

Univers Pedagogic

ISSN 1811-5470

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

Revista *Univers Pedagogic* este recunoscută în calitate de publicație științifică cu profil Pedagogic și Psihologic prin Certificat Seria RȘP Nr. 013 emis în baza Deciziei Consiliului de Conducere al ANACEC nr. 14 din 28 februarie 2020.

Indexarea revistei



ECHIPA REDACȚIONALĂ:

Lilia Pogolșa – redactor-șef
Angelina Olaru – redactor superior
Oxana Raș – redactor-șef, Centrul Editorial
„Univers Pedagogic”

INDICE DE ABONARE:

Poșta Moldovei – PM 31742

ADRESA REDACȚIEI:

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

© IȘE, 2021

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



COLEGIUL DE REDACȚIE

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

Lilia POGOLȘA. INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI LA 80 DE ANI DE LA FONDARE.....	3
ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE	
<i>Nina Petrovschi, Călin Sbirciu. Influența teoriilor constructiviste asupra procesului de învățare</i>	8
<i>Olena Lokshyna. European direction of the secondary education development in Ukraine</i>	12
<i>Carola de Groot, Natalia Morari. Legal framework for pupils' research activity in school education: European Commission, Republic of Moldova and Germany (Saxony)</i>	17
DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE	
<i>Mihaela Dănăilă-Moisă. Promovarea unității lingvistice în gazetăria eminesciană: expozeu al educației lingvistice și literare a elevilor</i>	30
<i>Cristina Lașcu. Conversația – metodă didactică la lecția de limbă și literatură română.....</i>	35
<i>Monica Maria Mihăilă. Noi tendințe de folosire a metodelor de predare-învățare la disciplina Istorie.....</i>	39
<i>Crina-Ramona Antip, Mihaela Dănăilă –Moisă. Influența rețelelor de socializare asupra dezvoltării creativității, limbajului literar-artistic și competenței de receptare a textelor literare la elevii gimnaziali</i>	44
DEZVOLTARE PERSONALĂ	
<i>Lilia Cebanu. Modele ale procesului comunicării manageriale din perspectiva stilurilor de conducere.....</i>	51
<i>Ana Vartic. Comunicarea eficientă cu debutanții în instituția educațională</i>	62
PSIHOLOGIE	
<i>Iulia Racu, Liliana Niță. Particularitățile conștiințozității, stabilității emoționale și autonomiei la preadolescenți.....</i>	68
<i>Angela Cucer, Viorica Țîlea. Sugestii pentru adaptarea activităților de la clasă în sprijinul elevilor cu tulburări din spectrul autist</i>	75
<i>Silvia Vrabie. Impactul activităților extrașcolare asupra dezvoltării personalității elevilor din clasele primare.....</i>	80
POLITICI EDUCAȚIONALE	
<i>Valeriu Cabac, Andriana Cernei. Problematika formării competenței de realizare a experimentelor în științele umanistice</i>	90
<i>Lidia Sabău. Educația financiară în epoca digitală: analiza politicilor</i>	95
PERSONALIA	
<i>Oxana Paladi. Aglaida Bolboceanu – personalitate notorie în domeniul psihologiei</i>	103
EX-LIBRIS	
<i>Lucrări științifice elaborate în cadrul proiectelor de cercetare realizate de Institutul de Științe ale Educației în anul 2021</i>	106
<i>„Dimensionarea societală și psiho-pedagogică în referențierea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul formării continue”, text monografic colectiv coordonat de conf.univ.dr. Nelu Vicol și conf.univ.dr.hab. Lilia Pogolșa</i>	107
<i>„Școala și cadrul didactic: traseul ambianței educative prin reușită”, autor conf.univ.dr. Nelu Vicol</i>	109
<i>Bazele teoretice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane.....</i>	111
<i>Cercetări privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova.....</i>	113
<i>Viorica Andrițchi. Principiul meritologic în învățământ, autor Tatiana Callo, dr. hab., prof. univ.....</i>	114
<i>Georgeta Pânișoară. Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare (monografie colectivă)</i>	116
AUTORII NOȘTRI	117
<i>Cerințe pentru autorii care intenționează să publice articole științifice în revista „Univers Pedagogic”</i>	118



INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI LA 80 DE ANI DE LA FONDARE

Lilia POGOLȘA,
doctor habilitat, conferențiar universitar,
director, Institutul de Științe ale Educației



Rezumat. *Articolul abordează activitățile Institutului de Științe ale Educației desfășurate pe parcursul a 80 de ani de la fondare. Conform analizei documentelor din Arhiva Națională a Republicii Moldova, Institutul de Științe ale Educației este o instituție din ce în ce mai importantă pentru realizarea politicilor educaționale naționale, în contextul reformelor în plină desfășurare. Actualmente Institutul este încadrat în cercetarea și în aplicarea pedagogiei postmoderne. Cuvântul care pare să descrie cel mai bine activitatea acestuia pe parcursul anilor, este dezvoltare sau conceptualizare: dezvoltare permanentă a unor paradigme, concepte, strategii, tehnologii, metodologii, curricula, programe etc. Această dezvoltare îi are ca autori, în egală măsură, pe cei doi protagoniști, cercetătorul și practicianul, și are drept scop generarea unei realități educaționale, care vine să producă schimbarea necesară.*

Cuvinte-cheie: *cercetare, formare profesională continuă, educația adulților, politici educaționale, cadre didactice, paradigme, concepte, strategii, tehnologii, curricula școlare, standarde educaționale, metodologii, programe, personalități.*

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES 80 YEARS SINCE THE FOUNDATION

Summary. *The article addresses the activities of the Institute of Educational Sciences during the 80 years since its founding. According to the analysis of the documents from the National Archive of the Republic of Moldova, the Institute of Education Sciences is an increasingly important institution for the implementation of national education policies, in the context of ongoing reforms. The Institute is currently involved in the research and application of postmodern pedagogy. The word that seems to best describe its activity during the years is development or conceptualization: permanent development of paradigms, concepts, strategies, technologies, methodologies, curricula, programs, etc. This development has as authors, equally, the two protagonists, the researcher and the practitioner, and aims to generate an educational reality, which comes to produce the necessary change.*

Keywords: *research, continuing vocational training, adult education, educational policies, teachers, paradigms, concepts, strategies, technologies, school curriculum, educational standards, methodologies, programs, personalities.*

În Republica Moldova, Institutul de Științe ale Educației a fost și este o instituție din ce în ce mai importantă pentru realizarea politicilor educaționale naționale, în contextul reformelor în plină desfășurare. Institutul de Științe ale Educației, care reunește personalități cu realizări deosebite în domeniile educației și psihologiei – sărbătorește în anul 2021 - 80 de ani de la fondare.

În cei 80 de ani de la fondare Institutul a parcurs mai multe faze structurale: nucleul structural a fost instituit în anul 1940, consemnat în primele date despre necesitatea întreprinderii unor măsuri de către Comisariatul Poporului pentru Învățământ al RSSM (înființat la 23 august 1940), orientate spre instituirea și deschiderea în orașul Chișinău a unei instituții de perfecționare a cadrelor didactice. Conform datelor Arhivei Naționale a Republicii Moldova, în fondul de documente este certificat anul 1941 drept începutul activității *Institutului de perfecționare a învățătorilor*, reorganizat în 1962 în *Institutul de perfecționare și calificare a cadrelor didactice*.

Concomitent, la 14 ianuarie 1946, autoritățile centrale au aprobat hotărârea de constituire a *Institutului de cercetări științifice al școlilor*, reorganizat, la 5 martie 1951, în *Institutul de cercetări științifice în domeniul pedagogiei*, care prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova din februarie 1991 a fost reorganizat în *Institutul de științe pedagogice și psihologice* ca unitate științifică a Ministerului Învățământului din Republica Moldova. Iar la 23 iulie 1999, în conformitate cu Hotărârea Guvernului R.Moldova nr. 683, prin comasarea a trei instituții: *Institutul de științe pedagogice și psihologice*, *Institutul de perfecționare și calificare a cadrelor didactice* și filiala din Tiraspol, a fost creat *Institutul de științe ale educației (IȘE)*.

Deci, în urmă cu 80 de ani pe care îi retrăim grație memoriei afective, Institutul își începea o biografie înnobilită prin ascensiunea, performanțele și personalitățile care au construit soclul educației, în baza teoriei „lucrul bine făcut”, deci „datoria vieții lor” prin rațiune, prin cunoaștere, prin adevăr în gândire. Personalitățile care au fost la început și acele care sunt astăzi angajații Institutului au făcut și fac posibil cursul normal al acestuia ca o școală de studii, de cercetare științifică și de formare personală și profesională continuă.

Institutul de Științe ale Educației este o *realitate a formării profesionale continue* a cadrelor didactice și manageriale din învățământul general și o *realitate științifică* generoasă în viața spirituală a școlii din Republica Moldova. Rezultatele activității științifice, teoretice, didactice și de dezvoltare personală și profesio-

sională a cadrelor didactice constituie o dovadă elocventă a mediului în care personalul Institutului a înțeles și înțelege cum să-și facă pe deplin *datoria* față de societate și să-și respecte *onoarea* instituțională.

Așadar, de la începuturi și până astăzi, trecând prin stadii structurale și funcționale, experimentând valorile tradiționale îmbinate cu cele moderne, Institutul de Științe ale Educației se află actualmente încadrat în cercetarea și în aplicarea pedagogiei post-moderne.

Cuvântul care pare să descrie cel mai bine activitatea Institutului pe parcursul anilor, este cel de *dezvoltare* sau *conceptualizare*: dezvoltare permanentă a unor paradigme, concepte, strategii, tehnologii, metodologii, curricula, programe etc. Această dezvoltare îi are ca autori, în egală măsură, pe cei doi protagoniști, cercetătorul și practicianul, și are drept scop generarea unei realități educaționale, care să producă schimbarea necesară.

Pe parcursul activității celor 80 de ani, Institutul de Științe ale Educației a participat în diverse concursuri organizate de AȘM și de ANCD, realizând în ultimile două decenii proiecte de cercetare științifică în domeniul științelor educației și psihologiei: în anii 2006-2010 - 10 proiecte de cercetare științifică, în anii 2011-2014 - 6 proiecte; în anii 2015-2019 - 6 proiecte, iar în anii 2020-2023 - 3 proiecte de cercetare științifică, participând concomitent în diverse proiecte internaționale în parteneriat cu organizații internaționale, cum ar fi UNICEF, LUMOS, UNESCO, TEMPUS TACIS, TEMPUS SALiS, HIFAB International etc.

Proiectele de cercetare au fost și sunt axate pe provocările societale, pe dimensiunile de schimbare structurală și conținutistă a educației, pe nevoile și prioritățile de dezvoltare personală și profesională a cadrelor didactice. Constant, de-a lungul anilor, angajații Institutului de Științe ale Educației au argumentat, au recomandat, au demonstrat, au sugerat că o bună înțelegere a fenomenului pedagogic sau psihologic este reușita schimbărilor în educație. În plus, schimbarea de perspectivă a domeniilor de referință, dezvoltând noi semnificații, a oferit o imagine mai completă asupra problemelor abordate.

Astăzi, Institutul de Științe ale Educației a depășit deja disputa „*cercetare și/sau perfecționare*” din anii 1999-2000, *singura problemă referindu-se la realizarea celei mai bune combinații între aceste două domenii de referință, în funcție de obiect și probleme configurate. Specialiștii au ajuns la concluzia că ambele, la fel de utile, oferă răspunsuri la problemele majore pe care le înaintează cadrele didactice și cele manageriale*

ale, având nevoie, în egală măsură, de răspunsuri pertinente. Astfel, psihopedagogia a devenit un domeniu practicat după reguli științifice, prin natura acțiunilor întreprinse de angajații Institutului, în conformitate cu necesitățile beneficiarilor, atât din perspectiva cercetărilor științifice, cât și din perspectiva implementării rezultatelor cercetărilor, inclusiv în procesul de formare profesională continuă.

Tendința de a spori credibilitatea Institutului de Științe ale Educației și a virtuților sale în domeniul din care este parte, se evidențiază, pe parcurs, în deosebitul potențial creativ, constant în unicitatea sa. În 80 de ani a Institutului se înscriu un șir de acțiuni inovative, cum ar fi:

- conceptualizarea standardelor educaționale,
- elaborarea și implementarea curricula disciplinare,
- elaborarea tehnologiilor moderne de predare-învățare-evaluare,
- elaborarea metodologiei de evaluare criterială prin descriptori pentru învățământul primar (ECD),
- reconceptualizarea programelor de formare profesională continuă,
- elaborarea metodologiei de asistență psihologică a învățării pe tot parcursul vieții etc.

Favorizând distanțarea de neclarități și situații dificile, procesul modernizării sistemului educațional devine unul de durată. Astfel, având vigoarea potrivită timpurilor reformatoare ale școlii naționale și situându-se în avangarda proceselor de modernizare a învățământului general, personalitățile de ieri și de astăzi ale Institutului de Științe ale Educației, prin activitatea, devotamentul și profesionalismul lor, au elaborat, au revendicat și au fructificat concepte, epistemologii, metodologii, programe și curricula desfășurate în diverse experimente psihopedagogice, conform reformelor parcurse în timp de școala națională, oferind Ministerului Educației, societății, în ansamblu, materiale informaționale strategice și metodologice sugestive și edificatoare, de inestimabilă valoare documentară, științifică, metodologică, didactică, axiologică, psihopedagogică și de cultură, și etică a educației.

Pe parcursul anilor, Institutul de Științe ale Educației a cunoscut o extensie nemaipomenită a *listelor de publicații științifice* care abordează diverse probleme și tematici pedagogice și psihologice, care „caută” noi sensuri pentru educație și, totodată, asigură conceptual și metodologic schimbarea în educație.

Către aniversarea de 80 de ani de la fondare, Institutul a editat lucrarea tematică „Publicații ale Institutu-

lui de Științe ale Educației (1941-2021)”, care poate fi considerată un registru tematic al publicațiilor Institutului, mult prea necesar, deoarece reflectă succesivitatea amplă și valoroasă a schimbărilor și a efectelor acestora în educație. Acest univers de publicații științifice conține cele mai viabile raționalizări ale intervențiilor psihopedagogice în asimilarea și dezvoltarea valorilor educaționale.

Schimbările sociale de natură economică, politică, demografică din ultimul timp, sunt acelea care plasează cadrele didactice și pregătirea lor profesională în fața unor noi provocări. În acest context, procesul de formare profesională continuă în cadrul Institutului de Științe ale Educației dobândește un rol central în vederea integrării sociale și profesionale a cadrelor didactice care sunt receptați ca unul dintre principalii actori ai societății.

Trebuie relevat cu fermitate că Institutul reprezintă unica instituție din țară care este specializată în domeniul de formare profesională continuă a cadrelor didactice și realizează atare activitate pe parcursul a 80 de ani, începând cu data fondării sale - anul 1941.

În perioada când educația adulților a devenit o prioritate în politicile educaționale internaționale, când se dorește o schimbare, inclusiv în formarea profesională continuă a cadrelor didactice la nivel național, circa 50% din personalul didactic (manageri școlari, cadre didactice, masteranzi, doctoranzi) din republică sunt beneficiari ai stagiilor de formare profesională continuă și a manifestărilor științifice organizate în incinta Institutului.

Pe parcursul anilor (1999-2021) la Institut au parcurs și au absolvit stagiile de formare profesională continuă mai mult de 150.000 de cadre didactice. Această realitate se datorează atât personalului științifico-didactic, a cercetătorilor științifici care sunt implicați în procesul de formare continuă, cât și politicii instituționale de diversificare a programelor, axate pe necesitățile reale ale cadrelor didactice.

Astfel, în domeniul de formare profesională continuă colaboratorii Institutului au fost antrenați în realizarea unor activități cu statut de inedit în dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale privind:

- modernizarea și implementarea curricula școlare;
- predarea simultană la treapta primară de învățământ;
- educația incluzivă;
- evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar;
- formarea cadrelor didactice de sprijin în învățământul general;

- formarea cadrelor didactice din școlile primare cu predare în limba română din regiunea Odesa (Ucraina);
- formarea cadrelor manageriale, didactice și maștrilor-instrucitori din școlile de pregătire a conducătorilor auto (modulul psihopedagogie) etc.

Începând cu anul 2020, personalul științifico-didactic al Institutului de Științe ale Educației se axează pertinent pe realizarea formării profesionale continue la distanță, inclusiv pe platforma E-learning Moodle, în baza celor 20 de programe acreditate de ANACEC (2019-2021).

Centrele și secțiile Institutului pe parcursul anilor, de asemenea, sunt angajate în realizarea politicii instituționale, încadrându-se plenar la edificarea calitativă a funcționalității și prestaței Institutului, în eficientizarea și reformarea calitativă a procesului educațional, inclusiv a procesului de formare profesională cotinună.

Pe parcursul anilor Institutul a participat, în comun cu Ministerul de resort, la elaborarea politicilor educaționale, în grupurile de lucru privind conceptualizarea, proiectarea, elaborarea, pilotarea și implementarea documentelor de politici educaționale.

Un astfel de demers strategic privind implementarea Codului Educației și o implicare plenară a Institutului de Științe ale Educației în realizarea politicilor educaționale prin acte procesuale, se identifică în conceptualizarea și elaborarea *Metodologiei de evaluare criterială prin descriptori (ECD) în învățământul primar*, dar și formarea pe parcursul anilor 2015-2021 a circa 17000 de cadre didactice din învățământul primar pentru implementarea acesteia.

În configurația tridimensională ascensiune – performanțe - personalități, Institutul de Științe ale Educației a parcurs un itinerar original și revelator, în baza unor repere și finalități inedite, pe care le-au consacrat și le-au promovat personalitățile de ieri și pe care le valorizează, îmbogățindu-le, personalitățile de astăzi ale Institutului.

Numele cele mai importante din Institut și-au atașat cercetarea științifică și activitatea de formare pro-

fesională continuă, de deschiderea spre o pedagogie emancipatoare, care a marcat teoria și practica educației din republică la sfârșitul sec. XX – începutul sec. XXI. Aceste personalități au devenit și sunt, prin contribuțiile lor, criteriul principal de apreciere a eficienței activității, raliindu-se la competiția crescândă a valorilor, la circulația globalizată a informațiilor și a experiențelor inovatoare și la aplicarea creativă a acestora prin promovarea învățământului formativ.

Strategia de bază a activității IȘE rămâne a fi una militantă și în continuare, în vederea asigurării calității în rețeaua multiaspectuală a educației din republică.

Avem ferma convingere, că cunoștințele teoretice profunde, bogata experiență profesională, capacitățile înalte de management a conducerii și personalului științifico-didactic și de cercetare, a tuturor colaboratorilor Institutului, vor contribui esențial la dezvoltarea învățământului din Republica Moldova și vor aduce noi idei, cunoștințe și inovări în știința pedagogică națională.

*În trendul ascensional al acestor opt decenii,
Institutul de Științe ale Educației și-a onorat exelent
itinerarul misionar de a fi turn de veghe
al educației neamului.
Acesta este Institutul de Științe
ale Educației la ora jubiliară.
Aceștea suntem noi ca individualiști
și colectivitate la acest popas aniversar.*

Stimați colegi!

*Vă mulțumesc pentru faptul că rămâneți mereu
pe pragul lui „a fi” în cea mai frumoasă profesie
și pentru că știți să adunați într-un singur cuvânt tot
ce-i mai valoros – Educația.*

***În calitate Dumneavoastră de ostași
ai propășirii educației naționale,
Vă declar și îmi exprim Recunoștința,
Aprecierea, Cinstea și Onoarea!***

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Pogolșa L., Paladi O., Vicol N. (coord. șt.) *Institutul de Științe ale Educației. Almanah Aniversar* (Aniversarea a 80-a de la fondare). Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2021.
2. Pogolșa L. *Provocări ale Educației: comportament, identitate, valoare*. În: V. Țvircun. *Firul viu, ce leagă timpul*. Chișinău: Cartdidact, 2020, pp. 287-299. ISBN 978-9975-3469-1-7.
3. Callo T. (coord.), Țvircun V., Pogolșa L., Guțu Vl., Cuznețov. L., Cojocar V.) *Interogații pedagogice*. Chișinău: „Impressum”, 2017. 208 p. ISBN 978-9975-48-106-9.
4. Pogolșa L., Bucun N., Vicol N. (coord. șt.) *Institutul de Științe ale Educației: prin ani cu destoinicie (1941-2016)*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, „Impressum”, 2016. 116 p. ISBN 978-9975-48-105-2.
5. Pogolșa L., Bucun, N., Vicol, N. (coord. șt.) *Publicații ale Institutului de Științe ale Educației, (2007-2016)*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, „Impressum”, 2016. 240 p. ISBN 978-9975-48-103-8.
6. Coroi E., Vicol N. (coord. șt.) *Institutul de Științe ale Educației la 65 de ani: File din istorie*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, CȘME „Univers Pedagogic”, 2016. 294 p. ISBN 978-9975-9560-2-4.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.4.01>
CZU: 37.091

INFLUENȚA TEORIILOR CONSTRUCTIVISTE ASUPRA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE

Nina PETROVSCHI,

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

Călin SBÎRCIU, *doctorand,*

Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
ORCID ID: 0000-0003-0160-0107

Rezumat. În acest articol, sunt analizate teoriile constructiviste și influențele lor asupra procesului de învățare.

Cuvinte-cheie: *teorii constructiviste, constructivism radical, constructivism cognitiv, constructivism social, constructivism socio-cultural, zona proximei dezvoltări.*

IMPLICATIONS OF CONSTRUCTIVIST THEORIES IN THE REORIENTATION OF LEARNING ACTIVITIES

Abstract. The article examines constructivist theories and their influences on the learning process.

Key words: *constructivist theories, radical constructivism, cognitive constructivism, social constructivism, socio-cultural constructivism, proximity area of development, learning potential, authentic reality.*

A învăța să muncești împreună cu ceilalți (a accepta interdependența), a învăța să fii (a-ți dezvolta personalitatea), a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea sunt noi caracteristici care dau o nouă conotație conceptului de învățare [2, p. 71]. În noul context al învățării, remarcăm faptul că prioritare sunt încurajarea reflecției, utilizarea activă a cunoașterii, asigurarea unui nivel înalt al competențelor transversale și profesionale, valorizarea experiențelor pozitive. Sesizăm schimbări legate de faptul că elevul este tot mai mult un constructor al propriei cunoașteri, iar la nivelul conținuturilor învățării remarcăm apariția unor noi tipuri de tehnologii informaționale care permit transformarea și reconstituirea informațiilor / cunoștințelor.

Astfel, identificăm o învățare generativă de contextual, de procese discursive, reflexive, o învățare care schimbă modelul de organizare și ierarhia intereselor școlare, o învățare plină de reprezentări noi,

deschisă experienței personale [6, p. 229]. În așa mod, realizarea învățării presupune o schimbare de paradigmă: trecerea de la paradigma normativă la cea interpretativă (*constructivistă*). Este, de fapt, o trecere la un alt model de a înțelege și practica învățarea, bazat pe pluralitatea construcțiilor realității, pe diversitatea soluțiilor, pe acceptarea adevărilor relative și acceptarea probabilității erorii, pe considerarea cunoașterii ca pe o construcție personală și /sau colectivă / de grup [3, p. 127].

Studiile teoretice realizate au conturat dimensiunile abordării constructivismului în educație, dar pentru înțelegerea bazei conceptuale a acestei paradigme este util să prezentăm problemele ei centrale prin analiza teoriilor sale. Am presupus că dacă teoriile constructiviste generează influențe vizibile asupra didacticii moderne, atunci analiza lor poate remite suficiente idei în vederea formulării unor teze în reorientarea activităților de învățare.

Constructivismul se impune ca epistemologie în perioada modernă, deși idei și sugestii semnificative pentru această paradigmă se regăsesc și în Antichitate, începând cu dialogurile lui Socrate și ale urmașilor lui, în cadrul cărora, prin întrebări directe, profesorul îl stimula pe elev să sesizeze propriile greșeli/erori în procesul gândirii. După cum afirmă E. Glaserfeld, scepticii Antichității surprind paradoxul că „orice cunoaștere este adevărată, dacă poate fi considerată reprezentarea mai mult sau mai puțin exactă a realității, o realitate care există în sine, înainte și independent de experiența celui care cunoaște” [5, p. 115]. E. Glaserfeld consideră că paradoxul vizează convingerile filosofilor „dogmatici” că pot oferi o cale către reprezentările adevărate ale realității pe de o parte, iar pe de altă parte, vizează incapacitatea spiritului uman de a ști, independent de procesul cunoașterii, cum arată realitatea, pentru a putea evalua măsura în care descrierile sunt adecvate sau nu realității respective.

Constructivismul radical (E. von Glasersfeld) schimbă în totalitate modul de înțelegere al realității. Rolul fundamental în înțelegerea semnificațiilor, esențelor, *constructivismul radical* îl atribuie experienței proprii, prin explorare directă, situației autentice [7]. După cum afirmă, același autor, orice cunoaștere nu reflectă, de fapt, realitatea obiectivă, ci arată modul subiectiv de percepere a realității ca bază a experienței cognitive. Cunoașterea, în opinia lui, este un mod subiectiv, individual de construcție a conceptelor, bazat pe observație, experiență, organizare cognitivă directă, reprezentare proprie, formulare de ipoteze proprii, dar, în mod științific, pentru a ajunge la constructe mentale.

Cunoașterea este experiența *a cum se cunoaște, ce se cunoaște, pentru a se construi sensuri mentale*. Cunoașterea realizată astfel subiectiv, se obiectivizează apoi prin comunicare, colaborare, negocieră, generalizare în grup. Independența individului în formarea reprezentărilor despre realitate este fundamentală, activitatea sa fiind experiențială, iar constructivismul are atunci rol de instrument metodologic [7, p. 20]. Astfel, *constructivismul radical* evidențiază rolul independenței individului în formarea reprezentărilor despre realitate, ca agent direct al cunoașterii. Învățarea nu este rezultatul unei condiționări externe provocate, dirijate, care să determine o reacție comportamentală observabilă, măsurabilă, ci aparține cunoașterii prin experiență cognitivă directă, în care se formează reprezentări, structuri mentale, sensuri și semnificații proprii.

Constructivismul cognitiv (J. Piaget) [4, p. 13] își are originea în psihogeneza dezvoltării intelectuale,

a inteligenței și în cercetările ulterioare ale psihologiei cognitive. Un aspect important pentru educație este teoria lui Piaget privind rolul activ al copiilor în învățare. În viziunea psihologului elvețian, copilul trebuie să înțeleagă și să descopere lumea singur, contextul social al dezvoltării cognitive jucând un rol minor. Individul trebuie să-și „construiască” propria cunoaștere prin experiență, prin procesarea mentală activă a informațiilor și experiențelor personale directe. Cel ce învață este un gânditor activ, care explică, interpretează, explorează și descoperă lumea. Cunoștințele se construiesc printr-o interacțiune permanentă a copilului cu mediul. Copilul acționează ca un mic „om de știință”: el explorează activ obiectele și ideile, încearcă să dea sens noii experiențe prin experimentare, potrivește acea experiență cu modalitățile de înțelegere pe care le are deja și, dacă nu e posibil, le extinde pe acestea sau creează noi modalități.

Piaget evidențiază rolul formării structurilor mentale, ca moduri de organizare a informațiilor, ce se pot combina, transforma și asimila variat. El pornește de la teza că realitatea obiectivă nu se descoperă de la sine, ci doar dacă individul procesează mental informațiile acumulate, recurgând la o construcție mentală de prelucrare a lor, prin *acomodare și asimilare progresivă*. Acumularea informațiilor se realizează și prin experiență directă, dar se valorifică și datele contextului cultural, alte experiențe cognitive deja consolidate, ca puncte de plecare. Piaget a dezvoltat un model funcțional al dezvoltării inteligenței, model care stă la baza teoriilor educaționale constructiviste. Concluzia lui a fost că „nu există cunoaștere care să rezulte dintr-o simplă înregistrare a observațiilor, fără o structurare datorată activităților subiectului”.

Subliniind rolul determinant al activității copilului în învățare, J. Piaget consideră că școala trebuie să devină un mediu care să stimuleze și să favorizeze procesele de *autoconstrucție*. Profesorul este un mediator între cunoștințe și cel care învață, facilitează descoperirea noțiunilor și elaborarea de „savoir” și „savoir-faire”, mai curând decât prezentarea cunoștințelor într-o formă prestabilită. Cadrul didactic trebuie să-și reconsidere obiectivele. El trebuie să-l învețe pe elev să gândească și să valorizeze aspectele operative ale gândirii, să experimenteze și să manipuleze cu scopul de a stabili regularități. Potrivit lui Piaget, numai activitatea desfășurată de elev devine o puternică sursă de motivație intrinsecă, necesară construcției învățării.

Trebuie remarcate și alte două aspecte fundamentale ale teoriei piagetiene și anume:

- stadiile dezvoltării copilului;
- cunoașterea construită prin interacțiunile subiectului cu mediul și dezvoltarea copilului în procesul adaptării la mediu [*Ibidem*].

Potrivit lui Piaget, cheia cunoașterii se procesează în patru etape:

1. Prelucrarea primară a informațiilor (tratarea precoce prin senzații și prelucrarea profundă prin percepții, rezultând construirea imaginilor, identificarea și prelucrarea lor).
2. Formarea reprezentărilor mentale, ca modele interiorizate, rezultate din sistematizarea, organizarea, codificarea lor.
3. Prelucrarea abstractă a informațiilor prin: înțelegere (integrarea celor noi în cele vechi), categorizarea și conceptualizarea (ordonarea, gruparea, generalizarea ca rețele, prototipuri, concepte), raționalizarea (formularea de propoziții și inferențe), rezolvarea de probleme și luarea de decizii asupra rezolvării situațiilor.
4. Procesarea cunoștințelor în memorie, mai ales, pentru cea procedurală și conceptuală și ca mod de organizare (rețele, scheme, scenarii cognitive).

Constructivismul social (L. S. Vîgotski) demonstrează natura psihologică și socială a cunoașterii, în baza interacțiunilor sociale, a limbajului, ca mijloc de comunicare și îmbogățire a experienței individuale cognitive, la care se adaugă rolul culturii, al contextului cultural, al grupului [1, p. 19]. Abordarea lui Vîgotski a fost numită și *contextualistă* – copiii fac parte dintr-o cultură și dintr-un context social, iar dezvoltarea lor este indisolubil legată de specificul acelei culturi.

Dacă J. Piaget este adeptul unei teorii a învățării care se axează pe structurile stadiale fixate genetic, Vîgotski abordează sociogeneza culturală a învățării, considerând că la baza dezvoltării cognitive a copilului stă calitatea interacțiunii cu adultul. În concepția piagetiană, capacitățile de învățare depind de nivelul dezvoltării individului, adică, *dezvoltarea cognitivă condiționează învățarea*. În concepția lui L. S. Vîgotski, invers: *„învățarea poate să se transforme în dezvoltare, procesele dezvoltării nu coincid cu cele ale învățării, dar le urmează pe acestea, dând naștere la ceea ce numim „zonă a proximei dezvoltări”*. Învățarea precede dezvoltarea, iar *zona proximei dezvoltări* asigură legătura între ele.

Una dintre cele mai inovatoare idei dezvoltate de lui L. S. Vîgotski este cea referitoare la *potențialul de învățare al copilului*. Potențialul copilului este

valorificat mai bine atunci, când acesta beneficiază de sprijinul unui adult, nu când lucrează singur. În accepțiunea vîgotskiană, *zona proximei dezvoltări* se referă la intervalul dintre ceea ce știe deja copilul și ceea ce poate să învețe în condiții de îndrumare, reprezentând ceea ce copilul este capabil să realizeze cu sprijinul adultului.

Reieșind din concepția vîgotskiană referitoare la rolul intervenției sociale și al interacțiunilor dintre copil și adult în construcția cognitivă a elevului, intervenția profesorului e esențială în procesul de învățare și de dezvoltare a acestuia. Însă această intervenție trebuie făcută în funcție de *zona proximei dezvoltări*.

Spre deosebire de J. Piaget, L. S. Vîgotski nu considera că este necesar ca un copil să fie „apt” înainte de a fi capabil să învețe ceva nou. El afirmă, că adulții pot și ar trebui să asigure copilului activități deasupra nivelului său de dezvoltare, atât cât să-l stimuleze, fără să-i creeze confuzie ori să-l demoralizeze.

Conform lui L. S. Vîgotski, activitatea umană nu se reduce la o înlănțuire de reflexe sau de conduite de adaptare, ci implică interacțiunea cu mediul, în cursul căreia se transformă și subiectul. Adevărata cunoaștere este în *realitatea autentică*, nu doar la nivel mental, iar activitatea mentală progresează în baza utilizării variatelor forme ale limbajului, interacțiunilor sociale, ale diferitelor interpretări individuale, devenite instrumente. Corelează strâns cu *abordarea situațională a cunoașterii*, cu accent pe rolul unor instrumente culturale ale contextului acesteia: *limbajul, normele, credințele, simbolurile, creațiile, acumulările nonformale, practicile în învățare, modele, surse*. Relațiile interpersonale, negocierile, confruntările, dezbaterile, rezolvările în grup mediază construcția cunoașterii individuale și conștientizează fiecăruia care-i este „zona proximei dezvoltări”, care pot fi remediile și soluțiile de atingere a ei, rolurile potrivite pentru afirmarea competențelor.

Constructivismul sociocultural al lui **J. S. Bruner** a lăsat ca moștenire viziunea asupra dezvoltării umane ca un proces de asistență, de colaborare între adult și copil, de sprijinire, conceptul de învățare prin descoperire, învățare în spirală / concentrică și rolul ambianței culturale.

Bruner a extins cadrul teoretic, incluzând aspectele sociale și culturale ale învățării, precum și aspectele practice ale legilor și existenței cotidiene. Teoria sa are următoarele implicații în educație:

- potențază rolul activ al elevului în învățare prin strategii de memorare simple sau complexe (organizare și procesare în adâncime a informației);
- acordă importanță autoreglării învățării;
- conturează o înțelegere mai nuanțată a diferențelor individuale prin luarea în considerare a unei varietăți de factori care concurează la rezolvarea unei sarcini [4, p. 121].

Constructivismul sociocultural are la bază teoria procesării informației și consideră învățarea un proces activ în care elevul construiește idei și concepte noi, bazate pe cunoștințele vechi și nou achiziționate. Cel care învață, selectează și transformă informațiile, construiește ipoteze, ia decizii, ajungând la o structură cognitivă, la o organizare a experiențelor, informațiilor în mod propriu. Structura cognitivă (modelul mental) oferă sens, organizează informațiile și permite individului să meargă dincolo de simpla informație. Structurile cognitive se modifică prin procese de adaptare de tipul *asimilării și acomodării*. În acest sens, teoria lui J. S. Bruner este similară cu perspectiva constructivistă asupra învățării formulată de J. Piaget.

J. S. Bruner susține că teoria instruirii include patru aspecte majore:

- predispoziția la învățare;
- informația trebuie structurată, în așa fel, încât să poată fi asimilată într-o mai mare măsură de elev;

- secvențele efective în care materialul este structurat;
- natura recompenselor și a pedepselor.

Principiile pe care se fundamentează această teorie pot fi rezumate astfel:

- instruirea trebuie să ia în considerare și să valorifice experiența elevului pentru a-l motiva să-și folosească abilitățile de învățare;
- instruirea trebuie structurată în așa fel, încât să fie ușor asimilabilă de către elev (organizarea în spirală);
- Curriculumul trebuie organizat în spirală, pentru ca elevul să construiască permanent pe baza cunoștințelor deja asimilate;
- instruirea trebuie proiectată pentru a facilita extrapolarea și a trece dincolo de simpla informație.

În concluzie, teoriile constructiviste generează influențe vizibile asupra didacticii moderne. Cunoașterea din perspectivă constructivistă este un produs al reflexivității subiectului implicat în învățare prin întoarcerea sa asupra propriei cunoașteri, fapt ce îl transformă într-un receptor activ. Subiectul învățării își construiește învățarea prin operarea cu ideile, cunoștințele și concepțiile pe care le posedă deja, contextele sociale/școlare fiind criterii și surse ale cunoașterii și înțelegerii prin interacțiunile sociale pe care le oferă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Ausubeli D., Robinson F. G. *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
2. Callo T. *Școala științifică a pedagogiei postmoderne*. Chișinău: Editura „Pontos”, 2010.
3. Clitan Gh. *Pragmatică și postmodernism*. Timișoara: Editura „SOLNESS”, 2002.
4. Crețu D., Nicu A. *Pedagogie și elemente de psihologie*. Sibiu: Editura Universității „Lucian Blaga”, 2004.
5. Cristea S. *Structura de bază a educației cognitive*. [Consultat: 14.03.2020] Disponibil: <http://www.tribunainvatamantului.ro/structura-educatiei-cognitive/>
6. Dumitru I. A. *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Timișoara: Editura de Vest, 2000.
7. Ilie V., Mogonea E., ș.a. *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material-suport pentru studenții, viitori profesori (II)*, București, 2017.

https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.4.02
CZU: 373.4/.5.091(477)

EUROPEAN DIRECTION OF THE SECONDARY EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE

Olena LOKSHYNA

Dr. Sc. Education, Professor,
Head of Comparative Education Department,
Institute of Pedagogy of the
National Academy of Educational Sciences, Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-9171>

Rezumat. *Articolul abordează analiza integrării europene a învățământului secundar din Ucraina. În baza analizei documentelor strategice ale UE în domeniul educației și a legislației învățământului secundar din Ucraina, autorul remarcă faptul că dezvoltarea acestuia este sincronizată cu orientările europene. Se argumentează că integrarea europeană a învățământului secundar din Ucraina este fundamentată prin lege. Sarcina la etapa actuală este de a dezvolta algoritmi și instrumente pentru implementarea reformelor inovative, precum și monitorizarea succeselor și provocărilor.*

Cuvinte-cheie: *învățământ secundar, Ucraina, legislație, integrare europeană, reforme.*

DIRECȚIA EUROPEANĂ A DEZVOLTĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SECUNDAR ÎN UCRAINA

Abstract. *The article is devoted to the analysis of the European integration of secondary education in Ukraine. Based on the analysis of the EU education strategic documents and the secondary education legislation of Ukraine, the author concludes that its development is synchronized with the European benchmarks. The author emphasizes that the European integration of the secondary education in Ukraine is enshrined in law. The task at the present stage is to develop algorithms and tools for implementation of the reform innovations and as well as monitoring the successes and challenges.*

Keywords: *secondary education, Ukraine, legislation, European integration, reforms.*

The European integration of Ukraine is enshrined by the Association Agreement between Ukraine and the European Union and its Member States (2014). The Chapter 23 "Education, Training and Youth" of the Agreement proclaims promoting cooperation between the parties at the levels of secondary, vocational and technical education and training, higher education, distance learning and lifelong learning in order to deepen the reforms and improve quality [11].

The Strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) [10], The European Pillar of Social Rights [3], European reference framework on key competencies for lifelong learning [9], European Education Area till 2025 [2], other European documents serve as strategic benchmarks for secondary education reform in Ukraine. Such EU priorities as quality and efficiency of education and training, equity at all levels, competence transformation of education, lifelong learn-

ing, creativity and innovation form the reform conceptual basis.

The research problem of integration of the Ukrainian education into the European and world educational areas is relevant for the Ukrainian scholars. In particular, they explore the priorities of the secondary education reform in Ukraine in comparison with the EU countries, countries of the world [8]; synchronization of the duration and structure of the Ukrainian general secondary education with the standards of other European countries [7]; structural transformations of the education systems in the EU countries, USA and China in comparison with Ukraine [1].

This paper is aimed at exploring the provisions of the current Ukrainian legislation from the standpoint of the secondary education integration into the European education area. In order to obtain the valid findings, an analysis of the authentic documents has been conducted. These are the EU stra-

tegic documents on education and training, the laws of Ukraine "On Education" [12], "On Complete General Secondary Education" [13], the State Standard of Primary [5] and the State Standard of Basic Secondary Education [6], the Concept of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period up to 2029 [4].

The formula of the new Ukrainian school, defined by the Concept, contains the following nine components:

- 1) New content of education, based on the formation of competencies that are necessary for successful self-realization in the society;
- 2) Motivated teacher who has freedom of creativity and develops professionally; pedagogy based on partnership between student, teacher and parents;
- 3) The cross-cutting process of education, which forms values;
- 4) Decentralization and effective management, which will give the school real autonomy;
- 5) Pedagogy based on partnership between student, teacher and parents;
- 6) Focus on the needs of a student in the educational process, child centrism;
- 7) A new school structure, which allows mastering the new content and acquiring competencies for life;
- 8) Fair distribution of public funds, which ensures equal access of all children to quality education;
- 9) A modern educational environment that will provide the necessary conditions, tools and technologies for the education of students, educators, parents, not only in the premises of the educational institution.

The introduction of this formula is intended to ensure the preparation of a secondary school graduate who is: 1) a holistic developed personality capable of critical thinking; 2) a patriot with an active position who acts in accordance with moral and ethical principles and is able to make responsible decisions, respects dignity and human rights; 3) an innovator who can change the world around him, develop the economy on the principles of sustainable development, compete in the labour market, learn throughout life [4].

The analysis of the Concept demonstrates the Ukrainian government's focus on cardinal transformation of the traditional model of secondary education. It includes the transformation of the duration and structure of secondary education, content of instruction. Innovative ideas designed to synchronize

the Ukrainian school with the European standards comprise partnership pedagogy, child centrism, school autonomy, motivated teacher, equal access to education and equitable funding.

The laws of Ukraine "On Education" and "On Complete General Secondary Education" form the legislative basis for the implementation of the secondary education reform "New Ukrainian School". The key innovations of the legislation that orient secondary education in Ukraine to integration into the European education area are:

- Introduction of the 12-year secondary school. The legislation defines three levels of complete general secondary education: primary education lasting four years; basic secondary education lasting five years; specialized secondary education lasting three years (4+5+3);

- Introduction of cycles in the structure of secondary school. The legislation introduces the following cycles: the first cycle of primary education: adaptive-play-based (1-2 years of study), the second cycle of primary education: basic (3-4 years of study); the first cycle of basic secondary education: adaptive (5-6 years of study); the second cycle of basic secondary education: basic subject education (7-9 years of study); the first cycle of specialized secondary education: specialized-adaptation (10 years of study); the second cycle of specialized secondary education: specialized (11-12 years of study);

- Transformation of high school into the specialized one, which can be of academic and vocational directions. Academic orientation is defined as specialized training based on a combination of educational content defined by the Standard of specialized secondary education and in-depth study of individual subjects taking into account the abilities and educational needs of students with a focus on continuing education at higher levels of education. Vocational orientation is a specialized training that is focused on the labor market based on a combination of the content of education, defined by the standard of specialized secondary education, and a professionally oriented approach to training, taking into account the abilities and needs of students;

- Transformation of secondary school into the competence-based one model. The following key competencies needed by every modern person for a successful life are identified as a result of secondary education: fluency in the state language; ability to communicate in mother tongue (in case of difference from the state) and foreign languages; mathematical competence; competencies in the field of natural sciences, engineering and technology; in-

novation competence; environmental competence; information and communication technology competence; learning to learn; civic and social competences related to the ideas of democracy, justice, equality, human rights, well-being and a healthy lifestyle, with an awareness of equal rights and opportunities; cultural competence; entrepreneurship and financial literacy;

- Transfer of part of the functions relating secondary education governance to the to the local level, i.e. amalgamated territorial communities formed as a result of the implementation of the decentralization of power reform in Ukraine;

- Introduction of a guarantee of equal access to complete general secondary education, which is provided by enrolment in primary school and gymnasium without a competition; financing of educational institutions at the expense of state and local budgets in the amount sufficient to meet state standards and licensing conditions; compliance with the requirements of the legislation on the accessibility of educational institutions for persons with special educational needs; teaching subjects (integrated courses) in ways that are most acceptable for people of the appropriate age, including by adapting / modifying the content of subjects (integrated courses) for people with special educational needs.

The proclamation of territorial accessibility, which is seen as a set of conditions conducive to ensuring the child's right to quality general secondary education at the expense of state and local budgets in the most accessible and close to its place of residence is an important innovation of the new legislation in the context of accessibility.

As part of the guarantees of respect for the rights of the child, the legislation introduces:

- the right to a fair assessment and integrity requirements. The Law of Ukraine "On Complete General Secondary Education" [13] establishes the right of students to a fair, impartial, objective, independent, non-discriminatory and fair assessment of learning outcomes, regardless of their type and form of education, and establishes specific types of liability for academic integrity violations;

- a guarantee of ensuring the individual educational trajectory of a student by defining their own educational goals, for which they will develop an individual curriculum, which will be written together by teachers, parents and students, approved by a school teachers' council and approved by the principal;

- the right to choose subjects by students. The Law of Ukraine "On Complete General Secondary

Education" [13] introduces the right of students to choose courses, subjects (integrated courses).

Thus, Ukraine, realizing its European identity, is carrying out education reforms in order to integrate national education into the European educational area. Characterizing the secondary education reform it is necessary to emphasize its complex nature. The reform covers the transformation of structure (introduction of 12-year school), the content of education (introduction of key competencies as a result of the instruction), and governance model (decentralisation of education governance).

The introduction of cardinal innovations had been preceded by active discussions of scholars, educators, parents, society in order to adapt them to the national demands. The idea of competence education has been discussed since the early 2000s in terms of the essence of competencies and the list of key competencies needed by the Ukrainian citizens. The introduction of a 12-year school is the second attempt in Ukraine. Firstly, the transition to a 12-year term of study was defined by the previous Law of Ukraine "On General Secondary Education" (1999) and the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of November 16, 2000, No. 1717 "On the transition of secondary schools to a new content, structure and 12-year term of study", which was suspended for political reasons in 2010.

The systemic character is another characteristic of the reform. Adoption of new laws launched the process of the development and approval of the State Standard of Primary Education (2019) and the State Standard of Basic Secondary Education (2020), model educational programs and curricula, textbooks united by conceptual ideas of the New Ukrainian School based on humanistic ideas of Europe.

The standards do not contain a division into subjects, but are structured into the following educational areas: language and literature (Ukrainian language, languages of relevant indigenous peoples and national minorities; foreign language); mathematical; natural; technological; computer science; social and health; civil and historical; artistic; physical education. The standards describe the key competencies defined in the laws, the required learning outcomes and the benchmarks for their assessment.

The child-centred nature of the reform is also realized through the introduction of a formative model for assessing student achievements. The adopted concept of the formative assessment weakens its traditional control function and prioritizes the developmental one, which enables teachers and par-

ents to draw conclusions about the student's progress in learning. To this end, instead of the usual report cards the first-graders receive a Certificate of Achievements at the end of the school year. In the Certificate instead of grades a teacher assesses students' personal achievements under the rubrics "Significant progress", "Demonstrates limited progress", "Achieves results with the help of teachers", and "Needs considerable attention and assistance".

Monitoring the achievement of the established indicators is a constant EU practice in the area of education and training. The Education and Training Monitor is an efficient tool for collecting and presenting a wide range of evidence to indicate the EU countries' progress towards the benchmarks of the Education and Training strategic framework for European cooperation (ET 2020).

The 4-stage monitoring under the auspices of the Ministry of Education and Science of Ukraine (conducted in 2017, 2018, 2019 and 2020) on the implementation of the State Standard of the Primary General Secondary Education by pilot schools has provided information on teachers' readiness to develop curricula and teaching materials, approaches used to assess student learning outcomes, the level of involvement of parents into the educational process, aspects of school work that have the greatest impact on the implementation of the new State Standard of Primary Education, etc.

It is obvious that the implementation of the reform is accompanied by challenges. The format of the high school, which is to be introduced by law in 2027, is still being actively discussed. The mass specialised school with the varied, specialised and in-depth instruction in specific subjects/areas is completely new for Ukraine. Therefore, such issues as number of profiles, the network of the specialised schools in the rural areas, approaches to structuring the content, changes in training programmes of the

teachers, etc. need to be agreed before the approval of the State Standard of the Specialized Secondary Education.

The need to introduce the competence-oriented content of the school education was confirmed by the PISA 2018 results, which have demonstrated that the Ukrainian students scored lower than the OECD average in reading, mathematics and science. At the same time, the process of such transformation is complex; it involves not only updating standards, programs, textbooks, but also retraining of teachers. Conceptual issues also remain open. This is, for example, the formation and assessment of key competences, especially of such transversal ones as innovation competence; learning to learn; civic and social competences cultural competence.

Education decentralization reform is no less difficult. The newly formed amalgamated territorial communities have no institutional experience in organising the transfer of educational institutions (preschool, school, out-of-school) to the ownership of the communities, creating their own education governance body, using the educational subvention, opening centres of professional development of pedagogical workers in the condition of liquidation of district methodological services, etc.

Summing up, it should be emphasized that the European direction of the secondary education development in Ukraine is enshrined in a reality, which is confirmed by the adoption of the European-oriented legislation. Obviously, the adoption of the innovative legislation is an achievement, but does not guarantee the success of the reform. As the experience gained shows, it is no less important thing is to unite all educators (teachers, school heads, scholars, education authorities, education policy developers) at the stage of developing and implementing the reform algorithms and tools as well as regular monitoring the achievement of the planned.

REFERENCES

1. Dzhurylo A. P., Hlushko O. Z., Lokshyna O. I., Mariuts I. O., Tymenko M. M. & Shparyk O. M. (2018). *Transformacijni procesy` u shkil`nij osviti krayin Yevropejs`kogo Soyuzu ta SShA: monografiya*. TOV «KONVI PRINT». http://comparlab.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/monogr_transform_proc_shkil_osv_eu_usa.pdf
2. European Commission. (2020). *Communication from The Commission to The European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and The Committee of The Regions on Achieving the European Education Area by 2025*. <https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/communication-european-education-area.pdf>

3. European Parliament. (2017). *European Parliament resolution of 19 January 2017 on a European Pillar of Social Rights*. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2017-0010_EN.pdf
4. Kabinet Ministriv Ukrainy. *Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 hrudnia 2016 r. № 988 r. Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku*. <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934>
5. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2018). Postanova vid 21 liutoho 2018 r. № 87 Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoï osvity. *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy*, 19, 32. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
6. Kabinet Ministriv Ukrainy. Postanova vid 30 veresnia 2020 r. № 898 Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity. *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy*, 81, 57. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
7. Kremen V., Liashenko O. & Lokshyna O. (2020). General secondary education in Ukraine in the context of education in other European countries: duration and structure. *Education: Modern Discourses*, 3, 28-41. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2020-3-03>
8. Lokshyna O., Dzurylo A., Hlushko O. & Shparyk O. Secondary education reform priorities under globalisation: the case of Ukraine in comparison with China, Germany and Poland. *Second International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2021)*. Kryvyi Rih, Ukraine, May 12-14, 2021. V. Hamaniuk, S. Semerikov and Y. Shramko (Eds.). SHS Web of Conferences. Volume 104. Published online: 04 May 2021. P. 1–11. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110401004>
9. Official Journal of the European Union. (04 June 2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (Text with EEA Relevance)*. Brussels: C 189. Available from: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC
10. Official Journal of the European Union. (28 May 2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Brussels: C 119. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29>
11. Verkhovna Rada Ukrainy. (2014). Uhoda pro asotsiatsiiu mizh Ukrainoiu, z odniiei storony, ta Yevropeiskym Soiuzom, Yevropeiskym spivtovarystvom z atomnoi enerhii i yikhnyimi derzhavamy-chlenamy, z inshoi storony. *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy*, 75 (Tom 1), 83. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text
12. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». (2017). *Vidomosti Verkhovnoi Rady*, 38-39, 380. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
13. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu». (2020). *Vidomosti Verkhovnoi Rady*, 31, 226. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.4.03>
CZU: 373.091:001

LEGAL FRAMEWORK FOR PUPILS' RESEARCH ACTIVITY IN SCHOOL EDUCATION: EUROPEAN COMMISSION, REPUBLIC OF MOLDOVA AND GERMANY (SAXONY)

Carola de GROOTE,
University of Leipzig,
Germany, Saxony

ORCID ID: 000-0002-6616-6148

Natalia MORARI, PhD student,
Doctoral School Educational Sciences,
Tiraspol State University, Institute of Educational Sciences
ORCID ID: 0000-0002-6744-3442

Abstract. *To find the answers to questions nobody knows about yet, we need competences in our young generation that enable them to overcome future global problems. Research competences are considered to be a key to solving many unexpected problems. It is very important that authorities provide educational institutions with a legal framework that enables them to develop research competences in the young generation. Schools' activities can provide a good start to develop these competences by offering the students different chances to learn all the necessary skills and abilities. The article presents the legal framework that offers the possibility to carry out pupils' research activities in school education from the perspective of the European Commission, the Republic of Moldova and Germany (Saxony).*

Key-words: *legal framework, research activity, school education, curriculum, competencies, competitions.*

CADRUL LEGAL PENTRU ACTIVITATEA DE CERCETARE A ELEVILOR ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI GENERAL: COMISIA EUROPEANĂ, REPUBLICA MOLDOVA, GERMANIA (SAXONIA)

Rezumat. *Pentru ca tânăra generație să poată găsi răspunsuri la diverse întrebări, sunt necesare competențe care să le permită să depășească în viitor situațiile generate de problemele globale. Competențele de cercetare sunt considerate a fi cheie pentru rezolvarea multor probleme. Este foarte important ca autoritățile să ofere instituțiilor de învățământ un cadru legal care să permită dezvoltarea la tineri a competențelor de cercetare. Instituțiile de învățământ pot oferi un stimul bun pentru dezvoltarea acestor competențe, creând elevilor șanse de a-și dezvolta abilitățile necesare. În articol este prezentat cadrul legal ce oferă posibilitatea de a realiza activități de cercetare cu elevii, în cadrul învățământului general, din perspectiva Comisiei Europene, Republicii Moldova și a Germaniei (Saxonia).*

Cuvinte-cheie: *cadru legal, activitate de cercetare, învățământ general, curriculum, competențe, concursuri.*

In a world of change, we need skills to help us build the new on the old foundation, which would allow us to adapt to new conditions that would facilitate the connection between different areas to find solutions for various issues, which would help to facilitate finding orientation. We believe that one of these skills that would meet the challenges of the future is research competence. Research is not only a privilege of universities, but also a basic characteristic of all human beings. Its manifestations can be observed through the skills formed during the child's development: from birth, the child shows curiosity

to discover the world through senses, later through questions. Then children discover how things work around with the help of scientific knowledge, experiment to find arguments, investigate concrete cases to discover the truth, study to know and understand, inform themselves from different sources to make a complex impression on reality, research to find an answer to a question or a problem. All these activities become more complex with age and the peculiarities of age allow the choice of appropriate activities for each stage of schooling.

The importance of research activities for stu-

dents in general education derives from the principle of continuity in education, according to which the learning process is carried out at different stages, gradually, between which there is a link both from the perspective of scientific knowledge and skills formed or developed.

An education system is responsible for the development of natural human abilities, one of them being researching, which manifests itself in various forms throughout life: observation, questioning, studying (primary education), experimentation, information, investigation, discovery (education gymnasium), research (high school education). We need to pay attention to these skills and their complexity over time.

Methodology. In this article we aim to analyze whether in our countries there is interest and context for conducting research activities in the school education system. For this purpose, we have the following objectives:

- 1) To determine the international context that provides premises for carrying out research activities with pupils. For this we will use the method of analyzing documents issued by the EU.
- 2) To describe the national legal framework currently existing in the Republic of Moldova we will analyze and present aspects that refer to research activities in school education.
- 3) To describe the national legal framework currently existing in Germany/ Saxony (a federal state of Germany) we will analyze and present aspects that refer to research activities in school education.
- 4) To appreciate educational practices performed in our countries that support the research activities of pupils. For this we will briefly describe the projects carried out, the strategies used, etc.

1. European Commission

In 2015, the 2030 Agenda for Sustainable Development was adopted by 193 member states, and includes 17 objectives. Objective 4 refers to Quality Education and the promotion of lifelong learning opportunities for all [13]. To achieve this goal it is necessary to develop such skills that make it possible to learn throughout life. After this year, at European and national level, educational policies have included ways to achieve quality education from the perspective of lifelong learning. Next, we aim to pursue in various policy documents the interest in research competence.

The Official Journal of the European Union (2017) specifies the area for “school development and excellence in teaching” the following priority action: “enriching learning experiences while supporting effective use of digital technologies and encouraging activities that link learning with real-life experience, for instance through project- and problem-based learning, on-the-job experiences or involvement in local community activities” [9]. Thus, we can mention the interest for learning related to real life experience, as well as for the accomplishing of projects and problem solving.

In 2019 the European Commission identifies 8 key competences needed for lifelong learning [p.5, 7]: 1) literacy competence, 2) multilingual competence, 3) mathematical competence (a) and competence in science, technology and engineering (b), 4) digital competence, 5) personal, social and learning to learn, 6) citizenship competence, 7) entrepreneurship competence, 8) cultural awareness and expression competence. Each of these key competencies consists of knowledge, skills and attitudes. Research competence is not directly included in this list, we can see that its list of skills is complemented by the abilities of several key competences. Here are some specific skills for these competencies related to a research process:

- Literacy competence (1) involves such skills as recognizing and using different sources of information, searching for, collecting and processing information, making arguments, including critical thinking and the ability to evaluate and work with information [p.6, 7].
- Competence in science, technology and engineering (3b) requires the ability to understand science as a process of investigation with specific methodology, but also skills to formulate and verify hypotheses, experiment, use technological tools, formulate scientific reasoning [p. 9, 7].
- The fifth key competence (5, personal, social competence and learning to learn) involves skills for reflection and decision-making, collaborative and individual learning, persevering and organizing one’s own learning, evaluating and sharing it [p. 11, 7].
- Entrepreneurship competence (7) is based on creativity, strategic thinking, problem solving, critical and constructive reflection, innovation [p.13, 7].

Thus, we notice that the list of skills specific to key competencies includes skills specific to research competence. We could say that a research involves

the combination of several aspects, derived from key competencies:

- ✓ sources of information and arguments;
- ✓ science and reasoning;
- ✓ own learning and reflection, self-organization;
- ✓ actions and creativity, innovation.

But this does not mean that we will develop the research competence together with the key competences nominated, because research knowledge is specific and is learned in a research process and cannot be acquired through other competences.

In order to develop research competence, it is necessary to create favorable educational contexts, programmes aimed at learning science as a process of investigation and innovation, a legal context for carrying out research-based activities. At European level, we have identified programmes supported by appropriate funding, which provide a legal framework for carrying out actions aimed at scientific education through research. We will further identify the opportunities offered by these programmes.

The European Union's interest in education is manifested through the Erasmus + Programme, through which innovative approaches to education are produced and good practices are exchanged. The actions of this programme are aimed at recovery and innovation in the fields of education, training, youth and sport. Since 2014, this programme has provided co-financing for the eTwinning platform, which was launched in 2005 as a key action of the European Commission's eLearning Programme. The eTwinning platform is aimed at strengthening a learning community in Europe made up of school staff (teachers, principals, librarians, etc.), in order to establish collaborative relationships, develop projects and share experiences. Collaboration between schools is ensured by a secure platform – Twin Space, which is only visible to teachers and students participating in a joint project [2]. There is the eTwinning programme for European countries, but also eTwinning Plus, which is the same programme, extended, for neighboring countries (of which the Republic of Moldova is part).

Another Erasmus + funded online platform for school education is the School Education Gateway, which informs schools about European education policies and provides resources for teachers [10].

The European Commission, within the Science and Society Programme, organizes an annual Competition for Young Scientists – EUCYS, which aims for cooperation and exchange of information between young scientists, aged between 14 and 20

years. This competition accepts projects from any scientific field, which are nominated by the national organizer. Participants present both the written project and a result of the project that can be exhibited at the public exhibition during the competition. The jury consists of 18-20 internationally renowned members, who are responsible for evaluating projects. The criteria for project evaluation are as follows [5]:

- originality and creativity in the identification of and the approach to the basic problem;
- skill, care and thoroughness in designing and carrying out the study;
- following through of the study from conception to conclusion;
- reasoning and clarity in the interpretation of the results;
- quality of written presentation and ability to discuss the project with the jury members.

The written project submitted to the contest contains 5 elements [5]:

1. Text:
The written text must describe the project;
Maximum 10 typed pages of written text (size 10 points);
Maximum 10 pages Annexes with illustrations: graphics, drawings, photographs;
The text can be written in any official language of the community, but the working language of the commission is English.
2. Scientific summary:
A one-page scientific summary containing: the purpose of the project, methods, materials, observations and conclusions.
2. Title:
A clear and concise title in English;
Full original scientific title in the original language.
3. Description:
A simple description of the project in no more than 10 lines.
4. Project display:
Display of the project on a stand with side walls (dimensions: 203 * 103 * 175).

To present the project: an illustration of the performed experiment is displayed (using materials that respect the safety of others), the screen or a support on which the essential parts of the project are displayed (working methods, demonstration materials).

The Member States and the European schools participating in the organization and conduct of

this competition are: Austria, Belgium, Bulgaria, Cyprus, the Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Germany, Greece, Hungary, Ireland, Italy, Latvia, Lithuania, Luxembourg, Malta, Poland, Portugal, Slovakia, Slovenia, Spain, Sweden and European Schools (represented by Brian Goggin). The countries associated with this competition are: Belarus, Egypt, Georgia, Iceland, Israel, Norway, Serbia, Switzerland, Tunisia, Turkey, United Kingdom, Ukraine. The invited countries (2021) were: Canada, China, Japan, New Zealand, Russia, South Korea, USA [5].

Respectively, 43 countries around the world are working on research projects with students aged between 14 and 20 years, or at least these countries are involved in promoting research conducted by young people. This age category generally corresponds to the age of pupils in grades 8-12 and students in the first 2 years of college. According to research by J. Piaget, the way of thinking abstract is formed at the age of 12. And at the age of 17-18, "the highest level of functioning of mental operating structures and the manifestation of human intelligence is reached" and "adolescents are able to combine operations in different ways." J. Piaget argues that adolescents are able to combine operations in a variety of ways and reach a kind of combinatorics, specific to formal thinking, which facilitates the transition from the possible to the real [19].

The European Commission's HORIZON 2020 programme is the SCIENTIX 4 project, coordinated by European Schoolnet (a consortium of 30 Brussels-based Ministries of Education), which "promotes and supports pan-European collaboration between teachers, researchers in the field of education, decision-making and professionals in the field of science, technology, engineering and mathematics (STEM)" [12]. SCIENTIX is a multidimensional educational tool that helps to spread STEM practices, being oriented towards "a better understanding of the relationship between science and technology in practical terms", and the activities proposed for implementation "must be implemented as research and innovation" [3].

To promote and popularize SCIENTIX among science and mathematics teachers in Europe, but also in neighboring countries, National Contact Points have been created, which are responsible for promoting ways to get involved in European collaboration activities in the field of STEM. In the Republic of Moldova the contact point for 2020-2022 is the Technical University of Moldova [11]. So, at European level, measures are being taken to promote

science, promote scientific methods and research in the field of Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM).

Another promotional tool is the BRITEC MOOC (Bringing Research Into The Classroom) "A roadmap to citizen science education", starting with March 22, 2021, which is a course for teachers who "Provides guidelines for designing the necessary instructions and resources so that teachers can develop their own learning scenario", "to provide instructional design guidelines and the necessary resources so that teachers can develop a learning scenario of their own" [1].

The EU Commission also supports citizen science or community science through the online platform EU-Citizen.Science, launched in 2020 for the exchange of tools and resources, for the sharing of science projects for citizens in order to learn, collaborate or participate [8].

The EU Commission's programme to unite science with society is called Science with and for Science (Swafs) under the Horizon 2020 programme, launched from 2014 until now. The aim of the programme is to "make science more attractive, support society's interest in innovation and open additional research and innovation activities", and the areas of interest are: ethics, science education, open science, public involvement in responsible research and innovation, promotion of gender equality in research and innovation [6]. This programme aims to integrate the social sciences and humanities (SSH) into Horizon 2020.

In December 2021, information campaigns are carried out on a new Horizon Europe Cluster 2 project (Culture, creativity and inclusive society), and future projects will be carried out in 3 areas: 1) democracy and governance; 2) cultural heritage; 3) social and economic transformations. All topics in this Cluster must integrate the social sciences and humanities [4].

In conclusion, we can highlight some aspects in the promotion of research activities by the European Commission:

- The legislative framework is given by the eLearning, Erasmus + and Horizon 2020 programmes;
- In order to carry out the research activity in general education, education projects are promoted within the research programmes;
- Programmes and projects are based on actions to bring science in the form of a research process in the educational environment;
- Each programme is developed through proj-

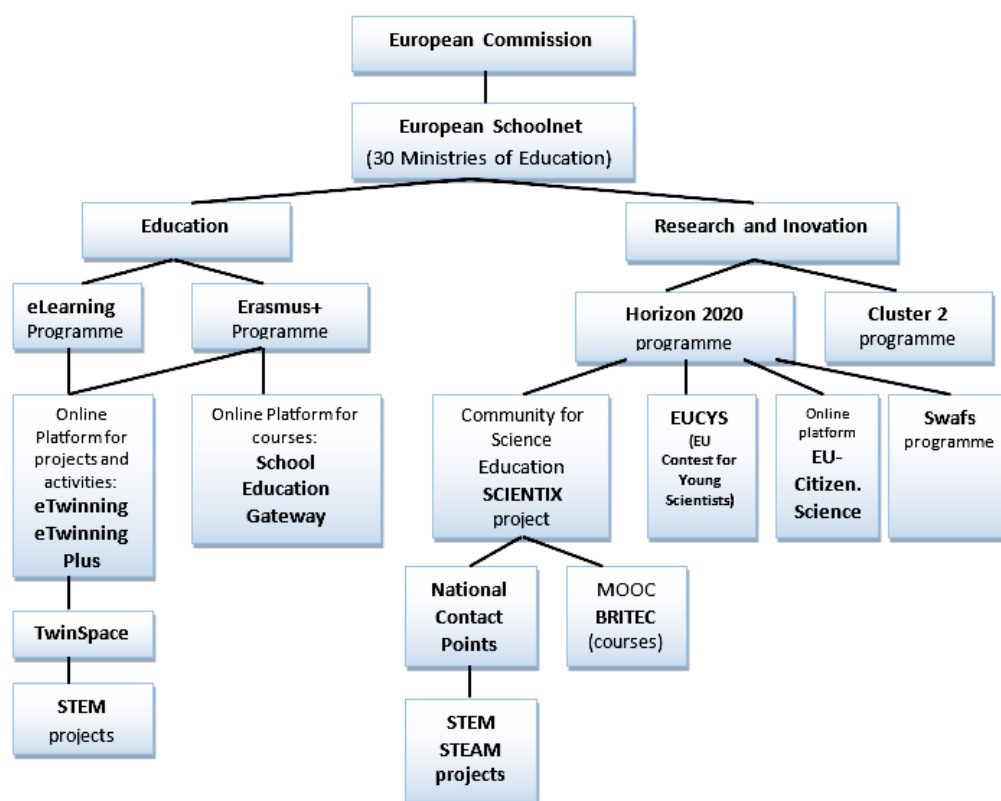


Figure 1: The legal framework of European Commission's Programme that refers to research activity

ects on online platforms, intended for educational activities and training courses for teachers;

- Priority is given to STEM (or STEAM) projects;
- Dissemination of research results by students is done in the EUCYS Contest;
- The integration of social and humanities is promoted through the Swafs and Cluster 2 programmes.

We present below the Map of programs and projects of the European Commission that orient education towards a process of scientific research.

The Cluster 2 program opens the doors for research and innovation in the fields of social sciences and humanities, which will also have an impact in the field of education. European programmes usually disseminate the results of scientific research and the successful practices of their application for mass implementation. But we can note that the EUCYS Competition encourages research projects in all scientific fields. Respectively, this competition assumes that there are already some practices at the level of educational institutions that encourage

research not only in the STEM disciplines, but in all fields, including those in the social sciences and humanities.

We will further present the experience of the Republic of Moldova and Germany (Federal state of Saxony) in promoting research in the context of school education.

2. Education in the Republic of Moldova from the perspective of opportunities to carry out pupil's research in school education.

We will further present the documents related to the field of education in the Republic of Moldova in which we find mentions about the research activity of pupils in school education.

The National Education Development Strategy for 2014-2020 "Education 2020" states that one of the priority actions to ensure the relevance of studies is to focus on curricula on life skills, and one of them is the ability to research [p. 44, 22].

In the Education Code, which is the basic law in the field of education in the Republic of Moldova, we find a presentation of the educational ideal, which is a personality for which is specific the "spirit of initiative", "self-development" and "employability".

ty" [14]. The application of the basic law is done through the State Educational Standards.

The document "Competence standards – a tool for implementing educational policies" lists "the competencies of training that are pursued in high school". From the listed competencies, we can distinguish those that refer directly to the pupil's research activity [p.106-107, 21]:

- 1) at the end of the primary stage (grades 1-4) the pupil can: "organize his/her actions learning independently";
- 2) at the end of the gymnasium (secondary school) stage (grades 5-9) the pupil can: "argue and support a point of view" and "use the rules of elaboration of simple research and development projects";
- 3) at the end of the high school stage (grades 9-12) the pupil can: "elaborate research papers and projects and present them" and "has a scientific conception of the world".

And the document "Quality standards for primary and secondary general education institutions from the perspective of child-friendly schooling" specifies a quality criterion, which stipulates that at the level of educational institution a Curriculum can be developed and implemented at the school's decision depending on the profile and its specific orientation [20]. This means that an institution has the right and freedom to develop a *Curriculum in an optional subject* that could develop skills that draw less attention to the core subjects. Each pupil must study an optional subject [p.11, 15].

An integral part of the National Curriculum is the "Framework Plan for Primary, Secondary and High School Education", a document that regulates the implementation of state education policies. It is updated every year and offers schools the opportunity to choose one of the educational models proposed in this document. We mention that the educational models, proposed in the plans, differ in the list of compulsory and optional subjects, but also in the number of hours per week reserved for each subject. Common to all models is that they contain compulsory subjects, and the competencies formed in the compulsory subjects are assessed by national examinations at each level of education.

We will mention only a few details regarding the high school graduation exams which together are called baccalaureate exams (called BAC for short), which is the last step in school education. This final exam contains 2 compulsory subjects for all types of institutions, one subject for the chosen study profile and one subject that the pupil can choose from the

list of those proposed for the state exam, depending on the branch and profile of the institution.

The Education Code specifies the division of high schools into 2 categories [14]:

- a) theoretical branch, which is of 2 types: with humanistic profile (which has in the BAC exams the profile discipline History) and with scientific profile (which has in the BAC exams the mathematics profile discipline);
- b) vocational branch, with the following profiles: art, sports, theological, military.

In the national exams in theoretical gymnasiums and high schools, written tests are proposed, based on the curricular contents read by the pupils, both for the compulsory and for the optional subjects.

Curriculum proposes through its models a concrete list of disciplines both for the block of compulsory subjects and for the block of optional subjects. This document also specifies the organization of several types of extracurricular activities (choir, dance, painting, decorative art, etc.), among which are provided "research activities in the disciplines of study" [17].

This type of activity is proposed since the academic year 2013-2014 and does not provide an age limit. The number of hours provided for carrying out extracurricular activities is 4 hours per week for each complete class of the 10th-12th grades and 8 hours per week for each cycle of grades I-IX.

In July 2021, the National Council for Curriculum approved the Curriculum for extracurricular education, which provides for a division of extracurricular activities in the following areas: Arts; Culture and Society; Science and Technology; Sports, Tourism and Leisure. Each field is divided into specific profiles, and each profile provides a list of activities or types of circles, which can be completed at the school's decision. Research activities are included in the field of Science and Technology and refer to the profile of real scientific disciplines; they focus on experiments, the use of information technology, the written or oral communication of the results of their own investigations. In the field of Culture and Society, the research activity is not directly specified, but some types of activities presented in the curriculum are focused on independent work and information activities [16]. It is important to mention that any of the 4 areas can be covered by new activities, at the decision of the institution.

For the future, the Republic of Moldova has formulated 10 long-term objectives in the National Development Strategy "Moldova 2030", one of these objectives refers to education: "Equal op-

opportunities for relevant and quality education throughout life" [23].

2.1. Competition for young researchers in the Republic of Moldova

In order to capitalize on the research activity of pupils in the Republic of Moldova, the National Science and Engineering Fair is organized in 3 thematic categories: Sciences, Applied Sciences, Information Technology for 9th to 12th grade. The criteria for assessing the projects are: applicability and economic benefit; creative approach, scientific approach to the project theme; the complexity of the study; topicality, novelty of the topic; clarity of presentation [18].

Another activity to capitalize on the research activity of pupils is the Young Researcher Contest, held during the Conference with international participation organized by the Faculty of Biology and Chemistry of Tiraspol State University. The purpose of the competition is to motivate pupils to get involved in research activities. The written research project must have a volume of 3 pages with the following structure: project title, content, keywords, introduction, topicality, purpose, object, research objectives, material used, methods used, activities performed, results obtained, innovative aspect, the elaborated product, conclusions, bibliography. Evaluation criteria are formulated for each component of the structure. The organizers attach the template for the project to the contest rules. Pupils are rewarded. The competition is open to pupils from school education or first-year college students. The

theme of the projects must be in the field of Natural Sciences / STEM disciplines [24].

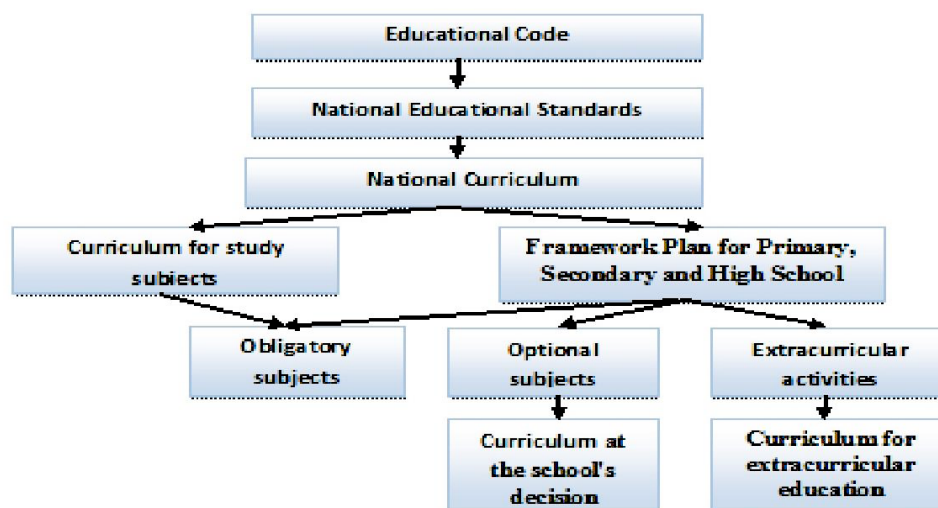
Conclusion for education system in the Republic of Moldova:

- The legal framework that offers perspectives for conducting research with pupils in school education in the Republic of Moldova is based on the Education Development Strategy for 2014-2020 "Education 2020", Education Code, State Education Standards, National Curriculum, Framework Plan of Education.
- A favorable educational context for pupils' research activity can serve as a Curriculum based on the decision of the school for optional subjects and Curriculum for the extracurricular education.
- There are references in the official state documents to the possibility of carrying out the research activity, but no document formulates this activity in terms of competence.
- Existing competitions further promote research projects in the field of Exact Sciences (STEM concept).

We further present schematically the legal framework for carrying out pupil's research activities in school education in the Republic of Moldova.

3. Education in Germany, Saxony from the perspective of opportunities to carry out pupil's research in school education

In Germany, the education is regulated by the individual federal state. Due to this fact each federal state for instance develops individual curricula for



2. The legal framework for carrying out pupils' research activities in Republic of Moldova

its schools and even the structure of the education system might differ from federal state to federal state. So we can take the federal state of Saxony as one example to describe the educational system in Germany.

3.1. The Saxonian educational laws

On the basis of the Saxonian constitution there are two educational laws that cover the educational system: the Saxonian school law [p.648, 32] and the Saxonian school law for private schools that are run by different school authorities [p.434, 35]. Both documents form the legislative basis of school organization.

Next to these legal documents there are several school regulations for the different school types (primary school, secondary school, gymnasium etc.) which provide the legal framework for all state funded schools and in parts for all privately funded schools as well. The gymnasium provides pupils with appropriate performance, talents and educational intentions with an in-depth school education, which is a prerequisite for studying at universities and at the vocational academy; it also creates the conditions for vocational training outside the university [p.348, 36]. In the 10th, 11th or 12th grade, every pupil achieves at least one complex learning achievement with presentation. The pupil chooses the subject in which he wants to achieve the complex learning achievement (**KOL = Komplexe Lernleistung**). Usually pupils achieve this KOL in the 10th grade.

The administrative regulations provide information on several topics for instance the lesson tables for each school type. For the Gymnasium [p.347, 37] the lesson tables provide the pupils with two weekly lessons for self-organized learning, which are to be distributed from the 8th to 10th grade. These lessons are to be used by pupils as individual learning time for the preparation of complex learning achievements, for example, so during this time the pupils work without a teacher. In the table of lessons there are also five hours of lessons for individual support given, which are to be divided from the 5th to the 10th grade. Lots of gymnasiums in Saxony use some of these teacher instructed lessons to support pupils in the 10th grade to prepare their first complex learning achievement (KOL). The form and criteria of the KOL are specified by each gymnasium individually, but the formal requirements for the written documentation are based on the standards of scientific work. Some gymnasiums also demand an oral presentation of the work results.

3.2. The final examinations in Saxony

In Saxony each school type follows a specific legal framework which is approved by the Saxonian Ministry of Education. For Gymnasium it is the SOG-YA which is the school law for Gymnasium [p.348, 36]. When passing all exams at the Gymnasium the pupils in Germany get the Abitur which is similar to the Baccalaureate in the Republic of Moldova. For this certificate the pupils have to reach good results in their chosen subjects in the 11th and 12th grades. They form the first part of qualification for the Abitur. In the second part the pupils have to pass two written and three oral examinations: the subjects of the examinations depend on the pupils' choices but must include both the subjects of Mathematics and German language and literature [p.348, 36].

There is one exception from the number of examinations which is described in §47 of the Saxonian school law for the Gymnasium. Pupils in class 11 and 12 may work on a BELL – “**B**esondere **L**ern**L**eistung” (English version of BELL = special learning achievement) with which they can work on an individually chosen topic that fits their interests and provides them more freedom to show individual research competences [p.348, 36]. The BELL is a written paper that the pupil must defend in a colloquium.

The form and criteria of the BELL are specified in a ‘Handout for school administrators, teachers and students at Saxon grammar schools’ [31]. The written documentation of the BELL, the size of which is at least 15 pages and a maximum of 60 pages per student, must be presented in an appealing form. A list of sources, a declaration in which the pupils declare that they have worked on their achievement independently and a possible appendix as well as an abstract conclude the work.

The formal requirements for the written documentation are based on the standards of scientific work. For instance, specifications for this can be a part of the own concept of the school for dealing with special learning achievements. These formal requirements relate, among other things, to the title page, the text design, the table of contents, the text structure, the reproduction true to the source, quotations and comments, the bibliography, the appendix with list of figures and abbreviations, copyright issues and a declaration in which the pupils declare that they have worked on their achievement independently [31].

The second part of the BELL is a colloquium in the examination period of the second semester in the 12th form. The colloquium includes the presentation

Stundentafel für das Gymnasium
Sekundarstufe I

Klassenstufe	5	6	7	8	9	10
Pflichtbereich						
Deutsch	5	4	4	4	4	4
Englisch	5 ^a	4	4	3	3	3
2. Fremdsprache	- ^a	3	4	3	3	3
Mathematik	4	4	4	4	4	4
Biologie	2	2	1	1	2	2
Chemie	-	-	1	2	2	2
Physik	-	2	2	2	2	2
Geschichte	1	2	2	2	2	2
Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft	-	-	1	1	2	2
Geographie	2	2	2	1	1	2
Sport	3	3	2	2	2	2
Evangelische Religion ^b	2	2	2	2	2	2
Katholische Religion ^b	2	2	2	2	2	2
Ethik ^b	2	2	2	2	2	2
Kunst	2	1	1	1	1	1
Musik	2	1	1	1	1	1
Technik/Computer	1	1	-	-	-	-
Informatik	-	-	1	1	1	1
Wahlpflichtbereich						
schulspezifisches Profil	-	-	-	2	2	2
3. Fremdsprache ^c	-	-	-	3	3	3
	29	31	32	32 + 1^d	34 + 1^d	35 + 1^d
Individuelle Förderung ^e				5		
Selbstorganisiertes Lernen ^f					2	

Figure 3: Distribution of subjects in the 5th-10th grades in the gymnasium

of the work results by the student and a subsequent discussion in the form of a scientific dispute on the topic. The pupil demonstrates a sound knowledge of goals, methods, content-related details and results as well as his ability to face a discussion on the topic. The duration of the colloquium is 20 to 30 minutes for individual work and a maximum of 60 minutes for group work. The requirements for the design of the colloquium correspond to those for an oral "Abitur" examination (the final examinations at German gymnasiums). In the first part, the pupil presents the results of his/ her work in the form of a lecture. In the second part, it is important to reflect on the long-term work process and to question work re-

sults in the form of a defense. This requires specific preparation from the supervising specialist teacher. The focus can be inquiries about the content or the methodical approach, a scientific debate with theses and antitheses, an outlook on sustainability or continuation of the topic and also a reflection of the pupil's own work [31].

3.3. Competition for young researchers in Germany (Jugend forscht)

The "Jugend forscht" foundation (foundation for young researchers) regards the training and promotion of young people in mathematics, computer science, natural sciences and technology (MINT) as a crucial task for ensuring the future viability of Ger-

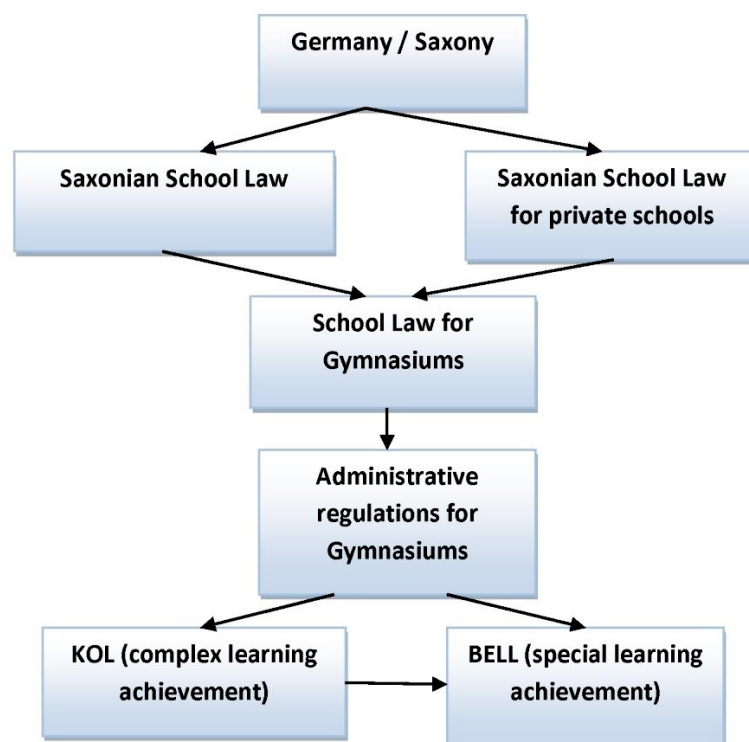


Figure 4: The legal framework for carrying out pupils' research activities in Germany (Saxony)

man society. The most famous MINT competition of Germany arouses and consolidates young people's long-term interest in mathematics, computer science, natural sciences and technology. Young people between the ages of 15 and 21 start in the "Jugend forscht" division. Younger pupils up to 14 years of age compete in the junior section "Schüler experimentieren" (pupils experiment). You have to attend at least the 4th grade.

Decisive for the evaluation in the competition both the written work as well as the lecture, the jury discussion and the stand design place are firstly, the own contribution of the pupil, characterized by: self-propulsion, penetration of the topic, identification with the topic, motivation and learning growth, secondly, the scientific excellence and thirdly, the presentation of the results [33].

Young researchers can register their competition projects in seven subject areas: world of work; biology; chemistry; earth and spatial sciences; mathematics and computer science; physics and technology.

All young researchers initially compete in a regional competition. The regional winners qualify for the state competitions that take place in all federal states. All "Jugend forscht" winners start at the

grand finale, the national competition. In contrast, the age category of "Schüler experimentieren" ends at the regional or state level.

Participants and winners of the "Jugend forscht" competition are awarded in international competitions as well, e.g. the "European Union Contest for Young Scientists" (EUCYS) which proves the successful German way to develop research competences in young people [27].

Further, we present schematically the Legal educational framework for carrying out research activities in Germany (Saxony).

4. Self-regulated learning

Strategies of successful learning are of great importance for autonomous learning which is the basis of lifelong learning and thus can be understood as interdisciplinary competence [25]. Self-regulated learning is the ability of a person to manage and control their learning individually and without any help.

Strategies of self-regulated learning based on the three-layer model of self-regulated learning by Boekaerts can be differentiated into [26]: 1) *Cognitive strategies of information processing*, which can be further subdivided into more general learning strat-

egies (e.g. reading strategies) and more area-specific strategies (e.g. spelling strategies), 2) *Metacognitive strategies of self-control* (e.g. time management), 3) *Motivational-volitional strategies of achievement motivation* (e.g. formation of interests). Weinstein / Mayer similarly differentiate between *cognitive primary strategies* (e.g. repetition strategies, elaboration strategies, organizational strategies), *metacognitive control strategies* and *motivational-emotional support strategies*. For these authors, learning strategies encompass all internal and external behavior with which learners try to influence various aspects of their own learning [38].

The global Covid-crisis has put pupils throughout the world under new conditions of learning as they were taught online, if they were taught at all. This online learning has illustrated that students need specific skills to organize themselves and to learn on their own by setting their own goals, by planning and organizing their tasks and by reflecting on their learning process - all of which is based on the use of strategies of self-regulated learning.

Several primary schools (in the 4th grade) and gymnasiums (starting from the 6th grade) in Germany offer a specific training for their pupils ("Förder-Förder-Projekt" = a project in which the pupils are challenged but also supported) to learn strategies of self-regulated learning based on a project by Prof. Dr. Christian Fischer at the University in Muenster [29]. By choosing an individual topic of interest each pupil works on a learning achievement by acquiring strategies of self-regulated learning during the process. For a successful pupils' training an attitude of respect and the appreciation of the participating children is required, discovering the students' strengths requires attention supported by the confidence that every child will achieve their goals and develop their strengths. The role of the teacher or student teacher in the training is more of a learning counselor who is at the side of the learners when necessary and supports them in their project.

Conclusion on the German education system:

- A) The German educational legal framework provides young people in school different ways to develop research competences.
- B) The pupils are already challenged in the 9th and 10th grades to develop their research competences.
- C) A special learning achievement in the 12th grade can replace one oral examination of the final examinations.
- D) Special trainings on strategies of self-regulated learning help younger pupils gain the skills and abilities for future scientific research. Therefore a new perspective on the role of teachers is necessary.

6. General conclusion:

- A) Research competence of young people is developed on the basis of a legal framework at the European level and at the national level (Germany & Moldova).
- B) Competition is one way to appreciate and to evaluate pupils' development of research competences in a specific field of interest (science, social studies and humanities). In both countries there are competitions that encourage young researchers.
- C) The educational legal framework in Germany provides schools the opportunity to give pupils the chance to do research in their individual field of interest (KOL).
- D) The development of research competences can also be appreciated and evaluated in the pupils' final examinations in gymnasiums (the 12th grade) in Germany (BELL).
- E) There are some opportunities for countries to encourage research in humanities and social fields through the Cluster II Programme and Swafs Programme by the European Commission. The states can contribute to these programmes with their own expertise in those fields and actively participate.

BYBLIOGRAPHY

Documents by European Commission

1. BRITEC MOOC: A Roadmap to Citizen Science Education, EU-Citizen Science, October 2021, available on: <https://eu-citizen.science/resource/156>
2. eTwinning is the community for schools in Europe, available on: <https://www.etwinning.net/en/pub/index.htm>
3. Europa Comision: CORDIS (EU research results). Innovative ways to make science education and scientific careers attractive

- to young people, available on: https://cordis.europa.eu/programme/id/H2020_SEAC-1-2015
4. European Commission. Cluster 2: Culture, Creativity & Inclusive Society, available on: https://ec.europa.eu/info/research-and-innovation/events/upcoming-events/horizon-europe-info-days/cluster-2_en
 5. European Commission, EU Contest for Young Scientists (EUCYS): How to present a project, Research and innovation: 2018, available on: https://ec.europa.eu/info/research-and-innovation/funding/funding-opportunities/eucys_en
 6. European Commission: Horizon 2020. Science with and for Society, available on: <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/science-and-society>
 7. European Union, Key Competences for Lifelong Learning, Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2019, 21 p.
 8. Fonduri-Structurale. Știri: A fost lansată platforma digitală EU-Citizen.Science adresată comunității europene și internaționale de entuziaști în știința cetățenilor, 13 April 2020, available on: <https://www.fonduri-structurale.ro/stiri/23639/a-fost-lansata-platforma-digitala-eu-citizen-science-adresata-comunitatii-europene-si-internationale-de-entuziasti-in-stiinta-cetatenilor>
 9. Official Journal of European Union. Council Conclusions on school development and excellent teaching, 08.12.2017, available on: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52017XG1208\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52017XG1208(01))
 10. School Education Gateway. Europe's online platform for school education, available on: <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/about.htmS>
 11. SCIENTIX National Contact Points (2020-2022), available on: <http://www.scientix.eu/national-contact-points>
 12. SCIENTIX: The community for science education in Europe, available on: http://www.scientix.eu/ro_RO/about
 13. The Global Goals for Sustainable Development, Annex to the letter ref:07/13-682 of 02.08.2017, available on: <https://mecc.gov.md/ro/content/obiectivele-de-dezvoltare-durabila-0>

Documents of the Republic of Moldova

14. Codul Educației al Republicii Moldova. Lege nr.152 din 17.07.2014, available on: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
15. Curriculum național. Plan-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2021-2022, Chișinău, 2021, available on: https://mecc.gov.md/sites/default/files/_plan-cadru_2021-2022_pt_siteul_mecc_plasat_la_20.04.2021.pdf
16. Ministerul Educației și Cercetării. Învățământul extrașcolar, available on: <https://mecc.gov.md/ro/content/invatamintul-extrascolar>
17. Ministerul Educației și Cercetării. Învățământ general, available on: <https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general>
18. Moldsef 2021: Regulament, available on: <http://isef.ict.md/p/regulament.html>
19. Piaget J., Psihologia inteligenței (trad.Dan Răutu), București: Editura științifică, 1965, 222 p.
20. Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului, Chișinău, 2013, aprobat prin ordinul nr.970 din 11.10.2013, available on: https://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/o970din_11_10_13_standarde_spc_0.pdf

21. Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale, Coord. științifici L. Pogolșa, N. Bucun, Chișinău, 2010, 272 p. available on: <https://mecc.gov.md/ro/content/finalitati-educationale-invatomantul-general>
22. Strategia națională de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația 2020”, available on: <https://mecc.gov.md/ro/content/strategia-educatia-2020-evaluare-la-mijloc-de-termen>
23. Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2030” (Proiect) , available on: https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/strategia_nationale_de_dezvoltare_moldova_2030-t.pdf
24. Universitatea de Stat din Tiraspol, Conferința științifico-practică cu participare internațională „Instruire prin cercetare pentru o societate prosperă”, available on: <https://ust.md/noutati/conferinta-stiintifico-practica-cu-participare-internationala-instruire-prin-cercetare-pentru-o-societate-prospera/>

Documents from Germany (Saxony)

25. Artelt C., Stanat P., Schneider W., & Schiefele U. Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In *PISA 2000* , pp. 69-137, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2001.
26. Boekaerts M. Self-regulated learning. Where are we today? *International Journal of Educational Research*, 31, 1999, pp. 445-457.
27. DFG Magazin. 2019, available on: https://www.dfg.de/dfg_magazin/aus_der_dfg/karrierewege/eucys_dossier/190918_eucys_preise_sofia/index.html
28. European Union. 31st EU Contest for Young Scientists, 2019, available on: https://ec.europa.eu/info/news/31st-eu-contest-young-scientists-and-winner-2019-sep-17_en
29. Fischer C., Hillmann D., Kaiser-Haas M., & Konrad M. (Eds.). *Strategien selbstregulierten Lernens in der Individuellen Förderung: Ein Praxishandbuch zum Forder-Förder-Projekt*, 2021
30. *Handreichung Qualitätskriterien für die Komplexe Lernleistung*, 2009, available on: https://www.schule.sachsen.de/download/hr_komplexe_leistung_09.pdf
31. *Handreichung Qualitätskriterien für die Besondere Lernleistung*, 2008, available on: https://www.schule.sachsen.de/download/hr_bell_09.pdf
32. *Jugend forscht*, 2021, available on: <https://www.jugend-forscht.de/stiftung-jugend-forscht-e-v/historie/erfolgreiche-ehemalige/2010-2019.html>
33. *Jugend forscht*, 2019, available on: https://www.jugend-forscht.de/fileadmin/user_upload/Downloadcenter/Intern/Wettbewerbe/Bewertungskriterien_Kurzform_August_2019.pdf
34. *Sächsisches Schulgesetz*, 2018, available on: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-Saechsisches-Schulgesetz#p7>
35. *Sächsisches Gesetz über Schulen in freier Trägerschaft*, 2015, available on: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/16220-SaechsFrTrSchulG>
36. *Schulordnung Gymnasien Abiturprüfung*, 2012, available on: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/12517-Schulordnung-Gymnasien-Abiturpruefung#xanl>
37. *VwV Studentafeln*, 2018, available on: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/17744-VwV-Studentafeln#xanl>
38. Weinstein C.E., Mayer R.E. The teaching of learning strategies. In: Wittrock, M.C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. – New York, 1986, pp. 315-327

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.4.04>
CZU: 373.015:[811.135.1'27+821.135.1.0]

PROMOVAREA UNITĂȚII LINGVISTICE ÎN GAZETĂRIA EMINESCIANĂ: EXPOZEU AL EDUCAȚIEI LINGVISTICE ȘI LITERARE A ELEVILOR

Mihaela DĂNĂILĂ-MOISĂ, doctorandă,
Școala doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Tiraspol,
Institutul de Științe ale Educației,
ORCID ID: 0000-0001-9723-1275

Rezumat. Este cunoscut faptul că scriitorii români s-au dovedit a fi păstrători ai unității lingvistice, indiferent dacă se aflau în ipostaza de creatori ai operelor literare sau de publiciști, iar Mihai Eminescu s-a remarcat a fi un apărător vehement al unității lingvistice românești pe care a promovat-o în articolele ce tratau probleme de limbă. Modelul său de dezvoltare lingvistică ar trebui să constituie pentru tânăra generație, generația Z un model demn de urmat.

Cuvinte cheie: limbă, unitate lingvistică, evoluție lingvistică, gazetărie, conservarea limbii române

PROMOTING THE LINGUISTIC IDENTITY IN EMINESCU'S JOURNALISM: AN EXHIBITION IN THE CONTEXT OF LINGUISTIC AND LITERARY EDUCATION OF STUDENTS

Abstract. It is known that Romanian writers proved to be keepers of linguistic unity, regardless of whether they were writers of literary works or publicists, and Mihai Eminescu was noted as a vehement defender of the Romanian linguistic unity which he promoted in articles dealing with language issues. Its model of language development should be a worthy model to follow for the young generation, generation Z.

Key words: language, linguistic unity, linguistic evolution, journalism, preservation of the Romanian language

Este cunoscut faptul că scriitorii români s-au dovedit a fi păstrători ai unității lingvistice, indiferent dacă se aflau în ipostaza de creatori ai operelor literare sau de publiciști, de aceea credem că este importantă analiza creațiilor și articolelor ce dovedesc o bună promovarea a unității lingvistice.

Universul supus analizei este unul problematic, atrăgător și bogat în informații care pot demonstra preocupări pentru unitate lingvistică și accentuează cât de importantă este înțelegerea/cunoașterea limbii române. Publicistica oferă oportunitatea de a descoperi modalitățile prin care Eminescu își pune amprenta asupra culturii și literaturii române, fiindcă geniul său creator nu s-a manifestat doar în lirismul ce l-a consacrat.

Activitatea gazetărească devine pentru scriitor un mod de a se raporta la sine, la lume și în cele din urmă la supremul act al creației, astfel promovându-și crezul lingvistic și nu numai. Activitatea sa publicistică prezintă o varietate de teme abordate

cu măiestria unui „pictor al cuvintelor”, dintre care merită menționate problemele istorice, cele economice, dar mai ales cele culturale, acestea din urmă demonstrând preocuparea vădită a scriitorului pentru limba, școala, arta și cultura românească.

Astfel, viziunea didactică a lui Eminescu asupra limbii române [1, p.16] semnifică un atașament concludent față de cultura și psihologia poporului.

Ceea ce leagă, la nivelul compoziției, poezia de articole este limbajul. Prezența figurilor de stil, a interogațiilor retorice, a oximoronului sunt doar câteva dintre dovezile care stau la bază acestei afirmații. Expresii ca „onestitate inversă”, „America dunnăreană”, „meșteșugul patriotismului reversibil” duc spre literatură, spre satiră, prin nota lor sarcastică, definindu-i caracterul sublim al articolelor ce vin în completarea creațiilor literare. Această oportunitate oferă elevilor libertatea să identifice limbajul sloganelor politice actuale și să desprindă fenomenul de incultură a actorilor politici.

Tudor Vianu preciza că Mihai Eminescu este un povestitor fantastic, el fiind cel care nu observă realitatea, ci are capacitatea de a o recompune și de a-i da noi semnificații, iar această forță creatoare se regăsește și în beletristică, și în publicistică. Tocmai de aceea am putea preciza că cele două domenii, literatura și jurnalismul, formează un tot unitar, prezentând imaginea unui artist complet și complex, a unui geniu prin excelență, care își demonstrează unicitatea pe toate planurile creației.

Problema limbajului și cea a educației lingvistice și literare sunt discuții de actualitate în domeniul educației. Ele se axează pe realitatea că digitalizarea societății atrage după sine, în rândul tinerei generații, degradarea limbajului și lipsa educației lingvistice, chiar dacă aceștia cunosc limba, cei mai mulți dintre ei își pierd creativitatea lăsându-se conduși de o lume virtuală în care orice cuvânt își pierde seva, rămânând, în unele situații, o simplă formă grafică.

În vederea diminuării procesului de degradare a societății și implicit a educației lingvistice, se impun măsuri în ceea ce privește actualizarea și dezvoltarea limbajului în rândul populației școlare, dar mai ales în stimularea creativității, perspicacității imagistice și gândirii critice, dar și a spiritului intuitiv și creativ al elevilor. Din această perspectivă considerăm că este de actualitate analiza articolelor eminesciene care pot demonstra tinerei generații o deosebită importanță a limbajului artistic și educației lingvistice, aspecte menite să-i motiveze pentru a-și dezvolta limbajul și pentru a accede către o educație lingvistică temeinică. Prin analiza uzitării de limbă în articolele eminesciene se aduce la lumină preocuparea publicistului Eminescu pentru o limbă „curată”, expresivă care să transmită cu adevărat un mesaj profund ce poate schimba percepții despre lume, situații sau evenimente.

În ceea ce privește limba română și evoluția acesteia, în viziunea lui Mihai Eminescu, se pot delimita două faze, care prezintă o imagine de ansamblu asupra situației limbii din acea perioadă și care, în același timp, îl reprezintă ca fiind unul dintre cei mai înverșunați apărători ai limbii naționale tradiționale, întrucât „*il atrăgea orice operă cu caracter filologic, privind dezvoltarea limbii poporului român*” [5, p.96]. Din acest exemplul său ar trebui să își ia seva tână generație ce este atrasă tot mai mult de capcanele media și de trunchierea limbii, aspecte ce li se par „cool”. În articolele sale ce vizează limba, Eminescu vorbește despre unitatea lingvistică și etnică, limbă și naționalitate, limba scrierilor vechi, despre limba presei și nu în ultimul rând despre purificarea limbii, aspecte mai puțin discutate în analiza activi-

tății sale publicistice, dar care ar trebui să revină în atenția profesorilor și a elevilor prin simplul fapt că sunt publicații - atenționări vechi, dar de o covârșitoare actualitate.

Prima etapă este constituită din perioada de dinainte de 1874, perioadă în care îi cunoaște pe românii din Ardeal și Bucovina. Acum militează pentru o purificare modestă, fără a se realiza o schimbare dramatică, așa cum doreau contemporanii săi, considera că dezvoltarea trebuie să se facă treptat, precum evoluția unui copil. Era susținătorul fonetismului, „*celor cari vor o purificare absolută a limbii li vom răspunde că acele vorbe, pe care vor ei să le alunge, sunt așa de concrete, așa de încredute în țesătura limbii române, încât trebuie să rupi țesătura toată ca să le scoți*” [12, p.114] și susține opiniile preaiubitului său dascăl Aron Pumnul, astfel dovedind ceea ce afirmăm și noi: schimbările lingvistice se fac treptat și nu trebuie să știrbească esența cuvântului uzitat de strămoși. Totodată, se arată un apărător vădit al istoricilor ardeleni pe care Titu Maiorescu îi critică și îi acuză de falsificarea adevărului istoric. Atitudinea sa este generată de faptul că scrie aceste articole la Viena, unde era înconjurat de tineri ardeleni, precum Ioan Slavici, și bucovineni de la care preia cuvinte și expresii pe care le vom regăsi atât în creațiile literare, cât și în publicistică, expresii ce valorifică spiritul și esența omului de ieri.

A doua etapă începe la „Junimea”, iar sub auspiciile acestei școli atitudinea sa față de limbă se schimbă. Dacă până acum scrie articole pentru a explica un fapt lingvistic sau pentru a apăra limba, acum începe să atace spiritul latin extrem și să îl combată, susținând faptul că nu este necesar să se scoată din limbă toate cuvintele ce nu sunt de origine latină pentru a dovedi că avem o limbă latină, căci sunt și cuvinte de alte origini ce pot defini spiritul românesc și pot da expresivitate vorbirii și scrierii. Tot în această perioadă începe să militeze pentru „*poporanizarea limbii științifice*” [12, p.116], astfel încât și țărănul român să aibă acces la informație și să o poată percepe corect. Pentru aceasta Eminescu cere învățătorilor și preoților să traducă limba cosmopolită a științei, să vorbească pe înțelesul tuturor, acest demers s-ar putea asocia cu un prim pas spre educația lingvistică a țărănului simplu, începută în sens invers.

Faptul că „*Eminescu este, între scriitorii români, acela care cunoaște mai bine vechiul scris românesc și manifestă o grijă deosebită pentru salvarea lui de la dispariție*” [14, p.195] se demonstrează prin raportul întocmit pe când era bibliotecar la *Biblioteca Centrală* din Iași, pe care îl adresează *Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice* în 16 martie 1875, în

care solicită înființarea unui fond al scrisului românesc vechi, pentru a nu se pierde adevăratele valori lingvistice. Din această inițiativă ar trebui să învețe și tânăra generație care preia cu ușurință englezismele, dând uitării lexeme ale limbii române ce pot fi mult mai expresive, așa cum este în cazul substantivului „dor” ce nu are echivalent în nici o altă limbă.

Perspectiva din care prezintă problemele de limbă poate fi considerată utopică, întrucât susține omogenitatea etnică și lingvistică fiind împotriva oricărui element de nouitate, astfel se poate sublinia că utopia sa este regresivă (așa cum am prezentat și în alte situații), căci Eminescu gazeturul luptă pentru salvarea limbii și pentru păstrarea ei în forma inițială, atitudine ce nu poate fi considerată întru totul corectă.

În *O scriere critică* (Albina 7/19 ianuarie – 9/21 ianuarie 1870) Eminescu atacă atitudinea discipolilor lui Titu Maiorescu, mai exact pe cea a lui Dimitrie Petrino, care considera că filologii și societatea din Bucovina sunt stricători ai limbii, întrucât Mihai Eminescu era de părere că tocmai aceștia susțin folosirea limbii române populare și apropierea de popor. El critică reacția lui D. Petrino în fața delegațiilor românești care nu folosesc corect limba română, ea fiind graiul în care vorbesc. Cel din urmă îi acuză de necunoaștere și de nestăpânire a limbii, așadar de indiferență, pe când gazetarul îi apreciază pentru simplul fapt că vorbesc românește, îi critică pe aceia care spun că știu românește, dar nu vorbesc, și face apel la publicul cititor pentru a trage concluzii. Reacția sa este generată de acuzele aduse de Dimitrie Petrino preaiubitului său profesor, Aron Pumnul; de aceea el demonstrează că ortografia utilizată în broșura *Puține cuvinte despre coruperea limbei române în Bucovina* este greșită, iar tocmai el, care se arată a fi împotriva utilizării germanismelor abuzează de acestea. Singurul aspect surprins de așa-numitul critic D. Petrino cu care este de acord gazetarul sunt laudele aduse poetului Vasile Alecsandri.

Articolul *Se vorbește că în consiliu...* (*Curierul de Iași*, 17, 19, 21, 26, 28 noiembrie 1876) este considerat a fi unul dintre studiile eminesciene în care vorbește despre unitatea dintre limbă și naționalitate, susținând că prin limbă ne cunoaștem poporul, istoria și obiceiurile, iar limba și naționalitatea vor dispărea odată cu poporul român, ceea ce este practic imposibil, el reducând conceptul de națiune la clasele muncitoare și țărănime, țaranii, pentru el, fiind cei mai puternici și totodată izvorul istoriei noastre, căci țaranul este purtătorul istoriei unui popor, nația în înțelesul cel mai adevărat al cuvântului. Realitatea vremii, subjugarea românilor din Ardeal, îl face pe Eminescu să vrea, asemeni acestora,

„a li se garanta uzul public al limbei lor pe pământurile în cari locuiesc” [1***, p.235], cerând ca românul să fie respectat, el având cel mai mult dreptul să ceară asta. Țările Românești au avut voie din trecutul îndepărtat să se închine cui doreau și să vorbească limba care le plăcea, tocmai de aceea putem spune că limba noastră-i limba veche autentică, „*limba vechilor cazanii*”. Respectul limbii și bisericii i se cuvine poporului român, deoarece și el a respectat limba și biserica altor popoare.

Teama de a se pierde identitatea și, implicit, naționalitatea, e susținută și prin exemplul dat de articolul citat, prin faptul că românii „*slavizați*” de peste Prut încep să aibă porturi și obiceiuri românești, pun satelor denumiri românești (exemplul, „*Cuciurul mic*”), dar se și proclamă români, deși „*vorbesc rușește și ni se pare că ruși vor și rămâne*” [1***, p.258].

Tot aici redă din articolele Mitropolitului Sibiului Andrei Șaguna modul în care sunt tratați românii de frații lor maghiari „*deși legea, și anume § 58 art. 38, 1868, dispune imperios ca: „Fiecare elev să se instrueze în limba sa maternă” - asta nu se întâmplă în școlile comunale – și ca nici să se poată întâmpla să îngrijește ministerul prin aceea că nu-și crește învățători cari să știe limba poporului*” [1***, p.263].

Așadar, concluzionăm spunând că Mihai Eminescu este apărătorul limbii naționale, pledând pentru pronunția în spiritul limbii vii, pentru o ortografie unitară, deci pentru unitate lingvistică, pentru a-și susține această teză el trece dincolo de barierele politice alegându-și texte suport din toate zonele geografice și publicându-le. Astfel „*Eminescu considera că limba română este staționară în structura și elementele ei fundamentale și nu poate fi silită să producă ramuri noi*” [14, p.209], pentru că silind-o să sufere schimbări majore am putea să o stricăm, ea beneficiind de unitate lexicologică, întrucât nu era bogată în cuvinte, dar alăturarea acestora în diferite contexte putea exprima mai mult de cât ne putem imagina, astfel românul trebuie să trăiască și să vorbească după cum a moștenit, pentru că limba e valoare cea mai de preț a unei culturi naționale.

Eminescu este conștient că „*limba este și criteriu al culturii, prin intermediul ei ne întâlnim cu gândirea și percepția oamenilor care reflectă gradul de civilizație a unui popor*” [10, p.80], și, deci, limba trebuie analizată din toate punctele de vedere, astfel încât să nu se piardă nici valoarea expresivă a limbii scrise și nici frumusețea și naturalețea varietăților lexicale, căci „*vorbirea și scrierea sunt proiecții ale culturii*” [10, p.81]. Eminescu subliniază faptul că ideea de naționalitate, de identitate culturală, se identifică și cu limba, deoarece prin limbă se păstrează unitatea culturală a poporului. Prin utilizarea

aceleiași limbi se intensifică sentimentul solidarității naționale. De aceea putem spune că articolele eminesciene au menirea de a propune un model etnic, impunându-se prin explozia și coerența ideilor promovate.

În articolul „Foaie nouă [Colectorul literar pentru ambele sexe]” (*Familia*, 5 ianuarie 1877) Eminescu se preocupă îndeosebi de situația traducerii care penetrează masiv în literatura romnească, scriind că „traducerile unor asemenea scrieri nu îmbogățesc, ci corup literatura” [1***, p.298], dar nu omite problema limbii. Notează faptul că „limba de rând a ziarelor politice amenință a îneca, ca buruiiana rea, holda limbii vie a poporului” [1***, p.298]. Și cronică „Bălcescu și urmașii lui” (*Timpul*, 24 noiembrie 1877) este mărturie a dorinței „poetului nepereche” de a păstra limba așa cum am moștenit-o, căci unitatea națională, culturală și unitatea lingvistică sunt nuclee ale gândirii sale. Din această cronică aflăm că salută demersul lui Nicolae Bălcescu de a scoate de sub tipar lucrarea *Istoria lui Mihai Vodă Viteazul* despre care spune că este temeinic realizată, dar insistă asupra faptului că „limba lui Bălcescu este culmea la care au ajuns românimea” [2***, p.441]. Tot din această analiză culturală aflăm că „limba românească pe vremea lui și-nainte de dânsul era pe deplin formată și în stare să reproducă gândiri cât de înalte și simțiri cât de adânci” [2***, p.441].

Theodor Codreanu, în lucrarea „Controverse eminesciene”, spune că „cea mai mare minune pe care Eminescu a întâlnit-o în viață” a fost „limba lui Creangă. Ei dispăreau zile întregi din societate, regăsindu-se prin cuvânt” [8, p.65]. Preocuparea lui pentru limbă l-a determinat să își aleagă prietenii „în funcție de gradul de naturalețe a cuvântului, l-a ispitit șirienasca lui Slavici, s-a simțit atras de geniul verbal al lui I. L. Caragiale, însă n-a putut suporta cinismul partenerului, acuzație pe care i-o făcea adesea; în schimb, marea prietenie a vieții sale, prietenie ce a uimit și a derutat, a fost I. Creangă, chintesență unică de cuvânt natural” [8, p.65].

Chiar și în cronicile teatrale se arată a fi apărătorul limbii pure, originale. În ciuda faptului că laudă reprezentațiile, nu se oprește din a critica limba folosită. El consideră că avem suficiente cuvinte în limba română pentru a ne putea exprima și pentru a putea respecta mesajul unei piese de teatru „Ce va să zică prizon? ...Închisoare, temniță, prinsoare nu sunt destul de bune pentru traducător?” [1***, p.275] (*Revista teatrală* [Joi în 25 noiembrie], *Curierul de Iași*, 28 noiembrie 1876). Acest exemplu subliniază ardoarea cu care apără fondul lexical, de aici reieșind și utopia pe care o promovează în majoritatea articolelor.

Duminica trecută (*Curierul de Iași*, 17 mai 1876) este articolul în care militează pentru folosirea unei limbi curate, considerând că „menirea teatrului este în parte menținerea și răspândirea unei limbi corecte” [1***, p.275], de aceea critică traducătorul piesei „Orfelinele” (Manolescu), considerând că nu a folosit o limbă destul de îngrijită. Și în acest articol, ca în mai toate scrierile referitoare la limbă, condamnă pe stricătorii acesteia și încearcă să atragă atenția publicului spectator ce ia parte la aceste reprezentații, sperând ca ei să simtă dezamăgirea ce-l domină.

În 11 martie 1877 apare în *Curierul de Iași* articolul *Monumente* care începe cu prezentarea dorinței publicului românesc de a ridica monumente întru amintirea oamenilor ce au avut însemnătate politică, istorică, economică și culturală. Aici vorbește despre meritele cărturarului Ion Heliade-Rădulescu apreciind faptul că în tinerețe a fost un om foarte inteligent și spunând că „gramatica sa eliminează din ortografia română toate semnele prisositoare, prin cărțile sale didactice a dat ființă limbei științifice, din tipografia sa a ieșit la lumină între anii 30-45 aproape tot ce s-a tradus mai bine în românește” [1***, p.341]. Îi respectă munca primilor ani de viață, considerându-l un pion al evoluției lingvistice, dar crede că „pe la anul 1845 începe o decadere intelectuală cu atât mai primejdioasă cu cât Ion Heliade-Rădulescu era privit în vremea sa ca un fel de oracol” [1***, p.341], de aceea spune că în personalitatea cărturarului trebuie să văzuți „doi oameni cu totul deosebiți: unul modest, îngăduitor, plin de bun simț, celălalt suficient, invidios, trăind în ficțiuni și lipsit de orice bun simț” [1***, p.342]. Îl critică aspru pentru faptul că limba utilizată în ziarul *Curierul de ambe sexe*, gazetă pe care o păstorea, se strică având influențe latinești și franțuzești.

Așa cum am arătat în rândurile de mai sus, Eminescu își dorește păstrarea limbii în forma sa inițială, fără influențe străine care să îi schimbe cursul evolutiv și care să nu corespundă spiritului cultural românesc. Toate articolele în care dezbate problema limbii au la bază dorința de conservare a limbii pure și de evoluție treptată, considerând că nu este nevoie de un salt măreț pentru a avea o dezvoltare imediată. Publicațiile eminesciene ce abordează probleme lingvistice și culturale pot reprezenta un model didactic în ceea ce privește educația lingvistică a tinerei generații, astfel aceasta poate lua contact direct cu limba literară veche, poate analiza fraza eminesciană, dar mai mult de atât poate descoperii ideologii aplicabile și în contextul sociocultural actual.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Opere:

- 1*** Eminescu Mihai. *Opere, Vol. IX (Publicistică 1870-1877)*. București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1980.
- 2*** Eminescu Mihai. *Opere, Vol. X (Publicistică 17 februarie – 31 decembrie 1880)*. București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1984.
- 3*** Eminescu Mihai. *Opere, Vol. XI (Publicistică 17 februarie – 13 decembrie 1880)*. București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1984.
- 4*** Eminescu Mihai. *Opere, Vol. XII (Publicistică 1 ianuarie – 31 decembrie 1881)*. București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1985.
- 5*** Eminescu Mihai. *Opere, Vol. XIII (Publicistică 1882 – 1883, 1888 – 1889)*. București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1985.

Didactică și critică literară:

1. Vicol Nelu. *Viziunea didactică a lui Eminescu asupra limbii române*. Chișinău, Totex-Lux, 2018.
2. Călinescu G. *Viața și opera lui Mihai Eminescu*. București, Editura „Minerva”, 1983.
3. Călinescu G. *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Fundația Regală pentru Literatură și Artă, București, ediția a doua, Editura „Minerva”, 1982.
4. Călinescu G. *Opera lui Mihai Eminescu*, vol. I, București, 1950.
5. Călinescu G. *Opera lui Mihai Eminescu*, vol. II, București, Editura Fundația pentru literatură și artă „Regele Carol II”, 1935, p. 96.
6. Călinescu G. *Opera lui Mihai Eminescu*, vol. III, București, Editura „Minerva”, 1985.
7. Călinescu G. *Opera lui Mihai Eminescu*, vol. IV, București, Editura „Minerva”, 1985.
8. Codreanu Theodor - *Controverse eminesciene*, București, Editura „Viitorul românesc”, f.a.
9. Codreanu Theodor. *Dubla sacrificare a lui Eminescu*. București, Editura „Serafimus”, 1999.
10. Florea Pavel. *Despre Eminescu. Cu Eminescu*. Iași, Editura „Universitas XXI”, 2002.
11. Florea Pavel. *Din vremea Junimii*. Iași, Editura „Omnia”, 1993; Editura „Humanitas”, 2011.
12. Ibrăileanu G. *Studii literare, Vol. I*. București, Editura „Minerva”, 1979.
13. Vatamaniuc D. *Publicistica lui Eminescu 1877 – 1883, 1888 – 1889*, București, Editura „Minerva”, 1996.
14. Vatamaniuc D. *Publicistica lui Eminescu 1870 – 1877*, Iași, Editura „Junimea”, 1985.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.4.05>
 CZU: 37.016:[811.135.1+821.135.1.09]

CONVERSAȚIA – METODĂ DIDACTICĂ LA LECȚIA DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ROMÂNĂ

Cristina LAȘCU, doctorandă,
 Școala Doctorală Științe ale Educației,
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
 ORCID iD: 0000-0002-4466-3768

Rezumat. Alegerea metodei potrivite în activitatea de predare-învățare sporește eficiența procesului instructiv. În prezentul articol analizăm una dintre cele mai vechi metode didactice – conversația. Alături de alte metode în care predomină acțiunea de comunicare orală dialogată, aceasta este pe larg folosită la toate disciplinele, inclusiv la lecțiile de limbă și literatură română, favorizând relația profesor-elev și stimulând efortul elevilor pentru exprimarea intelectuală.

Cuvinte-cheie: metodă didactică, comunicare, tipuri și forme de conversație, conversație euristică.

CONVERSATION - TEACHING METHOD AT THE ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSON

Abstract. Choosing the right method in the teaching-learning activity increases the efficiency of the instructional process. In this article we analyze one of the oldest teaching methods - conversation. Along with other methods in which the action of dialogic oral communication predominates, it is widely used in all disciplines, including Romanian language and literature lessons, favoring the teacher-student relationship and stimulating students' effort for intellectual expression.

Keywords: didactic method, communication, types and forms of conversation, heuristic conversation.

Metoda didactică este componenta de bază a procesului de învățământ, necesară pentru realizarea obiectivelor specifice și concrete ale oricărei activități de instruire. Cea mai extinsă arie de aplicabilitate la nivelul activităților de instruire o au metodele didactice în care predomină acțiunea de comunicare (orală, scrisă, cu sine). De altfel, însăși predarea, din perspectiva didacticii moderne, reprezintă o activitate de comunicare [8, p. 18], iar funcția specifică exercitată de comunicarea didactică „reflectă în plan normativ cerințele obiective concentrate la nivel de principiu al comunicării pedagogice angajat în proiectarea curriculară a mesajelor didactice în cadrul oricărei activități de instruire” [4, p. 37]. Încă filosoful grec Socrate aprecia utilitatea metodei, dar cu condiția ca profesorul să dirijeze discuția pentru îndeplinirea unui scop și a unui obiectiv.

Conversația – particularizarea modelului general al comunicării în procesul instructiv – face parte din metodele didactice în care predomină acțiunea de comunicare orală dialogată. Este o metodă care cere din partea elevilor efort intelectual, solicitând predominant capacități cognitive. Din cele mai vechi timpuri, acestei metode i s-a acordat o mare atenție, ea dovedindu-și valențele activ-participative și chiar euristice în cadrul întregului demers instructiv-educativ. „Dezvoltarea ei a fost marcată

de perioada Evului Mediu în care a dobândit forma catehetică, formulându-se în final în structura unei maieutici riguros dirijate, de felul celei care s-a generalizat în învățământul de azi. Această tehnică a întrebărilor și răspunsurilor cu ajutorul căreia Socrate pretindea că „moșește sufletele” s-a transformat într-un procedeu prin care profesorul conduce activitatea de formare intelectuală a elevilor” [7, p. 12]. Condușă cu măiestrie și competență pedagogică, conversația stabilește o relație și o comunicare intimă și eficientă între profesor și elev, permițând o activitate profesională elevată, care poate asigura progresul învățării și satisfacția acesteia. Așa se explică de ce preocupările legate de perfecționarea conversației cunosc, în ultima vreme, o adevărată efervescență, exprimată în numeroase cercetări didactico-metodice.

Metoda a cunoscut o evoluție ascendentă, pornind de la întrebări care urmăreau doar reproducerea materiei (conversația catehetică), la întrebări care conduc la stimularea gândirii (conversația euristică) și la exprimarea de opinii personale (discuție).

Ca metoda conversației să nu reprezinte doar o suită de întrebări și răspunsuri, ci să fie eficientă și să dea rezultate, I. Albulescu menționează că dialogul profesor-elev trebuie să respecte anumite condiții: să ofere elevilor mai multă libertate de inițiativă

vă, de căutare și descoperire; să solicite inteligența productivă, spontaneitatea și curiozitatea elevilor; să solicite schimbul de informații și manifestarea spiritului critic; să asigure participarea efectivă a elevilor la toate fazele elaborării cunoștințelor; să solicite operațiile fundamentale ale activității mintale (analiza, sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea); să lase elevului grija de a aduna și a ordona elementele necesare soluționării sarcinii; să permită elevului să pună, la rândul său, întrebări profesorului și colegilor săi și să antreneze elevii în evaluarea soluției elaborate [1, p. 126].

În același context, eficacitatea metodei conversației necesită conceperea și respectarea unor cerințe privind calitățile întrebărilor și ale răspunsurilor. Astfel, întrebările trebuie:

- să fie formulate corect atât sub aspect gramatical, cât și logic; greșelile de ordin gramatical sau logic servesc drept exemplu negativ pentru elev;
- să aibă exactitate, precizie în formulare; dacă se întreabă, de pildă, „Cum este personajul?”, se comite o eroare în formulare, căci întrebarea trebuie să precizeze „criteriul” (aspectul fizic sau moral) de caracterizare a personajului și trebuie formulată astfel: „Cum arată personajul?” sau „Care sunt trăsăturile morale/fizice ale personajului?” etc.);
- să fie concise și să se refere la un conținut limitat. Nu sunt binevenite întrebările lungi, de felul: „Vreau să ne referim acum, dar să fie toată clasa atentă, cine-mi poate răspunde, unde și-a făcut studiile Mihai Eminescu?”;
- să fie varietate: conversația trebuie să conțină întrebări care pretind explicații „De ce...?”, „Cum...?”; întrebări care exprimă situații problematice: „Dacă..., atunci...?”, „Ce crezi că s-ar întâmpla dacă...?”;
- nu sunt indicate întrebările care cer răspunsuri monosilabice (da/nu) și nici cele care cuprind sugerarea răspunsului, de felul: „*Fata babei și fata moșneagului* este o poveste scrisă de Ion Creangă?” sau „Substantivul are cinci forme cazuale?”. Acestea sunt admisibile doar în cazurile când se solicită precizări din partea elevului, de ex. „Substantivul are cinci forme cazuale? Care sunt ele? sau Numește-le!”;
- nu sunt indicate întrebările voit eronate, de tipul: „Cum se declină după cazuri... verbul *a avea*?” sau „Unde au făcut cunoștință Ion Creangă cu... Liviu Rebreanu?”.

Întrebarea trebuie să fie adresată întregii clase, iar numai după expirarea timpului aproximativ de gândire, să fie numit cel care să răspundă.

În cazul când elevii n-au înțeles întrebarea, dau răspunsul parțial sau eronat, învățătorul trebuie să se folosească de întrebări ajutătoare. Participarea activă a elevilor depinde, în primul, rând de modul cum sunt formulate întrebările (formularea se face în funcție de potențialul intelectual individual al elevilor) și de ordinea acestora. [3, p. 34]. Anume de la întrebări pornește construcția dialogului / conversației didactic(e). „Realizarea metodei conversației euristice implică un *dialog socratic*” [4, p. 44], construit pe baza următoarelor tipuri de întrebări, sistematizate, după I. Cerghit, de S. Cristea [4, pp. 45-46]:

- a) *deschise*, „mai cuprinzătoare”, ele „lasă elevilor mai multă libertate de căutare, de cercetare, de formulare a mai multor răspunsuri sau soluții posibile” [2, p. 138]: „Care este mesajul poeziei?”, „Ce figuri de stil folosește poetul?”
- b) *închise*, centrate asupra unor „cunoștințe declarative” (concepțe, principii, norme, legi etc.): „Cum definiți...(o anumită parte de vorbire sau de propoziție, un gen sau o specie literară)?”, „Care sunt trăsăturile... (unui curent literar)?”;
- c) *reproductive*, folosite pentru reactualizarea și fixarea cunoștințelor de bază necesare pentru descoperirea unor noi cunoștințe. Acest tip de întrebări solicită memoria: „Cine este autorul nuvelei *Alexandru Lăpușneanu*?”, „Când/ unde a fost publicat poemul *Luceafărul* de Mihai Eminescu?”, „Câte conjugări are verbul în limba română?”;
- d) *de recunoaștere*, pentru realizarea unor operații de identificare: „Din ce operă literară face parte personajul Vitoria Lipan?”, „Ce curent literar „cere” crearea personajelor tipice și plasarea lor în împrejurări tipice?”
- e) *productive cognitive*, pentru înțelegerea, aplicarea, analiza, sinteza, evaluarea critică, aprofundarea cunoștințelor de bază; aceste tipuri de întrebări pot fi: cauzale („de ce se pune virgula?”), relaționale („cum determinăm subiectul/ predicații?”, „în ce context adjectivul nu este doar un determinativ, dar și un epitet?”), ipotetice („dacă vom accentua o altă silabă din cuvânt, atunci cuvântul își va schimba sensul?”, „dacă vom citi în ordine inversă versurile, atunci care va fi mesajul poeziei?”)
- f) *productive de descoperire* (opuse întrebărilor *de reproducere* sau *de memorizare*) care facilitează înțelegerea cauzală („de ce personajul este caracterizat prin mai multe moduri?”, „de ce autorul folosește diminutivele?”);
- g) *convergente*, „care îndeamnă la analize, comparații, sinteze, integrări de date, asociații de idei, elaborări de noi generalizări”;

- h) *divergente*, „care exersează gândirea pe traiectorii inedite”, implicând răspunsuri multiple, soluții diverse etc.”;
- i) *de evaluare, de anticipare, de predicție* etc., „care solicită emiterea de judecăți de valoare” pentru luarea unor *decizii pedagogice optime* (parțiale, finale; nonformale, formale) în cadrul lecției etc. [2, p. 139]

Totodată, în funcție de adresabilitatea întrebărilor, acestea pot fi clasificate în: *frontale* (adresate întregii clase), *individuale* (adresate unui elev), *inversate* (când elevii adresează întrebări profesorului), *returnate* (atunci când profesorul răspunde unei întrebări printr-o altă întrebare), *de revenire* (când profesorul adresează întrebări pentru a clarifica și evalua o problemă discutată anterior).

Anume după specificul întrebărilor care declanșează răspunsul, C. Cucoș distinge patru tipuri de conversații didactice:

- conversații ce se bazează pe întrebări închise în care dialogul presupune o întrebare căreia îi urmează un răspuns, confirmat sau infirmat de către profesor;
- conversații ce se bazează pe un lanț de întrebări închise în care profesorul formulează succesiv întrebările și confirmă răspunsurile, până la rezultatul final stabilit în prealabil;
- conversații ce se bazează pe întrebări deschise în care aceeași întrebare poate primi mai multe răspunsuri corecte din partea elevilor, toate fiind receptate și confirmate de către profesor;
- conversații ce se bazează pe întrebări stimulatoare și exploratorii, în care dialogul are loc nu numai între profesor și elevi, ci și între elevi, adevărul fiind mai mult sugerat decât impus. Astfel, conversația poate deveni procedeu în cadrul metodei descoperirii, problematizării etc. [5, p. 183]

Desigur, pentru optimizarea conversației, profesorul trebuie să aibă capacitatea și posibilitatea de a pune întrebări „ad hoc”, determinate de situații neprevăzute; în cazul profesorilor începători nu este greșit dacă aceștia își formulează dinainte și răspunsurile, pentru a avea certitudinea unor omologări și aprecieri corecte, obiective a răspunsurilor elevilor.

Răspunsurile elevilor, ca și întrebările profesorului, trebuie să respecte anumite condiții, de care depinde gradul lor de apreciere din partea învățătorului. Acestea trebuie:

- să fie clare, exprimate logic, inteligibil, pentru a fi înțelese de toți elevii;
- să fie conștiente (nu mecanice), însoțite de explicații, argumentări și, după caz, aplicații,

pentru a se evidenția nivelul și calitatea cunoștințelor dobândite;

- să fie complete, sub formă de scurte expuneri, să acopere întreaga sferă a întrebării, evitând situațiile în care profesorul e nevoit să pună multe întrebări „ajutătoare”; dacă răspunsul nu este complet, se solicită participarea/ răspunsurile altor elevi;
- să fie precis și concis, să vizeze conținutul esențial al întrebării (introducerile lungi, precum și tendințele spre relatări colaterale trebuie combătute);
- să fie date individual și nu „în cor” de toată clasa, pentru a putea fi evaluate corect; iar profesorul trebuie să urmărească și să aprecieze obiectiv răspunsul, subliniind atât corectitudinea și completitudinea lui, cât și eventualele neajunsuri – aceasta îl va ajuta pe elev să dezvolte autoevaluarea. Chiar dacă elevii nu oferă răspunsurile cele mai bune, aceștia trebuie apreciați, altfel se vor simți marginalizați și nu vor mai avea încredere să-și exprime propriile opinii. Profesorul va formula aprecieri verbale, de felul: „Răspunsul tău este bun, însa nu este complet!”, „Ai dreptate, însa ai omis un anumit aspect” etc.

Profesorul nu trebuie să fie „grăbit”, cerând și așteptând răspunsul imediat după formularea întrebării (în conștiința învățătorului întrebarea trebuie să fie mereu asociată cu timpul de gândire pe care îl necesită elevul, în funcție de dificultatea ei). De asemenea, pe timpul formulării răspunsului, nu se intervine decât atunci, când elevul comite din start confuzii, erori grave. De altfel, elevul nu trebuie să fie întrerupt în timp ce răspunde, pentru a nu-l inhiba, iar profesorul trebuie să dea dovadă de răbdare, mimica lui – să fie corespunzătoare, spre a nu deruta sau tensiona elevul. Sunt inadmisibile jignirile, strigătele, bătaia cu pumnul în masă sau chiar încruntarea feței.

Doar respectarea acestor condiții dialogale va duce la îndeplinirea multiplelor funcții pe care le prezintă conversația didactică și care au fost semnalate de I. Cerghit:

- 1) *funcția euristică* – de descoperire a unor noi adevăruri (de asimilarea unor noi cunoștințe) și *formativă* în același timp (conversația de tip euristic, bazată pe învățarea conștientă, folosind dialogul); „Întregul mecanism al desfășurării acestui tip de conversație se întemeiază pe o succesiune de întrebări cu abilitate puse de către profesor, în alternanță cu răspunsurile elevilor și care conduc, până la urmă, spre realizarea unui nou salt în calea cunoașterii” [2, p. 139];

- 2) *funcția de clasificare, de sintetizare și aprofundare a cunoștințelor* cu care elevii au avut un anumit contract cognitiv în prealabil (conversația de aprofundare);
- 3) *funcția de consolidare și sistematizare a cunoștințelor*, de întărire a convingerilor științifice (conversația de consolidare);
- 4) *funcția de verificare sau de control* (de examinare și evaluare) a performanțelor învățării (conversația de verificare).

Ca orice altă metodă, conversația didactică are atât avantaje, cât și dezavantaje, dar primele predomină asupra celor din urmă:

Avantaje	Dezavantaje
încurajează înțelegerea disciplinei și nu memorarea mecanică a materialului	necesită mai mult timp
asigură continuitatea în învățare și oferă feedback imediat	nu întotdeauna sunt atinse obiectivele și dezvoltate competențele propuse
produce învățare transferabilă	face dificilă implicarea tuturor elevilor dintr-un grup
este dinamică și interesantă pentru elevi	nu reprezintă o tehnică simplă și ține de măiestria profesorului

oferă elevilor ocazia să exerseze folosirea ideilor și vocabularului predat și dobândit recent	
este motivantă, dând elevilor șansa de a-și demonstra succesul în învățare, totodată, descoperă ideile și presupunerile greșite	
permite profesorului să evalueze învățarea	
încurajează dezvoltarea capacităților de gândire și intelectuale	

În concluzie: deși este o metodă tradițională, conversația implică participarea activă din partea elevilor care, prin răspunsurile oferite la întrebările profesorului, reușesc să se angajeze emoțional și sunt motivați să afle mai multe informații. Fiind implementată corect, metoda conversației favorizează relația profesor-elev, stimulează efortul elevilor pentru exprimări clare și răspunsuri corecte, dezvoltă ambiția elevilor de exprimare intelectuală, curiozitatea și inițiativa lor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Albușescu I., Albușescu M., *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Elemente de didactică*. Iași, Editura Polirom, 2000.
2. Cerghit I., *Metode de învățământ, ediția a IV-a revăzută și adăugită*. București, Editura Polirom, 2006.
3. Cojocaru V. M., *Teoria și metodologia instruirii*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2008, pp. 33-37.
4. Cristea S., *Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ. Metode și tehnici didactice*. București, Editura Didactica Publishing House, 2018.
5. Cucoș C., *Pedagogie*, ediția a II-a, revizuită și adăugită. București, Editura Polirom, 2002.
6. Dumitriu Gh., Dumitriu C. *Psihopedagogie*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2004.
7. Popovenciu B., Dincolo de metodă (Dialogul școlar sau uitarea elevului). În: *Analele Universității „Ștefan cel Mare”, Suceava, Secțiunea Științe ale Educației*. Suceava, Editura Universității „Ștefan cel Mare”, 2001, pp. 112-115.
8. Sadovei L., Papuc L., Cojocaru M., *Teoria și metodologia instruirii. Didactica generală*. Chișinău, UPS „I. Creangă”, 2009.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.4.06>
 CZU: 373.016:94

NOI TENDINȚE DE FOLOSIRE A METODELOR DE PREDARE-ÎNVĂȚARE LA DISCIPLINA ISTORIE

Monica Maria MIHĂILĂ, doctorandă,
 Școala Doctorală Științe ale Educației,
 Universitatea de Stat din Tiraspol
ORCID iD: 0000-0002-6960-0077

Rezumat. *O nouă abordare a procesului de predare-învățare la disciplina Istorie se referă la punerea în valoare a elevului creativ, critic, constructiv, folosind la lecții metode interactive, aplicate atât față în față, cât și online. Interacțiunea elevului cu colegii săi și cu profesorul în cadrul procesului instructiv-educativ este foarte importantă, deoarece cunoștințele, priceperile, abilitățile pe care le formează îl vor ajuta în viitor să se dezvolte armonios și să facă față cu succes provocărilor zilnice.*

Cuvinte-cheie: *metodă interactivă, mediu de învățare online, mediu de învățare față în față, elev interactiv.*

NEW TRENDS IN THE USE OF TEACHING-LEARNING IN THE DISCIPLINE OF HISTORY

Abstract. *A new approach to the teaching-learning process in the discipline of history is to highlight the creative, critical, constructive student, using in the lessons interactive methods applied both face to face and online. The student's interaction with other students and the teacher in the instructional-educational process is very important because the knowledge, skills, abilities they form will help the student in the future to develop harmoniously and to successfully face daily challenges.*

Keywords: *interactive method, online learning environment, face to face learning environment, interactive student.*

Procesul de învățământ interactiv are în vedere formarea și autoformarea elevului interactiv. Învățarea interactivă este pusă în valoare prin implicare intelectuală/cognitivă, psihomotrică și afectiv-motivațională a educabilului, precum și prin propria activitate intelectuală și practică. Gradul de implicare a elevului în activitatea interactivă duce la independență educativă și cognitivă, chiar spre o autonomie educativă și cognitivă. În activitățile interactive, responsabilitatea elevului este importantă, deoarece necesită o implicare activă/interactivă și creativă accentuată, construirea propriei cunoașteri de către el însuși.

În cadrul instruirii interactive, după cum afirmă M. Bocoș, „au loc interacțiuni și schimburi intelectuale, verbale, social-emoționale și afective: profesor - elev, elev - profesor, elev - elev, elev - echipă / grup cooperativ, echipă / grup cooperativ-echipă / grup cooperativ, mediate de conținuturile curriculare, interacțiuni profitabile pentru toți participanții la procesul educațional” [1, p. 14].

Metodele interactive sunt, în prezent, printre cele mai utilizate mijloace didactice în cadrul clasei atât în mediul *online*, cât și față în față. Caracterul formativ al acestora susține dezvoltarea gândirii și creativității. Predarea interactivă necesită metode care să o susțină și să creeze o legătură simplă cu învățarea interactivă. Disciplina *Istorie* vine în întâmpinarea elevilor, cu experiențe de viață pe care le pot descoperi prin observare, experiment, cercetare, descoperire, metode care-i ajută să aibă propriile opinii și trăiri.

Deoarece vrem să îl facem partener pe elev în învățarea interactivă, trebuie să-i creăm și treptele pe care trebuie să urce alături de noi, cadrele didactice. Pornind de la strategia pe care o gândește profesorul, metodele pe care le utilizează trebuie să fie adaptate nivelului de vârstă și de cunoaștere al elevului, dar, mai mult decât atât, trebuie de ținut cont de priceperile, atitudinile și abilitățile acestuia. Perspectiva profesorului de istorie este aceea de a educa valori, de a dezvolta la elevi educația interculturală și morală prin prisma gândirii critice.

Sunt necesare metode care să îl antreneze pe elev în judecăți raționale cu diverse probleme controversate din istorie, pentru informarea despre acțiuni care afectează drepturile și demnitățile oamenilor, pentru susținerea democrației și promovarea toleranței [3, p. 72].

Metoda de predare - învățare reprezintă un instrument de acțiune și cunoaștere, cu ajutorul căruia profesorul îndrumă elevii către dobândirea de cunoștințe și dezvoltarea de priceperi, deprinderi, competențe etc. [2, p. 94]. Alegerea metodelor de predare se face în funcție de „logica internă a științei istorice, legile pedagogice ale fenomenului învățării”, dar și de psihologia elevului, a clasei și, nu în ultimul rând, de personalitatea profesorului [8, p. 105].

Pentru a face o analiză a metodelor interactive prezentate de I. Cerghit și M. Bocoș privind interactivitatea acestora, ne-am propus să prezentăm cele două abordări.

Clasificarea metodelor realizată de I. Cerghit – cu referire doar la metodele interactive:

A. Metode de comunicare orală, bazată pe limbajul oral, pe cuvântul rostit

- *Metode interactive, interogative, conversative, dialogate:* conversația euristică, discuțiile sau dezbaterile, discuția-dialog, consultația în grup, preseminarul, seminarul, discuția în masă, dezbaterile de tipul mesei rotunde, seminarul-dezbateri, dezbaterile de tip *Philips-66*, asaltul de idei (*brainstorming*), dezbaterile pe baza jocului de asociație de cunoștințe, discuția dirijată pe tematica enunțată, dezbaterile bazate pe întrebări recoltate în prealabil, discuția liberă, colocviul, metoda *Focus-grup*, metoda *Acvariului*, metoda *Mozai-cului*, sinectica ș.a.
- *Metode de comunicare interioară:* reflecția personală și experimentul mintal.

B. Metode de explorare organizată a realității

- *Metode de explorare directă a realității, bazate pe contactul cu viața socială.*
- *Metode de învățare prin descoperire:* observarea sistematică în grup, observarea în condiții de experimentare, cercetarea documentelor și relicvelor istorice, studiul de caz, efectuarea anchetei de teren, efectuarea de studii comparative, elaborarea de monografii, explorarea prin coparticipare la evenimentele vieții cotidiene.
- *Metode de explorare indirectă a realității:* metode demonstrative, metode de modelare.

C. Metode bazate pe acțiune, metode operaționale sau instrumentale

- *Metode de acțiune efectivă reală autentică:* studiu de caz, activități creative, elaborarea de proiecte / metode de participare personală.
- *Metodele de acțiune simulată sau fictivă:* metode de simulare, jocurile dramatice, jocul de rol, învățarea dramatizată.

D. Metode de raționalizare a conținuturilor

- Metode algoritmice, instruirea programată, instruirea asistată de calculator, învățarea electronică [4].

Clasificarea metodelor, realizată de M. Bocoș și D. Jucan, cu referire doar la cele interactive:

I. Metode de transmitere și însușire a cunoștințelor

- Metode de comunicare orală interactive/conversative: conversația, discuția, dezbaterile, asaltul de idei, colocviul, metoda problematizării.
- Metode de comunicare scrisă: lectura în grup, proiectul în grup, munca cu manualul în grup.
- Metode de comunicare interpersonală: învățarea prin cooperare, munca în grup.

II. Metode de explorare/cercetare a realității

- Metode de explorare/cercetare directă nemijlocită a realității: observația sistematică și independentă, experimentul, învățarea prin cercetarea documentelor și vestigiilor istorice, abordarea euristică în plan material, învățarea prin descoperire în plan material.
- Metode de explorare/cercetare directă mijlocită a realității: abordarea euristică în plan interior, învățarea prin descoperire în plan interior, demonstrația, modelarea.

III. Metode bazate pe acțiune practică

- Metode de acțiune reală: exercițiul, rezolvările de probleme, studiul de caz, proiectele, jocurile didactice.
- Metode de acțiune simultană: metoda jocurilor, jocurile didactice, metoda dramatizării.

IV. Metode de raționalizare a predării-învățării: instruirea asistată de computer, învățarea multimedia [2].

În lucrarea *Didactica istoriei*, profesoara G. Gruber semnalează despre necesitatea unei metodologii centrate pe elev la disciplina *Istorie*, pentru care propune o clasificare a metodelor, în funcție de sursele istorice, tipurile de învățare și de comunicare, cum ar fi: „metode centrate pe studiul surselor, metode bazate pe comunicarea orală, scrisă și vizuală,

metode, tehnici și procedee care antrenează învățarea activă, diferențierea învățării și învățarea prin cooperare” [6, p. 133].

Pornind de la metodele interactive amintite de profesorii I. Cerghit, M. Bocoș și C. Oprea, ne-am propus să aplicăm unele dintre acestea la clasele de gimnaziu din Republica Moldova și România.

Cea pe care am aplicat-o experimental a fost **metoda redării-învățării reciproce**, anume elevilor clasei a V-a din Republica Moldova, la lecția *Formarea Provinciei Romane Dacia*, dar și elevilor din România, la lecția „Burebista și Decebal”.

Republica Moldova / Clasa a V-a / Lecția *Formarea Provinciei Romane Dacia*

Cerința: Formați grupe de câte patru elevi. Pe baza hărții A, a imaginii B și a cunoștințelor dobândite la lecția *Formarea Provinciei Romane Dacia*, fiecare membru al grupului va rezolva câte o sarcină.

1. Alcătuiți un rezumat referitor la Formarea Provinciei Romane Dacia. / Rezumând...
2. Elaborați întrebări cu referire la tema prezentată. / Întrebând...
3. Găsiți pe hartă denumirile date provinciilor înființate de romani în Dacia. / Clarificând...
4. Cum ar fi evoluat Dacia, dacă nu ar fi fost romanizată? / Precizând...

Rezumând: elevii au alcătuit rezumatul lecției *Formarea Provinciei Romane Dacia*.

Întrebând: elevii au construit întrebări: Cine a cucerit Dacia? În ce an împăratul Hadrian a împărțit Dacia? Ce a făcut împăratul Traian? Ce orașe au fost constituite? În câte părți Hadrian a împărțit Dacia? Cum se numeau cele trei provincii romane? De ce geto-dacii au învățat limba latină?

Clarificând: elevii au denumit provinciile înființate de romani în Dacia: (106-117) d. Hr. Dacia Felix, (118-123) d. Hr. Dacia Superior și Dacia Inferior, (123-168) d. Hr. Dacia Porolissensis, Apulensis, Malvensis.

Precizând: elevii au formulat opinii referitoare la întrebarea: Cum ar fi evoluat Dacia, dacă nu ar fi fost romanizată?

Răspunsurile elevilor au fost evaluate și interpretate. Cei mai mulți dintre ei au reușit să răspundă cerințelor.

Avantaje: Această metodă pune în valoare munca elevului alături de profesor. Astfel, că predarea dobândește o nouă dimensiune, prin care elevul, secundat de profesorul său, propune o viziune proprie în predarea lecției. Modalitățile de predare adoptate de către elevi sunt: predarea prin intermediul în-

trebărilor-problemă, prezentării-grafice, prezentării selective a conținutului, lucrului în grup, discuțiilor de grup etc. O concluzie în urma aplicării metodelor interactive ar fi produsă de faptul că conflictul sociocognitiv va implica elevii în situații-problemă de natură cognitivă, dar și socială, din care va rezulta găsirea problemelor și rezolvarea lor. „Rezolvarea de probleme este rezultanta funcționării interactive a tuturor componentelor sistemului cognitiv” [9, p. 120].

O altă metodă pe care am analizat-o în cadrul experimentului este **metoda *Explozia stelară (Starbursting)***, care a fost aplicată elevilor clasei a V-a din Republica Moldova, la lecția *Daco-romanii și migratorii*, iar celor din România – la lecția *Geto-dacii*.

România / Clasa a-V-a / Lecția *Geto-dacii*

Cerința: Formați grupe de câte patru, apoi, pe baza cunoștințelor dobândite la lecția *Geto-dacii*, fiecare grupă formulează cât mai multe întrebări, pornind de la cele de tipul: Cine?, Ce?, Unde?, Când?, De ce?

Elevii din România au răspuns astfel: Grupa *Ce*: Ce zei aveau dacii? Grupa *Cine*: Cine erau geto-dacii? Grupa *Când*: Când s-au stabilit traccii pe acest teritoriu? Grupa *Unde*: Unde erau așezați geto-dacii? Grupa *De ce*: De ce geto-dacii au rămas în istorie?

Republica Moldova / Clasa a-V-a / Lecția *Daco-romanii și migratorii*

Cerința: Formați grupe de câte patru, apoi, pe baza cunoștințelor dobândite la lecția *Daco-romanii și migratorii*, fiecare grupă formulează cât mai multe întrebări, pornind de la cele de tipul: Cine?, Ce?, Unde?, Când?, De ce?

Elevii din Republica Moldova au răspuns astfel:

Grupa *De Ce*: De ce țărani au ascuns tezaurul *Cloșca cu puii de aur*? De ce o populație atât de numeroasă nu putea fi evacuată în totalitatea ei? De ce tezaurul au fost îngropate? De ce invaziile migratorilor au dezzechilibrat viața? De ce romanitatea nord-dunăreană s-a pomenit izolată de restul lumii romanice?

Grupa *Unde*: Unde a fost descoperit tezaurul *Cloșca cu puii de aur*? Unde au fost găsite 12 din cele 22 de piese ale tezaurului *Cloșca cu puii de aur*? Unde se ascundeau daco-romanii pe timpul invaziilor barbare?

Grupa *Ce*: Ce au descoperit țărani în 1837? Ce conținea tezaurul *Cloșca cu puii de aur*? Ce s-a întâmplat cu tezaurul? Ce a dezzechilibrat viața economică a dacilor?

Grupa *Cine*: Cine a aflat de existența comorii? Cine a cumpărat tezaurul?

Grupa *Când*: Când au descoperit țărani tezaurul?

Rezultatele elevilor au fost analizate și interpretate. Astfel, 11 elevi au reușit să pună în valoare creativitatea, opt elevi au dovedit că gândesc critic prin modul de formulare a întrebărilor, șase elevi au demonstrat că sunt productivi prin realizarea a cât mai multe întrebări reușite, 25 de elevi s-au integrat excelent în timpul aplicării metodei, fiind cooperanți, iar cinci copii au cercetat cerința prin prisma elevului dornic să cerceteze, să caute elementele de noutate.

În concluzie, prin aplicarea metodei *Explozia stelară*, copiii au dovedit că pot fi colaborativi, creativi, cercetători, critici și productivi.

Avantaje: Metoda *Exploziei stelare* poate fi adaptată ușor oricărui tip de lecție. Spre deosebire de celelalte mijloace didactice, nu este cronofagă, dă libertate elevilor de a se exprima, de a colabora și a intra în competiții fără să aibă resentimente.

Necesitatea de a utiliza *mediul de învățare online* a generat nevoia de a face trecerea de la metoda folosită față în față la metoda folosită în mediul *online*. Disciplina *Istorie* are mari avantaje în acest sens, deoarece creatorii de platforme ne oferă posibilitatea de-a ne ancora în trecut, cu diverse jocuri și aplicații interactive. Conversația euristică *online* suscită interesul prin modul în care este aplicată. Întrebările trebuie construite pe înțelesul educabilului, adaptate cerințelor și nevoilor acestuia.

Mediul de învățare față în față sau cel fizic este preferat de elevi pentru faptul că îi ajută să socializeze. Interactivitatea dezvoltă emoții, iar aplicarea sarcinilor se realizează mult mai ușor, deoarece colaborarea susține mai mult învățarea *face to face* decât învățarea *online*.

Partenerul fizic de creație al elevului în mediul *online* este telefonul, laptopul, tableta, pe când în cazul *face to face* partenerii sunt colegii și profesorii care transmit sentimente, emoții, trăiri. Deseori, la lecțiile *online*, elevii au sesizat lipsa colegilor și a profesorului din mediul fizic, precum și interacțiunea socială.

O altă problemă a interactivității *online* o reprezintă grupul. Una dintre marile dileme a fost cum realizăm grupul *online*. Nu este ușor, dar nici imposibil. Ținând cont că grupurile de socializare funcționează foarte bine, ne-am propus să formăm și grupuri de lucru *online* (spre exemplu, formarea de grupuri pentru realizarea unui proiect). Rezultatul a fost satisfăcător, numai că tendința elevilor, de asemenea, era de a se întâlni fizic pentru a realiza sarcinile.

Când ne propunem să aplicăm metode interactive în mediul *online*, este bine de avut în vedere anu-

mite particularități referitoare la elevi: interesul pe care îl acordă disciplinei, nevoia de cunoaștere, cercetare, aplicare, particularitățile de vârstă. În caz contrar, e posibil ca elevul să devină necooperant și să folosească *webcams closed* (camera închisă).

Pentru a captiva auditoriul, putem folosi o paletă variată de metode. Din categoria *metodelor de comunicare orală interactivă*, avem în vedere pentru disciplina *Istorie*, următoarele metode: conversația euristică, consultația în grup, discuțiile sau dezbaterile, discuția-dialog, dezbateră de tipul mesei rotunde, asaltul de idei (*brainstorming*), dezbateră de tip *Philips-66*, dezbateră pe baza jocului de asociație de cunoștințe, dezbateră bazată pe întrebări recoltate în prealabil, discuția dirijată pe tematica enunțată, discuția liberă, metoda *Focus-grup*, metoda *Acvariului*, metoda *Mozaicului*, sinectica etc.

Metodele de cercetare a realității sunt cele de învățare prin descoperire: observarea sistematică în grup, observarea în condiții de experimentare, cercetarea documentelor și relicvelor istorice, studiul de caz etc. Pentru a realiza învățarea prin descoperire, trebuie să provocăm curiozitatea elevilor, folosind diverse platforme *I'm a Puzzle*, *LearningApps.org*, *Wordwall* etc.

O altă categorie de metode care ne apropie mai mult de interactivitate sunt *metodele bazate pe acțiune*. Dintre acestea amintim: studiul de caz, activitățile creative, elaborarea de proiecte. Activizarea elevilor poate fi realizată prin „stimularea și dirijarea metodică”, prin „dezvoltarea și modelarea personalității” elevilor. Scopul este de a obține performanță și „efecte instructiv-educative cu rol pozitiv pentru dezvoltarea tuturor componentelor personalității”. Metodele active declanșează motivația elevilor pentru învățare, cercetare, acțiune și interacțiune [7, p. 136].

Despre *metodele de raționalizare* putem spune că astăzi sunt utilizate din ce în ce mai frecvent.

Școala *online* deschide noi orizonturi în predarea și învățarea interactivă a lecțiilor de istorie. Experimentând oră de oră noi platforme și noi jocuri digitale, lecțiile de istorie devin mai atractive și asigură confortul necesar pentru ancorarea elevilor în spațiu și timp, iar frumoasa poveste devine mai captivantă și mai creativă. Nimic nu se compară cu trecerea de la povestirea istorică clasică la imaginile 3D ale animațiilor cu ajutorul cărora educabilul poate vizualiza ceea ce s-a întâmplat în trecut. Dacă numai cu puțin timp în urmă sursa istorică putea fi analizată și cercetată cu ajutorul obiectelor, documentelor, fotografiilor și hărților, astăzi elevul poate să creeze povestea aceluia document cu ajutorul noi-

lor tehnologii informaționale computerizate. Astfel, elevul devine colaboratorul profesorului în procesul de predare-învățare interactivă la disciplina Istorie.

Metodele interactive *online* și *face to face* sunt eficiente în predarea-învățarea istoriei. Pentru a participa la activitățile de grup în mediul *online*, alegem un *software* pentru a colabora cu elevii (*Skype* – pentru mesagerie și comunicare sau *Trello* – pentru gestionarea proiectelor). Aplicații ca *WebEx* și *GoToMeeting* permit echipelor să colaboreze, indiferent de modul de amplasare a membrilor echipei. Aceste aplicații ne oferă posibilitatea ca în mediul *online* să putem colabora de la simpla mesagerie, până la videoconferința pentru „co-creare de conținut” [5, p. 565].

Imaginea de mai jos prezintă modul de lucru al elevilor în mediul *online*.

Predarea-învățarea interactivă în mediul *online* deschide o altă perspectivă metodologiei prin noutatea și avalanșa de platforme care sunt din ce în ce mai atractive și apropie elevul de ceea ce numim *învățarea centrată pe elev*. Povestea istorică nu mai este transmisă, ea poate fi construită cu ajutorul imaginilor 3D. Astfel, ea capătă viață, devine interactivă. Reușita elevului se poate baza pe dezvoltare de competențe, învățând din trecut, cum să rezolve problemele cu care se va confrunta în viitor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bocoș, M. *Instruirea interactivă*. București: Editura „Polirom”, 2013.
2. Bocoș M., Jucan D. *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și Metodologia evaluării*. Pitești: Editura „Paralela 45”, 2019, pp.96-97.
3. Căpiță L., Căpiță C., Stamatescu M. *Didactica istoriei 2. Proiectul pentru învățământul rural. Program postuniversitar de conversie profesională pentru cadrele didactice din mediul rural*, 2006. Disponibil: https://www.academia.edu/13692091/DIDACTICA_ISTORIEI_2_Laura,(vizitat 5.03.2021).
4. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași: Editura „Polirom”, 2006, pp. 111-113.
5. Croitor-Chiriac T. Instrumente de colaborare online în educație. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Seria 22, Vol. 2, 8-9 octombrie 2020, Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2020, pp. 559-566.
6. Gruber G. *Didactica istoriei și formarea de competențe*. Târgoviște: Editura „Cetatea de Scaun”, 2016.
7. Ionescu M., Radu I. (coord) *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura „Dacia”, Ed. II. rev., 2001.
8. Ioniță Gh. *Metodica predării istoriei*. București: Editura Universității din București, 1997.
9. Petrovschi N. *Învățarea pragmatică a istoriei*. Chișinău: Editura „Print-Caro”, 2012.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.4.13>
 CZU: 373.4.091

INFLUENȚA REȚELELOR DE SOCIALIZARE ASUPRA DEZVOLTĂRII CREATIVITĂȚII, LIMBAJULUI LITERAR-ARTISTIC ȘI COMPETENȚEI DE RECEPTARE A TEXTELOR LITERARE LA ELEVII GIMNAZIALI

Crina-Ramona ANTIP, *doctorandă*,
 Școala Doctorală Științe ale Educației,
 Universitatea de Stat din Tiraspol, Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0003-4931-3166

Mihaela Dănăilă –MOISĂ, *doctorandă*,
 Școala Doctorală Științe ale Educației,
 Universitatea de Stat din Tiraspol, Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: 0000-0001-9723-1275

Rezumat. Prezenta lucrare pleacă de la premise teoretice cu privire la creativitate, limbaj și competența de receptare a textului literar, reprezintă un studiu asupra folosirii rețelelor de socializare diverse, prin aplicarea unui chestionar, pentru a identifica gradul de influență a acestora în cadrul educației elevilor.

Cuvinte-cheie: creativitate, limbajul literar-artistic, competența de lectură, rețele de socializare

THE INFLUENCE OF SOCIAL NETWORKS ON THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY, LITERARY-ARTISTIC LANGUAGE AND THE ABILITY TO PERCEIVE LITERARY TEXTS IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. This paper starts from theoretical premises regarding creativity, language and the competence of literary text perception, including a research on the use of various social networks by applying a questionnaire to identify the degree of their influence in student's education and conclusions.

Keywords: creativity, literary-artistic language, reading skills, social networks

Contextul educațional actual din România pune în dificultate atât elevii, cât și cadrele didactice, căci efectul cursurilor online se resimte la toate disciplinele, dar mai ales la limba și literatura română. Noi, cadrele didactice, credem că lipsa unei comunicări constante, coerente și coordonate în mod direct de către cadrul didactic a condus la inhibarea creativității elevilor, la deteriorarea limbajului literar-artistic și, mai ales, la îndepărtarea de lectură. Dar dacă

nu ar fi așa? Dacă doar motivația intrinsecă constituie factorul succesului sau insuccesului școlar atât în predarea tradițională, cât și în cea online?

Elevii secolului nostru sunt atrași din ce în ce mai mult de platforme/aplicații/rețelele de socializare, lăsându-se captivați de mirajul acestora, unii alterându-și astfel plăcerea de a fi educați. Fără îndoială, acest lucru nu are doar părți negative, ci și pozitive, pe care le putem rezuma astfel:

Tabelul 1. Puncte forte și puncte slabe ale rețelelor de socializare

Puncte forte:	Puncte slabe:
Stimulează capacitatea de comunicare/ colaborare între indivizii de aceeași vârstă/ interese	Comunicarea e superficială, precară și, câteodată, se poate transforma în bullying.
Stimulează creativitatea	Creativitatea poate fi ușor manipulată, dar și ușor însușită de la și de către alții
Stimulează dorința de a ieși din anonim, dorința de a se face remarcant	Unii elevi pot aluneca în derizoriu, scriind și exprimându-se incorect, devenind, astfel, ținta ironiilor celorlalți utilizatori
Stimulează autodidacticismul	Înlesnește plagiatul, unii elevi copiind temele de pe rețelele de socializare/platforme
Stimulează și educă gustul pentru lectură, cultură generală etc.	Alterează competența de scriere corectă, normativă
	Sunt cronofage

Plecând de la aceste constatări evidente, am decis să realizăm un studiu pentru a identifica dacă sunt elevii noștri influențați de rețelele de socializare, în ce manieră și cum îi ajută/ afectează acestea.

Prezenta lucrare pleacă de la premise teoretice cu privire la creativitate, limbaj și competența de receptare a textului literar, cuprinde o cercetare asupra folosirii rețelelor de socializare diverse, prin aplicarea unui chestionar, pentru a identifica gradul de influență a acestora în cadrul educației elevilor.

Delimitări teoretice

a. Creativitatea

Conceptul de creativitate este privit diferit în funcție de domeniul care îl uzitează, însă pe noi ne interesează să abordăm acest concept teoretic din punct de vedere psihopedagogic. La nivelul acestei științe, aceasta este definită ca fiind „*un complex de însușiri și aptitudini psihice care, în condiții favorabile, generează produse noi și de valoare pentru societate*” [1, p. 621], tocmai de aceea se impune ca fiecare cadru didactic să-și ghideze demersul didactic în vederea stimulării creativității elevilor.

Cercetările psihopedagogice prezintă creativitatea „*atât ca proces, ca produs, ca potențial, cât și ca trăsătură de personalitate*” [2, p. 5], aspecte teoretice ce susțin necesitatea dezvoltării creativității, întrucât „*potențialul creativ poate deveni, în timp, trăsătura de personalitate care va produce originalul, valorile socio-culturale*” [2, p. 12]. Prin educarea creativității la vârsta școlară se asigură formarea unor adulți responsabili, implicați și ancorați în realitățile socio-culturale ale societății, însă acest demers presupune un ansamblu de acțiuni prin care se dezvoltă spontaneitatea, independența gândirii, receptivitatea față de probleme, față de ceea ce este ascuns și, mai ales, motivația creativă, capacitatea de elaborare și de anticipare. În același timp, copilul este obișnuit să se documenteze, să cerceteze realitatea, să selecteze ceea ce este important, dar ascuns, să-și pună și să pună întrebări, să anticipeze soluții pe care să le verifice, iar rolul cadrului didactic este de a-l ghida, acesta din urmă având obligația morală de a nu-l lăsa să cadă pradă efectelor nocive ale rețelelor de socializare.

Autorul român Alexandru Roșca vede în creativitate ansamblul „*factorilor subiectivi și obiectivi care duc la realizarea, de către indivizi sau grupuri, a unui produs original și de valoare*” [3 p. 17], iar vârsta elevilor gimnaziali este cea care permite stimularea creativității privită ca produs, astfel se impune încercarea de a nu-i lăsa coordonați/ ghidați de rețelele de socializare.

Plecând de la aceste premise teoretice, trebuie subliniată ideea potrivit căreia creativitatea este dimensiunea cea mai complexă a unui individ, căci ține de întreaga activitate psihică, socială, educațională și de personalitatea acestuia, de latura sa transformativ-constructivă.

b. Limbajul

Limbajul este fundamentul lingvisticii, iar Eugen Coșeriu în lucrarea *Introducere în lingvistică* definește limbajul ca fiind „*orice sistem de semne simbolice folosite pentru intercomunicarea socială, adică orice sistem de semne care servește pentru a exprima și comunica idei și sentimente sau conținuturi ale cunoștinței*” [4, p.16], dar demonstrează că nu orice semn poate deveni limbaj. În acest sens, amintește semnele care au doar corespondent-obiect, fără a transmite o valoare simbolică. Pentru fiecare dintre noi limbajul este unic, căci acesta funcționează prin și pentru vorbitori, „*în limbaj există identitate între intuiție și expresie*” [4, p.25], fiecare individ comunică și se comunică în manieră proprie, originală, de aceea trebuie ghidați elevii care sunt ancorați în realitatea virtuală. Limbajul este un act al comunicării ce presupune cel puțin prezența/relaționarea a două persoane, iar în mediul virtual se poate pierde esența acestuia.

Prin limbaj omul demonstrează instruire și transmite cunoaștere, căci cu și prin limbaj se evidențiază disponibilitatea omului de a cunoaște, de a evolua, de a se depăși pe sine, dar mai ales de a depăși stadiul simplu de vorbitor. Nelu Vicol afirmă că „*limbajul își ia ființa sa din configurațiile limbii*” [5], fiind „*instrumentul însuși al gândirii și condiția ei*” [5]. Așadar, limba se fundamentează prin limbaj, dându-i celui care verbalizează sau scrie un alt nivel. Suntem de părere că utilizarea searbădă a limbii, fără implicații emoționale și culturale, este un automatism, pe când limbajul este o activitate cognitivă care demonstrează cunoaștere și implicare afectivă în actul comunicării, indiferent dacă vorbim despre comunicarea scrisă sau despre comunicarea verbală, limbajul și gândirea sunt două entități inseparabile.

Având în vedere delimitările conceptuale anterioare, putem întări ipoteza potrivit căreia elevii au nevoie de ghidaj pentru a se dezvolta din punct de vedere cognitiv și pentru a-și dezvolta limbajul literar-artistic, mai ales în condițiile în care ultimii ani au transferat școala în mediul online, iar ei își petrec foarte mult timp pe rețelele de socializare.

c. Competența de receptare a textului literar

În accepțiunea Comisiei Europene, definiția competențelor-cheie este următoarea: „*competențe-*

le-cheie reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Acestea trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii și trebuie să acționeze ca un fundament pentru învățarea în continuare, ca parte a învățării pe parcursul întregii vieți” [6, p.21].

În prezent, în literatura pedagogică, competențele sunt interpretate ca rezultate ale învățării (ieșiri), prin opoziție cu obiectivele educaționale (considerate rezultate ale intrării). Aceste competențe sunt ansambluri structurate de cunoștințe, deprinderi și valori. Se apreciază că nu poate exista o echivalență între formulări ale competențelor și diferitele tipuri de exprimare a obiectivelor. Acestea nu pot fi reduse sau asimilate reciproc. Competența reprezintă capacitatea elevului de a rezolva o anumită situație, pe baza unor deprinderi și cunoștințe dobândite anterior.

Există aprecieri conform cărora competențele pot fi transformate în „situații de învățare” (sau „activități de învățare”), care sunt asociate acestora și nu în obiective, indiferent de gradul de generalitate al acestora.

Prin urmare, din definiția competenței-cheie și din analiza specificului acestora rezultă următoarele:

- competențele se definesc printr-un sistem de cunoștințe – deprinderi/abilități – atitudini;
- au un caracter transdisciplinar implicit;
- competențele-cheie reprezintă într-un fel finalitățile educaționale ale învățământului obligatoriu;
- acestea trebuie să reprezinte baza educației permanente [6, p. 23].

Dintre toate, rețelele de socializare dezvoltă, în domeniul literaturii, competența de căutare „de-a latul” printre științe, având ca efect dezvoltarea limbajului, a conștiinței literar-artistice și, câteodată, a creativității.

Fiind uneori doar o pseudoliteratură, iar cititorii devenind din cititori fizici cititori virtuali, există o mare șansă ca, folosirea sub îndrumarea acestor rețele/platforme sociale să educe gustul estetic al elevului și să ducă la „*formarea elevului cititor ca subiect receptor, amplificator, valorizant și comunicant al fenomenelor, operelor și creațiilor literare; posesor valorizant al instrumentarului literar/estetic/lectoral; subiect al propriilor performanțe umane, culturale, literare și artistice*” [7, p. 95].

Mulți dintre elevi recunosc, când sunt întrebați că, atunci când au o temă care presupune creativita-

te, nu mai merg direct la sursa fizică - o carte, o bibliotecă, un părinte, ci apelează doar la resursele nelimitate ale internetului. Ceea ce realizează ei ca produs nu mai avem certitudinea de a fi un lucru original, ci este o creație, în cel mai bun caz, trecută prin filtrul propriu și reformulată.

Prin urmare, rețelele de socializare au dezvoltat diferite competențe, cum ar fi: competența digitală, competența estetică și culturală, competența colaborativă, dar mai puțin competența creativă sau cea de receptare a unui text literar, deoarece, în principal, pe rețelele de social-media, elevii sunt tentați să guste, cu o atitudine apolinică, doar ceea ce este ușor digerabil, ceea ce convine intereselor lor și ceea ce frapează, lucru care este din ce în ce mai puțin literatură.

Și totuși, un mic segment din populația școlară gimnazială, a cărei pasiune este lectura și pe care îl caracterizează sintagma de lector implicat și convins, „gustă” din plin e-book-urile și receptează textul literar, în forma sa cea mai nouă și cea mai actuală, transformându-l, dacă este cazul, după bunul plac, dobândind, astfel, competențe variate.

Astfel, ca o reacție în lanț, pentru a fi la curent cu toate noutățile și a ține pasul cu noile gusturi literare ale elevilor, profesorul devine sau trebuie să devină „un program de plagiat ambulat” și este nevoit să aibă la îndemână repere de pe aceste rețele cu scopul de a contracara și a nu încuraja însușirea de acte false de creație sau furtul intelectual.

Desigur, nu le poate ști pe toate, dar poate conduce subtil elevul către una sau două platforme/rețele pe care le poate utiliza la ore, ceea ce este mai ușor de controlat, și de a încuraja adevărata competiție și creativitate între elevi.

Prin urmare, folosind Facebook-ul sau Instagram-ul în propriile noastre condiții și avându-i pe elevi ca „followers”, am dedus că aceștia încep să-și selecteze conținuturile postate și se bucură de fiecare „like” al cadrului didactic, iar expoziția virtuală a lucrărilor lor creează o competiție ce antrenează chiar și pe cei mai slabi elevi, dornici de afirmare, dovadă stând pagina de Instagram https://www.instagram.com/profa_de_romana_1/.

Cercetarea propriu-zisă:

Pornind de la premisa că elevii de gimnaziu citesc mai mult virtual, decât fizic, sau nu citesc deloc, am desfășurat un studiu pe un eșantion de 189 de elevi de gimnaziu, din instituțiile în care activăm, cu scopul de a demonstra că rețelele de social-media le-a suprimat gustul pentru lectură sau le-a influen-

țat negativ scrisul, limbajul, creativitatea.

Întrebarea 1 a sunat astfel: *Folosii rețelele de socializare? Da/Nu.*

Din 189 de respondenți, 3 nu au răspuns deloc, 184 au răspuns afirmativ, iar 2 - negativ, lucru care denotă faptul că rețelele de socializare sunt educației primordiale ai elevilor noștri. (Figura 1)

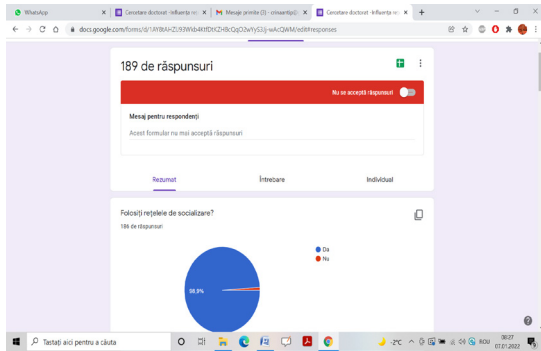


Figura 1. Folosii rețelele de socializare?

Întrebarea numărul 2 a avut scopul de a afla care aplicații/rețele au cel mai mare impact asupra elevilor. Astfel am aflat că Youtube este lider, urmat de Instagram, TikTok, Facebook-ul ocupând doar ultimul loc. (Figura 2)

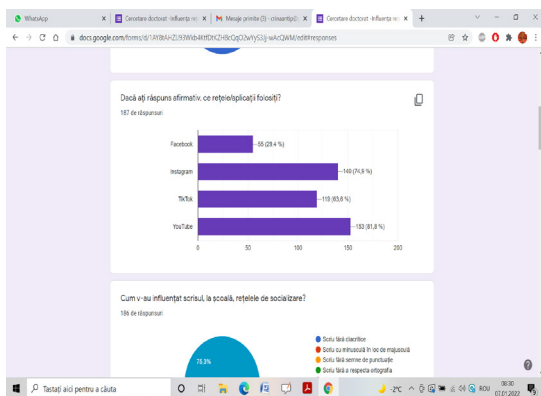


Figura 2. Ce rețea aplicații/folosești?

Întrebarea numărul 3 se referă la influența rețelelor de socializare asupra scrisului, strict în viața școlară: *Cum v-au influențat scrisul, la școală, rețelele de socializare?*

75,3% dintre repondenți au spus că nu le-a influențat deloc, 11,8% au răspuns că scriu fără semne de punctuație, 5,4% au recunoscut că nu mai folosesc diacritice, 2,2% nu respectă ortografia, 1,6% scriu cu minusculă, în loc de majusculă, iar 3,8 % fac toate cele 3 erori. Deducem că, în mare parte, rețelele de socializare nu au modificat scrisul elevilor, decât atunci când scriu pe device-uri și nu pe caietul de notițe. (Figura 3)

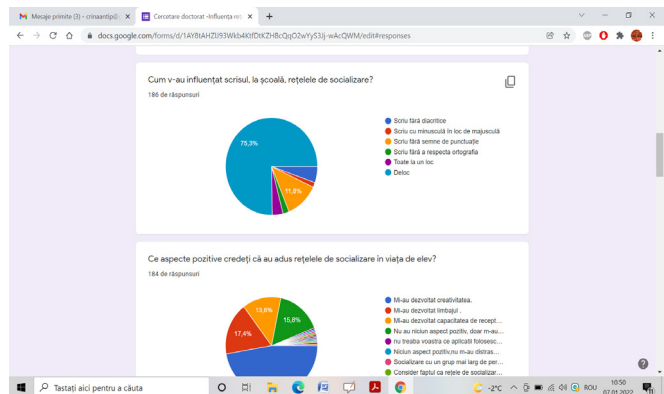


Figura 3. Cum v-au influențat scrisul, la școală, rețelele de socializare?

Ce aspecte pozitive credeți că au adus rețelele de socializare în viața de elev? a fost următoarea întrebare și a avut ca opțiuni de bifare: *Mi-au dezvoltat creativitatea; Mi-au dezvoltat limbajul; Mi-au dezvoltat capacitatea de receptare a unui text literar; Nu au niciun aspect pozitiv, doar m-au distras de la teme; Altele.*

Ca feedback la această întrebare, am primit următoarele răspunsuri, iar procentajele au arătat astfel: 47,3% au spus că le-a dezvoltat creativitatea, 17,4 % au recunoscut că le-a dezvoltat limbajul, 13,6% au bifat capacitatea de receptare a unui text literar, 15, 8% au spus că nu le-a dezvoltat nimic, ci doar le-a răpit din timpul alocat lecțiilor. La categoria altele, întâlnim răspunsuri, precum: *mi-au dezvoltat creativitatea și vocabularul, am colaborat cu alte persoane, au facilitat dezvoltarea culturii generale, învățarea unei limbi străine etc.* (Figura 4)

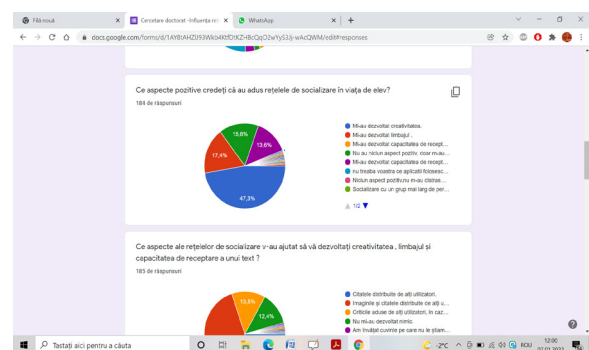


Figura 4. Ce aspecte pozitive credeți că au adus rețelele de socializare în viața de elev?

Ce aspecte ale rețelelor de socializare v-au ajutat să vă dezvoltați creativitatea, limbajul și capacitatea de receptare a unui text? a fost întrebarea cu numărul 5 și avea următoarele opțiuni: *Citatele distribuite de alți utilizatori; Imaginile și citatele distribuite de*

alți utilizatori; Criticile aduse de alți utilizatori, în cazul unei exprimări/postări greșite; Nu mi-au dezvoltat nimic; Altele.

Repondenții, în proporție de 48,1%, au răspuns la a doua variantă, 21,6 % au bifat varianta 1, 13,5% au fost mobilizați de criticile aduse de alți utilizatori, un procent de 12,4% consideră că nu i-a ajutat cu nimic în dezvoltarea creativității, limbajului sau a capacității de receptare a unui text. La opțiunea „altele” s-au regăsit și următoarele variante: *videoclipurile, colaborarea cu alte persoane, lecțiile de limbă interactive etc.* (Figura 5)

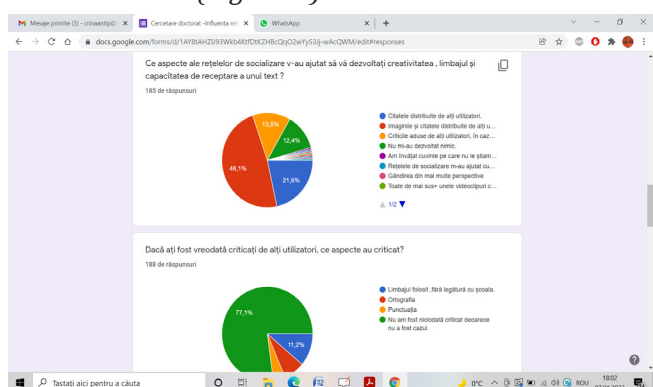


Figura 5. Ce aspecte ale rețelilor de socializare v-au ajutat să vă dezvoltați creativitatea, limbajul și capacitatea de receptare a unui text?

Am întrebat repondenții: *Dacă ați fost vreodată criticați de alți utilizatori, ce aspecte au criticat?*, iar ei au răspuns: *Limbajul folosit fără legătură cu școala (11,2%); Ortografia (7,4%); Punctuația (4,3%); Nu am fost niciodată criticat, deoarece nu a fost cazul (77,1%).* (Figura 6)

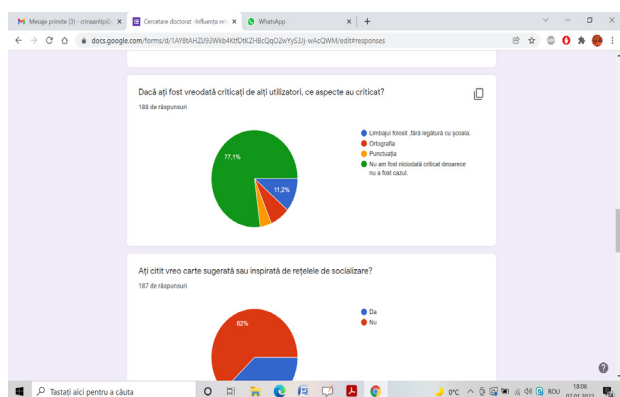


Figura 6. Dacă ați fost vreodată criticați de alți utilizatori, ce aspecte au criticat?

Ați citit vreodată o carte sugerată sau inspirată de rețelele de socializare?, întrebare la care 62% au răspuns afirmativ, iar 38% negativ, prin urmare, se poate vedea clar o tendință de a citi ceea ce e „la modă”, popular, pe rețelele de socializare. (Figura 7)

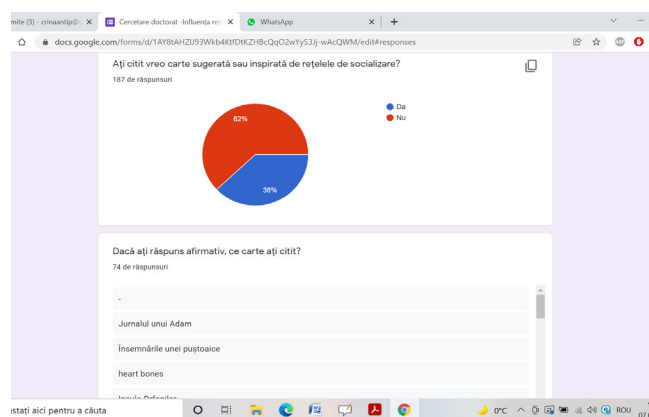


Figura 7. Ați citit vreodată o carte sugerată sau inspirată de rețelele de socializare?

Următoarea întrebare: *Dacă ați răspuns afirmativ, ce carte ați citit?* (legată de cea anterioară) aduce în prim-plan titluri inedite, precum *Jurnalul unui Adam, Insula Orfanilor, Curajul de a fi vulnerabil, Percy Jackson și Olimprienii, Warcraft, Prințesa de cenușă, Viața sub ocupația nazistă, Viața invizibilă a lui Addie LaRu etc.*, titluri ce nu ne-am fi gândit vreodată să le recomandăm ca lectură suplimentară, întrucât nu corespund exigențelor curriculare și nu sunt considerate a fi pentru categoria lor de vârstă. (Figura 8)

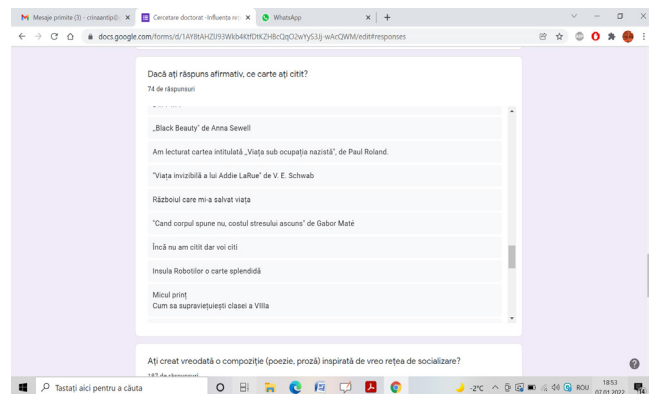


Figura 8. Dacă ați răspuns afirmativ, ce carte ați citit?

Ați creat vreodată o compoziție (poezie, proză) inspirată de vreo rețea de socializare? - a fost una dintre întrebări, care a primit următoarele răspunsuri: 77% au spus „Nu”, 14,4% mărturisesc ca „Da” și au scris poezii, iar 8,6% au scris proză, lucru ce denotă faptul că nu există un prea mare impact asupra vieții literare a elevilor din partea rețelilor de socializare.

Ce ați folosit cel mai mult din conținutul rețelilor de socializare? - a fost o altă întrebare și ea a primit următoarele răspunsuri: *Limbajul (24,3%); Citate întregi (24,3%); Creații ale utilizatorilor (10,3%);*

Nu am folosit nimic, doar le-am citit (41,1%). Din aceste răspunsuri reiese faptul că, deși utilizează *grosso modo* rețelele de socializare, elevii nu plagiază, ci folosesc resursele ca repere de inspirație, în egală măsură limbajul cu citatele întregi. (Figura 9)

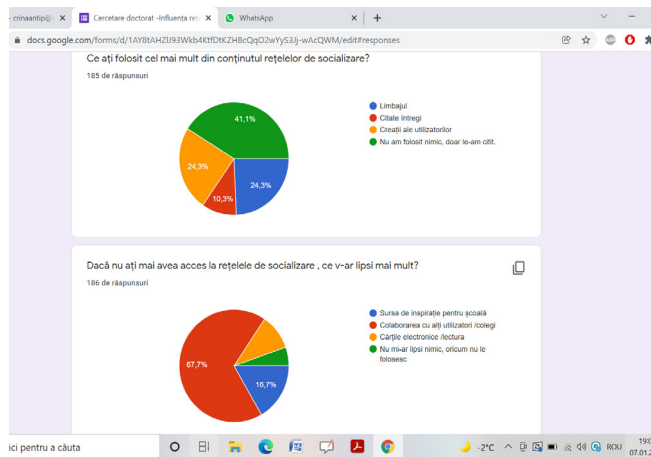


Figura 9. Ce ați folosit cel mai mult din conținutul rețelelor de socializare?

Dacă nu ați mai avea acces la rețelele de socializare, ce v-ar lipsi mai mult? - a fost ultima întrebare și ea a avut următorul feedback, în ordine cantitativă: Colaborarea cu alți utilizatori/ colegi (67,7%); Sursa de inspirație pentru școală (16,7%); Cărțile electronice/ lectura (10,2%); Nu mi-ar lipsi nimic, oricum nu le folosesc (5,4%). (Figura 10)

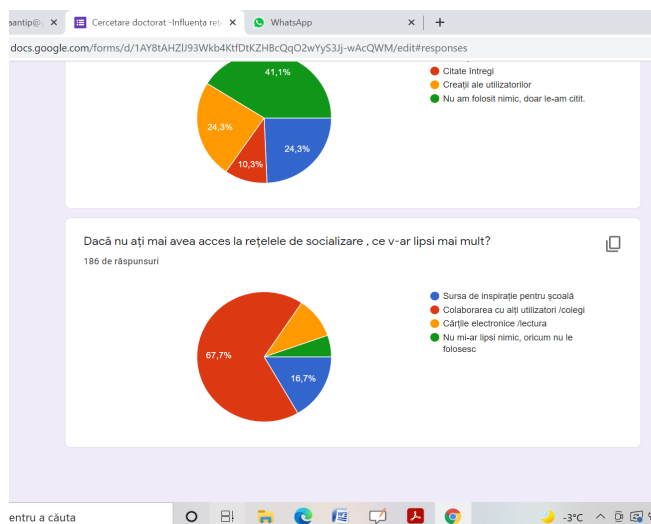


Figura 10. Dacă nu ați mai avea acces la rețelele de socializare, ce v-ar lipsi mai mult?

În concluzie, din scurtul studiu efectuat, luând în calcul și gradul de sinceritate a elevilor, putem desprinde următoarele concluzii:

1. Rețelele de socializare sunt folosite de către adolescenții intervievați, în special pentru ceea ce denotă chiar denumirea propriu-zisă - pentru socializare.
2. În câteva cazuri, acestea sunt utile și în viața școlară, reprezentând o sursă de inspirație, dar nu o ocazie de furt intelectual.
3. Facebook-ul, Instagram-ul, YouTube-ul, TikTok-ul sunt surse de divertisment, consumatoare de timp, dar înlesnesc colaborarea între adolescenți.
4. Un efect negativ al acestora se poate vedea în scrisul elevilor, care este lipsit de diacritice, fără semne de punctuație sau normă ortografică.
5. Creativitatea, limbajul literar-artistic și competența de receptare a textelor literare a elevilor gimnaziali sunt influențate de rețelele de socializare, dar sunt prezente și produsele/ieșirile achiziționate, în general, din școală. Ceea ce e în plus, nu poate fi decât un câștig.
6. Cel mai mare impact îl au în dezvoltarea creativității și în dezvoltarea limbajului literar artistic, prin lecturile accesate, însă „nu instigă” și la descoperirea talentelor scriitoricești ale utilizatorilor.
7. Conchidem că succesul sau insuccesul școlar nu depinde și nu este dat de folosirea rețelelor de socializare, ci depinde de dozajul pe care și-l aplică fiecare, iar factorii intrinseci sau extrinseci, precum vechea *motivație de a învăța* sau noul *deziderat de a învăța să înveți* depind în continuare de societate și individ.
8. Ca o concluzie generală, putem afirma că, dacă mâine se vor închide rețelele de social-media, cel mai mult ar lipsi comunicarea virtuală dintre utilizatori și folosirea lor ca sursă de inspirație.

Prin urmare, cercetarea noastră a avut un rezultat surprinzător, care ar putea fi descris astfel: omenirea s-ar putea întoarce oricând la cartea sau presa scrisă, după fireasca și obișnuita perioadă de adaptare/readaptare. Sevrăjul nu va dura chiar atât de mult... Cine iubește știința de carte, deci știința în general, o face atât fizic, cât și virtual.

Dar ...să așteptăm Metavers-viitorul!

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Cucuș C. (coord.). *Psihopedagogie pentru examenele de definiție și grade didactice*. Iași: Editura „Polirom”, 2009, p. 621.
2. Dănăilă-Moisă M. *Creativitatea de la teorie la practică*. Bacău: Editura „Docucenter”, 2020, p. 5.
3. Roșca Al. *Creativitatea general și specifică*. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1981, p. 17.
4. Coșeriu E. *Introducere în lingvistică*. Cluj: Editura „Echinox”, 1999, p.16.
5. Vicol Nelu *Limbajul: început al cunoașterii*. În: *Univers Pedagogic*, nr.2(50), 2016, pp.10-18.
6. <https://www.uvvg.ro/docs/cercetare/cdep/Didactica-competente-final.pdf>,pg 21-22
7. Teoria EL-ELA. Chișinău, 2021, p. 95.

MODELE ALE PROCESULUI COMUNICĂRII MANAGERIALE DIN PERSPECTIVA STILURILOR DE CONDUCERE

Lilia CEBANU, doctor în pedagogie,
cercetător științific coordonator,
Institutul de Științe ale Educației
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4278-8927>

Rezumat. Prezentul articol reflectă aspectele procesului comunicării manageriale în instituțiile de învățământ preuniversitar și influența stilului de conducere asupra ei. Sunt descrise și analizate conceptele de comunicare, comunicare managerială, etapele procesului de comunicare, canalele de comunicare, tipurile de limbaj utilizate de manageri și diverse modele ale procesului de comunicare.

Cuvinte-cheie: comunicare, comunicare managerială, manager, mesaje, eficiență, stil de comunicare, model, proces, dimensiuni, modele, instituție etc.

MODELS OF THE COMMUNICATION PROCESS FROM THE PERSPECTIVE OF THE MANAGEMENT STYLE

Abstract. This article reflects on the aspects of managerial communication in pre-university education institutions and the influence of leadership style on it. The concepts of communication, managerial communication, stages of the communication process, communication channels, types of language used by managers and various models of the communication process are described and analyzed.

Keywords: communication, managerial communication, manager, messages, efficiency, communication style, model, process, dimensions, models, institution, etc.

Conceptul de comunicare deschide o amplă perspectivă filosofică: „Comunicăm chiar întru neputința de a comunica. Comunicăm întru fericire și nefericire... tot ce e viață și cultură, sunt deopotrivă comunicare și comunicare”.

În viziunea autorului C.Noica, „ceea ce nu este exprimat în text completează înțelegerea, tocmai aceasta este comunicarea”. Progresăm printr-un spor de comunicare, dar nu progresăm cu adevărat dacă obținem și un spor de comunicare[9, p.188].

După *Dicționarul explicativ* al limbii române, **a comunica** înseamnă: „a face cunoscut, a da de știre, a informa, a înștiința, a spune”; „a se pune în legătură, în contact cu”; „a fi în legătură cu...”, a duce la...”. Etimologia cuvântului este latină: „a face comun, a pune împreună, a amesteca, a uni, a împărtași”. Teoretic și erudit, comunicarea este considerată a fi un „mod fundamental de interacțiune psihosocială a persoanelor, realizat în limbaj articulat sau prin alte coduri, în vederea transmiterii unei informații, obți-

nerii stabilității sau a unor modificări de comportament individual sau de grup” [3, pag.98].

Prin urmare, comunicarea stabilește diverse legături. Dacă a trăi înseamnă a interacționa -, atunci a trăi înseamnă a comunica. Într-o statistică des citată, dar anacronică (1926) față de actuala situație a mijloacelor de comunicare de masă și calculatoarelor, Paul J. Rankin demonstrează că 11 ore din 24, adică 70% din timpul activ, omul comunică.

Comunicarea este un proces de transmitere a informațiilor, sub forma mesajelor simbolice, între două sau mai multe persoane, unele cu statut de emițător, altele cu statut de receptor, prin intermediul unor canale specifice [12, p. 464]. Acest proces este considerat de autorii citați ca element de bază pentru îndeplinirea funcției managementului de coordonare.

Comunicăm informații, atitudini, sentimente, emoții, idei; comunicăm pentru a informa, a convinge, a impresiona, a determina acțiunea cuiva sau doar pentru amuzament.

Comunicarea este un proces complex: se realizează prin intermediul mai multor tipuri de limbi, poate fi perturbată de diferiți factori, depinde de contextul în care are loc și este specifică fiecărui individ; poate avea loc la diferite niveluri. Anumite procese mentale și atitudinile noastre fac ca atunci când comunicăm să nu avem mințile deschise, ci să ne uităm unii la alții prin niște „filtre” perceptuale.

Există numeroase diferențe între „a spune” și „a comunica” sau între „a auzi” și „a asculta”. „A spune” este un proces într-un singur sens; „a comunica” presupune transfer de informație în ambele sensuri.

Vorbind despre comunicare, avem în vedere trei componente:

- comunicarea exteriorizată, care cuprinde acțiunile verbale și neverbale observabile de către interlocutori;
- metacomunicarea și intracomunicarea, componente neobservabile direct ale comunicării.

Componenta observabilă a procesului de comunicare se poate manifesta în mediul de comunicare oral, prin vorbire și ascultare, iar în cel scris, prin scriere și citire; procesele de input de informație sunt ascultarea și citirea, cele de output sunt vorbirea și scrierea.

Metacomunicarea (gr. meta- „dincolo de”, „în plus față de”) se referă la sensul perceput al mesajului, la „mesajul despre mesaj”; este ceea ce înțelegem despre cuvinte.

Intracomunicarea este procesul de comunicare la nivelul sinelui, prin care „comentăm” un mesaj primit, ne argumentăm nouă înșine, ne răspundem la întrebări, vorbim cu noi înșine.

Mesajul este un element complex al procesului de comunicare și are cel puțin două dimensiuni:

- *conținutul*, care se referă la informații despre lumea lui E și R;
- *relația*, care se referă la informații despre corelarea dintre aceștia.

Nu răspundem direct la stimulii pe care-i recepționăm cu ajutorul organelor de simț (imagini, sunete, senzații), ci le atașăm întâi senzori și simboluri pe baza cărora răspundem. De aici pot apărea diferențe majore între mesajul trimis și mesajul receptat.

Feedbackul este o formă specifică de mesaj cu funcțiuni aparte; poate fi o reacție la mesajul inițial, poate fi solicitat, acordat sau utilizat.

Mesajele se pot transmite prin intermediul limbajului:

- verbal, cu ajutorul cuvintelor;
- neverbal, limbajul corpului, al spațiului, al timpului, al lucrurilor;
- paraverbal, formă orală de limbaj neverbal:

tonalitatea și inflexiunile vocii, ritmul de vorbire, modul de accentuare a cuvintelor, pauzele dintre cuvinte, ticurile verbale.

Mesajele în sine nu sunt complete: semnificația mesajului se află în emitentul acestuia, în tot ce putem observa sau nu putem observa în comunicarea lui. [12, pag 62].

„Căile” urmate de mesaje se numesc „canale de comunicare” și pot forma, printr-o anumită ordonare, rețele de diferite tipuri și forme.

Canalele pot fi:

- formale, prestabilite pentru a sprijini îndeplinirea unor anumite obiective; presupun o anumită rutină (de exemplu, sistemul canalelor de raportare într-o organizație);
- neformale, se stabilesc pe alte baze decât regula impusă: prietenia, preferințele, interesul personal (de exemplu, canalele de diseminare a bârfei, zvonurilor).

Mediul de comunicare poate fi oral sau scris, după modalitatea de comunicare utilizată. Suportul tehnic cuprinde toate mijloacele tehnice: telefon, calculator, fax, telex, mijloace audio-video.

Zgomote, bariere, filtre împiedică transmiterea și receptarea mesajului. Perturbațiile sunt de natură:

- externă - stimuli vizuali, telefonul care sună în permanență;
- internă - factori de natură fiziologică, perceptuală, semantică, interpersonală (de relație cu interlocutorul) sau intrapersonală (care țin, de exemplu, de imaginea de sine).

Comunicarea este un *proces ireversibil*, nu putem „șterge” mesajul din mintea receptorului, nici sentimentele, trăirile acestuia generate de mesaj (chiar dacă revenim asupra lui). Comunicarea are loc într-un context. Între comunicare și context are loc o interacțiune permanentă.

De asemenea, descriem și nivelurile la care are loc comunicarea.

Pentru analiză am ales modelul “ferestrei lui Johari”, prezentată în figura 1. Conform acestui model, din punctul de vedere al informației pe care o stocăm, orice persoană poate fi privită ca având mai multe zone în care “adună” informația despre sine și despre lumea din jur:

- Zona deschisă – de al cărei conținut suntem conștienți și pe care suntem dispuși să-l dezvăluim altora; conține informații comune cu interlocutorul: discuții, amintiri, cunoștințe comune;
- Zona ascunsă – de al cărei conținut suntem conștienți, dar pe care, în mod deliberat, nu

Fereastra lui Johari

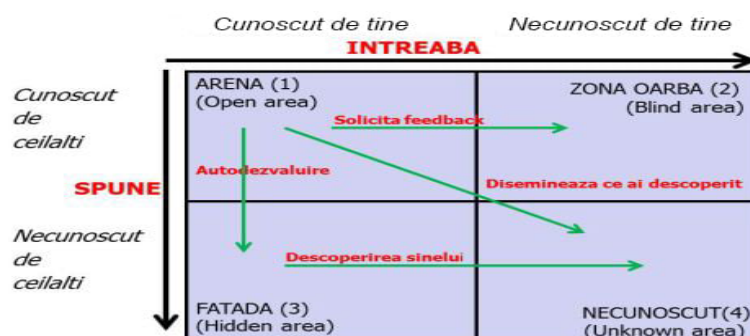


Figura 1. Modelul „Fereastra lui Johari”

dorim să-l dezvăluim și altora: sentimente, reacții, impulsuri pe care le considerăm anti-sociale, evenimente în care am acționat altfel decât conform cu propriile standarde sau cu cele ale grupului;

- **Zona oarbă** – de al cărei conținut noi nu suntem conștienți, dar care este parte din noi și ceilalți pot să îl „vadă”, doar noi suntem „orbi”: sentimente și trăsături pe care nu le recunoaștem ca fiind ale noastre;
 - **Zona necunoscută** – conține date despre care nici noi, nici ceilalți nu suntem conștienți: sentimente, tendințe și impulsuri puternic reprimite, talente și potențiale complet necunoscute, reacții caracteristice care apar doar în situații critice, deosebite; “ieșiri” de care ne autouimim sau talente pe care nu le bănuim.
- I. Comunicarea are loc în mod optim între zonele deschise ale interlocutorilor. Comunicarea este eficientă și eficientă (A);
 - II. Comunicarea neintenționată (B) – mesajul pe care-l recepționăm despre o persoană, fără ca aceasta să dorească să-l comunice sau să-si dea seama că o face. Informația relevă o parte din personalitatea interlocutorului; pe de altă parte, informația poate fi folosită prin intermediul feedbackului furnizat, de exemplu: pentru schimbarea de comportamente, îndrumare și sfătuire.
 - III. Comunicarea intenționată (C) - atunci când în mod intenționat dezvăluim despre noi ceva ce în mod obișnuit ascundem. La acest nivel se desfășoară procesul de autoexpunere și de solicitare și furnizare de feedback, procese foarte importante pentru formarea și dezvoltarea unor relații de comunicare sănătoase și productive.
 - IV. Comunicare prin „molipsire” (D) – „molipsire” prin comunicare la nivel emoțional. O persoană influențează sentimentele sau comportamentul

celeilalte persoane, fără ca vreuna dintre ele să fie conștientă de aceasta sau să o facă intenționat. De exemplu, o tensiune nervoasă, o neliniște profundă sau o preocupare intensă, probabil necunoscute nici chiar de emitent, se pot “transmite prin molipsire” interlocutorului care este influențat fără să-și dea seama.

Cunoscând multitudinea de niveluri de comunicare, putem beneficia de numeroase căi de comunicare pe care, în mod obișnuit, nu le utilizăm: *autoexpunere sau furnizare, primire, solicitare de feedback, deprinderi importante ale unui bun comunicator.*

De asemenea, e de menționat și *etapele procesului de comunicare* ca:

- Conceptualizarea ideilor;
- Organizarea mesajelor în vederea comunicării;
- Alegerea modalităților de comunicare, în funcție de obiective, receptori, contextul comunicării;
- Transmiterea mesajelor esențiale, prin intermediul canalelor adecvate;
- Receptarea mesajelor de către destinatar;
- Urmărirea efectelor mesajului și stabilirea condițiilor în care poate fi reluată comunicarea.

Relațiile directe sunt cele mai favorabile comunicării eficiente [apud 1.].

Avantajele comunicării directe sunt:

- Se pot percepe o serie de intenții nedeclarate, stratageme, temeri, obsesii, slăbiciuni ale partenerilor, care îi pot ajuta pe manageri să descifreze „necunoscute” legate de concurenții lor și să se comporte în consecință;
- Creează posibilitatea de a se clarifica pe loc toate problemele, de a se obține explicații suplimentare, de a se debloca procesul de comunicare în cadrul unui impas, de a se face concesiile care să favorizeze acordul final.

Comunicarea directă trebuie pregătită minuțios: informarea asupra problemelor care constituie pretextul întrevederii și asupra partenerilor de dialog, argumentarea, schema demonstrației cu sinteze tip tabele, fișe tehnice, statistici, cataloage, xerocopii după materiale ilustrative etc.

Demonstrația va insista asupra elementelor pozitive ale ofertei: noutatea, eficacitatea, rentabilitatea, fiabilitatea, alte calități ale produselor sau serviciilor.

Partenerii folosesc un limbaj adecvat, însoțit de alte modalități de exprimare: mimică, gestică, tonalitate etc.

Fiecare partener este bine să cunoască de la început ce anume se așteaptă din partea lui, cu ce intenții a fost solicitat la „masa tratativelor”. Întrebările care i se adresează trebuie să fie clare și să suscite maximum de informații. Întrebările „închise” trebuie să alterneze ingenios cu întrebările deschise, prin care se obțin detalii, explicații, motivații ale propriei strategeme, considerații de ordin tehnic, financiar, moral etc.

Tehnica formulării întrebărilor și abilitatea de a le adresa în momentele decisive ale comunicării ține de experiență și mai ales de știință, de pregătirea în domeniile psihosociologiei, al teoriei comunicării, al retoricii.

În același context, se apreciază că un manager afectează aproximativ 80% din timpul de lucru pentru a comunica, prin rolurile ce le îndeplinește în cadrul instituției:

- 1) un rol *interpersonal* (simbol, lider, agent de legătură);
- 2) un rol *informațional* (observator activ, difuzor, purtător de cuvânt);
- 3) un rol *decizional* (întreprinzător; regulator, repartitor de resurse, negociator) [13].

Comunicarea umană nu se rezumă la **rostirea cuvintelor** și la **transmiterea informațiilor**. La rostirea cuvintelor intervin *vocea* și *tonul* cu care sunt rostite; la cuvinte și ton se adaugă *limbajul trupului*, *fizionomia*, *mimica*, *postura*, *gestica*, *înfățișarea*, *calitatea și culoarea hainelor* etc.

Acest ansamblu complex de stimuli se împarte în două categorii: limbajul analogic și limbajul digital, purtând, corespunzător, informație analogică și informație digitală [6, p. 30-31].

Limbajul analogic este direct, plastic și sugestiv. El se bazează pe asemănare, asociere și comunică mesajele fără o decodificare la nivelul conștiinței. Comunicarea analogică este accesibilă atât oamenilor, cât și animalelor. De exemplu: un copil mic înțelege că „miau - miau” este o pisică, chiar dacă nu cunoaște cuvântul „pisică”.

Limbajul digital este simbolic și abstract. Un exemplu clasic este limbajul verbal, bazat pe cuvintele unei limbi. El poate fi înțeles numai dacă este decodificat și procesat la nivelul gândirii și conștiinței. Limbajul digital, după câte se cunoaște azi, este specific omului.

Limbajul trupului și tonul vocii sunt forme tipice de comunicare analogică. Informația transmisă astfel nu este totdeauna conștientizată.

Comunicarea umană se desfășoară pe două planuri: informația sau conținutul mesajului se transmite clar prin limbajul digital, relația care se creează, corespunzător, între persoane, este un rezultat al comunicării analogice, generatoare de sentimente (apreciere, simpatie sau antipatie, supunere sau dominare, dragoste sau ură, admirație, respect etc.).

Practic, comunicarea umană se concretizează în trei *categorii de limbaj*:

- limbajul *verbal* – graiul articulat și înțelesul cuvintelor unei limbi;
- limbajul *paraverbal* – tonul, vocea, ritmul vorbirii, accentuarea cuvintelor;
- limbajul *trupului* – postură, fizionomie, mimică, gestică, privire, distanțe.

Comunicarea interpersonală are loc în interiorul unui context concret, specific, care influențează atât conținutul mesajului (informația), cât și maniera în care se comunică (relația) [idem, pp. 37-38].

În opinia autorului V. Gh. Cojocar, în lucrarea „Schimbarea în educație și schimbarea managerială”, comunicarea managerială este reușită dacă mesajul receptat este înțeles exact cum a fost el conceput de emițător [2].

Evaluarea contextului comunicării comportă cel puțin patru dimensiuni care se influențează și se condiționează reciproc:

- contextul *fizic*, adică mediul concret, tangibil (incinta sau spațiul deschis), microclimatul, ambianța sonoră, lumina și culoarea;
- contextul *cultural*, care privește mentalitățile, valorile, credințele, tradițiile, tabu-urile, stilurile de viață ale celor implicați în procesul comunicării;
- contextul *social* și *psihologic* se referă la statutul social al partenerilor implicați în proces, la caracterul oficial sau informal al relațiilor dintre ei; la situația concretă și la instanța psihică a procesului comunicării;
- contextul *temporal* privește momentul și ordinea cronologică în care este plasat mesajul, față de alte mesaje succesive.

Comunicăm informații, atitudini, sentimente, emoții, idei; comunicăm pentru a informa, a convinge, a impresiona, a determina acțiunea cuiva sau doar pentru amuzament.

Deci, menționăm că comunicarea este un proces extrem de complex: se realizează prin intermediul mai multor tipuri de limbaje, poate fi perturbată de diferiți factori, depinde de contextul în care are loc și este specifică fiecărui individ; poate avea loc la diferite niveluri. Anumite procese mentale și atitudinile noastre fac ca atunci când comunicăm să nu avem mințile deschise, ci să ne uităm unii la alții prin niște „filtre” perceptuale.

În *știința managerială*, comunicarea este cunoscută ca o activitate principală a managerului, fiind considerată „componenta de bază a funcției de coordonare”. *Comunicarea managerială* este procesul de transmitere a unor mesaje cu conținut managerial de un manager la o altă persoană sau grup de persoane și invers [1].

În cadrul unei organizații, comunicarea constituie o metodă importantă pentru păstrarea coeziunii organizaționale, motivarea angajaților, reducerea fluctuației de personal și, implicit, atingerea obiectivelor organizaționale. Pentru a obține satisfacție, angajații trebuie, în primul rând, să se simtă acceptați, iar acest lucru presupune un anumit nivel de informare. Pentru organizație avantajul este acela că angajații informați pot să gândească în stilul organizației, pot arăta inițiativă și pot fi implicați în procesul decizional. Colateral, este încurajată munca în echipă și, astfel, efortul depus de angajat poate crește, ca și gradul de responsabilizare.

Comunicarea în cadrul unei instituții este determinată de satisfacerea mai multor nevoi organizaționale și funcționale, fără de care ar putea fi compromisă chiar existența organizației însăși. Printre acestea se află:

- funcțiile managementului nu pot fi operaționalizate în lipsa comunicării. Procesele de stabilire a obiectivelor, de realizare a concordanței cu structura organizatorică, de implicare a personalului, de armonizare a acțiunilor cu obiectivele inițiale și de eliminare a neconformităților se bazează pe primirea și transmiterea de mesaje;
- comunicarea stabilește și menține relațiile dintre angajați;
- prin feedback-ul realizat, comunicarea relevă posibilitățile de îmbunătățire a performanțelor individuale și generale ale organizației;
- aflată la baza procesului de motivare, comunicarea face posibilă identificarea, cunoașterea și utilizarea corectă a diferitelor categorii de

nevoi și stimulente, pentru orientarea comportamentului angajaților spre performanță și satisfacție;

- contribuie la instaurarea relațiilor corecte și eficiente, de înțelegere și acceptare reciprocă între șefi și subordonați, colegi, persoane din interiorul și exteriorul organizației.

Luând în considerare interconexiunile existente între toate procesele care se desfășoară în cadrul unei organizații, se poate afirma că este imposibil de găsit un aspect al muncii managerului care să nu implice comunicarea. Problema reală a comunicării organizaționale nu există atunci când managerii se angajează sau nu în acest proces, ci dacă ei comunică bine sau satisfăcător.

Cei mai mulți manageri știu că succesul lor depinde în mare măsură de abilitatea lor de a comunica. Totuși, cel mai adesea, managerii nu știu ce înseamnă o comunicare *perfectă și eficientă*. Unii afirmă că, dacă angajații și-ar înțelege bine managerii, organizațiile ar funcționa mai ușor. Motivul este că ei nu au făcut apel la un proces colaborativ, de cooperare – ei nu au căzut de acord asupra schemelor de comunicare, nu au adoptat împreună decizii, au dat vina unii pe alții în cazul eșecurilor și s-au evitat unii pe alții cât au putut de mult.

Prin urmare, lipsa de comunicare este adesea un simptom al altor probleme. Abilitățile de comunicare nu numai că sunt importante, dar nevoia pentru ele este universală. Oricine are nevoie să comunice în mod eficient cu ceilalți [7, p. 34].

Între abilitatea de a comunica și cea de a conduce există o strânsă legătură. Modul de a comunica al managerului îi atrage sau îi respinge pe oameni, le dă energie în scopul aderării la o viziune sau din contră. Diferitele stiluri de conducere ale managerilor implică și diferite modalități de comunicare. Modelul liderului a devenit tot mai complex, în prezent existând un număr extrem de mare de modele care exprimă modalitățile liderului de a conduce.

Conducerea autocratică

Conducătorul autocratic pornește de la ideea că oamenii nu le place să muncească și că nu sunt capabili să-și asume responsabilități. Pentru a obține rezultate de la acești oameni, ei trebuie să fie supravegheați direct și să li se traseze doar sarcini limitate. Ei nu au nevoie de privirea de ansamblu asupra rolului muncii lor în cadrul obiectivelor organizației.

Angajații trebuie verificați în permanență prin sisteme stricte de evaluare. Pentru a-i constrânge să muncească, managerul autocratic folosește frecvent pedepsele și mai rar recompensele.

Comunicarea manager-subordonat are loc predominant de sus în jos. În luarea deciziilor, nivelul informațiilor care vin de la subordonați este minim. Managerul decide singur și își impune punctul de vedere. Puterea și autoritatea sunt impuse prin măsuri represive, coercitive, nu prin comunicare cu scop de convingere.

Comunicarea are caracter de dispoziție, este critică și este orientată spre găsirea greșelilor, spre blamare și acuzare. În comunicarea interpersonală, managerul autocrat accentuează distanța superior/subordonat și amintește în mod frecvent poziția și autoritatea sa.

Stilul de conducere „CENTRAT PE ȘEF” accentuează autoritatea managerului. În extrema autoritară, managerul ia deciziile și le comunică sub formă de ordine, iar angajatul le acceptă. Pe măsură ce se îndepărtează de stilul autoritar, managerul va adopta un stil de comunicare de influențare și convingere privind implementarea deciziilor sale, își va expune ideile și deciziile în fața angajaților și va accepta întrebări.

Conducerea democratică

Managerul democratic se află la extrema cealaltă a stilurilor de conducere. Pleacă de la ipoteza că oamenilor le place atât să muncească, cât și să-și asume responsabilități. Delegarea autorității, formularea clară a ceea ce se așteaptă de la ei, stabilirea de standarde înalte de performanță, minimizarea numărului de dispoziții directe, solicitarea ideilor sunt caracteristici ale acestui manager.

Stilul de comunicare al managerului democratic este caracterizat prin:

- managerul ia deciziile în urma unor discuții cu subordonații, în cadrul cărora ține cont de părerea acestora;
- folosește feedback-ul pentru aprecierea imediată a muncii bine făcute;
- apelează la comunicarea suportivă pentru sprijinirea angajaților în îndeplinirea muncii lor;
- îi menține pe angajați informați asupra problemelor organizației, prin ședințe și întâlniri frecvente;
- folosește tehnici de comunicare, pentru întărirea spiritului de echipă;
- prin modul de comunicare, stimulează creativitatea grupului [3, pag.64].

La extrema opusă a scării continue, unde stilul de conducere este „CENTRAT PE SUBORDONAT”, managerul este implicat în luarea deciziilor; ceea ce definește caracterul democratic al stilului de conducere. Pornind din această extremă spre mijlocul

scării comportamentului de conducere, managerul și subordonații iau decizii împreună, în limitele stabilite de constrângerile organizaționale; managerul definește limitele și solicită grupului să ia deciziile.

Conducerea situațională

În conducerea situațională, managerul trebuie să-și adapteze stilul cerințelor situației, dar și nivelului de coeziune și de implicare a subordonaților, adică disponibilitatea lor pentru îndeplinirea muncii și dedicarea cu care aceștia muncesc.

Abordarea de tip situațional a stilului de conducere este definită prin următoarele comportamente:

- **comportamentul de dirijare** – managerul dă dispoziții subordonaților, iar aceștia nu au nici un cuvânt de spus; le dă dispoziții și instrucțiuni în legătură cu munca pe care o au de îndeplinit și le supraveghează îndeaproape performanța;
- **comportamentul suportiv** – managerul sprijină angajații, este prietenos, este preocupat în mod real de oamenii lui; folosește predominant comunicarea suportivă; managerul ascultă, îndrumă și sfătuiește, încurajează, facilitează interacțiunea și îl implică pe subordonat în luarea deciziilor.

Conducerea prin folosirea puterii

Între putere și conducere există o legătură strânsă, fără însă a însemna că orice om puternic este un lider. Liderul folosește puterea pentru a influența. Sursele de putere pot să provină din poziția ocupată în organizație (puterea de a acorda recompense, de a constrânge, puterea asigurată în mod legitim de funcție). Pot, de asemenea, să fie surse de natură personală: puterea de expert, puterea atracției personale, puterea care rezultă din abilitatea de a comunica (informa și convinge).

În funcție de sursele de putere folosite, pot rezulta mai multe stiluri de conducere:

- **conducerea prin impunere** – când managerul se bazează pe folosirea cu predilecție a puterii coercitive sau a puterii recompensei; conducerea este posibilă prin generarea de frică și tensiune;
- **conducerea bazată pe atracție personală (carisma)** – când managerul se bazează pe folosirea atracției personale și a abilității de a comunica. Liderul este în mod sincer preocupat de binele celor pe care îi conduce și de realizarea sarcinii;
- **conducerea prin calitatea de expert** – când managerul se folosește de puterea de expert tehnic sau expert în relații interpersonale (abilitatea de a face compromisuri, de a avea umor, de a oferi îndrumare, încurajare, de a dezvolta talentele subordonaților). Poate conduce și pe

baza calității de expert în probleme de politică a organizației (asigurând recompense speciale sau condiții speciale pentru subordonați, prin relațiile pe care le are);

- **conducerea prin convingere** – când managerul se bazează pe folosirea puterii obținute asupra subordonaților datorită modului în care managerul vorbește cu aceștia. Stilul de comunicare este un amestec de atracție personală, genera-re de frică și impunere, prin calitatea de expert. Pentru aceasta managerul are nevoie de multă credibilitate;
- **conducerea prin informare** – când managerul se bazează pe folosirea tuturor canalelor de comunicare cu subordonații și pe comunicarea permanentă în ambele sensuri. Se generează astfel o rețea reciprocă puternică: subordonatul depinde de manager prin informațiile pe care le furnizează în permanență, prin cunoștințele profesionale pe care le are și prin procesul de evaluare a muncii subordonatului; managerul depinde de subordonat, prin informația de care are nevoie din partea acestuia, de efortul pe care trebuie să-l facă subordonatul și de loialitatea acestuia; în această situație managerul are nevoie de deprinderi foarte bune de comunicator, de încredere din partea subordonaților și trebuie să posedă capacitatea de a empatiza.

Indiferent de sistemul social, într-o organizație comunicarea îndeplinește opt funcții: informarea, socializarea, motivația, dialogul, educația, promovarea culturii, distracția, integrarea.

În teoria comunicării, s-au diferențiat două modele de comunicare: modelul **SĂGEATA** și modelul **DANS**.

Modelul săgeată corespunde schemei Shannon-Weaver a comunicării, conform căreia partenerii au roluri bine definite (emițător și receptor),

iar receptorul percepe mesajul exact în forma și cu conținutul dorit de emițător (*Figura 2*).

Se observă că în această schemă singura formă a retroacțiunii comunicării este „feedbackul”; studiile recente au arătat însă că putem vorbi și de o retroacțiune de tip „feedforward”. Diferența dintre cele două noțiuni este următoarea: feedbackul intră în funcțiune după atingerea finalității, oferind informații asupra felului cum a fost receptat mesajul (fluxul informațional ce pornește de la receptor la emițător) și asupra felului cum trebuie receptat mesajul (fluxul informațional se pornește de la emițător la receptor); feedforward-ul intră în funcțiune preventiv, anticipând o anumită evoluție și pe baza acestei anticipări persoana acționează pentru a îmbunătăți șansele de a atinge obiectivele dorite.

Modelul dans, așa cum arată și numele, este întemeiat pe o comparație între dans și comunicare, între cele două tipuri de interacțiune existând numeroase asemănări. Iată doar câteva dintre cele mai importante:

- Comunicarea e folosită în scopuri multiple;
- Comunicarea implică o bună coordonare a înțeleșurilor;
- Comunicarea presupune capacitatea de a anticipa reacțiile celorlalți;
- Când comunicarea se întrerupe, nu e întotdeauna rezultatul neînțelegerilor, ci, mai degrabă, fiindcă unul din parteneri nu are capacitatea de a prevedea reacțiile celuilalt;
- Comunicarea e guvernată de reguli;
- Există două tipuri de reguli care funcționează în conversații – reguli de interpretare și reguli de reglare;
- Comunicatorii dețin un repertoriu de abilități care pot trece dincolo de nivelul conștient;
- Comunicarea poate fi privită ca o activitate schematizată;

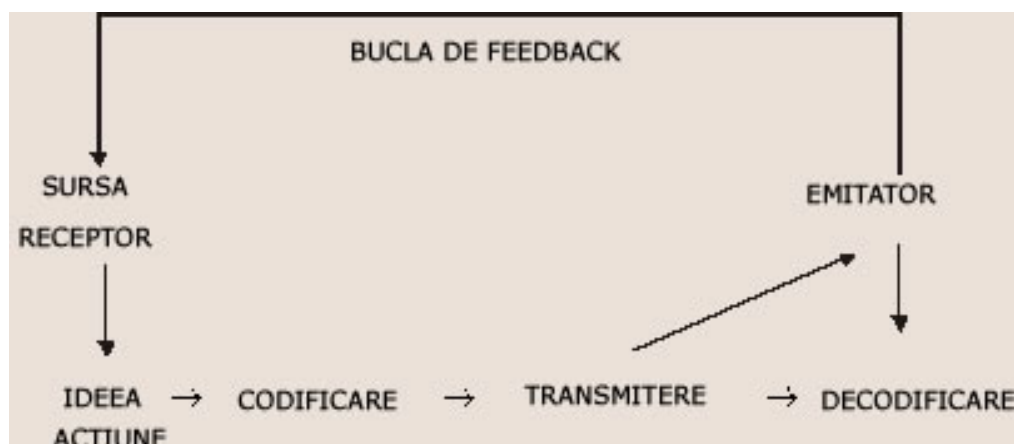


Figura 2. Modelul săgeată (ADAPTARE după modelul Shannon - Weaver)

- Reușita în comunicare e o funcție a gradului de coordonare, a modului în care știi să te adaptezi la mediu și la partener.

Cel mai simplu model de comunicare (schema lui Laswell) cuprinde *emițător, receptor, canal de comunicație și mesaj*. Acest model reflectă concepția școlii relațiilor umane (behaviorism), adică schema stimul-răspuns: Cine? Ce comunică? Prin ce mijloace? Cui? și Cu ce efecte? [8,p. 334].

În mod complex, modelul lui Shannon include, pe lângă elementele inițiale (din schema lui Laswell) „codificare” și „decodificare” pentru emițător și, respectiv, receptor.

Modelul lui Norbert Wiener

Ceea ce aduc nou cercetările ulterioare este faptul că o comunicare corectă și completă presupune existența unei conexiuni inverse (schema lui Norbert Wiener).

Norbert Wiener evidențiază faptul că, deși canalul este indispensabil pentru transmiterea mesajului, acestea două (mesaj – canal) nu se pot identifica. Receptarea și înțelegerea mesajului poate suferi din cauza suportului pe care acesta este înregistrat, deoarece factorii perturbatori acționează asupra canalului (Figura 3).

Modelul Aurel Iftimescu

În lucrarea intitulată „Managementul resurselor umane” și coordonată de R. Mathis, C. Rusu și P. Nica este propusă de Aurel Iftimescu o schemă a comunicării interpersonale, care duce mai departe ideile primilor cercetători și evidențiază, în plus, relația dintre conținutul mesajului și procesul *codificare – decodificare* [11]. La nivelul unei organizații, comunicarea poate fi privită din două *perspective*: comunicarea între indivizi, numită și comunicare interpersonală; comunicarea între diferite subdiviziuni și grupuri ale organizației, numită comunicare organizațională. Aceste două forme de comunicare

sunt interdependente, comunicarea interpersonală fiind aproape întotdeauna parte componentă a comunicării organizaționale.

Comunicarea interpersonală

Atunci când un individ transmite o idee, o opinie sau o informație unui alt individ sau unui grup de indivizi are loc o comunicare interpersonală. Acțiunea este complexă, având caracter procesual. Mai întâi inițiatorul comunicării (emițătorul) codifică ideea sub forma unui mesaj, folosind îndeosebi cuvinte și imagini. Apoi mesajul este transmis receptorului prin canalul sau canalele de comunicație (o întâlnire față în față, o convorbire telefonică, o scrisoare etc.). Receptorul, la rândul său, decodifică mesajul și încearcă să-i sesizeze înțelesul. Dacă ideea percepută de receptor este identică cu cea lansată de emițător, atunci comunicarea poate fi considerată eficientă. În condițiile unui canal de comunicație în dublu sens, eficacitatea comunicării poate fi asigurată printr-un mesaj de răspuns formulat de receptorul inițial - devenit emițător - și transmis emițătorului inițial - devenit receptor.

Modelul Gândea

În lucrarea scrisă de Rodica și Dan Gândea întâlnim un model îmbogățit cu elemente noi, referitoare la procesul comunicării (Figura 5).

În viziunea celor doi autori, avem de-a face cu **emitentul** (E) mesajului și cu **destinatarul** sau **primitorul** (D, P) acestuia. Primitorul recepționează mesajul sau rămâne numai destinatar. Este deosebită dintre „a asculta” și „a auzi”, dintre „a comunica” (ceea ce presupune asimilare și **feedback**) sau „a spune” (transfer de informație cu un singur sens). Componenta observabilă (CO) se manifestă prin vorbire și ascultare în comunicarea orală sau prin scriere și citire în comunicarea în scris).

Metacomunicarea [MC] (meta înseamnă în limba greacă „dincolo de”, „în plus față de”) se referă

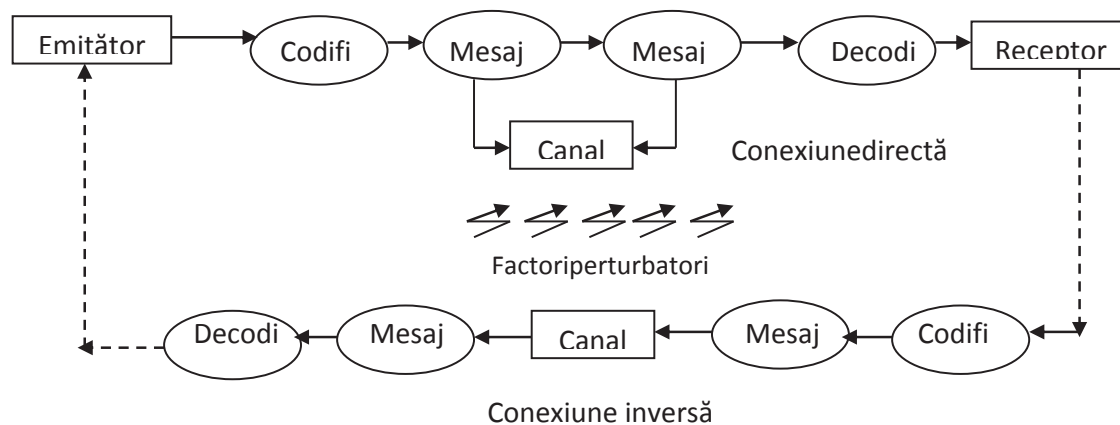


Figura 3. Schema lui Wiener [apud 1].

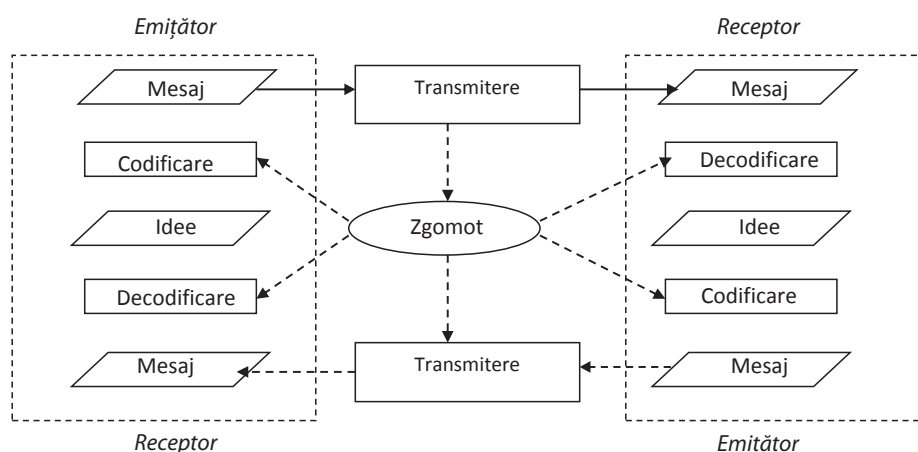


Figura 4. Comunicarea interpersonală [NUD]

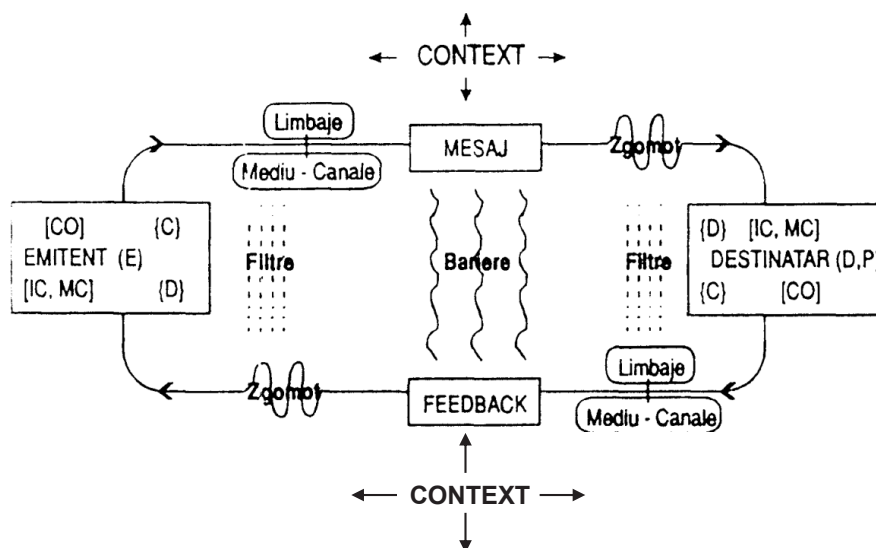


Figura 5. Model al procesului de comunicare [5, p. 27]

la sensul perceput al mesajului, la „mesajul despre mesaj”; este ceea ce înțelegem noi dincolo de cuvinte.

Intracomunicarea [IC] este procesul de comunicare la nivelul sinelui prin care „comentăm” un mesaj primit, ne argumentăm nouă înșine, ne răspundem la întrebări, ne admonestăm, „vorbit” cu noi înșine.

Mesajul este un element complex al procesului de comunicare din mai multe motive, dintre care amintim aici doar câteva: prezența etapelor de codificarea {C} și decodificare {D} parcurse la nivelul lui E și respectiv P, de la gânduri, sentimente, emoții, la „ceva” constituit în formă transmisibilă; transmiterea pe diverse căi a acestui „ceva” și recepționarea lui, etape în care pot interveni perturbații; contextul fizic și psihosocial în care are loc comunicarea; dependența modului de recepționare a mesajelor de

deprinderile de comunicare și de abilitățile mentale ale comunicatorilor, faptul că mesajul are cel puțin două dimensiuni, *conținutul*, care se referă la informații și *relația*, care se referă la informații despre corelarea dintre aceștia.

Așadar, deoarece nu răspundem direct la stimulii pe care îi recepționăm cu ajutorul organelor de simț (imagini, sunete sau senzații), ci acestora le atașăm mai întâi senzori și simboluri pe baza cărora răspundem, pot apărea diferențe majore între mesajul trimis și mesajul primit.

Mediul comunicării poate fi oral sau scris, în funcție de căile pe care ne propunem să comunicăm sau **canalele de comunicație**.

În funcție de suportul tehnic folosit și de limbajele, simbolurile, sistemele utilizate, pot apărea ba-

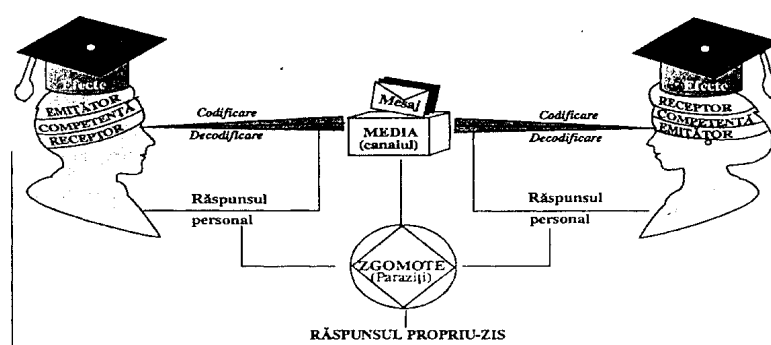


Figura 6. Modelul general al comunicării umane [6, pp. 10-42]

riere, filtre sau zgomote care influențează mișcarea normală a informației, produc distorsiuni, perturbă procesul comunicării, împiedicând obținerea unui mesaj exact, corect, în condiții eficiente.

Întregul proces este marcat de **contextul** în care are loc (fizic, cultural, social, psihologic și temporal).

Modelul Prutianu

În viziunea profesorului Ștefan Prutianu, comunicarea umană implică elemente noi, care completează ceea ce am prezentat până aici și oferă o imagine nouă a acestui proces (Figura 6).

Emisia-recepția, ca și codificarea-decodificarea, se află în strânsă legătură cu *competența* celor doi parteneri de a comunica, de-a face transfer de informații, de-a formula și de-a înțelege mesaje.

Comunicarea verbală, scrisă ca și cea non-verbală implică instruire, educație, tradiție, obiceiuri, cultură și, bineînțeles, limbaje. De toate acestea depinde competența în comunicare, rezultantă cu un mare grad de complexitate al unei multitudini de factori, de o mare diversitate.

Zgomotul, propozițiile sau perturbațiile pot fi, de asemenea, foarte diverse:

- de natură **fizică** (o ușă trântită, un telefon defect, ochelari cu lentilele pătate etc.);
- de natură **psihologică** (experiența anterioară, prejudecățile, lacune în cultură etc.);
- de natură **semantică** (diferențe de limbaj, tehnic, literar sau poetic, argou sau conotații diferite ale cuvintelor).

Efectele comunicării sunt procese, activități, componente determinate de procesul comunicării și care depind de conținutul și calitatea acestuia.

Efectele pot fi:

- de natură **cognitivă** (informația dobândită, analiza și sinteza acesteia etc.);
- de natură **afectivă** (emoții, sentimente, atitudini etc.);
- comportamentale.

Dacă la primele modele remarcăm deosebirea dintre *mesaj* și *media* (suportul acestuia), într-o fază mai avansată a analizei se discută identitatea sau, mai co-

rect, corelația acestora: mesajul fără suport nu poate exista, așa cum nimic nu poate exista în *conținut* fără o anumită *formă*. Cu atât mai mult, cu cât calitatea și efectele comunicării depind hotărâtor de suportul folosit și de modul în care acesta se potrivește sau nu mesajului și procesului în ansamblu.

În concepția profesorului Prutianu, pe lângă răspunsul personal, care are sensul feedbackului din celelalte modele, mai apare **răspunsul propriu-zis**, care ar fi, în opinia noastră, **efectul** procesului de comunicare desfășurat.

Considerăm că cel puțin aceste două ultime modele prezentate completează lista elementelor procesului comunicării și dau o imagine completă de ansamblu: alternanța emițător-receptor, codificarea-decodificare, separarea și identificarea mediei cu mesajul, ca și corelarea acestora, barierele și filtrele, răspunsul și efectele procesului desfășurat și pregătirea următoarelor.

În concluzie, putem menționa cu certitudine că managementul modern acordă un rol deosebit de important comunicării, pe care o consideră o componentă vitală a sistemului managerial al oricărei instituții, fie aparținând managementului privat, fie aparținând managementului public.

Importanța comunicării în instituții se datorează și caracterului complex pe care acest proces îl are la acest nivel. Astfel, în orice cadru organizațional există numeroase rețele de comunicare, respectiv grupaje de canale ale comunicării regăsite în configurații specifice care alcătuiesc sistemul de comunicare. Deci, comunicarea înseamnă totul în management, atâta vreme cât de calitatea comunicării depinde înțelegerea problemelor cu care se confruntă orice angajat, de la manager până la funcționarul de pe cel mai jos nivel ierarhic. Durabilitatea relațiilor, capacitatea managerului de a-și motiva și de a-și conduce subordonații, dar și raporturile cu mediul extern instituției, sunt elemente deosebit de importante, din care se pot prelua informații utile pentru buna funcționare a activității.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Cojocaru V., Slutu L. *Management Educațional*. Chișinău: Editura Cartea Moldovei, 2007. ISBN 978-9975-60-041-5.
2. Cojocaru V. Gh. *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*. Chișinău: Editura Lumina, 2004.
3. Cole, Gerald A. *Management*. Chișinău: Editura Știința, 2004.
4. Dicționarul Explicativ al Limbii Române, Ediția a II-a. Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, București: Univers Enciclopedic.
5. Gândea R., Gândea D. *Comunicarea managerială*. Editura Expert, 1998, ISBN 9739282288.
6. Prutianu Șt. *Tratat de comunicare și negociere în afaceri*. Iași: Editura Polirom, 1998, ISBN: 978-973-46-1223-9.
7. Mîndîcanu V. *Etica și arta comportamentului civilizat*, Chișinău: Editura Sirius, 2001.
8. Nicolescu O., Verboncu I. *Management*. București: Editura Economică, 2007. ISBN 978-973-709-343-1.
9. Noica C. *Cuvânt împreună despre rostirea românească*, București: Editura M. Eminescu, 1987.
10. Nudell M. *The Handbook for Effective Emergency and Crisis Management, Lexington, Massachusetts, Lexington Books*, 1998. ISBN-13: 978-0967749204; ISBN-10: 0967749204.
11. Russu C. *Management, Concepte. Metode Tehnici*. București, 1993.
12. Stog L., Caluschi M., *Psihologia managerială*. Chișinău: Editura Cartier, 2002. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/09.%20Impactul%20comunicarii%20manageriale%20asupra.pdf

Notă: Articolul este elaborat conform Proiectului Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 20.80009.0807.45

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.4.07>

CZU: 373.091:316.77

COMUNICAREA EFICIENTĂ CU DEBUTANȚII ÎN INSTITUȚIA EDUCAȚIONALĂ

Ana VARTIC, doctorandă,
Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea de Stat din Moldova
ORCID ID:0000-0001-8196-5434

Rezumat. Școala este o organizație în care climatul emoțional-psihologic are o importanță majoră și constituie o variabilă esențială care influențează calitatea activității instituției, succesele actorilor implicați, starea de bine a cadrelor didactice, contribuind la formarea unor generații de oameni de valoare. O societate cu procesul educațional bine punctat este, de fapt, o societate deschisă spre inovații și succes.

Este cunoscut faptul că trecerea spre constituirea unei societăți deschise cere contribuții și eforturi sporite de la fiecare membru în parte și de la colectivitate în general. Spre o astfel de societate se orientează și cea din Republica Moldova, ceea ce este confirmat și de cadrul legislativ și actele normative în vigoare.

Cu toate acestea, realitatea existentă este departe de acel ideal în care regulile unei societăți deschise sunt implementate în totalitate, într-un mod exemplar. Mai degrabă se poate vorbi de o conștientizare a necesității pregătirii atât a membrilor societății, cât și a instituțiilor sociale, atât guvernamentale, cât și neguvernamentale. Or, anume omul cu gradul său de pregătire și cu sistemul de valori pe care și l-a creat este în stare să dea sens ideii de formare a unei societăți deschise.

În acest context, se impun a fi luate în considerare următoarele:

- utilizarea modalităților de pregătire prin comunicare și mobilitate academică a generației tinere de către instituțiile de resort;
- implicarea organizațiilor neguvernamentale în promovarea societății deschise întru găsirea propriei identități a tinerilor specialiști într-o societate în schimbare.

Cuvinte-cheie: comunicare eficientă, tânăr specialist, debutant, stare de bine.

EFFECTIVE COMMUNICATION WITH BEGINNERS IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. The school is a institution in which the organizational climate has a major importance and is an essential variable that influences the quality of its activity, the successes of the actors involved, the well-being of teachers, generations of valuable people. Therefore, a society with a well-targeted educational process is in fact a society open to innovation and success.

It is known that in an attempt to establish an open Society great efforts and contributions from every member personally and collectively are demanded. The Moldovan society trends to build such society as well and the legislative framework and the normative acts in force confirm this. With all this, the existent reality is far from being considered as a society where the necessary measures are on their way to be implemented. We would rather speak about the necessity to prepare socially aware citizens, members of the governmental and non-governmental institutions. It is the person with his level of education and its system of values who is able to generate ideas about the foundation of an Open Society.

In this context there should be taken into consideration the following:

- the utilization of modalities to prepare the young generations at universities through communication and academic mobility;
- the involvement of non-governmental organizations in promoting the Open Society in order to help youth find their own identity in this changing society.

Keywords: communication, efficient communication, young specialist, beginner, good feeling

**„Pune accentul pe ceea ce oamenii pot să facă,
nu pe ceea ce nu pot!”**

Peter Drucker

Statutul și imaginea unei profesii sunt elemente importante în determinarea atractivității acesteia pentru tineri și în menținerea angajaților competenți/calificați. Erodarea constantă a statutului și a

imaginii cadrelor didactice este confirmată de studii relevante, ce scot în evidență impactul negativ al fenomenului asupra sistemului educațional în ansamblu, care a generat în timp o scădere a numărului celor care au ca opțiune prioritară de profesie cariera didactică [6, p. 4-5].

Analiza conceptului de comunicare este redată ca esență a legăturii umane, comunicarea reprezentând

ansamblul proceselor fizice și psihice prin care relaționăm cu una sau mai multe persoane, în vederea atingerii unor obiective stabilite.

În sens restrâns, comunicarea implică schimbul de mesaje orale, scrise sau de altă natură, sub forma cărora informația trece de la emițător la receptor, în cadrul unor secvențe de comunicare (convorbire, lecție, scrisoare etc.). Cu alte cuvinte, o anumită persoană A (sursa) transmite un anumit mesaj printr-un canal unei alte persoane B (receptorul), cu un anumit efect recunoscut și interpretat de A; A oferă un răspuns conform la care B răspunde, la rândul-i. Așa cum rezultă din figura 1, interacțiunea este tranzacțională.

Din această perspectivă, putem defini comunicarea ca tranziția de mesaje între participanți, renunțând astfel la ideea, conform căreia „o persoană comunică alteia” [2, p.15].

O altă abordare a conceptului de *comunicare* o găsim la Rodica M. Candea și Dan Candea, prin care comunicarea depășește simplul schimb de mesaje, și anume: „proces prin care o sursă de informații A influențează asupra receptorului de informații B într-o manieră capabilă să provoace la acesta apariția unor acte sau sentimente, ce permit o regularizare a activităților lui B sau a grupului de care aparțin A și B. Prin comunicare, în sensul larg al definiției, înțelegem „schimbul de mesaje între două sau mai multe persoane, din cadrul unei organizații, în vederea realizării obiectivelor, sau, mai putem spune, un „schimb de mesaje între un emitent (E) și un receptor (R)”. Mai există o serie de alte definiții, dar indiferent de conținutul lor, putem afirma că, în condițiile actuale, importanța comunicării a căpătat o amploare extraordinară. După unii autori, „a conduce înseamnă a comunica”. [3, p.3-16]

Pentru succesul unei inserții profesionale a debutanților în instituția educațională este implicită comunicarea eficientă. Eficiența comunicării se stabilește în termenii atingerii scopurilor comunicatorilor, oricare ar fi acestea. Profesorul, vânzătorul, politici-

anul, filosoful pot utiliza același limbaj pentru a comunica, însă obiectivele lor pot fi diferite (profesorul își propune să clarifice, să motiveze, iar vânzătorul să informeze, să persuadeze). Cu alte cuvinte, în funcție de situație, eficiența comunicării se măsoară inclusiv în termenii unor obiective, precum „a minți”, „a crea confuzie”, „a denatura adevărul” sau „a manipula”.

Abordările consacrate eficienței comunicării se subordonează: **perspectivei umaniste, perspectivei pragmatice/behavioriste și perspectivei schimbului social/echității.**

Abordările umaniste propuse de psihologia umanistă tradițională – A. Maslow, G. Allport, C. Rogers – pun accent pe ideea de deschidere, empatie, sinceritate, reacție onestă:

- **Deschidere** spre interlocutor, reacții oneste la stimulii din exterior, dublate de asumarea responsabilității pentru propriile sentimente și gânduri, prin înțelegerea acestora ca rezultat al interacțiunii dintre realitatea exterioară și percepțiile, atitudinile, prejudecățile individuale;
- **Comunicarea pozitivă** prin atitudinea pozitivă în raport cu sine și, implicit, cu ceilalți, și recunoașterea partenerilor prin feed-back verbal sau nonverbal;
- **Empatie** (traducere din limba germană „a simți împreună cu”) se definește ca procesul simțirii a ceea ce simte o altă persoană, ca intuiție sau, mai exact, proces de cunoaștere tacită. Cunoașterea empatică individuală și socială conturează procese de gândire și sentimente similare cu ale partenerilor și comportă cu **efect de înțelegere**. Schimbul empatic este prin excelență social, bazat pe experiență validată social și vizează realizarea a două obiective aparent contradictorii: o comunicare în sine și acomodarea la realitatea celuilalt – garanție a eficienței în practica socială [2, p. 17].

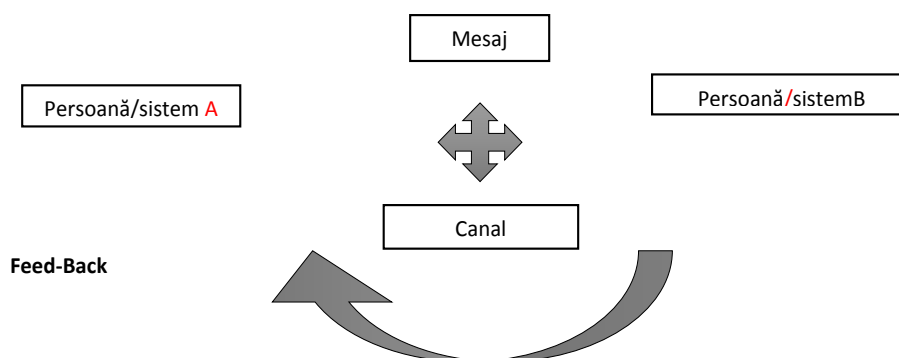


Figura 1. Interacțiune tranzacțională

În contextul subiectului abordat, *comunicarea managerială eficientă* este, de fapt, mijlocul optim pentru atragerea, menținerea resursei umane, a debutanților în sistemul educațional. Prestanța și perceperea socială a profesiei de pedagog în timpurile actuale pentru debutanți se încadrează în limitele factorilor societății de ordin material, psihologic, fiind în concordanță cu managementul inserției profesionale. Tot mai mulți tineri, debutanți în instituțiile educaționale, menționează despre adaptarea dificilă, unul din factorii negativi fiind comunicarea managerială ineficientă.

Este important a se respecta următoarele criterii pentru obținerea actului de comunicare eficient:

1. să ordonezi gândurile înainte de a le transmite, a comunica;
2. să îți alegi cu atenție cuvintele și imaginile pe care le folosești pentru a ajunge direct la țintă, iar ținta ta este să fii corect înțeles;
3. să spui clar ce ai de spus, astfel încât lumea să te înțeleagă rapid;
4. să știi cum să te folosești de vocabular și de gramatică pentru a obține un efect maxim;
5. să încerci să folosești imagini, grafice, parabole, umor, orice pentru ca esențialul din comunicarea ta să fie înțeles și reținut;
6. să cunoști modul în care propriile tale interese pot afecta transmiterea mesajelor;
7. să realizezi că părerile tale și starea de spirit din momentul comunicării pot împiedica recepționarea corectă a mesajelor;
8. să fii de acord că numai când receptorul răspunde, se poate spune că succesul comunicării este deplin;
9. să pui periodic întrebări pentru a te asigura că ai înțeles corect ceea ce ți s-a comunicat;
10. să consideri că omul este cel mai important element al procesului de comunicare;
11. să te abții să îi contrazici în mod pripit pe ceilalți;
12. să tolerezi păreri care diferă de ale tale;
13. să îi lași pe cei cu care vorbești să termine ce au de spus înainte de a te repezi cu propriile intervenții;
14. să acorzi atenție maximă celor cu care vorbești;
15. să apreciezi opiniile celorlalți pentru o comunicare mai eficientă;
16. să înțelegi impactul major pe care îl au pentru comunicare expresia feței și gesturile;
17. să te asiguri că limbajul corpului se potrivește cu mesajul pe care îl exprimi pe cale verbală.

Studiile realizate de către un șir de cercetători

demonstrează că o comunicare managerială eficientă și eficace constituie un factor de competitivitate, un avantaj strategic al organizației, o perspectivă de diminuare a fluctuațiilor de resurse umane.

Pentru o comunicare orală adecvată și eficientă, dintre toți oponenții educaționali, trebuie adoptate atitudini pozitive și însușite **comportamente verbale funcționale**, ce țin de calitățile vorbirii și din care evidențiem îndeosebi:

Plăcerea de a vorbi – efortul de a avea un ton prietenos, politicos, cuplat cu priviri agreabile.

Naturaletă – exprimare firească, fără afectare, fără căutarea forțată a cuvintelor sau expresiilor rare (pentru a epata, a uimi, a șoca).

Claritatea – expunere sistematizată, concisă și ușor de înțeles, fără efort, apelând la respirație controlată, mișcarea lejeră a buzelor ce ajută la receptarea și înțelegerea fără efort.

Corectitudinea – respectarea regulilor gramaticale.

Precizia – utilizarea acelor cuvinte și expresii care sunt necesare pentru înțelegerea și facilitarea comunicării.

Armonia – recurgerea la cuvinte/expresii care să provoace auditoriului reprezentări conforme cu intenția vorbitorului, astfel încât să încânte școlarii și să susțină motivația învățării.

Finețea – folosirea unor cuvinte /expresii prin care se pot exprima indirect gânduri, sentimente, idei.

Concizia – exprimarea concentrată pe subiectul de comunicat, fără divagații inutile și nedorite.

Comunicarea orală (formă a comunicării verbale) trebuie să fie clară, sinceră, relaxantă, angajatoare, empatică și fidelă. [4, p. 4-5] Putem spune că a conduce înseamnă a comunica eficient, a încuraja, a transmite informații, idei, sentimente, decizii subordonaților, precum și posibilitatea de revenire a informațiilor sub forma rapoartelor, notelor informative, atitudinilor, sentimentelor acestora. Prin urmare, activitatea managerială prezintă un proces complex și continuu de comunicare, cu ajutorul căruia managerul și subalternii săi se descoperă reciproc și conversează, se incită și se calmează, se contrazic și cad de acord, se resping sau se acceptă, atât în problemele majore, cât și în cele curente ale entității socio-profesionale din care fac parte.

Comunicarea managerială se bazează pe anumite principii sau *Axiome ale comunicării*, așa cum le găsim în descrierile lui P. Watzlawick, H. Beavin, D. Jackson, încercând să le confere o nuanță împrumutată din rigoarea gândirii matematice.

În *Manualul de comunicare și negociere în afaceri* [7, p.28-30], Șt. Prutianu caracterizează *Axioma 3. Caracterul continuu al comunicării*: „Comunicarea este un proces continuu ce nu poate fi abordat în termeni cauză-efect sau stimul-răspuns”. Acest lucru înseamnă că este inutil să căutăm o cauză unică pentru un act de comunicare „punctual”, pentru că omul comunică în fiecare moment cu întreg trecutul său și cu toate experiențele acumulate. Un șef, de pildă, își supraveghează exasperant subalternii, pentru că se teme că ei fac greșeli. În același timp, subalternii pot face greșeli tocmai pentru că sunt exasperant de supravegheați.

Pentru actul de inserție profesională, de percepere pozitivă a profesiei de pedagog a debutanților în activitatea educațională nu necesită o supraveghere exasperantă din partea managerului, ci aspectele comunicării manageriale care au la baza procesului motivarea, comunicarea care va face posibilă identificarea, cunoașterea și utilizarea corectă a diferitelor categorii de nevoi și stimulente pentru orientarea în activitatea pedagogică. Rolul de bază al managerilor devine acela de a dezvolta și menține viu sistemul de comunicare eficientă cu debutanții spre performanță și satisfacția muncii îndeplinite. Un aport în acest sens îl are sensibilizarea opiniei publice și promovarea profesiei de cadru didactic, a unei culturi a încrederii în școală și în profesori, prin implicarea tuturor părților interesate, inclusiv societatea civilă, mass-media, comunitatea educațională, care ar putea contribui considerabil la atragerea, menținerea cadrelor debutante în sistemul educațional.

Prima caracteristică a unui manager în cadrul comunicării cu debutanții în activitatea educațională, care nu are nici o legătură cu formarea profesională, este *flexibilitatea*. Este în același timp generator al programelor de formare, proiectant al programelor, organizator al acestora, facilitator al procesului de învățare, evaluator al competențelor participanților la formare; este o persoană care învață pe tot parcursul carierei profesionale. Managerul devine astfel un lider, care încurajează schimbarea, noutatea, adaptarea. [5, p.19]

Comunicarea managerială eficientă, însoțită de realizarea unui **Plan de inserție profesională** care să devină instrumentul, calea prin care echipa managerială va coordona adaptarea cadrului didactic debutant după angajarea în instituția de învățământ, va facilita adaptarea și menținerea cadrelor în sistemul educațional.

Astfel, managerul va fi cel responsabil sau va delega persoana responsabilă din cadrul instituției unde se vor organiza programe de inserție profesională.

Pentru implementarea cu succes a programelor de inserție profesională se va ține cont de reglementările *Regulamentului cu privire la instituționalizarea activității de mentorat în învățământul general*, elaborat în conformitate cu prevederile Codului Educației al R. Moldova, nr.152 din 17.07.2014 [1], și cu prevederile Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația – 2020” [8], aprobate prin Hotărârea de Guvern (HG) nr.994 din 14.11.2014, *Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților*, aprobat prin HG nr.193 din 24.03.2017, având la bază anumite principii, metode și procedee.

Comunicarea eficientă, capacitatea de analiză a situațiilor socio-educaționale și identificarea unor impedimente și soluții în promovarea unei imagini integrale a cadrului didactic contemporan, obținerea unui marketing școlar de succes vor servi drept căi de menținere a tinerilor specialiști în instituția educațională.

În ultimii ani, eforturile comune ale Ministerului Educației și Cercetării (MEC) și ale partenerilor de dezvoltare, reprezentanților societății civile, au fost realizate un șir de reforme educaționale prin adoptarea unor documente importante de politici educaționale (legi, Codul Educației, Strategia sectorială 2020, acte care au asigurat cadrul legal de implementare și schimbare în domeniu).

Politicile educaționale adoptate în Republica Moldova sunt focalizate pe oferirea unei educații de calitate, fapt care favorizează integrarea în spațiul educațional european, dar și internațional. Implementarea noilor politici educaționale solicită o adaptare rapidă a tuturor factorilor educaționali la multiplele schimbări și cerințe ale timpului.

Asociat competențelor profesionale și experienței acumulate, profesorul de azi trebuie să manifeste flexibilitate și receptivitate către nou, capacitate să învețe continuu prin cursuri, seminare, traininguri, prin mentorat, adaptare la comunitatea părinților care are alte cerințe față de profesor.

Dovedit este faptul că resursa umană, atragerea, menținerea, motivarea constituie factori importanți în îmbunătățirea calității educației. Pentru a implementa anumite idei eficiente și creative, expuse în acte reglatorii, este nevoie de resursa umană de calitate.

Factorii determinați de către cercetători care ar menține și motiva cadrele tinere să accedă la un post de muncă în instituția educațională ar fi: *dominanta comunicării, starea de bine creată la locul de muncă și, desigur, motivarea financiară*.

Strategiile de modernizare a formării și dezvoltării profesionale a cadrului didactic necesită perma-

ment noi viziuni și completări pentru îmbunătățirea paradigmelor de dezvoltare profesională, inclusiv la locul de muncă. În acest context, în anul 2015 a fost elaborat Programul național pentru dezvoltarea resurselor umane în învățământul general din R. Moldova 2016-2020, care are la bază, drept elemente ale cadrului conceptual și de politici, o serie de documente importante, în plan național și European, ce vizează calitatea angajaților în educație. Documentul eșalonează problemele, soluțiile identificate, trasează obiective generale și specifice cu plan concret de acțiuni pentru realizarea acestora.

Hotărârea de Guvern nr. 802 din 29.10.2015 vine cu includerea unei motivații financiare pentru tinerii specialiști în primii trei ani de activitate, oferite în trei tranșe a câte 40 de mii de lei.

Conform Codului Educației al Republicii Moldova [1], art. 58, este definită activitatea de mentorat, pct. 1): „În învățământul general este promovată activitatea de mentorat prin care o persoană cu o experiență (mentorul) oferă sprijin, ajutor și schimb de experiență și cunoștințe altei persoane pentru a-i favoriza dezvoltarea profesională și achiziția de competențe sau cunoștințe”.

Pct. 3 „Activitatea de mentorat se desfășoară sub următoarele forme:

- a) Mentorat de practică;
- b) Mentorat de inserție profesională;
- c) Mentorat de dezvoltare profesională”.

Mentoratul oferă o posibilitate unică de evitare a efortului individual inefficient, a neîncrederii în sine, de depășire a blocajelor, de afirmare profesională pozitivă (Tabelul 1).

Analiza Planurilor de activitate din OLDSÎ din mai multe regiuni ale Republicii Moldova a demonstrat activități pentru tinerii specialiști ce răspund

doar la o parte din cerințele implicite la început de cale pedagogică.

Practicile și tehnologiile de comunicare au devenit tot mai importante pentru toate tipurile de instituții din învățământul general. La acestea se adaugă creșterea rolului managerului în procesul de comunicare organizațională, el fiind, pe de o parte, cel care procesează informația internă și externă, iar, pe de altă parte, tot managerul comunică această informație subordonaților și celor din afara organizației și orientează profesional la abilități practice debutanții sau tinerii specialiști. În acest context, drumul unei organizații către o eficiență sporită trece printr-o permanentă gestionare a comunicării interne și externe în scopul îmbunătățirii și perfecționării.

În concluzie, atunci când ne gândim la comunicare, semnificația foarte generală se referă la o reacție posibilă sau reală între două sau mai multe individualități (elemente, unități, sisteme), între care se produce un schimb de parametri sub acțiunea intrinsecă schimbului însuși. Pe linia caracterizării de mai sus, conceptul de schimb apare cu nucleu de bază în definirea fenomenului *comunicare* [5, p. 16-19].

Analiza rețelelor de comunicare ne permite să apreciem că nu există „cea mai bună rețea de comunicare”, dar este foarte important să dispunem de rețeaua potrivită pentru a comunica la etapele de pregătire și luare a deciziei. Hotărârile simple pot utiliza rețele de comunicare simple, în timp ce deciziile complexe au nevoie de rețele de comunicare complexe.

Pentru a reduce riscul de stres la locul de muncă al cadrelor didactice debutante și al tinerilor specialiști, în vederea creșterii stării de bine în instituția educațională, recomandăm:

Tabelul.1 Tematici incluse în Planul Complex de activitate a OLDSÎ

OLSDÎ Orhei	OLSDÎ Soroca	OLSDÎ Hâncești	OLSDÎ Bălți	OLSDÎ Cantemir	OLSDÎ Florești	OLSDÎ Chișinău
Școala învățătorului debutant „Modalități de formare a deprinderilor elevilor primare de a învăța să învețe”	Tânărul specialist într-o lume a schimbărilor	Școala tânărului specialist. Prevederi legale în primii trei ani de activitate profesională	Schimb de bune practici în activitatea managerilor cu tinerii specialiști	Control tematic „Respectarea de către conducătorii instituțiilor de învățământ general a prevederilor legislației în vigoare privind angajarea tinerilor specialiști”	Informarea conducătorilor de instituții de învățământ general privind componenta pachetului de acte privind îndemnizația unică pentru tinerii specialiști	Monitorizarea procesului de angajare a tinerilor specialiști repartizați de MEC în instituțiile de învățământ general

- a realiza Programul „Ești profesor, fii fericit!”, la nivel național;
- a crea programe de formare profesională, de gestionare a stresului;
- a face în fiecare săptămână/lună un lucru care să amintească de ce a fost aleasă anume profesia de pedagog;
- a adopta o mentalitate de creștere, de a încerca lucruri noi, de a reflecta asupra unor idei noi;
- a se concentra pe recunoștință și bunătate, pe emoții pozitive, pe conexiuni sociale adecvate;
- a stabili limite clare între casă și instituția educațională, de a se respecta orele de odihnă, de plimbare în aer liber;
- crearea condițiilor de mentor profesional chiar din primele conexiuni cu colectivul instituțional;
- a determina modalități proactive de gestionare a stresului pentru a forma o rezistență emoțională

(hobby-urile, lectura plăcută, yoga, meditația sau exercițiile care implică respirația profundă).

Profesia de pedagog poate fi una atractivă și de menținere a cadrelor în sistemul educațional prin aplicarea unei comunicări manageriale eficiente cu debutanții în activitatea educațională, prin coeziunea dintre instrumentele proprii ale managerului, adaptate la mediul în care desfășoară comunicarea, și specificul resursei umane, determinată de statutul ei.

Instituția educațională poate transforma profesia didactică într-o oportunitate de carieră de succes, atractivă pentru tinerii cu vocație. Acest deziderat poate fi atins prin efortul comun dintre instituțiile de pregătire a cadrelor, de instituționalizare în activitate, și societate, acești factori promovând profesia de pedagog ca fiind una de prestigiu, cu imagine pozitivă și cu un statut înalt.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Codul Educației al Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, nr. 319-324, art. 634
2. Chiru Irena, *Comunicarea interpersonală, ediția a II-a*, București: Tritonic, 2009, p.15-26, ISBN 978-973-733-357-5
3. Goraș-Postică V., *Accesul la educație de calitate*. În: Raportul Național de dezvoltare umană în Republica Moldova. Inegalități în dezvoltarea umană, 2015-2016, pp. 67- 79, IDIS VIITORUL, PNUD MOLDOVA, 2017, pp. 3-16.
4. Goraș-Postică V., Botezatu M., *Psihopedagogia comunicării*. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2015, pp. 4-16, ISBN 978-9975-71-572-0
5. Negrean D., *Conducerea, îndrumarea și controlul în procesul instructiv-educativ*, Ghid de bune practici, Educatori pentru societate, 2013, p. 19.
6. Patachi I. et. al. Studiul privind măsurile de politici pentru îmbunătățirea atragerii, pregătirii și menținerii personalului didactic în sistemul de învățământ din R. Moldova, elaborat în cadrul Programului Suport pentru Reforma Educației în R. Moldova (OSF – SUPREM), susținut de către Fundația Pentru o Societate Deschisă, prin intermediul Fundației Soros-Moldova, 2015, pp. 4-19.
7. Prutianu Șt., *Manualul de comunicare și negociere în afaceri*, p.28-30.
8. *Strategia Educația - 2020*.
9. <https://ro.scribd.com/doc/96930111/Comunicarea-in-Cadrul-Organizatiei>
10. <file:///C:/Users/xmoun/Desktop/Master/Managementul%20comunicarii.pdf>
11. <http://www.stiucum.com/management/managementul-afacerilor/Comunicarea-organizationala-ti51288.php#https://ro.scribd.com/doc/39918099/26/Importanța-comunicării-organizaționale>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.4.09>
CZU: 159.922.7+159.942

PARTICULARITĂȚILE CONȘTIINCIOZITĂȚII, STABILITĂȚII EMOȚIONALE ȘI AUTONOMIEI LA PREADOLESCENȚI

Iulia RACU, doctor habilitat în psihologie,
conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
ORCID iD: 0000-0002-9096-7121

Liliana NIȚĂ, doctorandă,
Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
ORCID iD: 0000-0002-9130-0521

Rezumat. În acest studiu prezentăm și descriem rezultatele demersului constativ al trăsăturilor de personalitate (conștiinciozitate, stabilitate emoțională și autonomie) la preadolescenții contemporani. Lotul de subiecți a cuprins un număr de 239 de preadolescenți, cu vârste cuprinse între 10 și 15 ani. În rezultatul aplicării Chestionarului de Personalitate cu 5 Factori (Chestionarul CP5F), am stabilit că un număr mic dintre aceștia au nivel înalt de dezvoltare a conștiinciozității, stabilității emoționale și autonomiei. De asemenea, am evidențiat faptul că stabilitatea emoțională și autonomia sunt mai accentuate în rândul preadolescenților decât în rândul altor categorii de persoane, iar cei cu vârste de 14-15 ani demonstrează mai multă stabilitate emoțională și autonomie.

Cuvinte-cheie: trăsături de personalitate, conștiinciozitate, stabilitate emoțională, autonomie, preadolescență, diferențe de gen și vârstă.

FEATURES OF CONSCIENTIOUSNESS, EMOTIONAL STABILITY AND AUTONOMY IN PREADOLESCENTS

Abstract. The article presents the results of an experimental research of personality traits (conscientiousness, emotional stability, autonomy) in preadolescence. In research sample was included 239 preadolescents age of 10 to 15 years. As results of 5-Factor Personality Questionnaire (CP55 Questionnaire) we established that a small number of preadolescents have a high level of conscientiousness, emotional stability, autonomy. Also we underlined that emotional stability and autonomy are more developed at boys than girls. Emotional stability and autonomy are more accentuated at preadolescents of 14-15 years.

Keywords: personality traits, conscientiousness, emotional stability, autonomy, preadolescence, gender and age difference.

Literatura de psihologie prezintă preadolescența (pubertatea) ca pe o etapă cu importante schimbări pe toate dimensiunile – biologică, cognitivă și psihosocială. Preadolescența debutează cu transformări la nivel biofizic, acestea fiind cele mai spectaculoase și subordonate procesului de maturizare sexuală. Alături de dezvoltarea biofizică, în preadolescență se produc și schimbări esențiale și semnificative în capacitățile cognitive și în dezvoltarea personalității [1, 4, 5].

Dezvoltarea personalității în preadolescență este deosebit de intensă, trăsăturile de personalitate se cristalizează și devin, spre sfârșitul etapei, tot mai organizate și mai stabile. Personalitatea preadolescenților este condiționată de o serie de factori: maturizarea morfofuncțională, intensificarea dezvoltării cognitive, extinderea aspirațiilor de independență și autonomie, amplificarea exigențelor sociale. Cele enumerate determină modificări la nivelul personalității și contribuie la dezvoltarea

conștiințiozității, creșterii stabilității emoționale și consolidării autonomiei și independenței personale. Toate aceste trăsături fundamentează dimensionarea personalității preadolescentului și îi definește individualitatea [1, 2, 3, 6].

Metodologia demersului constativ. Pornind de la cele expuse, am proiectat și întreprins un demers constativ al trăsăturilor de personalitate (conștiințiozitate, stabilitate emoțională și autonomie) la preadolescenții contemporani.

Demersul constativ a inclus un lot de 239 de preadolescenți (117 preadolescenți și 122 de preadolescente) cu vârste cuprinse între 10 și 15 ani (99 preadolescenți de 10-12 ani, 59 preadolescenți de 13 ani și 81 de preadolescenți de 14-15 ani).

Pentru a investiga trăsăturile de personalitate la preadolescenți, am aplicat *Chestionarul CP5F*, destinat evaluării celor cinci suprafactori ai mode-

lului *Big Five* (extraversiune, stabilitate emoțională, conștiințiozitate, amabilitate și autonomie). O relevanță deosebită pentru demersul nostru constativ o vom acorda *conștiințiozității, stabilității emoționale și autonomiei*.

Rezultate și discuții. Rezultatele pentru conștiințiozitate la preadolescenți sunt ilustrate în *Figura 1*.

Prin urmare, 12,13% dintre preadolescenții testați au demonstrat un nivel scăzut al conștiințiozității. Le este caracteristic faptul că încep acțiuni fără să gândească la ce servesc acestea și cum se pot termina și nu au capacitatea de a se încadra în termenele-limită, fixate anterior.

Preadolescenții cu un nivel mediu de dezvoltare al conștiințiozității prezintă indicele cel mai înalt din distribuția acestor date, și anume 73,22%. De regulă, aceștia analizează acțiunile inițiate și sunt capabili să le ducă la bun sfârșit.

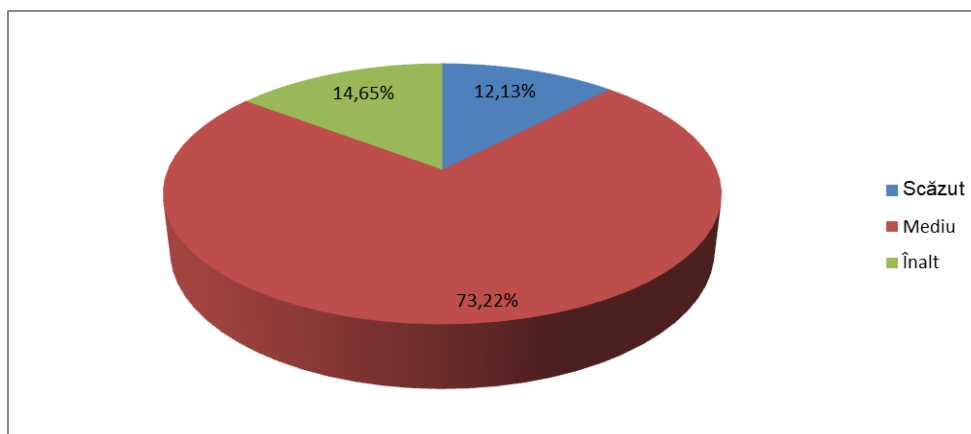


Figura 1. Distribuția rezultatelor privind nivelul conștiințiozității la preadolescenții din lotul experimental

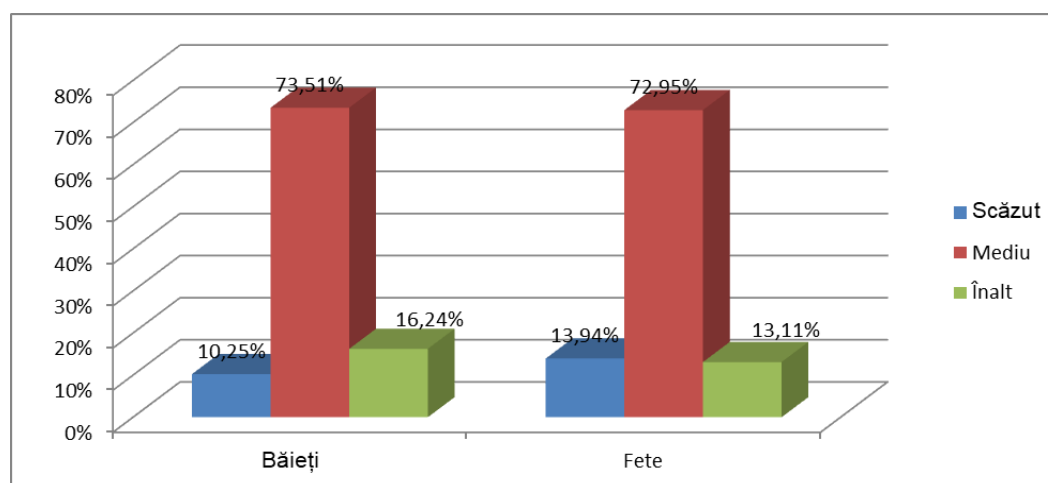


Figura 2. Distribuția rezultatelor privind nivelul conștiințiozității la preadolescenții din lotul experimental, în funcție de gen

14,65% dintre preadolescenții cercetați manifestă un nivel înalt de dezvoltare a conștiințiozității. Ei sunt capabili să respecte normele și regulile. Sunt persoane ordonate, care își planifică acțiunile suficient de bine. Preadolescenții se străduiesc să reușească să realizeze tot ce-și propun și sunt persoane de încredere.

În cadrul aceleiași cercetări, am investigat particularitățile conștiințiozității la preadolescenți și preadolescente. Frecvențele pentru conștiințiozitate la preadolescenți în dependență de gen sunt prezentate în *Figura 2*.

Astfel, doar nivelul scăzut al conștiințiozității prevalează la preadolescente (13,94%), comparativ cu situația în această privință la preadolescenți (10,25%). Nivelul mediu și cel înalt de dezvoltare a conștiințiozității predomină la preadolescenți (73,51% și 16,24%), spre deosebire de preadolescente (72,95% și 13,11%).

Studiul nostru a cuprins evidențierea diferențelor în nivelurile conștiințiozității la preadolescenții de 10-12 ani, la cei de 13 ani și de 14-15 ani. Frecvențele pentru conștiințiozitate la preadolescenți sunt prezentate în *Figura 3*.

Investigarea comparativă a frecvențelor pentru nivelurile conștiințiozității pune în evidență următoarele tendințe: nivelul scăzut al conștiințiozității are frecvențe apropiate în rândul celor trei categorii de preadolescenți: 13,56% dintre preadolescenții de 13 ani, 12,12% dintre preadolescenții de 10-12 ani și 11,11% dintre preadolescenții de 14-15 ani. Nivelul mediu de dezvoltare al conștiințiozității se manifestă cel mai intens la preadolescenții de 13 ani (77,97%), fiind urmați de preadolescenții de 14-15 ani (75,31%) și de cei de 10-12 ani (68,69%).

Frecvențele cele mai ridicate pentru nivelul înalt al conștiințiozității sunt caracteristice preadolescenților de 10-12 ani (19,19%), în timp ce doar 13,58% dintre preadolescenții de 14-15 ani și 8,47% dintre cei de 13 ani îl manifestă.

O altă dimensiune a personalității investigate este stabilitatea emoțională. Rezultatele pentru acest factor la preadolescenți pot fi urmărite în *Figura 4*.

21,76% dintre preadolescenți prezintă un nivel scăzut al stabilității emoționale. Caracteristic pentru acești preadolescenți este faptul că își fac griji pentru orice și sunt mereu neliniștiți.

Conform cercetării noastre, mai bine de jumătate dintre preadolescenți (64,02%) au un nivel mediu de dezvoltare al stabilității emoționale. De regulă, aceștia sunt calmi și se implică cu o doză de optimism în activități și în relațiile cu cei din jur.

Un număr mic de preadolescenți ce au format lotul experimental (14,22%) demonstrează un nivel înalt al stabilității emoționale. Pentru acești preadolescenți este definitoriu să gândească pozitiv în situații complicate. Sunt optimiști și au încredere în propriile forțe. Sunt capabili să-și controleze emoțiile.

Pentru a evidenția prezența unei legături între conștiințiozitate și stabilitate emoțională, am calculat coeficientul de corelație *Pearson*. Coeficientul de corelație și pragul de semnificație ce confirmă interrelația dintre conștiințiozitate și stabilitate emoțională sunt prezentați în *Tabelul 1*.

Interrelația între conștiințiozitate și stabilitate emoțională ($r=0,4258$, $p\leq 0,01$) semnifică faptul că preadolescenții cu nivel înalt al conștiințiozității se caracterizează și prin nivel ridicat de stabilitate emoțională.

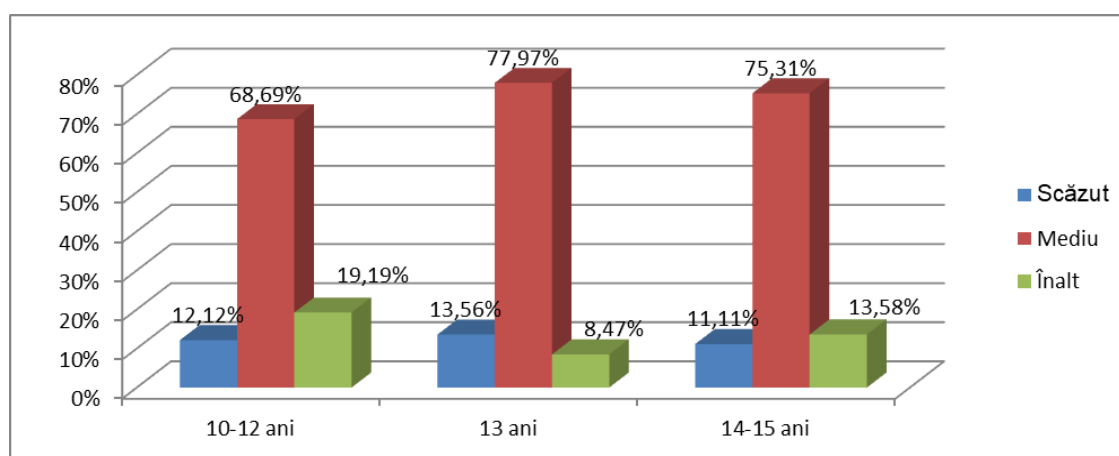


Figura 3. Distribuția rezultatelor privind nivelul conștiințiozității la preadolescenții din lotul experimental, în funcție de vârstă

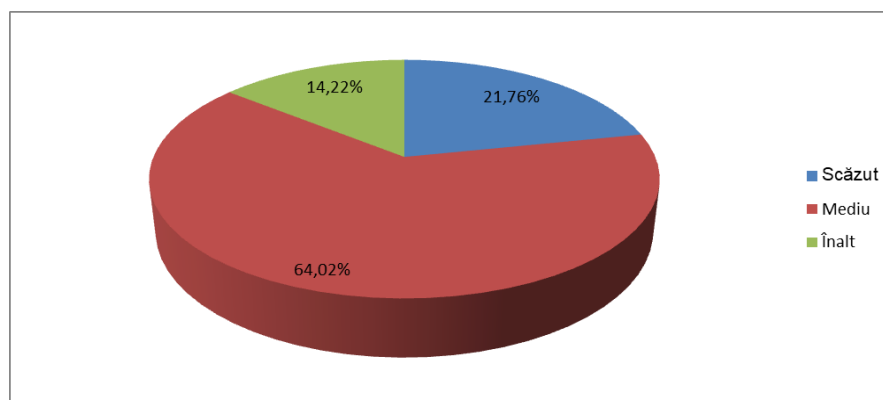


Figura 4. Distribuția rezultatelor privind nivelul stabilității emoționale la preadolescenții din lotul experimental

Tabelul 1. Interrelația între conștiințiozitate și stabilitate emoțională la preadolescenți după Pearson

Variabilele cercetării	Coefficientul de corelație	Pragul de semnificație
Conștiințiozitate / Stabilitate emoțională	$r=0,4258$	$p \leq 0,01$

Cercetarea stabilității emoționale a continuat cu investigarea acesteia la preadolescenți și preadolescente. Frecvențele pentru nivelurile stabilității emoționale la respondenții în cauză sunt prezentate în Figura 5.

Analiza ilustrării grafice de mai sus ne permite să sesizăm frecvențe apropiate pentru nivelul scăzut al stabilității emoționale la preadolescenți (21,37%) și preadolescente (22,13%). Privitor la nivelul mediu al stabilității emoționale, putem să remarcăm o prevalență a acestui nivel în rândul preadolescentelor (65,57%), spre deosebire de cel al preadolescenților (62,39%). Astfel, remarcăm o frecvență mai importantă pentru nivelul înalt al stabilității emoționale la preadolescenți (16,24%), comparativ cu acest factor în contextul studierii preadolescentelor (12,30%).

Pentru stabilitatea emoțională, am evidențiat diferențe semnificative statistic, după *Testul T-Student*, între rezultatele preadolescenților și cele ale preadolescentelor (media preadolescenților 49,51 u.m. și cea a preadolescentelor 46,18 u.m.) ($T=2,2$, $p \leq 0,05$), cu o medie mai ridicată la preadolescenți. Astfel, preadolescenții de sex masculin din lotul experimental demonstrează o stabilitate emoțională mai accentuată. Această diferență poate fi explicată printr-o vulnerabilitate mai mare a preadolescentelor față de modificările biofizice, schimbările și exprimarea capacităților cognitive, precum și trăirile afective instabile manifestate în mediul familial, școlar și în relațiile cu semenii.

Am examinat manifestarea stabilității emoționale la preadolescenții cu vârste cuprinse între 10 și

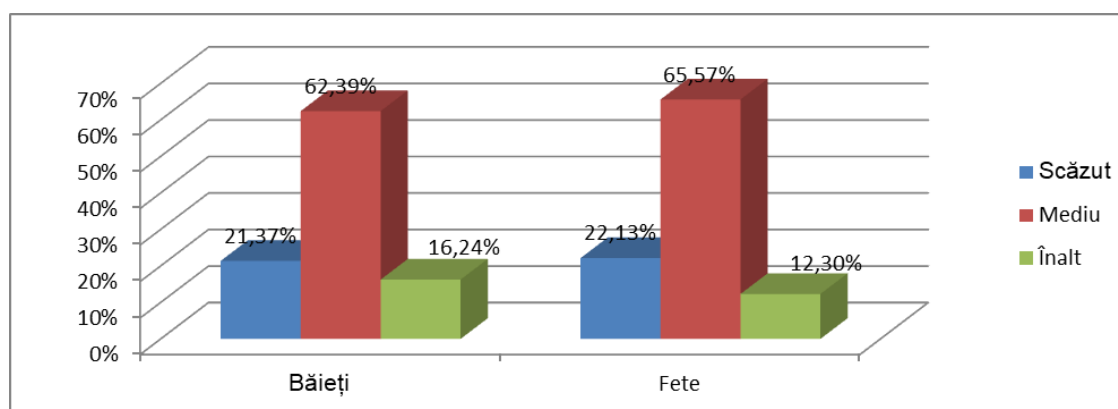


Figura 5. Distribuția rezultatelor privind nivelul stabilității emoționale la preadolescenții din lotul experimental, în funcție de gen

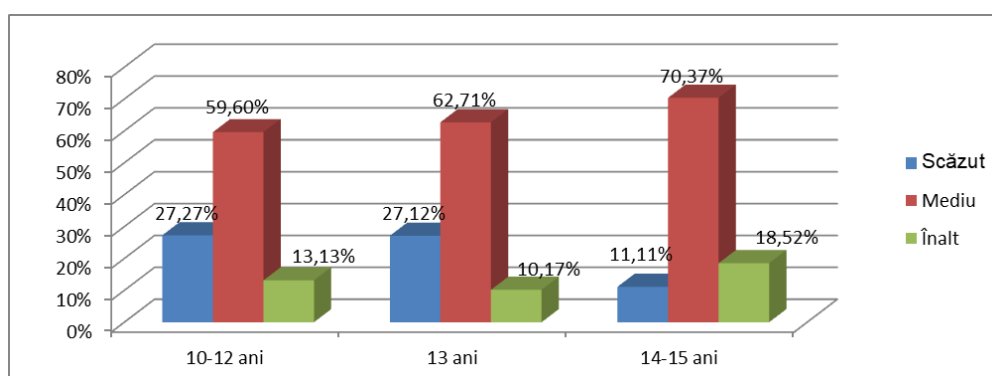


Figura 6. Distribuția rezultatelor privind nivelul stabilității emoționale la preadolescenții din lotul experimental, în funcție de vârstă

12 ani, la cei de 13 ani și de 14-15 ani. Repartiția rezultatelor poate fi vizualizată în continuare.

Analiza distribuției datelor din figura de mai sus ne arată faptul că preadolescenții cu nivel scăzut al stabilității emoționale sunt cei de 10-12 ani – 27,27%, indice aproape similar cu cel al preadolescenților de 13 ani, care au 27,12%, fiind urmați de cei de 14-15 ani – 11,11%. Frecvența cea mai înaltă a nivelului mediu al stabilității emoționale poate fi observată la preadolescenții de 14-15 ani și anume la 70,37% dintre ei, urmați de preadolescenții de 13 ani – 62,71% și cei de 10-12 ani – 59,60%. Pentru nivelul înalt al stabilității emoționale, remarcăm următoarea distribuție a datelor: 18,52% dintre preadolescenții de 14-15 ani, 13,13% dintre preadolescenții de 10-12 ani și 10,17% dintre preadolescenții de 13 ani dau dovadă de acest nivel al stabilității emoționale.

După *Testul T-student*, pentru stabilitatea emoțională am identificat diferențe semnificative statistice între rezultatele preadolescenților de 10-12 ani (46,81 u.m.) și cei de 14-15 ani (50,75 u.m.) ($T=2,2$, $p \leq 0,05$) și între rezultatele preadolescenților de 13 ani (45,83 u.m.) și cei de 14-15 ani (50,75 u.m.) ($T=2,4$, $p \leq 0,05$), cu rezultate mai mari la preadolescenții de 14-15 ani. Astfel, preadolescenții de 14-15 ani se caracterizează printr-un nivel mai înalt al stabilității emoționale. Aceste diferențe pot fi clari-

ficate prin faptul că pubertatea este asociată cu modificările hormonale semnificative care dau naștere la maturizarea fizică și influențează o varietate de comportamente, inclusiv cele asociate cu instabilitatea emoțională.

Cortexul prefrontal al creierului suferă schimbări și creșteri prin mielinizare și procesul de ramificație sinaptică. Începând cu preadolescența timpurie, gândirea operațională formală începe să înlocuiască operațiile concrete, permițând dezvoltarea gândirii mai complexe, procesarea informațiilor și dezvoltarea raționamentelor. Astfel, stabilitatea emoțională mai ridicată la preadolescenții de 14-15 ani este influențată de o mai bună procesare și raționalizare a experiențelor trăite.

Încă o dimensiune a personalității în cercetarea noastră este autonomia. Rezultatele la preadolescenții pentru autonomie sunt prezentate în *Figura 7*.

15,90% dintre preadolescenți manifestă un nivel scăzut al autonomiei. La acești preadolescenți evidențiem faptul că nu au păreri proprii. Ei acceptă cu ușurință orice li se spune și pot fi manipulați cu ușurință.

Preadolescenții cu un nivel mediu de dezvoltare a autonomiei prezintă indicele cel mai înalt din distribuția acestor date și anume – 71,55%. De regulă, aceștia se conduc după propriile păreri și sunt capabili să se administreze singuri.

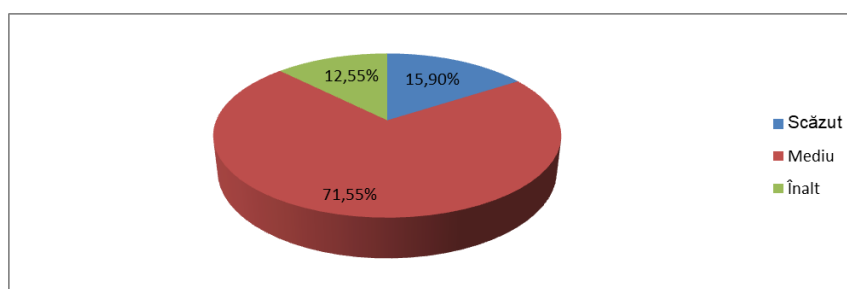


Figura 7. Distribuția rezultatelor privind nivelul autonomiei la preadolescenții din lotul experimental

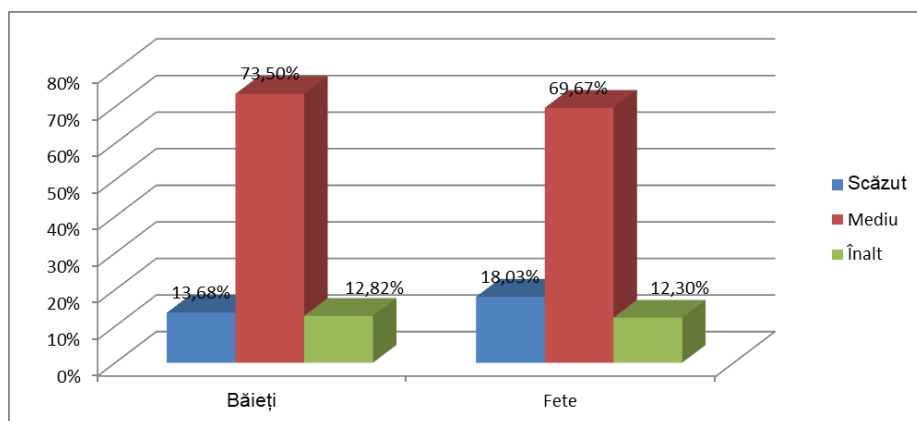


Figura 8. Distribuția rezultatelor privind nivelul autonomiei la preadolescenții din lotul experimental, în funcție de gen

Un număr mult mai mic de preadolescenți (12,55%) se caracterizează printr-un nivel înalt al autonomiei. Ei sunt capabili să acționeze altfel decât ceilalți. Sunt persoane creative și nu se lasă conduse de alții. Din contră, acești preadolescenți sunt capabili să-i conducă pe alții.

Demersul de constatare a urmat cu analiza nivelurilor de manifestare a autonomiei la preadolescenți, în dependență de gen. Rezultatele pentru diferențele de gen în autonomie pot fi vizualizate în *Figura 8*.

Pentru nivelul scăzut al autonomiei, frecvența cea mai înaltă o atestăm la preadolescente (18,03%), comparativ cu preadolescenții (13,68%). Deosebite sunt frecvențele pentru nivelul mediu al autonomiei. Astfel, 73,50% dintre preadolescenți și 69,67% dintre preadolescente dau dovadă de acest nivel. Pentru nivelul înalt al autonomiei, constatăm frecvențe similare în rândul preadolescenților și a preadolescentelor (12,82% și 12,30%).

După *Testul T-Student*, observăm, în mod repetat, diferențe semnificative statistic pentru autonomie între rezultatele preadolescenților și cele ale preadolescentelor (mediile preadolescenților 50,28 u.m. și mediile preadolescentelor 47,52 u.m.) ($T=2$, $p \leq 0,05$), cu o medie mai ridicată în cazul preadolescenților. Astfel, concluzia noastră este că preadolescenții de sex masculin se caracterizează printr-un nivel mai înalt al autonomiei, comparativ cu preadolescentele. Diferențele evidențiate pot fi explicate prin faptul că autonomia la preadolescenți este influențată de mai mulți factori, printre care: ereditatea, părinții, educația, sistemul de învățământ și sistemele de viață în cadrul comunității, regulile de acțiune sau regulile impuse de către o autoritate și angajamentul față de grup. Încă din copilăria mică, băieții sunt încurajați și orientați de familie, comunitate și societate să fie independenți, autonomi și liberi în luarea deciziilor. Această diferență se accentuează și se menține în etapele ulterioare

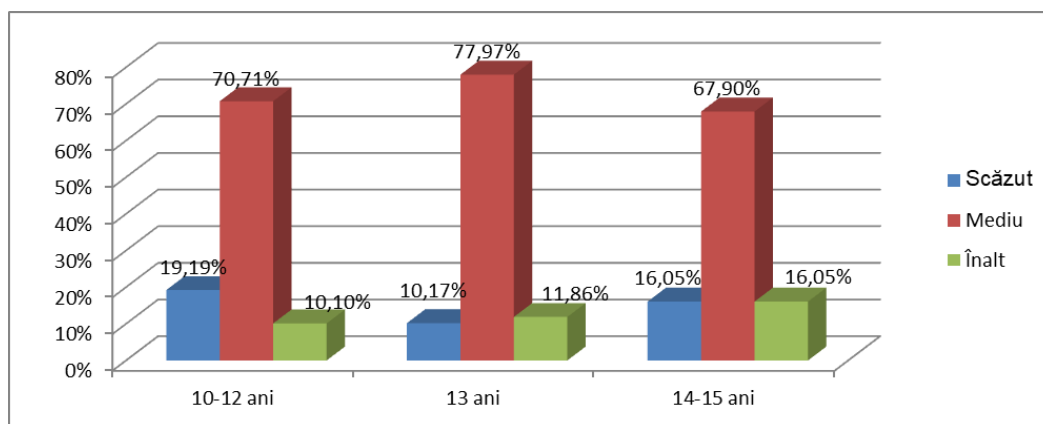


Figura 9. Distribuția rezultatelor privind nivelul autonomiei la preadolescenții din lotul experimental, în funcție de vârstă

de dezvoltare: școlaritatea mică, preadolescența și adolescența.

Urmează modul de manifestare a autonomiei la preadolescenții de 10-12 ani, preadolescenții de 13 ani și cei de 14-15 ani.

Pentru nivelul scăzut al autonomiei constatăm frecvențe ridicate în rândul preadolescenților de 10-12 ani (19,19%) și cei de 14-15 ani (16,05%), în timp ce doar 10,17% dintre preadolescenți prezintă acest nivel. Cei mai mulți dintre preadolescenții din lotul experimental prezintă nivel mediu de dezvoltare a autonomiei. Astfel, evidențiem că 77,97% dintre preadolescenții de 13 ani, 70,71% din preadolescenții de 10-12 ani și 67,90% dintre cei de 14-15 ani au un nivel mediu al autonomiei. În cazul nivelului înalt al autonomiei, se observă o creștere a frecvențelor, odată cu înaintarea în vârstă, a pre-

dolescenților (preadolescenți de 10-12 ani: 10,10%, preadolescenți de 13 ani: 11,86% și preadolescenți de 14-15 ani: 16,05%).

În concluzie, pentru demersul constativ, în personalitatea preadolescenților investigați se regăsesc o serie de trăsături de personalitate, precum: conștiinciozitatea, stabilitatea emoțională și autonomia. Acestea sunt definitorii pentru un număr mic de preadolescenți (conștiinciozitatea: 14,65% dintre preadolescenți, stabilitatea emoțională: 14,22% dintre preadolescenți și autonomia: 12,55% din preadolescenți).

Evidențiem pe final că asemenea dimensiuni ale personalității, ca stabilitatea emoțională și autonomia, sunt proprii îndeosebi preadolescenților, fiind mai dezvoltate la cei cu vârste de 14 și 15 ani.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Crețu T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Editura „Polirom”, 2009.
2. Golu F. *Psihologia dezvoltării umane*. București: Editura Universitară, 2010.
3. Harwoord R., Miller S., Vasta R. *Psihologia copilului*. Iași: Editura „Polirom”, 2010.
4. Papalia D.E., Olds S.W., Feldman R.D. *Dezvoltarea umană*. București: Editura „Trei”, 2010.
5. Pănișoara G., Sălăvăstru D., Mitrofan L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Editura „Polirom”, 2016.
6. Verza E., Verza F. *Psihologia copilului*. București: Editura „Trei”, 2017.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.4.14>
 CZU: 376.4

SUGESTII PENTRU ADAPTAREA ACTIVITĂȚILOR DE LA CLASĂ ÎN SPRIJINUL ELEVILOR CU TULBURĂRI DIN SPECTRUL AUTIST

Angela CUCER, doctor în psihologie,
 conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației
 ORCID iD: 0000-0001-9304-9791

Viorica ȚÎLEA, psiholog,
 Serviciul de Asistență Psihopedagogică, Drochia
 ORCID iD: 0000-0002-9611-6029

Rezumat. Copiii cu Cerințe Educaționale Speciale (CES), inclusiv cei cu dizabilități severe – tulburări din spectrul autist, pot fi sprijiniți în școală prin activități specializate, suplimentare și complementare activității didactice, și în mod direct la clasă, prin adaptarea activităților la cerințele lor educaționale speciale. Astfel, pentru intervenția în remedierea anumitor probleme ce țin de incluziunea educațională a acestor copii este necesar să se țină cont de nevoile de comunicare, socio-emoționale și cele cu privire la funcționarea intelectuală. În lucrul cu acești copii trebuie să li se asigure un curriculum funcțional și activități adecvate conform nivelului de dezvoltare al copilului.

Cuvinte-cheie: incluziunea copiilor, dizabilități severe, tulburări, continuumul de nevoi, comportamente, sugestii pentru adaptare, modalități de dezvoltare.

SUGGESTIONS FOR ADAPTING THE ACTIVITIES IN SUPPORT OF CHILDREN WITH SEVERE DISABILITIES – AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

Abstract. Children with SEN, including with severe disabilities - autistic spectrum disorders, can be supported in school through specialised activities, additional and complimentary to didactic activities and directly in the classroom, by adopting the activities to special educational needs. Thus, in order to solve certain problems related to educational inclusion of these children, it is necessary to take into account the communication and socio-emotional needs and the needs related to their intellectual functioning. These children should be ensured with a functional curriculum and activities which are appropriate to their development level.

Keywords: inclusion of children, severe disabilities, autistic spectrum disorders, ongoing needs, behaviours, suggestions for adapting, solutions.

Incluziunea înseamnă un efort de a vedea în fiecare și în toți cei care ne înconjoară semeni care au o valoare proprie, în ai căror ochi se reflectă, la rândul ei, propria noastră valoare. Educația incluzivă aduce toți copiii la un loc, în aceeași comunitate, îi ajută să se simtă bine, să se simtă iubiți, prețuiți, apreciați, sprijiniți și stimulați în aceeași măsură, pentru a ajunge la dezvoltarea deplină a propriului potențial [11, p. 80]. Probabil, așa ar trebui să arate o societate care pune preț pe fiecare cetățean: o lume în care drepturile fiecăruia sunt respectate și fiecare copil primește serviciile necesare atingerii potențialului său maxim.

Există mituri vehiculate frecvent în societatea noastră precum că: nu toți copiii pot merge la grădinița sau școala din vecinătate; în grădiniță nu este

loc pentru copiii cu cerințe educaționale speciale (CES), deoarece la aceste vârste timpurii copiii întâmpină mari dificultăți în a percepe și înțelege diferențele umane, ba chiar acestea îi pot afecta emoțional; ce să facă un copil cu dizabilități severe în școală; de ce să nu mai așteptăm un pic; de ce să-i supunem o dată în plus batjocurii și umilinței din partea grupului majoritar de copii... Șirul poate continua. Totuși, tot mai frecvent vedem că între copiii ce se educă într-un mediu incluziv se dezvoltă relații de colegialitate, de prietenie constante și de durată, care-i sprijină în a percepe mai fin diversitatea și care le oferă tuturor experiențe sociale inedite. Un mediu educațional incluziv sănătos este spațiul în care domină bunăvoința, acceptarea, respectul și toleranța. Școala este pentru toți. Toți copiii trebuie

să aibă șanse egale de a frecventa aceeași școală și de a învăța împreună cu semenii lor, indiferent de apartenența lor culturală, socială, etnică, religioasă și economică sau indiferent de capacitățile lor intelectuale sau fizice [4, p. 11].

Desigur, întotdeauna au existat și vor exista copii care se vor tachina, dar acest lucru se întâmplă, de regulă, în raport cu toți copiii, inclusiv și cu cei ce prezintă nevoi speciale. Mai mult decât atât, sunt cercetări care atestă un nivel mai înalt al sociabilității și activismului la colegii din clasa incluzivă comparativ cu semenii lor din clasele obișnuite. Dar cea mai mare achiziție obținută pe parcursul anilor de școală va fi învățarea copiilor de a trăi *împreună*.

De fapt, copilăria este o perioadă fundamentală pentru a învăța despre diferențe și pentru a dezvolta atitudini care să încurajeze respectul pentru diversitate. Anume acum au loc achiziții notabile, din care cauză pe parcursul acestor ani copiii trebuie sprijiniți să-și fortifice o imagine de sine puternică, pozitivă, totodată învățând că cei ce se află în preajma lor sunt respectați, chiar dacă diferă după gen, înălțime, culoare, ritm de dezvoltare, cultura din care provin etc., diferențe, de fapt, percepute, chiar începând cu vârsta de doi-trei ani [10, p. 77].

Simpla confruntare cu diversitatea nu este suficientă, ci este nevoie de o combinație eficientă dintre expunerea la diversitate și un curriculum adecvat cu strategii de predare, care va duce la o schimbare pozitivă în atitudinea copiilor mici [10, p. 78].

Astăzi tot mai mult auzim de copiii cu tulburări din spectrul autist TSA o tulburare de dezvoltare care afectează capacitatea de comunicare și creează obsesii. Practica demonstrează că orice clasă este capabilă să suporte copii cu TSA, dacă aceștia au Cadrul Didactic de Sprijin (CDS) și un centru de resurse pentru recreere.

Voi încerca să expun cele mai frecvente dificultăți cu care se confruntă copiii cu dizabilități severe TSA, care se transformă în nevoi ce trebuie luate în calcul la organizarea incluziunii educaționale a acestora. De asemenea voi prezenta și sugestii pentru adaptarea activităților la clasă, în centrul de resurse, la domiciliu, menite să faciliteze interacțiunea și comunicarea cu acești copii și să sporească calitatea procesului educațional în care sunt implicați.

Atunci când realizăm adaptarea procesului de învățare pentru un anumit copil, ținem cont de faptul că nu există o metodă eficientă pentru toți copiii, deoarece ei au nevoi foarte diferite de învățare. Nu ne focusăm pe tipul dizabilității, pe diagnoza medicală, ci observăm comportamentul copilului, pentru a vedea ce nevoi are.

Continuumul de nevoi se referă la:

➤ **Nevoi de comunicare**

- Acești copii prezintă dificultăți ale limbajului expresiv și receptiv, care poate fi limitat.

Comunicarea se realizează prin vorbire și prin reacții nonverbale care includ gestică, mimica, postura. Copilul cu TSA nu-și folosește vocea pentru a atrage atenția, este un copil „cuminț”, care nu își folosește limbajul cu sens de comunicare.

- Manifestă pattern-uri de comunicare specifice.

Copilul poate repeta o serie de cuvinte un timp îndelungat (ecolalia - repetarea automată, involuntară a unor sunete, cuvinte auzite la alții) ori să emită sunete (ne)articulate fără sens și are mari dificultăți în a folosi cuvintele pentru a exprima o cerere, un sentiment.

➤ **Nevoi socio-emoționale și comportamentale**

- Pot manifesta comportamente stereotipe (autostimulare, autoagresivitate, automutilare, comportamente compulsive (conduite în care persoana acționează sub influența unei forțe interne obsesionale, amenințat de frică, de culpabilitate)).

Preferă activitățile repetitive: deschiderea și închiderea ușilor, lovirea sau zgârierea unei jucării, aprinderea și stingerea luminii, ritualizarea activităților zilnice. Jocul de asemenea este marcat de caracterul repetitiv, copilul folosind în joc obiecte simple precum: sfoara, nisipul, apa, hârtia, butoanele etc. Jocul colectiv este evitat și îi lipsește caracterul imaginativ și creativ [9, p.3-4].

- Se opun schimbărilor, prezentând rezistență la schimbare.
- Prezintă dificultăți enorme în inițierea contactelor sociale și menținerea lor. Evită contactul vizual.

Față de persoanele din jur copilul cu TSA poate manifesta un dezinteres total, fiind uneori atras totuși de vestimentația sau unele trăsături ale persoanelor cu care intră în contact. Poate manifesta un interes deosebit față de anumite obiecte, fără însă a le utiliza cu sensul lor adecvat, ci doar pentru a le agita, scutura, învârti etc.

➤ **Nevoi cu privire la funcționarea intelectuală**

- Copiii cu TSA sunt foarte diferiți și pot prezenta diverse nevoi legate de funcționarea intelectuală: de la dizabilitate intelectuală la

performanțe intelectuale superioare (exemplul copiilor cu sindromul Asperger).

Copilul cu TSA prezintă discontinuități în dezvoltare: de exemplu, poate învăța poezii de zeci de strofe, dar nu-și poate însuși formulele de politețe. Dificultățile perceptuale pot lua forme dintre cele mai variate: bunăoară, nu reacționează la un zgomot puternic, strident, dar poate deveni agresiv la căderea unui creion pe podea.

Adaptarea a ctivităților de la clasă în sprijinul elevilor cu tulburări din spectrul autist

Pentru toți, însă, sunt valabile câteva momente:

- asigurarea unui curriculum funcțional – un curriculum care oferă formarea unor abilități folositoare în contextul actual, utilizarea unor materiale care se găsesc și în mediul în care trăiește copilul;
- activități adecvate nivelului de dezvoltare și vârstei cronologice, chiar dacă nu are abilitățile dezvoltate conform vârstei;
- relații cu colegii și modelarea comportamentului [8, p. 56-47].

Adaptări ale spațiului de învățare (de mediu)

- Mediul de învățare confortabil pentru un copil cu TSA presupune un orar predictibil al activităților zilnice și al rutinelor, inclusiv folosind imagini. Este bine să aibă imaginile ce reflectă programul său de lucru în fața sa, la locul său de lucru, pentru că așa poate observa și cunoaște ce i se întâmplă pas cu pas și nu se va opune ofertei propuse.
- Are nevoie de siguranță și predictibilitate în spațiul său de lucru: locul său constant, de regulă, nu la fereastră, care-i oferă un simț sporit al protecției; aceleași persoane cu care intră în contact.
- Ar fi bine să existe posibilitatea amenajării unui dulăpior personal, situat nu departe de locul de lucru al copilului cu autism, în care să se țină toate lucrurile utilizate pe parcursul zilei. Copilul se obișnuiește să le selecteze în mod independent ori de câte ori se pregătește să realizeze o altă activitate, conform imaginii din program.

Adaptări în comunicare

- Ritmul trebuie să fie unul mai lent; copiii cu TSA au nevoie de timp pentru receptarea informației și oferirea răspunsului.
- În comunicare se vor formula propoziții afirmative, simple (spre exemplu, „Arată-mi”, „Hai să mergem!”).
- Vorbirea/adresarea orală trebuie combinată cu utilizarea imaginilor.

Notă: de multe ori în comunicarea cu copiii cu TSA sunt utilizate sisteme alternative de comunicare, spre exemplu, pictogramele, a căror modalități de utilizare vor fi prezentate mai pe larg în capitolul ”Comunicarea alternativă și augmentativă”.

Adaptări ale ofertei de învățare

- Se oferă instrucțiuni clare, scurte și folosite în mod consistent.
- Se adaptează (se mărește) timpul oferit pentru realizarea sarcinii.
- Acțiunile, sarcinile sunt precedate de imagini (spre exemplu, orarul zilei, pașii în fiecare activitate, sfârșitul activității și trecerea de la o activitate la alta).
- Acordăm o atenție sporită activităților de rutină, pentru că copilului cu autism îi plac rutinele, care sunt previzibile și poate deține controlul asupra lor.
- Orice schimbare trebuie pregătită, în cazul în care este nevoie să se opereze modificări în programul de lucru, în mediul de învățare, pentru a preîntâmpina careva comportamente posibile de protest din partea copilului ca reacție (nu-i plac schimbările sub nici o formă; se simte în siguranță când știe foarte clar ce are de făcut, ce urmează, în ce condiții, cu ce persoane etc.).

Sprijin social

- Treptat copilul cu TSA trebuie implicat în activități structurate împreună cu colegii (spre exemplu, în pereche sau în grup). El va învăța foarte mult prin imitare.
- Este benefică includerea în grupuri de învățare prin cooperare, dar cu condiția ca elevii fără autism să știe să comunice cu colegul lor cu autism.
- Necesită multe întăriri pozitive.
- În situația în care copilul dezvoltă comportamente stereotipe, trebuie observate și stabilite circumstanțele în care apar. Se pot utiliza grile de observare, prin intermediul cărora se va determina foarte exact când și cum se produc comportamentele nedorite. Se pot întocmi fișe de observare sistematică, în care se înscriu comportamentele pentru o anumită perioadă, frecvența, durata. Este o modalitate mai dificilă și cronofagă de lucru, dar e absolut necesară pentru a înțelege nevoile care stau în spatele acestor comportamente, antecedentele ce le precedă și care sunt consecințele.
- Utilă pentru managementul comportamentelor nedorite, neadecvate ar putea fi analiza funcțională a comportamentului.

- Un punct obligatoriu al planului educațional individualizat al copilului cu TSA se va referi la dezvoltarea competențelor sociale: copilul va fi învățat să interacționeze, să folosească comportamente sociale adecvate (a-și aștepta rândul, a împărți materiale cu colegii etc.).
- Una din modalitățile de dezvoltare a competențelor sociale este crearea/utilizarea poveștilor sociale.

Pași de urmat în crearea poveștilor sociale:

- Povestea socială este personalizată, pentru fiecare elev, sub forma unei cărți mici.
- Vizează un comportament specific (spre exemplu, a aștepta să-ți vină rândul).
- Se folosesc propoziții simple și imagini pentru a demonstra comportamentul social dorit, emoțiile și reacțiile celorlalți.

Modalitatea de alegere a subiectului descris în carte: când copilul nu cunoaște cum să se comporte într-o anumită situație socială, se așează împreună cu un adult și lucrează la următoarea pagină care va reflecta modalități adecvate de comportament de răspuns [7].

În concluzie vom scoate în evidență faptul că Copiii cu dizabilități severe TSA își doresc să comunice la fel ca și ceilalți copii, pur și simplu, uneori, au nevoie de mai mult timp pentru ca să perceapă informația sau pentru ca să ofere un răspuns. Ei se exprimă cu greu sau chiar deloc, cu mare efort găsesc cuvinte pentru a desemna obiectele din jur. Uneori nu pot să spună ce își doresc, iar de cele mai multe ori, nu reușesc să răspundă adecvat la întrebări. Totuși, oricât de mari nu ar fi dificultățile, orice copil,

indiferent de diagnosticul său, simte nevoia de a comunica.

Este important de înțeles că ei trăiesc aceleași emoții, stări, bucurii și supărări, pe care vor să le manifeste, despre care vor să discute. Atitudinea pe care o avem în raport cu ei poate crea bariere în relaționare sau, dimpotrivă, poate favoriza o comunicare eficientă.

Copiii cu CES, inclusiv cei cu dizabilități severe – tulburări din spectrul autist, pot fi sprijiniți în școală prin activități specializate, suplimentare și complementare activității didactice, și în mod direct la clasă, prin adaptarea activităților la cerințele lor educaționale speciale.

Astfel, pentru intervenția în remediarea anumitor probleme ce țin de incluziunea educațională a acestor copii este necesar să se țină cont de nevoile de comunicare, socio-emoționale și cele cu privire la funcționarea intelectuală. În lucrul cu acești copii trebuie să li se asigure un curriculum funcțional și activități adecvate conform nivelului de dezvoltare al copilului. În comunicarea cu copiii cu TSA este necesar să fie utilizate sisteme alternative de comunicare – pictogramele.

De asemenea se va acorda mare atenție mediilor/spațiilor de învățare confortabile, adaptărilor în comunicare și sprijinului social. În astfel de contexte ei nu numai că vor putea să crească intelectual, să fie instruiți, dar și vor deveni de sinestătători. Acesta este și unul din obiectivele prioritare ale proiectului implementat de către AO SOS Autism „Integrarea socială a copiilor și tinerilor cu autism din Moldova”

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Booth A., Ainscow M., *Indexul Incluziunii: dezvoltarea procesului de învățare și participare în școli*. Ed. a 3-a. Chișinău: Biotehdesign, 2015.
2. Bolboceanu A., Vasian T., Cojocaru V. *Inclusiv EU. Studiul eficienței experiențelor de incluziune a copiilor cu CES, dezvoltate în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova*. Chișinău: Centrul de zi „Speranța”, Centrul de resurse pentru promovarea educației incluzive „Inclusiv EU”, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2010.
3. Chick P. *Sprijin individualizat pentru învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
4. Convenția ONU cu privire la Drepturile Copilului, 1989. https://www.unicef.org/moldova/CRC_RO.pdf
5. Gherguț A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educative speciale. Strategii diferențiate și incluziune în educație*. Iași: Polirom, 2006.
6. Ghidul comunității școlare, www.AutismSpeaks.org

7. Gray&Garand, *Adaptarea curriculară pentru integrarea copiilor cu cerințe educative CES*, 1993.
8. Mastropieri M. A. Scruggs T. E. 2004, Suport elaborat în cadrul seminarului „Adaptarea curriculei școlare pentru copiii cu CES”, dr. Laura-Elena Runceanu, Cluj-Napoca, în cadrul proiectului „Acces egal la educație a copiilor cu CES în R. M.”, organizat de centrul „Speranța”, cu sprijinul fundației Pestalozzi, Elveția, 01-02.11.2013, Chișinău.
9. Medinscaia N. *Necesitățile și problemele persoanelor cu dizabilități*. Chișinău, 2012.
10. Tankersley D., Brajkovic S., Handzar S. [et al.] *Definiția ISSA a pedagogiei de calitate: Cum aplicăm teoria în practică: Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate*. Chișinău: Epigraf, 2013.
11. Vrăsmaș E. Vrăsmaș T. *Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții*. UNICEF România: coord. Buzău: Alpha, MDN, 2012.
12. Vrăsmaș E. *Dificultățile de învățare în școală – domeniu nou de studiu și aplicație*. București: Integral, 2007.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.4.10>
 CZU: 373.3.091

IMPACTUL ACTIVITĂȚILOR EXTRAȘCOLARE ASUPRA DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE

Silvia VRABIE, doctor în psihologie,
 Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul
 ORCID ID:0000-0001-8222-2405

Rezumat. În acest studiu, abordăm problema educației în contextul activităților extrașcolare asupra dezvoltării particularităților individuale ale elevilor din clasele primare. Punem accentul pe analiza impactului educației nonformale, ca subsistem al sistemului de învățământ, asupra dezvoltării personalității școlarului mic. Totodată, propunem unele sugestii de realizare a educației nonformale, în vederea dezvoltării particularităților individuale ale elevilor de vârstă școlară mică.

Cuvinte-cheie: educație extrașcolară, activitate extrașcolară, educație nonformală, personalitate.

THE IMPACT OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES ON THE PERSONALITY DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article addresses the issue of education in the context of extracurricular activities on the development of individual characteristics of primary school students. The emphasis is on the analysis of the impact of non-formal education as a subsystem of the education system, on the development of the personality of the young school child. At the same time, some suggestions for non-formal education are proposed in order to develop the individual peculiarities of young school students.

Keywords: extracurricular education, extracurricular activity, non-formal education, personality.

Pentru formarea personalității și a particularităților individuale ale elevilor de vârstă școlară mică, școala acționează cu receptivitate, deschideri spre noi orizonturi, curiozități nemărginite și motivație maximă de a cunoaște tot ce există în jur. În această perioadă, începe să se dezvolte personalitatea școlarului mic, și anume îi apare interesul față de un domeniu, i se dezvoltă particularitățile individuale ce-l reprezintă și îl fac unic, fiind talentat fie la pictură, muzică, dans, sport etc., vocațiile având un rol important în formarea personalității.

În cazul educației nonformale, în procesul dezvoltării particularităților individuale ale școlarilor mici sunt perspectivele valorificate prin relațiile interpersonale dintre elevi și profesori, fiind evidențiat potențialul și implicarea acestor categorii de actori în realizarea actului educațional. Din perspectiva elevilor, cadrele didactice trebuie să manifeste interes față de necesitățile copiilor în afara mediului de învățare și să caute metode de fructificare a acestora. Astfel, în momentul învățării formale, școlarii vor fi motivați să-și manifeste experiențe obținute în comunitatea mică a familiei, a unui grup care împărtășește *hobby-uri* sau interese comune, în cercul prietenilor. Din perspectiva profesorilor, este

de dorit ca aceștia să aprecieze diversele experiențe de învățare ale elevilor, obținute din educația informală și nonformală.

Educația nonformală este în strânsă legătură cu următoarele finalități:

1. Să lărgască orizonturile de cultură, acumulând cunoștințe din alte domenii.
2. Să ofere condiții pentru o bună dezvoltare profesională sau implicare într-o anumită activitate.
3. Să sprijine alfabetizarea grupurilor sociale defavorizate.
4. Să creeze și să contribuie la recreerea participanților pentru organizarea avantajoasă a timpului liber.
5. Să asigure mediul de exersare și de cultivare a diferitelor înclinații, aptitudini, capacități de manifestare a talentelor.

O importanță relevantă o are caracteristica ce se referă la faptul că educația nonformală se realizează într-un cadru instituționalizat, în afara instituției școlare, fiind compusă din activități extradidactice (cercuri tematice, ansambluri sportive, concursuri școlare, competiții, olimpiade etc.) și activități ex-

trașcolare sau parașcolare, deoarece se desfășoară în sistemul socioprofesional, cum ar fi, de exemplu, activități de perfecționare, de formare civică sau profesională. Prin urmare, activitățile perișcolare se realizează în sistemul sociocultural, fiind activități de autoeducație și de manifestare a timpului liber în cluburi sportive, la teatre, în muzee, în biblioteci, în excursii, conform cercetătorului Ioan Cerghit [Apud 1].

Astfel, educația extrașcolară scoate în evidență procesul de educație și instruire în afara sistemului de învățământ, care asigură legătura dintre subiect și obiect din punct de vedere flexibil [4, p.119].

În ultimul timp, educația extrașcolară este asemănată cu conceptul de învățare pe tot parcursul vieții (*lifelong learning*). Aceasta evidențiază importanța educației extrașcolare desfășurate dincolo de cadrul formal, prin activități ce nu fac parte din obiectul curricular școlar, însă răspunde tuturor nevoilor și intereselor de cunoaștere și dezvoltare a grupului de elevi. Sunt prevăzute posibilități de a-i pregăti pe copii, tineri, adulți să se adapteze corespunzător la schimbările care se produc în societate. Aceste ocazii de instruire provin atât din învățarea formală, cât și din domeniul mai vast al societății.

La vârsta școlară mică, capacitatea de cunoaștere este bine dezvoltată, grație memoriei, ale căror posibilități cresc rapid. Începând cu vârsta de nouă ani, școlarul poate învăța orice, însuși din joacă. În această etapă, se conturează diverse tipuri de memorie: vizuală, auditivă, chinestezică. Acum, copilul poate avansa în societate, pentru a cunoaște noi culturi mai vaste. De asemenea, copiii învață să facă din plin ceea ce le place și le dezvoltă calitățile ego-ului, cum ar fi atenția asupra păstrării calmului [3, p.14].

Un rol important în viața copilului îl are familia, deoarece are ca scop să cunoască interesele și preocupările propriilor copii și, în funcție de acestea, să-i conducă la alegerea activităților de timp liber. Într-un mediu familial sănătos, elevul mic are posibilitatea de a-și forma deprinderi de folosire corectă a timpului liber atât în scopul pregătirii școlare, cât și al recreerii, odihnei de care copilul are nevoie.

Procesul dezvoltării armonioase a școlarului mic are drept obiective dezvoltarea aptitudinilor, susținerea dorințelor copilului și motivarea de perfecționarea talentelor. Activitatea extracurriculară prevede totalitatea acțiunilor educative, organizate și desfășurate în afara planului de învățământ, însă în strânsă corelație cu cadrele didactice. Acestea sunt organizate în cercurile de elevi, la serbările școlare, competițiile sportive. Obiectivul central al activităților extrașcolare este de a lărgi orizonturile culturale ale elevilor, îmbogățindu-i cu noțiuni noi, plus

valoare la volumul de informații acumulate la lecții. Implicarea activă a elevilor în cadrul acestor activități reprezintă un mijloc de formare a competențelor. Impactul activităților extrașcolare este contribuția la educarea morală, estetică a elevilor, dezvoltarea dragostei pentru frumos, lărgirea orizontului artistic, folosirea rațională a timpului liber. Educația extrașcolară își are rolul de formare a personalității copiilor, deoarece urmărește identificarea și cultivarea competențelor optime, a aptitudinilor, talentelor, stilului de viață civilizată, stimularea comportamentului creativ în diferite domenii.

Activitățile extrașcolare trebuie să respecte următoarele repere:

- Comunicarea – reprezintă asigurarea unui climat educațional, centrat pe modalitățile comunicării.
- Etica relațiilor – profesor-elev, centrată pe valori, reguli, conduită.
- Strategiile de management – stabilirea obiectivelor, actualizarea conținutului de învățare, în funcție de cunoștințele elevului, selectarea metodelor de participare pentru valorificarea potențialului creativ.

Activitatea desfășurată de către elevi în cadrul lecțiilor și activitatea realizată în afara clasei și a școlii se diferențiază din punct de vedere al conținutului și al modului de organizare [1, p. 95].

Deosebiri între activitățile în afara școlii din perspectiva conținutului și formelor de organizare sunt:

1. Conținuturile diferite, grație flexibilității și acumularea de către elevi a cunoștințelor din arte, științe, tehnici, sport.
2. Implicarea copiilor în varii forme de organizare, putem sugera fiecărui copil ce tip de activitate este potrivită, conform intereselor și înclinațiilor lui.
3. Durata activităților extrașcolare este variabilă, spre deosebire de o lecție de 45 de minute.
4. Verificarea, aprecierea și evidențierea rezultatelor activităților au caracter practic.
5. Aplicarea cunoștințelor în cadrul activităților extrașcolare are și valoarea unui exercițiu de dezvoltare a aptitudinilor elevilor [7].

Activitatea extrașcolară oferă independență mai mare elevilor și asigură o posibilitate de varietăți pentru manifestările disciplinare, care presupun respectarea unei game largi de norme și discipline [5, p. 288]. Întreaga activitate în afara clasei de elevi are un conținut variat, reprezentat de interesele cognitive ale copiilor și dorințele lor. Participând la manifestații artistice, vizionând piese de teatru și filme la

cinematograf, elevii își cultivă dragostea pentru frumos, pasiunea pentru artă. Prin urmare, activitățile extrașcolare formează relații de prietenie și sprijin reciproc, educă simțul responsabilității, oferă formarea conștiinței și conduitei cooperative.

Libera exprimare a ideilor, dorințelor este mare. Astfel, aceasta oferă șansa de îmbogățire a experienței sociale și a schimbului de informații. De apreciat este faptul că în cadrul activităților, elevii sunt antrenați atât în desfășurare, cât și în conducere și organizare. Motivația implicării la astfel de activități este o îndatorire a cadrelor didactice, dar și o obligație a fiecărui elev responsabil de propria formare.

Educația extrașcolară are rolul de a stabili formarea personalității copiilor. Educația prin activitățile extracurriculare are drept scopuri stabilirea și cultivarea talentelor, aptitudinilor, respectarea unui stil de viață civilizat, stimularea creativității în diferite domenii. Grija față de timpul liber, cunoașterea dorințelor copiilor și respectarea acestora trebuie să le ofere destindere, încredere, relaxare, bună dispoziție, datorită afirmării și recunoașterii vocațiilor de care dă dovadă școlarul mic și față de care manifestă un interes sporit. Activitatea educativă școlară dezvoltă gândirea critică, stimulează participarea tinerei generații în luarea deciziilor responsabile.

Elevii trebuie să fie îndrumați și încurajați să dobândească: o gândire independentă, toleranță față de ideile noi, posibilitatea de a descoperi probleme noi și de a găsi soluții de rezolvare a lor. Dacă activitățile vor fi bine pregătite, producând interes, bucurie, acumulare de cunoștințe, copiii vor participa cu mare drag și se vor implica profund în cadrul lor. Învățătorul are posibilitatea astfel de a cunoaște fiecare elev în parte, să-i dezvolte pregătirea pentru viață și să-i descopere talentele și abilitățile cu care este înzestrat. Înfăptuirea acestui obiectiv depinde, întâi de toate, de pedagog, de talentul său, de dragostea față de copii, creativitatea de care dă dovadă, prin valorificarea resurselor de care dispune clasa de elevi.

Activitățile extrașcolare sunt îndrăgite atât de copii, cât și de factorii educaționali în măsura în care:

- valorifică și dezvoltă interesele și aptitudinile copiilor;
- favorizează organizarea plăcută a timpului liber al elevilor;
- contribuie la optimizarea procesului de învățământ;
- formele de organizare sunt dintre cele mai ingenioase, cu caracter relaxant;
- oferă libertate copiilor pentru a-și manifesta în voie spiritul de inițiativă;

- suscită implicarea liberă, constituind un sprijin pentru o activitate susținută;
- sugerează un sentiment de siguranță și încredere în forțele proprii;
- urmăresc lărgirea orizonturilor în procesul de învățământ;
- contribuie la dezvoltarea armonioasă a copilului [7].

Activitățile extrașcolare contribuie la gândirea și completarea procesului de învățare, la dezvoltarea înclinațiilor și aptitudinilor școlarului, la organizarea eficientă a timpului liber. Are un caracter atractiv, copiii participând de bună voie, cu dăruire și entuziasm, la astfel de activități. Potențialul activităților extrașcolare este generat de căutarea soluțiilor optime. Succesul este garantat, dacă ai încredere în creativitate, fericire și dragoste pentru copii, dar important este să-i lași pe ei să conducă spre acțiuni valoroase.

Conform *Codului Educației al Republicii Moldova*, activitatea extrașcolară se încadrează în învățământul extrașcolar, realizându-se în afara programului și activităților școlare, având scopul să dezvolte potențialul cognitiv, afectiv al copiilor, să răspundă la interesele și opțiunile acestora pentru realizarea eficientă a timpului liber [2].

Esența educației extrașcolare constă în abordarea transdisciplinară a unor domenii de mare interes pentru elevi, a activităților extrașcolare prin care are loc transferul de cunoștințe și deprinderi acumulate de copil. Pe de altă parte, acestea contribuie la sporirea încrederii în sine, la creșterea spontaneității și creativității, la dezvoltarea opiniilor proprii și luarea deciziilor.

Copilul are capacitatea de a transmite și celor din jurul său în ce se poate implica, de asemenea, cunoașterea îi permite acestuia să simtă ce este potrivit pentru el. Situațiile educative din mediul formal nu întotdeauna oferă un cadru propice pentru manifestarea acțiunilor formative, de aceea, în sprijinul acestor deziderate, vine educația extracurriculară, care apare sub două aspecte fundamentale:

1. Educația informală, reprezentând influența asupra mediului, transmisă prin diverse situații ale vieții;
2. Educația nonformală, care se efectuează în cadrul unor organizații cu caracter educativ, independent de sistemul de învățământ, dar cu obiective în concordanță cu cele ale școlii [8, p. 137].

În contextul activității colective/de masă, putem evidenția: excursia și vizita, matineul, serbările școlare, șezătorile școlare, victorina, șezătorile, medalioul literar, seratele literare, masa rotundă.

Realizarea corectă a unui plan organizat se bazează pe diverse surse, factori de influențare asupra personalității elevului. În virtutea *Concepției dezvoltării învățământului*, a legislației educației Republicii Moldova, în general, învățământul extrașcolar vizează următoarele obiective realizabile:

- valorificarea potențialului fizic, intelectual, afectiv și volitiv al elevilor;
- cultivarea sentimentului demnității și a respectului față de sine, combinat cu toleranța diferențelor umane;
- promovarea valorilor naționale și general-umane.

Desfășurarea activităților extrașcolare respectă cerințe subordonate procesului de învățământ, evită supraîncărcarea elevilor, se realizează colectiv, ține cont de particularitățile de vârstă și interesele elevilor, precum și de posibilitățile de realizare pe care le au fără să fie reținuți de la pregătirea lecțiilor. Toate activitățile extrașcolare se planifică la început de an școlar [6, p. 288].

Întocmirea procesului de planificare trebuie să urmărească acțiuni concrete, diverse situații cu caracter educativ și implicarea elevilor. De asemenea, necesită respectarea obiectivelor bine formulate, care au ca scop succesul muncii elevilor. Temele activităților extrașcolare sunt variate, acestea pot reflecta: viața școlară, creația literar-folclorică, date calendaristice, viața culturală.

Perioada desfășurării activităților extrașcolare este stabilită de învățător, iar durata acestora trebuie să corespundă normelor pedagogice, dar și strategiei și particularităților de vârstă ale copiilor, precum și locului desfășurării.

Pentru a obține o performanță maximă a proiectării, literatura de specialitate propune următorii pași:

1. precizarea obiectivelor specifice și operaționale;
2. analiza resurselor disponibile și posibile;
3. întocmirea strategiilor educative, cu scopul de asigurare a realizării obiectivelor;
4. elaborarea mecanismelor de evaluare a activității educative;
5. elaborarea unui suport bibliografic de lucru, pentru elevi și pentru managerul clasei.

Proiectul unei activități extracurriculare constă dintr-o serie de răspunsuri la întrebările alcătuite, conform succesiunii logice. În urma cercetărilor efectuate de I. Cerghit, I. Neacșu, O. Pânișoară, au fost definite avantajele proiectării ce necesită a fi cunoscute de cadrul didactic:

- *Elevii nu sunt obligați să manifeste un anumit ritm de lucru.*

- *Fiecare sarcină gradată este fixată în anexele proiectului.*
- *Respectarea exigențelor formale de realizare a proiectului este înlăturată.*
- *Manifestările creative la specificul situației, atât ale profesorului, cât și ale elevului, sunt promovate integral.*
- *Nu mai este urmărit comportamentul strict, ci se axează pe atitudinea, capacitățile, competențele cadrului didactic [Apud 1].*

Analiza teoretică a literaturii de specialitate ce reflectă diverse abordări și viziuni asupra impactului educației extrașcolare asupra personalității elevilor din clasele primare, ne-a determinat să formulăm scopul cercetării.

Scopul cercetării noastre este de a identifica eficacitatea educației extrașcolare asupra dezvoltării personalității elevilor din clasele primare.

Experimentul de constatare a inclus 30 de învățători la clasele a IV-a din orașul și raionul Cahul, dintre care 12 – din cadrul Liceului Teoretic „Ioan Vodă” din orașul Cahul, 10 învățători – de la Școala Primară-Grădiniță „Alexandru Donici” din același oraș și opt – de la Liceul Teoretic „Mihail Sadoveanu” din satul Slobozia Mare. Cercetarea a fost realizată pe un eșantion de 68 de elevi, dintre care 25 – din clasa a IV-a „A” și 25 – din clasa a IV-a „B”, și 18 – din clasa a IV-a „C” de la Liceul Teoretic „Ioan Vodă”, în perioada martie-aprilie 2021.

Primul item din ancheta adresată cadrelor didactice a fost: *În ce măsură activitățile/programele de educație extrașcolară sunt necesare elevilor de vârstă școlară mică?* Rezultatele obținute sunt reprezentate grafic în Figura 1.

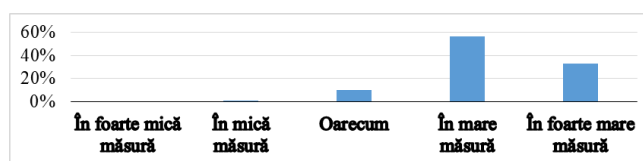


Figura 1. Percepțiile cadrelor didactice cu privire la necesitatea organizării activităților de educație extrașcolară cu elevii de vârstă școlară mică

Generalizând rezultatele obținute, avem următoarele: pe primul loc se plasează 56% din respondenți, cu răspunsul *în mare măsură*, pe locul doi – 33% din respondenți, cu răspunsul *în foarte mare măsură*, pe locul trei, au ajuns 10% de persoane, cu răspunsul *oarecum* și pe locul patru – 1% dintre învățători care au răspuns *în mică măsură*. Sub 1% s-au situat cadrele didactice care susțin că *activitățile/programele de educație extrașcolară sunt necesare*.

re elevilor de vârstă școlară mică într-o foarte mică măsură.

Din răspunsurile obținute de la învățători, deducem că activitățile de educație extrașcolară sunt necesare și oportune. Introducerea acestora în cadrul procesului instructiv-educativ are o importanță majoră în dezvoltarea particularităților individuale ale elevului și a personalității acestuia.

La întrebarea *Căror nevoi ale școlarului mic (de 7-11 ani) ar trebui să le răspundă astfel de activități/programe?*, **85,71%** dintre învățători au răspuns: *dezvoltarea creativității, dezvoltarea personalității elevului mic, sporirea activismului în cadrul activităților, dezvoltarea particularităților individuale, motivația și participarea activă în procesul învățării.*

Însă **14,29%** din respondenți au oferit următorul răspuns la aceeași întrebare: *dezvoltarea încrederii în sine și a proceselor cognitive, descoperirea pasiunilor.*

Conform rezultatelor expuse mai sus, putem concluda: în opinia majorității învățătorilor, activitățile extrașcolare răspund necesităților următoare – *dezvoltării personalității elevilor, motivării, participării active în procesul învățării și altor nevoi.*

La întrebarea *În opinia Dvs., în prezent, cine realizează aceste activități/programe pentru copilul de*

vârstă școlară mică (7-11 ani)?, am obținut răspunsurile afișate schematic în Figura 2.

Conform răspunsurilor cadrelor didactice (30%), o mare pondere în cazul dat o are *familia (părinții) și școala*, care au o influență majoră asupra copilului. 14% dintre învățători susțin că *muzeul* – unde în cadrul vizitelor, elevii descoperă lucruri noi, din trecut și *mass-media, internetul, canalele TV* îmbogățesc cunoștințele elevilor prin descoperiri din mediul înconjurător (15%). Apoi, 5% din respondenți recunosc importanța decisivă a *prietenilor* în acest proces și numai 4% dintre învățători consideră drept elemente esențiale *instituțiile de știință*.

Conform itemului din chestionar *Derulați activități/programe cu caracter nonformal?* 99% dintre învățători susțin că *da*, derulează activități/programe cu caracter nonformal, iar 1 % dintre aceștia au răspuns *nu*. Aceasta demonstrează încă odată că activitățile de educație extrașcolară sunt esențiale și importante în dezvoltarea particularităților individuale ale elevului mic.

La următorul item din chestionar: *Vă rugăm să apreciați necesitatea unor astfel de activități/programe în școala Dvs.*, s-au obținut rezultatele, expuse schematic, în Figura 3.

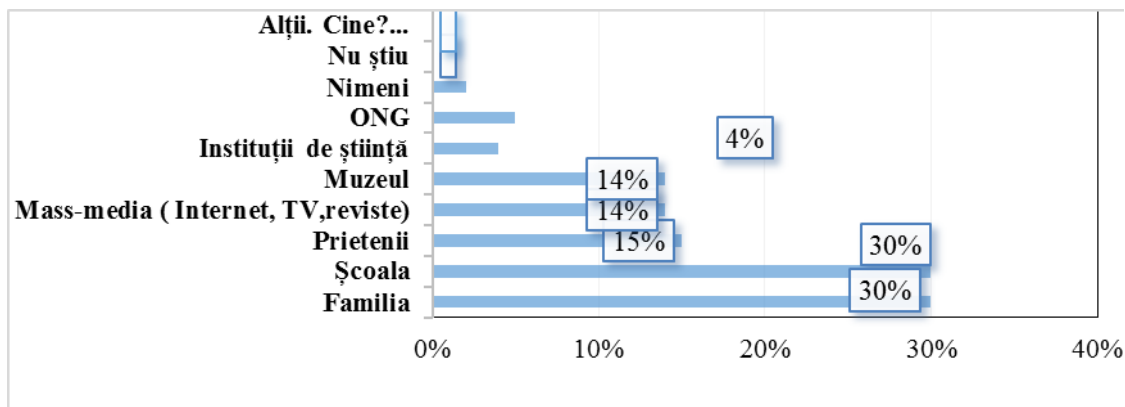


Figura 2. Prezentarea grafică a realizatorilor activităților extrașcolare cu elevii de vârstă școlară mică

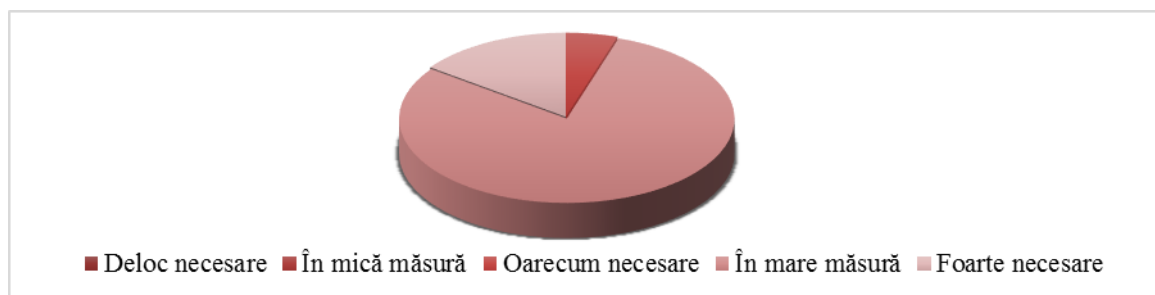


Figura 3. Aprecierea necesității unor astfel de activități/programe în școală

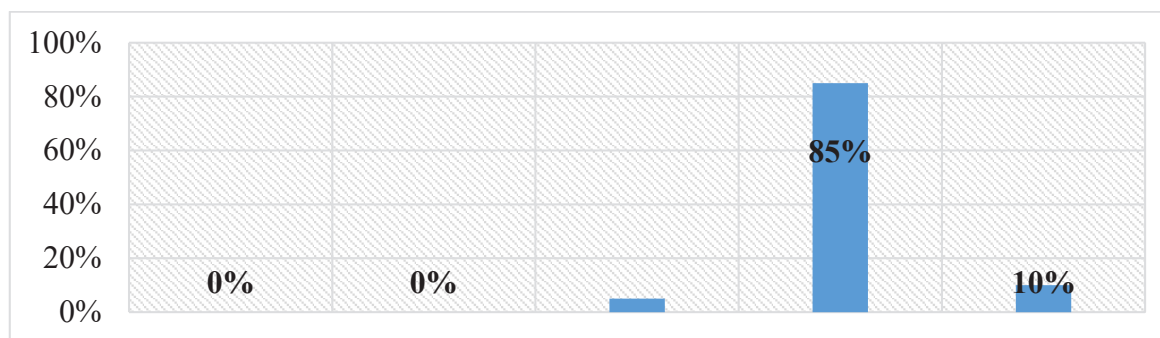


Figura 4. Contribuția activităților nonformale la dezvoltarea personalității școlarului mic

Conform datelor din diagramă, observăm că necesitatea activităților de educație extrașcolară este conștientizată de majoritatea celor implicați în cercetare. Adică, 80% dintre cadrele didactice consideră necesare în mare măsură activitățile extrașcolare, iar pentru 15% din respondenți sunt foarte necesare. Totuși, 5% dintre învățătorii chestionați sunt de părere că aceste activități sunt oarecum necesare, susținând că nu au o relevanță majoră în formarea personalității elevilor.

La itemul *În ce măsură considerați că activitățile desfășurate, în prezent, în școală, contribuie la dezvoltarea personalității școlarului mic?*, rezultatele pot fi urmărite, în Figura 4.

Prin urmare, 85% dintre învățători sunt de părere că activitățile extrașcolare sunt în mare măsură importante, fiindcă dezvoltă particularitățile individuale la elevi și le descoperă aptitudinile de care aceștia sunt capabili.

10% din respondenți susțin că activitățile extrașcolare sunt importante în foarte mare măsură și nu trebuie să fie ignorate. Și doar 5% dintre învățători au optat pentru răspunsul oarecum la aceeași întrebare. La 0% se situează variantele de răspuns că nu au nicio alegere sau într-o mică măsură.

La întrebarea *Care ar fi, în opinia Dvs., cel mai potrivit cadru pentru realizarea unor activități/programe de educație extrașcolară?*, am obținut rezultatele, din Figura 5.

La întrebarea *Ce criterii ar trebui să îndeplinească un program/activitate de educație extrașcolară pentru a fi atractive și a avea un impact pentru școlarul mic?*, învățătorii au oferit următoarele răspunsuri: să conțină materiale ilustrative atractive, jocuri interactive, exprimarea opiniei proprii, relația de prietenie între copii, susținere și motivație.

La itemul *Enumerați trei teme/activități pe care le considerați oportune a fi abordate într-un program de educație extrașcolară*, respondenții au propus următoarele teme:

- pasiunile mele;
- libertate, alegeri, pasiuni;
- talentul meu și hobby-urile mele;
- importanța omului în societate.

Din rezultatele obținute, deducem că temele propuse de învățători au aspecte pozitive față de incluziune și descoperirea talentelor pe care le au școlarii – fie dans, muzică, artă și altele. Important este ca învățătorii să stimuleze și să motiveze copiii în

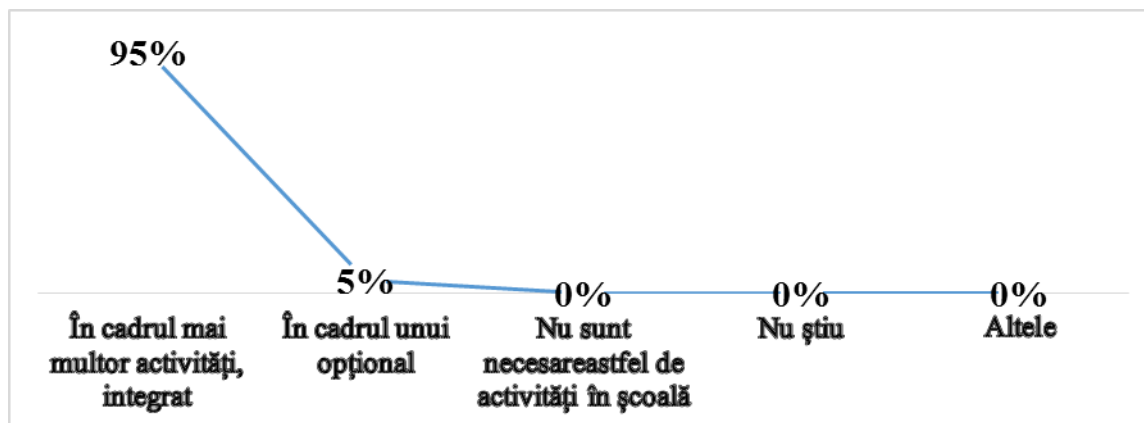


Figura 5. Cadrul potrivit pentru realizarea activităților de educație nonformală

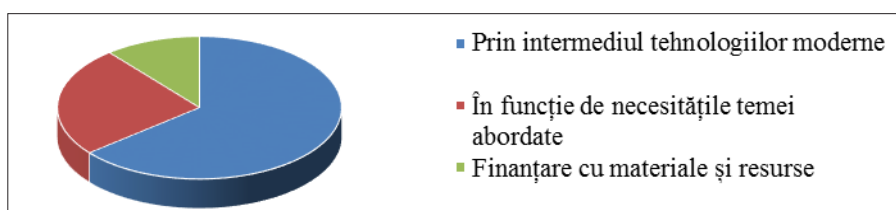


Figura 6. Diseminarea materialelor și resurselor pe tema educației extrașcolare

perfecționarea și dezvoltarea particularităților individuale și aptitudinilor pe care le au.

De asemenea, ne-am propus să determinăm ce resurse utilizează cadrele didactice în activitățile de educație extrașcolară.

80% dintre învățători susțin că *nu au acces la informații și resurse utile în procesul de educație extrașcolară, nu dispun de ghiduri pentru profesori, fișe de lucru pentru elevi, materiale didactice, suport tehnic*. 15% dintre cadre didactice menționează că au acces redus la informații, fapt ce-i împiedică să realizeze cu succes activități extrașcolare. Aceasta deoarece *în lipsa suportului tehnic și a instruirii, nu pot transmite informații relevante elevilor*. 5% dintre învățători au răspuns că au un *oarecare* acces la cele menționate, datorită faptului că dispun de suport tehnic și de materiale necesare pentru realizarea activităților de educație nonformală.

La întrebarea: *Cum ar putea fi diseminate materialele și resursele pe tema educației extrașcolare și încurajarea creării altora noi?*, am obținut rezultatele, din Figura 6.

67% dintre cei 30 de învățători susțin că diseminarea materialelor și a resurselor pe tema educației

extrașcolare are loc prin intermediul tehnologiilor moderne, fiindcă datorită acestor mijloace, se încurajează și se motivează elevii să fie activi. 25% din respondenți sunt de părere că materialele și resursele pot fi răspândite, *în funcție de necesitățile temei abordate*, iar 11% susțin că diseminarea ar avea șanse, derulând unele proiecte de finanțare.

Pentru a identifica eficacitatea educației extrașcolare asupra dezvoltării personalității școlarului mic, ne-am propus să întrebăm și elevii claselor a IV-a A, B, C din cadrul Liceului Teoretic „Ioan Vodă”. Chestionarele adresate elevilor conțineau 10 întrebări, la care fiecare licean trebuia să-și expună opinia privind importanța activităților extrașcolare.

Astfel, la primul item din anchetă *La ce activități extrașcolare participați?*, rezultatele pot fi urmărite în figura de mai jos.

Din analiza Figurii 7, constatăm faptul că toți cei 68 de elevi chestionați preferă *plimbările și cercurile de dansuri*. Doar trei elevi au vizite la teatru și un număr relativ mare dintre copii – *alte activități, precum fotbalul, șahul*. Doar un singur elev preferă *serate și tabere școlare*. De fapt, respectivele activități extrașcolare nu sunt populare în rândul școlarilor,

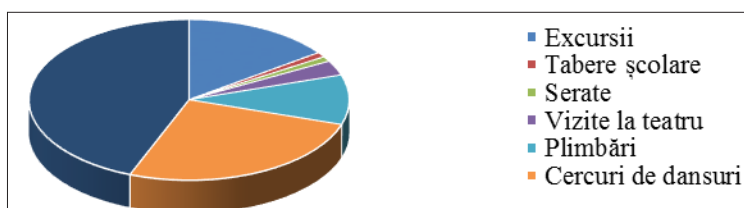


Figura 7. Tipuri de activități extrașcolare practicate de elevi

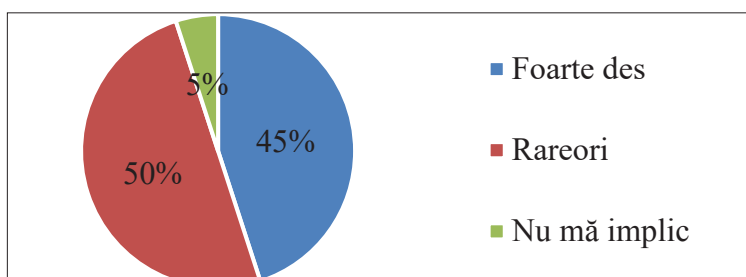


Figura 8. Implicarea elevilor în activitățile extrașcolare

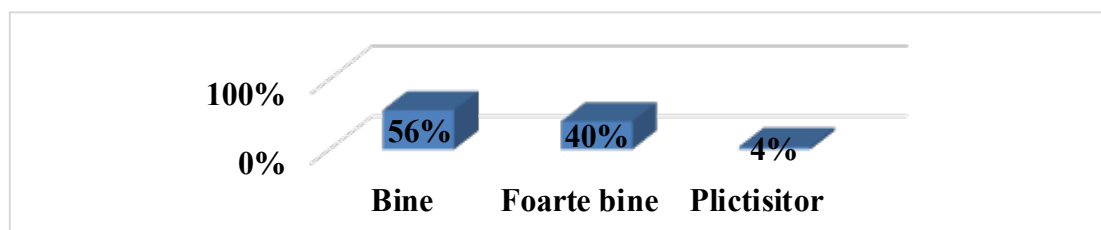


Figura 9. Starea pe care o transmit activitățile extrașcolare elevilor

din motivul că nu sunt organizate frecvent și copiii nu le cunosc.

Alte activități extrașcolare preferate de copii în afara școlii, propuse de ei înșiși, sunt *cursurile de engleză, cercurile de șah, de gimnastică, de fotbal, de muzică, de actorie, cursurile de pictură*. Din răspunsurile elevilor, constatăm faptul că aceștia se implică activ în activități extrașcolare, ceea ce le permite lărgirea orizonturilor de cunoaștere, dezvoltarea particularităților individuale și participarea activă în cadrul acestora.

Pentru întrebarea *Cât de des vă implicați în activitățile extrașcolare?*, am obținut rezultatele expuse în figura de mai jos.

Potrivit datelor din Figura 8, determinăm că dintre cei 68 de elevi chestionați, majoritatea participă frecvent, dar și rareori, la activități extrașcolare importante în dezvoltarea personalității lor. Se știe că, luând parte la asemenea activități, elevilor le apare dorința de a fi mai activi în descoperirea propriilor talente. Prin urmare, deducem că antrenarea copiilor în acțiuni de acest tip contribuie la dezvoltarea încrederii în forțele proprii a fiecăruia. Doar șase elevi au optat pentru varianta de răspuns *nu mă implic*. În opinia noastră, aceștia nu se implică, deoarece nu au posibilitatea și nici resursele necesare pentru a lua parte la activități extrașcolare.

Prin intermediul întrebării *Cum vă simțiți în cadrul activităților extrașcolare?*, elevii și-au autoanalizat starea inspirată de activitățile de educație nonformală.

Din rezultatele obținute, elevii în cadrul activităților extracurriculare se simt *bine* într-un număr

foarte mare și *foarte bine*, deoarece acestea îi motivează să participe, le provoacă interes și curiozitate, de unde apare și dorința de a se implica. Numai doi elevi au răspuns că acțiunile respective îi plictisesc, fiindcă se repetă și nu sunt nici motivați și nici stimulați s-o facă.

Totodată, am întrebat copiii cine îi motivează să participe la activități extrașcolare, oferindu-le mai multe variante de răspuns. Rezultatele pot fi urmărite, în Figura 10.

Putem observa aici că elevii în mare măsură sunt motivați de familie să participe la astfel de activități, precum și de prieteni, și de învățătoare. Deseori, nu au nevoie de cineva care să-i motiveze și susțin că nimeni nu-i sprijină. Aceasta se datorează dorinței lor proprii de a se implica în astfel de activități, fiindcă le trezesc interesul și îi simulează să se implice activ.

Tot prin intermediul anchetei, am propus elevilor să evidențieze care este scopul activităților extrașcolare în viziunea lor.

Din rezultatele obținute, se constată astfel că elevii au determinat în număr mare că obiectivul activităților extracurriculare este organizarea timpului liber eficient și acumularea de informații noi. Totodată, acestea au ca scop dezvoltarea dorinței de participare activă și dezvoltare a personalității.

Cine participă alături de Dvs. în cadrul activităților extrașcolare? – este o altă întrebare a anchetei, la care avem următoarele reacții:

- 30 de elevi susțin că participă alături de prieteni (44% din respondenți);

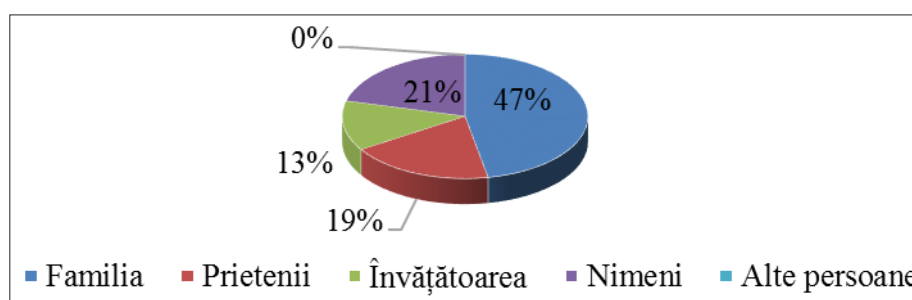


Figura 10. Persoane care motivează elevii din clasele primare să participe la activități extrașcolare

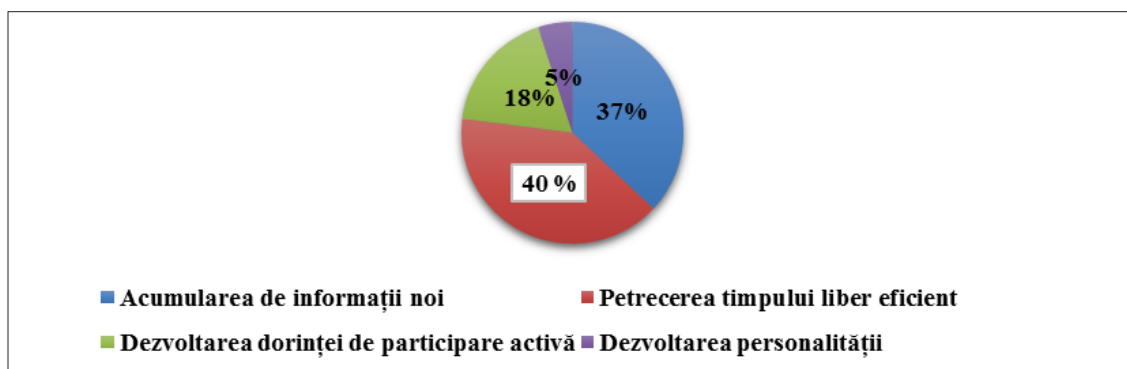


Figura 11. Scopul activităților extrașcolare în viziunea elevilor claselor primare

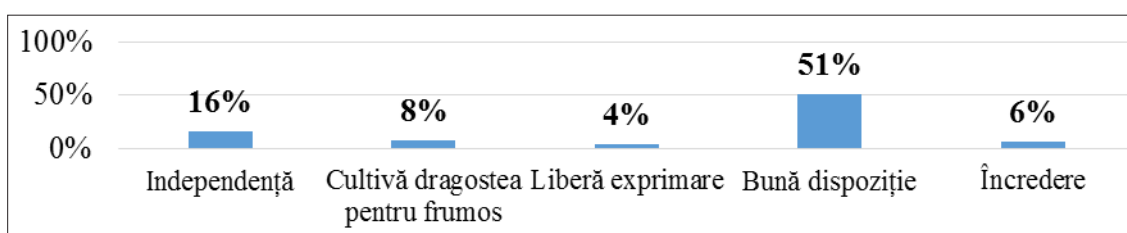


Figura 12. Oportunități oferite de activitățile extrașcolare

- cinci elevi- alături de părinți (7% din respondenți);
- patru elevi- alături de învățători (6% din respondenți);
- un elev- alături de alte persoane (1% din respondenți);
- șapte elevi- alături de elevi (10 % din respondenți).

Din rezultatele obținute, observăm că, în mare măsură, elevii participă la activități extrașcolare alături de prieteni, fiindcă se simt mai activi și mai stimulați în anturajul lor. Acest lucru este binevenit, deoarece contribuie la dezvoltarea sentimentului de apropiere la copii, legarea unor relații bazate pe unicitate și încredere.

Totodată ne-am propus să determinăm ce oportunități le oferă activitățile extrașcolare respondenților cercetați.

Din rezultatele reprezentate în Figura 12, cele mai apreciate oportunități ale activităților extrașcolare de elevi sunt *buna dispoziție și independența*. Însă nu sunt excluse și alte variantele de răspuns: *cultivă dragostea pentru frumos* (8% din respondenți), *oferă încredere* (6% din respondenți) și *relaxare* (15% din respondenți). Avantajele evidențiate permit elevilor de a-și lărgi orizonturile cunoașterii, oferă siguranța și dorința de a descoperi pasiunile și a-și dezvolta talentele.

De ce îndrăgiți activitățile extrașcolare? – este întrebarea la care 34 dintre elevii chestionați (50%)

au răspuns că sunt *atractive*. Apoi, tot 34 de copii au precizat că *oferă siguranță și încredere* (50%). Ambele răspunsuri reprezintă opinia cu privire la îndrăgirea și dorința de a se implica în activități extrașcolare.

În contextul aceleiași cercetări, ne-am propus să determinăm dacă le place elevilor să participe la activități extrașcolare. Astfel, toți au răspuns afirmativ, fapt ce denotă că implicarea lor este activă, dorită și contribuie la dezvoltarea personalității școlarului mic.

Iată și, ultimul item: *Sunteți de acord că activitățile extrașcolare contribuie la motivarea și implicarea activă în procesul de învățare?* Toți copiii au răspuns afirmativ, dovadă că activitățile analizate sunt esențiale în formarea personalității elevului și deschiderea noilor posibilități și orizonturi de cunoaștere și explorare.

Datele obținute determină un nivel înalt în acceptarea și practicarea activităților de educație extrașcolare atât din partea cadrelor didactice, cât și a elevilor. Importanța realizării acestora oferă șansa copilului de a-și dezvolta particularitățile individuale într-un domeniu, îi descoperă aptitudinile și calitățile de care dă dovadă, orientându-i atenția spre pasiunile sale și realizarea dorințelor.

Prin fundamentarea teoretico-metodologică, cercetarea noastră a relevat impactul educației ex-

trașcolare asupra formării personalității elevilor din clasele primare și a condus concluziile finale, pe care le oferim mai jos.

Educația nonformală se caracterizează prin familiarizarea școlarului cu aptitudinile, priceperile de care dă dovadă și, totodată, îi dezvoltă personalitatea, descoperindu-i pasiunile și talentele sale. De asemenea, activitățile extrașcolare largesc orizonturile cunoașterii educabilului, astfel trezindu-i interesul față de pasiunile descoperite.

Educația de tip nonformal a existat dintotdeauna, însă analizând aspectele psihologice ale impactului acesteia asupra dezvoltării personalității școlarului, ceea ce este nou, astăzi, rezidă în planificarea și organizarea unei căi de ajutor pentru cei care au șanse mici de a accede la o școlarizare normală: copii săraci, analfabeți, izolați, persoane cu nevoi speciale. Din punct de vedere practic, educația extrașcolară se realizează prin intermediul concursurilor, olimpiadelor școlare, cercurilor, organizațiilor părintești etc.

Trebuie conștientizat faptul că educația nonformală are ca scop transmiterea unor valori educaționale, dar care nu aparțin sistemului de învățământ formal. Astfel, educația extrașcolară este de lungă durată și pe tot parcursul vieții. Reprezintă un proces interactiv în care subiecții educației au o putere mare în a-și selecta, planifica, raționaliza singuri formele de educație. Mediul familial ocupă, după cum se știe, un loc central în *constelația* factorilor determinanți în evoluția individului.

Trăsăturile și coordonatele personalității se cris-

talizează după modelul și natura situațiilor trăite nemijlocit, repetat și intens, de către copil în mediul familial. Atitudinile părintești au consecințe durabile asupra personalității în formare. Familia contribuie la satisfacerea trebuințelor copilului încă din primii ani de viață, oferindu-i modele de comportament, de comunicare, pregnante la socializare, favorizând dezvoltarea conștiinței și a conduitelor morale.

În context deductiv, propunem următoarele recomandări privind impactul educației extrașcolare asupra formării personalității elevilor claselor primare:

- Dezvoltarea unor standarde eficiente de recunoaștere a educației extrașcolare;
- Promovarea șanselor egale pentru toți tinerii, cu referire specială la grupurile sociale dezavantajate, creând condiții egale prin educația extrașcolară, cu scopul ca acești tineri să-și dezvolte complet potențialul pe care îl au și să se micșoreze diferențele sociale și discriminarea socială;
- Încurajarea tinerilor să contribuie la promovarea valorilor, precum cetățenia, drepturile omului, toleranța, dreptatea socială, dialogul între generații, pacea și înțelegerea interculturală.

Cercetarea noastră deschide perspective noi de investigare a parteneriatului educațional referitor la impactul educației extrașcolare asupra formării personalității școlarului mic.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Boncu Șt., Ceobanu C. *Psihosociologie școlară*. Iași: Editura „Polirom”, 2013.
2. Codul Educației al Republicii Moldova, Nr. 152 din 17.07.2014. In: *Monitorul Oficial al RM, Nr. 319-324/634 din 24.10.2014*.
3. Cosma T. *Ora de dirigiență în gimnaziu*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
4. Crețu T. *Psihologia vârstelor*. București: Editura „CREDIS”, 2009.
5. Mazilu V. *Scenarii pentru activitatea educațională extrașcolară*. Chișinău: Editura „Labirint”, 2003.
6. Muntean A. *Psihologia dezvoltării umane*. Iași: Editura „Polirom”, 2009.
7. Neamțu C., Gherguț A. *Psihopedagogie specială – ghid practic pentru învățământul deschis la distanță*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp.26-27, pp. 93-104.
8. Piaget J. *Judecata morală la copil* (trad. din franceză de D. Răutu). Chișinău: Editura „Cartier”, 2006.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.4.11>
CZU: 373.091

PROBLEMATICA FORMĂRII COMPETENȚEI DE REALIZARE A EXPERIMENTELOR ÎN ȘTIINȚELE UMANISTICE

Valeriu CABAC,
doctor, profesor universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
ORCID iD: 0000-0002-2125-2974

Andriana CERNEI, *doctorandă,*
Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Tiraspol
ORCID iD: 0000-0003-1129-7340

Rezumat. *Realizarea cercetării conceptului de competență, de la primele atestări ale acestuia, delimitându-se cele trei generații de definiții propuse anterior de cercetători, este expusă în conținutul articolului de față. Se subliniază dualitatea conceptului cu care se va lucra în contextul formării și dezvoltării competenței de realizare a experimentelor în științele umanistice.*

În ultimele decenii, în care se atestă tentative tot mai dese de a folosi metoda experimentului în științele umanistice, sunt identificate diferențele de bază dintre realizarea experimentelor în științele reale și realizarea experimentelor în științele umanistice, fiind detaliată esența metodei experimentului. În partea a treia a lucrării este realizată o trecere în revistă a competenței de realizare a experimentelor prin prisma documentelor de politici educaționale și detalierea activităților realizate de elevi, pentru formarea și dezvoltarea acestei competențe.

Cuvinte-cheie: *informatica școlară, curriculum, module la alegere, competențe, abordarea prin competențe a procesului de instruire, competențe-cheie, competența de realizare a experimentelor în științele umanistice.*

THE ISSUE OF FORMING THE COMPETENCE OF EXPERIMENTS REALIZATION IN HUMANISTIC SCIENCE

Abstract. *This article investigates the concept of competence, from its first attestations, delimiting the three generations of definitions previously proposed by researchers. The duality of the concept that will be worked on in the context of the formation and development of the competence to carry out experiments in the humanities is underlined.*

In the context of the last decades, in which there are more and more frequent attempts to use the humanities experiment method, the basic differences between the real science experiments and the humanities experiments are identified, detailing the essence of the experiment method. In the third part of the paper, a review of the competence of conducting experiments is made through the prism of educational policy documents and detailing the activities performed by students for the formation and development of this competence.

Keywords: *computer science, curriculum, modules of your choice, competencies, competency-based approach to the training process, key competencies, competence of experiments in the humanities.*

1. Competența – concept integrator

Definirea conceptului de *competență* este o activitate anevoioasă, deoarece nu există o definiție unanim acceptată, iar competența fiind numită de diferiți autori un „*concept vag*” sau un adevărat „*Ali Baba conceptual*”. Analiza definițiilor apărute în cei peste 60 de ani de la apariția acestei noțiuni permite de a vorbi despre trei generații de definiții: anii 1960-1985, anii 1985-2005 și începând cu 2005-prezent.

În definițiile din prima generație competența este echivalată cu performanța, fiind definită drept un comportament exterior, evident, concret, observabil (abordare behavioristă). Accentul era pus pe rezultatul/produsul activității. Se considera că învățarea trebuie bazată pe experiență: se poate învăța făcând sau muncind, adică la locul de muncă și nu în instituții de învățământ.

În definițiile din generația a doua competența era definită drept un ansamblu de cunoștințe și capacități cognitive care fac posibilă demonstrarea performanței. Competența este o realitate care nu poate fi observată, dar care poate fi dedusă prin observarea performanței. S-a ajuns la concluzia că competența poate fi formată/dezvoltată în instituții de învățământ [1], [2]. Michel Minder (Belgia), autorul importantei lucrări „Didactica funcțională” [3] consideră că definirea competenței printr-un *ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini* reprezintă doar prima parte a acestui concept, baza statică a competenței, resursele ei (acest lucru a fost menționat de către cercetătorii V. Pâslaru [4] și M. Hadîrcă [5]).

În definițiile din generația a treia determinantă, în opinia noastră, a devenit perspectiva *integratoare*: învățarea prin experiență + practica reflexivă. Ilustrul specialist francez G. Le Boterf a propus de a diferenția noțiunile: a fi competent și a avea competențe [6]

„A fi competent” înseamnă a ști cum să acționezi, adică să pui în aplicare o practică profesională / o practică didactică pertinentă pentru a trata o situ-

ție prin mobilizarea unei combinații adecvate/potrivite de resurse interne (sau personale) și externe (baze de date, persoane etc.). În alți termeni, a fi competent semnifică a ști să mobilizezi cu *bună știință* procedurile cunoscute în funcție de *interpretarea situației* [7].

„A avea competențe” înseamnă a avea resurse (cunoștințe, abilități, atitudini) pentru a acționa competent. Urmându-l pe G. Le Boterf, în cercetarea noastră vom utiliza o definiție „duală” a competenței. De pe poziția „a avea competențe”, *competența este o resursă* sau o combinație de resurse ale elevului, mobilizabile pentru a acționa în situații complexe de învățare sau situații complexe reale. De pe poziția „a fi competent”, *competența este rezultatul unui proces* orientat spre tratarea cu succes a unei situații complexe prin mobilizarea unui ansamblu diversificat de resurse. Competența, în acest caz, reprezintă o schemă de acțiune. Ambele „fațete” ale competenței sunt importante: fără resurse acțiunile nu pot fi realizate; resursele care nu sunt mobilizate, utilizate devin „moarte”. Totodată, resursele și punerea lor în aplicare (procesul) sunt lucruri ce pot fi învățate.

Definiția „duală” a competenței impune o metodologie „în doi pași” a formării competențelor: primul pas sunt formate resursele, la pasul al doilea elevul este învățat cum să utilizeze resursele la tratarea situațiilor complexe [8].

2. Experimentul în științele umanistice

Experimentul, de rând cu observația, reprezintă o metodă principală a cunoașterii științifice. Conform criteriului lui K. Popper, posibilitatea de a realiza experimente distinge știința de pseudoștiință.

Mult timp domeniul de aplicare a experimentelor era limitat de științele reale. În ultimele decenii se atestă tentative de a folosi metoda experimentului în științele umanistice. Pentru a identifica diferențele de bază dintre realizarea experimentelor în științele reale și realizarea experimentelor în științele umanistice vom analiza, mai întâi, prin ce se deosebește cunoașterea în cele două grupe de științe (tab. 1).

Tabelul 1. Cunoașterea în științele reale vs. cunoașterea în științele umanistice

Științe reale	Științe umanistice
Are un caracter obiectiv	Are un caracter subiectiv
Obiectul cunoașterii este tipic	Obiectul cunoașterii este individual
Istoricitatea este opțională	Este întotdeauna istorică
Creează numai cunoștințe	Creează cunoștințe, opinii și aprecieri
Cercetătorul tinde să fie un spectator	Cercetătorul participă inevitabil în procesul de cunoaștere
Obiectul cunoașterii este înțeles prin monolog	Obiectul cunoașterii este înțeles prin dialog
Este utilizat limbajul termenilor și cifrelor	Este utilizat limbajul imaginilor

Există puncte de vedere conform cărora clasificarea științelor în funcție de obiectul de studiu nu este comodă. Cu mult mai comodă este clasificarea după criteriul de obținere a informației primare. Sunt posibile două abordări: citirea/ascultarea cărților/surselor de informații și observarea (uneori însoțită de experiment). Prima abordare corespunde științelor umanistice, iar a doua – științelor reale. Rezultă de aici că cunoașterea umanistică nu este științifică? Răspunsul este negativ.

Cercetătorul care utilizează metoda experimentului:

- (a) identifică o problemă;
- (b) formulează o ipoteză care explică problema și concluzionează: dacă și numai dacă ipoteza este corectă, atunci în anumite condiții trebuie să fie observate anumite fapte;
- (c) verifică dacă faptele sunt observate;
- (d) în baza rezultatelor observației formulează o concluzie despre confirmarea sau infirmarea ipotezei;
- (e) dacă ipoteza nu este confirmată, propune alta, dacă ipoteza este confirmată ea primește statutul de teorie (ceea ce nu exclude infirmarea ei prin experimente ulterioare).

Observăm că acțiunile descrise pot fi realizate fără dispozitivele asociate, de obicei, cu cuvântul „experiment”.

Dezbaterile referitoare la locul și rolul experimentului în științele sociale și cele umanistice se referă la următoarea întrebare: „pot științele sociale și, în unele cazuri, cele umanistice, să dobândească statutul unei științe „adevărate”, metoda principală a căreia este experimentul și, respectiv, pot aceste științe obține cunoștințe dobândite experimental?” [9].

Filozoful englez J. S. Mill a propus cinci scheme logice de inferență inductivă, dintre care una este „metoda diferenței”, care descrie, de fapt, schema unui experiment clasic: „Dacă cazul în care apare fenomenul studiat și cazul în care el nu apare sunt similare în toate împrejurările, în afară de unul, care apare numai în primul caz, atunci această împrejurare, în care aceste două cazuri diferă, este o consecință sau o cauză, sau o parte necesară a cauzei fenomenului” [10]. Menționăm că în forma sa pură, experimentul clasic, bazat pe metoda diferenței, nu poate fi aplicat în științele sociale și umanistice, din cauza specificului obiectului cunoașterii, care este, în același timp, și subiectul acțiunii. Limitările în care metoda experimentului poate fi aplicată în științele umanistice urmează a fi determinate.

3. Competența de realizare a experimentelor în științele umanistice

O dată cu evoluția societății a evoluat și sistemul educațional, fiind pus în situația de a gestiona un volum mare de informație, care crește aproape exponențial.

Este necesară trecerea de la cunoașterea memorizată la cunoașterea construită, prin interacțiunea directă a elevului cu mediul tehnic, informațional și/sau social. Modificările curriculare survenite în anul 2019, au condus la operarea unor schimbări în formularea competențelor specifice formate la elevi în cadrul disciplinei școlare „Informatica”. Astfel, în curriculum a apărut competența specifică nr. 6 (C.S.6): *prelucrarea datelor experimentelor din domeniul științelor reale și al celor socioumane, manifestând gândire critică, claritate și corectitudine*.

Apariția acestei competențe a fost dictată de un șir de documente de politici educaționale:

a. *Recomandările Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene*, privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (Bruxelles, 2018): competențe în domeniul matematicii, științei, tehnologiei și ingineriei, competențe personale, sociale și de învățare, competențe civice – elemente tangente cu competența de realizare a experimentelor în științele umanistice;

b. *Prevederile curriculare la disciplina Informatica*, (Chișinău, 2019), în care se pune accentul pe formarea și dezvoltarea competențelor orientate spre stăpânirea cunoștințelor fundamentale din Informatică: algoritimizarea și programarea, aspectele matematice ale informaticii, rezolvarea de probleme, modelarea pe calculator, utilizarea instrumentarului informatic (sistemele de operare, aplicațiile de organizare și de prelucrare a datelor, calculatoarele și rețelele etc.);

c. În *Reperete metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina școlară informatică în anul de studii 2021-2022*, în care sunt menționate cele mai importante strategii didactice, aplicabile la studiul disciplinei Informatica, relevantă pentru cercetarea noastră fiind strategia 7: strategia euristică (obținerea cunoștințelor prin efort propriu – problematizare, experimentare, analiză, sinteză).

Modulul 5B: „Metode experimentale în științele umanistice”, din curriculumul pentru clasa a XII-a, disciplina Informatica, este orientat, pe de o parte, spre înzestrarea elevilor cu noțiunile de bază ale metodei experimentale, spre elucidarea problemelor de cercetare și problemelor sociale care pot fi rezolvate prin metode experimentale, iar pe de altă

parte îi va pregăti de cursul universitar „Metodologia și etica cercetării științifice”.

În cadrul modulului nominalizat elevii își vor forma abilități de proiectare, realizare a experimentelor în științele umanistice, prelucrarea statistică a rezultatelor experimentelor și interpretarea lor.

Predarea modulului „Metode experimentale în științele umanistice” prevede integrarea cunoștințelor din mai multe domenii:

- Proiectarea experimentelor (variabile experimentale, cauzalitate, interacțiune, corelație, grup de control, planuri experimentale);
- Teoria măsurării în științele despre om (scale de măsură, reprezentarea lor grafică, instrumente de măsură);
- Elemente de statistică descriptivă (populație, eșantion, indicatori ai tendinței centrale de grupare, indicatori ai împrăștierii);
- Tehnologii informaționale (utilizarea aplicațiilor de calcul tabelar pentru analiza avansată a datelor din domeniul științelor umanistice, utilizarea produselor-program destinate cercetărilor sociale).

În cadrul de realizare a modulului elevii vor fi antrenati în realizarea mai multor proiecte:

- (a) Analiza datelor obținute în cadrul sondajului realizat în rândul elevilor din instituția de învățământ: nivelul de satisfacție de condițiile fizice din școală, gradul de participare a elevilor în activitățile extrașcolare, atitudinea elevilor față de eventualele cazuri de copiere.
- (b) Analiza datelor obținute în cadrul sondajului realizat în rândul cetățenilor din localitatea în care se află instituția de învățământ privind intențiile lor de vot la alegerile locale.
- (c) Analiza datelor obținute în cadrul sondajului realizat în localitatea în care se află instituția

de învățământ privind: calitatea drumurilor, starea mediului, eventualul loc de construcție a unui centru de agrement, intențiile cetățenilor de a contribui financiar sau prin muncă neremunerată la amenajarea localității etc. [11].

Formarea noțiunilor și abilităților descrise și realizarea proiectelor vor conduce la formarea la elevi a competenței de realizare a experimentelor în științele umanistice.

În concluzie putem afirma că procesul formării și dezvoltării la elevii-liceeni a competenței de realizare a experimentelor în științele umanistice în contextul studierii modulelor la alegere în clasa a XII-a este unul foarte complex. În acest proces complex vor lucra „cot la cot” elevul-licean și profesorul de informatică. Primul având rolul de a-și construi cunoștințele, care ulterior vor fi mobilizate pentru rezolvarea cu succes a situațiilor complexe propuse ce țin de domeniile sociologiei, matematicii și informaticii în contextul modulului, iar al doilea va susține crearea cunoștințelor noi, prin predarea conținuturilor modulului, crearea situațiilor noi, facilitarea procesului de mobilizare și integrare a noilor cunoștințe în tratarea situațiilor propuse. În rezultat colaborarea acestor doi subiecți ai procesului instructiv-educativ, va permite formarea și dezvoltarea la elevii-liceeni a competenței de realizare a experimentelor în științele umanistice. Suntem de acord cu ideea că competențele formate la elevi nu vor coincide, ci din contra vor varia de la unul la altul, motiv fiind particularitățile individuale, însă indicatorul de bază care va confirma sau infirma formarea acestor competențe va fi cu siguranță reușita implementării cu succes a unor proiecte în comunitățile care vor fi cercetate de elevii-liceeni.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Copilu D., Copilu V., Dărăbăneanu I. *Predarea – Învățarea – Evaluarea pe bază de obiective curriculare de formare. Noua paradigmă pedagogică a începutului de mileniu. Inițiere în metodologia și didactica predării-învățării-evaluării pe bază de obiective curriculare de formare cu aplicații*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, R. A., 2002. 184 p.
2. De Landsheere V. L. *Éducation et la formation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1992. 734 p.
3. Minder M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Cartier Educațional, 2003. 360 p., ISBN 9975-79-39-1
4. Pâslaru V. *Competența pedagogică: definire, formare, evaluare*. In: Dumbrăveanu, R. *Competențe ale pedagogilor: interpretări*. Chișinău: Continental Grup, 2014. pp. 58-94, ISBN 978-9975-9810-5-7

5. Hadîrcă M. *Competența de comunicare: Conceptualizare, formare, evaluare* / Maria Hadîrcă. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020. 164 p., ISBN 978-9975-48-177-9
6. Le Boterf G. *Développer et mettre en œuvre la compétence. Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Paris: Eyrolles, 2018. 304 p.
7. Rey B. *Apprendre à l'épreuve des compétences*. [online]. Disponibil pe Internet: http://www.gfen.asso.fr/m/b._rey_apprendre_a_l_epreuve_des_competences (citată 22.07.2021).
8. Cabac V. *Definiția „duală” a competenței și etapele de formare a ei*. In: The use of modern educational and informational technologies for the training of professional competences of the students in higher education institutions. 6-7 decembrie 2019, Balti. Balti, Republic of Moldova: Universitatea de Stat „Alecă Russo” din Bălți, 2019.
9. Кэмпбелл Д. *Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях* / Д. Кэмпбелл. Москва: Изд-во Прогресс, 1980.
10. Милль Дж. Ст. *Система логики силлогистической и индуктивной: Изложение принципов доказательства в связи с методами научного исследования*. Москва: Ленанд, 2011, ISBN 978-5-9710-0181-2
11. Curriculum Național. Aria curriculară „Matematică și Științe”. Disciplina Informatică. Cl. X-XII. Chișinău, 2019, [online]. Disponibil pe Internet: https://mecc.gov.md/sites/default/files/informatica_liceu_ro_0.pdf, (citată 12.11.2021).

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.4.12>
CZU: 37.015:336

EDUCAȚIA FINANCIARĂ ÎN EPOCA DIGITALĂ: ANALIZA POLITICILOR

Lidia SABĂU, *doctorandă*,
Școala Doctorală Științe ale Educației,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
ORCID iD: 0000-0002-2858-7232

Abstract. *Educația financiară, din perspectivele politicilor și strategiilor existente, ar trebui studiată de la vârste cât mai fragede, astfel încât să încurajeze un comportament financiar responsabil al viitorilor adulți. Strategiile guvernelor au rolul de a așeza acest tip de educație în sfera interesului național, pentru ca exersarea în mediul online a unor abilități din domeniul financiar să poată îmbunătăți considerabil atitudinile tinerelor generații în viața reală referitoare la gestionarea eficientă a banilor. Autoarea lucrării de față a analizat aceste strategii, cu scopul de a contura perspectivele mai multor țări în această direcție și de a sintetiza beneficiile politicilor educaționale.*

Cuvinte-cheie: *educație financiară, analiza strategiilor naționale, resurse digitale.*

AFERENTE FINANCIAL EDUCATION IN THE DIGITAL AGE: ANALYSIS OF RELATED POLICIES

Abstract: *Financial education, from the perspective of existing policies and strategies, should be studied from an early age so as to encourage responsible financial behavior of future adults. Governments' strategies are to place this type of education in the realm of the national interest, so that practicing financial skills online can greatly improve the attitudes of young generations in real life regarding the efficient management of money. The author of this paper has analyzed these strategies in order to outline the perspectives of several countries in this direction and to summarize the benefits of educational policies.*

Keywords: *financial education, analysis of national strategies, digital resources.*

Educația financiară în epoca digitală semnifică înțelegerea noțiunilor financiare prin utilizarea noilor tehnologii atât în operațiunile electronice bancare, cât și în cazurile instrumentelor financiare *online*, folosite de populație în tranzacțiile din mediul virtual. Educația financiară poate fi sustenabilă în epoca digitală, dacă sunt explicați termenii de bază din domeniul economic, dacă se înțelege funcționarea diferitelor mecanisme de piață, dacă se folosesc varii aplicații pentru facilitarea operațiunilor cu bani. Fezabilitatea unei astfel de discipline se datorează multitudinii materialelor de învățare din mediul fizic și din cel *online*.

Cercetarea de față reprezintă o scurtă trecere în revistă a strategiilor naționale ale mai multor state, valabile până în anul 2020, în direcția educației financiare, plecând de la ideea importanței acestui tip de educație în dezvoltarea personală. Perioada pandemică a grăbit implementarea de modificări și strategii noi în educație, astfel încât învățarea să fie accesibilă tuturor celor implicați în actul de predare-învățare, dar mai ales elevilor. Disciplina *Educație financiară* ar trebui introdusă în timp proxim

în programa școlară, începând cu clasele de învățământ primar.

Dacă ne referim la îmbunătățirea nivelului de educație financiară în Europa, dar și în întreaga lume, putem afirma că este o provocare socială importantă care necesită un aport din partea mai multor părți interesate. Din punct de vedere al educației financiare, cetățenii europeni ar trebui echipați cu „cunoștințe și abilități care ajută la luarea deciziilor mai bune în privința gestionării veniturilor și să cheltuiască mai puțin, dar și cum să facă economii pentru situații neprevăzute sau investiții care să aducă beneficii” [4].

Aceste cunoștințe și abilități vor ajuta la îmbunătățirea înțelegerii produselor și conceptelor financiare, fiind necesară implementarea și dezvoltarea educației financiare cât mai de timpuriu, astfel încât să contribuie la progresul social, cultural, educațional al țării și la protejarea mediului [8, p. 3].

Statele membre ale UE, autoritățile publice, asociațiile consumatorilor, sectorul privat, mediul academic, precum și alți *stakeholderi*, pot avea cu toții roluri de primă importanță în abordarea și remedi-

erea deficitului de cunoștințe în rândul cetățenilor cu privire la gama largă de produse și servicii financiare oferite de piață. Toți cei interesați de educația financiară ar trebui să profite de digitalizare în aceste vremuri, dacă doresc să maximizeze impactul inițiativelor lor, deoarece doar prin realizarea și implementarea unei **Strategii Naționale de Educație Financiară** ar putea reuși impulsivarea creșterii gradului de educație financiară a populației.

I. Analiza strategiilor privind educația financiară

II. 1. Strategii adoptate la nivel mondial

În domeniul educației financiare, la nivel mondial, există rețeaua internațională Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD), din care fac parte 130 de țări din întreaga lume. Pe *site-ul* Ministerului Afacerilor Externe al României (MAE), OECD este descris ca fiind un for interguvernamental ce are ca obiect de activitate „identificarea, diseminarea și evaluarea politicilor publice necesare și optime, care să asigure creșterea economică, prosperitatea, precum și sustenabilitatea atât a statelor membre, cât și a celorlalte state” [10].

Guvernele țărilor membre OECD au recunoscut importanța unei alfabetizări financiare, începând cu anul 2002, prin conceperea și lansarea unui proiect unic. Acest proiect a fost îmbunătățit în 2008, când a fost creată Rețeaua Internațională de Educație Financiară (OECD/INFE) pentru colectare de date și dovezi, dezvoltarea de metodologii privind măsurarea impactului, împărtășirea de experiențe și bune practici, dezvoltarea de cercetări și analize comparative, proiectarea unor instrumente de politică, promovarea implementării și monitorizării eficiente. Cele patru direcții legate de educația financiară se referă la stabilirea, implementarea și evaluarea standardelor, educația financiară și impactul digitalizării, educația financiară la locul de muncă, impactul îmbătrânirii populației și nevoile consumatorilor în vârstă [7, p. 6].

Comisia Europeană a demarat și ea o serie de inițiative în direcția educației financiare: în anul 2008, a creat **Grupul de Experți în Domeniul Educației Financiare** (Expert Group on Financial Education – EGFE), a elaborat o bază de date cu inițiative în educația financiară, a dezvoltat instrumente *online* pentru cadrele didactice, a organizat evenimente pentru specialiștii din domeniul educației financiare. În perioada 2003-2013, a funcționat un instrument de educație *online* pentru consumatorii DOLCETA (Development of Online Consumer Education Tools for Adults), care a fost, ulterior, închis și apoi, transformat în Consumer Classroom.

OECD definește o strategie națională pentru educația financiară drept o abordare coordonată la nivel național, ce constă într-un cadru sau program adaptat ce: „recunoaște importanța educației financiare (inclusiv prin legislație) și îi definește semnificația și domeniul de aplicare la nivel național în raport cu nevoile și lacunele naționale identificate; implică cooperarea diferitelor părți interesate, precum și identificarea unui lider național sau a unui organism de coordonare/consiliu; stabilește o foaie de parcurs pentru atingerea unor obiective specifice și prestabilite într-o perioadă de timp definită; oferă îndrumări care urmează să fie aplicate de programe individuale pentru a contribui eficient și adecvat la strategia națională” [*Ibidem*, p. 12].

OECD observă, de asemenea, că nu există un model sau un proces unic pentru dezvoltarea unei strategii naționale. Procesul pentru dezvoltarea strategiei naționale și proiectarea cadrului acesteia ar trebui să abordeze provocările naționale specifice și să fie adaptate la obiectivele politicii, pe termen scurt și lung ale țărilor. Acest lucru se poate observa într-adevăr din diferitele abordări care au fost deja adoptate la nivel național în ceea ce privește prioritățile politice, grupurile țintă și rolurile respective ale părților interesate publice, private și non-profit.

II. 2. Strategii naționale europene de educație financiară

În **Olanda**, de exemplu, a fost lansată Strategia Națională pentru Educație Financiară ca fiind Planul de Acțiune „Strategic Money Wise” în 2008, care apoi a fost revizuit pentru anii 2014-2018 [*Ibidem*, p. 13]. Platforma „Money Wise” este un parteneriat public-privat, cu peste 40 de parteneri din sectorul financiar, organizații de consumatori, ministere guvernamentale și supraveghetori și este implicat în implementarea strategiei la nivel național. Platforma în cauză a pus Țările de Jos pe harta educației financiare cu proiecte de bază, precum „National Money Week” (o inițiativă națională care vizează învățarea elevilor din școala primară cum să se descurce cu banii) și „Pension3Days” (un eveniment național de trei zile privind creșterea gradului de conștientizare a pensiei, a cărui misiune este de a fi platforma în care partenerii își unesc forțele pentru a promova un comportament financiar responsabil).

În octombrie 2013, în **Franța**, președintele Comitetului Consultativ pentru Sectorul Financiar (Comité Consultatif du Secteur Financier, CCSF) a fost solicitat de către Ministerul Francez al Afacerilor Economice și Finanțelor să pregătească o propunere de strategie națională privind educația financiară, bazată pe principiile de nivel înalt, elaborate de OECD și adoptate de G20, în 2012. La sfârșitul lunii

aprilie 2016, Banca Centrală Franceză (Banque de France) a fost numită să conducă această strategie, care se bazează pe munca unui grup constituit în cadrul CCSF. Un raport publicat, în ianuarie 2015, în numele CCSF, conține trei obiective strategice: 1) dezvoltarea bugetului și educație financiară pentru toți elevii; 2) sprijinirea competențelor bugetare și financiare ale indivizilor pe tot parcursul vieții lor; 3) sprijinirea celor aflați în dificultate financiară [Ibidem, p. 15].

Fiecare land (regiune) din **Germania** are o responsabilitate exclusivă pentru politica sa educațională. Guvernul Federal nu poate dezvolta o strategie la nivel național. Landurile – prin contribuția permanentă a Ministerelor Educației și Departamentului Afacerilor Culturale – au elaborat un acord privind educația consumatorilor în școli, în 2013. Acesta recunoaște necesitatea de a dezvolta competența de planificare financiară a studenților pentru a reduce numărul tot mai mare de falimente personale. Lecțiile pe acest subiect includ conținut despre buget, produse financiare, investiții, protecție privată și pensie la bătrânețe. Landurile individuale au instituit ore speciale obligatorii de educație financiară pentru elevi [Ibidem].

Asociația Asiguratorilor din **Letonia** este partener în Strategia Națională de Educație Financiară a acestui stat, pentru perioada 2014–2020 [6, p. 2]. Partenerii implicați au convenit asupra unei definiții comune de alfabetizare financiară, obiective realizabile, resurse necesare și instituții implicate. De asemenea, a fost înființat un grup de lucru care se întrunește de patru ori pe an. Activitățile au trei obiective strategice: 1) dezvoltarea obiceiului de a planifica și economisi financiar; 2) asigurarea furnizării de servicii financiare corecte și adecvate, încurajarea consumatorilor să ia decizii bazate pe informații; 3) sustenabilitatea financiară a societății [7, p. 13].

Guvernul din **Croația** a adoptat, în ianuarie 2015, o Strategie Națională de Educație Financiară pentru anii 2015-2020. Anterior, în 2011, a fost adoptat Programul Național pentru Educație Financiară. Inițiativa a fost lansată cu scopul de a fi un angajament față de obiectivele educației financiare prin alfabetizare, pentru coordonarea și cooperarea continuă între organismele private și publice pentru a ridica nivelul de alfabetizare financiară, economia, indivizii și societatea în ansamblu, în vederea obținerii de beneficii semnificative [Ibidem, p. 14].

Italia a adoptat o lege, în decembrie 2016, privind dezvoltarea educației financiare. Asociația Italiană a Companiilor de Asigurări (ANIA) a fost invitată să contribuie la elaborarea acesteia și și-a prezentat poziția și inițiativele. Prin intermediul actului

respectiv, sectorului asigurărilor i-a fost solicitat să facă parte din viitoarele strategii de educație financiară. În prezent, inițiativele de educație financiară sunt dezvoltate, în principal, de asociațiile comerciale de servicii financiare. ANIA este activă în domeniul asigurărilor și educației în asigurări sociale cu numeroase inițiative dezvoltate pentru școli și adulți [Ibidem].

În **Finlanda** strategia națională de profil se bazează pe dorința de a dezvolta țara ca o societate informațională, care își educă cetățenii la un standard ridicat. Pentru a realiza acest deziderat, respectiva țară scandinavă canalizează investiții substanțiale în cercetare și dezvoltare. Principalul obiectiv al politicii educației în Finlanda este „să ofere tuturor cetățenilor oportunități egale în a primi educație, indiferent de vârstă, domiciliu, situație financiară, sex ori limbă maternă” [9].

În **România** Strategia Națională de Educație Financiară este realizată de Banca Națională a României, Autoritatea de Supraveghere Financiară, Ministerul Educației, Ministerul Finanțelor și Asociația Română a Băncilor. Aceste instituții au încheiat un protocol prin care au instituit Comitetul pentru Educație Financiară, cu o strategie ce are la bază studiul realizat, în 2020, de către OECD, care analizează nivelul de educație financiară a adulților. Datele OECD arată că doar 14% dintre români cunosc noțiunile de „dobândă simplă și compusă” (față de 30% dintre bulgari sau 50% dintre austrieci, ori aproape 40% în cazul slovenilor și polonezilor) [8, p. 20].

De asemenea, românii stau cel mai prost la înțelegerea noțiunii de „diversificare a riscurilor”, unde puțin peste 46% dintre ei știu ce înseamnă, comparativ cu cei peste 71% sloveni, 61,6% maghiari [Ibidem, p. 19]. Educația financiară este o disciplină opțională inclusă în curriculum, la decizia școlii pentru liceu, începând cu anul 2010 [12].

În **Republica Moldova** există discuții privind elaborarea conceptului de Strategie Națională a Educației Financiare [1]. Cei care participă la asemenea discuții sunt reprezentanți ai autorităților publice, ai mediului educațional, ai societății civile, experți în educație, analiști economici, dar și parteneri externi. Experții au menționat faptul că educația financiară este un proces cu implicații social-economice și are un rol important în responsabilizarea unui număr cât mai mare de instituții. Printre grupurile-țintă vizate se încadrează copiii și tinerii. Guvernul conștientizează importanța educării elevilor în spirit economic, cu referire la educația antreprenorială, care deja este studiată în instituțiile de învățământ, fiind unul dintre principalele obiective urmărite de *Strategia de Dezvoltare a Întreprinderii*

lor Mici și Mijlocii, pentru anii 2012-2020, ca direcție prioritară de dezvoltare [14].

Iată, așadar, că începând cu anul de studii 2012-2013, în *Planul-Cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal* [11], este propusă spre învățare disciplina opțională *Educație socială și financiară*, cu un curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele V-IX) [2], precum și un *Ghid metodologic* [3]. Trebuie amintit și faptul că în cadrul studierii matematicii în clasa a XII-a, la toate profilurile, începând chiar din anul de studii 2010-2011, elevii studiază modulul *Elemente de statistică matematică și de calcul financiar* [5].

Un aport important în educația financiară îl au proiectele, evenimentele și campaniile de profil care au un impact financiar semnificativ asupra educabililor. Această strategie este mai puțin formală, având ca scop instruirea unui număr mai mare de elevi. Astfel, în luna martie a anului 2019 s-a lansat proiectul „Învață! Dă sens banilor” de către Banca Națională a Moldovei și Expert – Grup, și a avut ca obiectiv sporirea în rândul tinerilor a nivelului de înțelegere a principalelor concepte și produse financiar-bancare. Evenimentul „Drumul banului” din luna noiembrie a anului 2019 din cadrul proiectului menționat mai sus s-a dorit a fi un mijloc prin care tinerii să învețe să ia decizii corecte în gestionarea propriilor venituri. În anul 2020, în cadrul aceluiași proiect, deja se selectau tineri pentru promovarea educației financiare pentru semeni. Tinerii erau instruiți în cadrul unui atelier de formare, urmând să devină „Ambasadori ai educației financiare” și să predea o lecție de educație financiară la liceul sau universitatea la care învață, în cadrul „Global Money Week” din perioada 23 -29 martie 2020. În vara aceluiași an s-a organizat și prima tabără de educație financiară. Astfel, prin asemenea demersuri, Republica Moldova face progrese considerabile în direcția implementării educației financiare, chiar dacă vizează învățământul liceal sau gimnazial.

Republica Moldova promovează o politică educațională racordată la politicile educaționale europene. Documentele de dezvoltare strategică a sistemului de învățământ demonstrează preocuparea Guvernului Republicii Moldova pentru schimbarea în educație, care să ducă la calitatea procesului educațional, precum și a competențelor obținute de tineri în procesul instructiv-educativ. Astfel, s-a elaborat *Conceptul Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030” și a Programului de implementare* [1]. Scopul strategic al acestui concept este oferirea oportunităților pentru toți cetățenii de a-și dezvolta competențe necesare pentru

valorificarea la maximum a potențialului personal și pentru o adaptare cât mai bună la schimbările ce pot surveni [*Ibidem*].

După această prezentare succintă a politicilor și strategiilor privind educația financiară la nivel internațional și național, până în anul 2020, este necesar să precizăm că OECD este forul internațional care ne poate furniza elemente din domeniul economic, ca să observăm periodic nivelul scorurilor din fiecare țară. Organizația în cauză realizează analize specifice, de măsurare a nivelului de alfabetizare financiară din fiecare țară implicată, cunoștințele financiare, comportamentele financiare și atitudinea financiară a oamenilor respondenți. Protocoalele încheiate între diferite țări membre OECD sunt binevenite și ele, deoarece îmbunătățesc strategiile naționale de educație financiară ale fiecărui stat semnatar.

II. 3. Analiza implementării strategiilor educației financiare în epoca digitală

În urma studierii datelor oferite de OECD la nivelul anului 2020 [8], constatăm că țările care au adoptat de mai mult timp strategii naționale privind educația financiară, se situează pe poziții superioare în clasamentul rezultatelor, cum ar fi în cazul Germaniei și Franței [8, p. 15].

Exemplificând, putem enumera câteva modalități de implementare a educației financiare pentru elevi, realizate de unele țări:

- în cadrul evenimentului **Global Money Week**, din 2016, a fost lansat un scurt *videoclip animat* despre importanța asigurărilor;
- **Islanda** a lansat un *joc financiar* educațional disponibil *online* și pe telefonul mobil, precum și activități pe rețelele de socializare (*Facebook, Instagram*);
- în **Croatia** se promovează alfabetizarea financiară prin intermediul unui *site web cu jocuri educaționale*, unde participanții pot câștiga premii;
- elevii mai mari și profesorii din **Belgia** pot folosi *site-ul web* educațional „Beter-Zeker”, urmând și dezvoltarea unor *lecții virtuale* despre asigurări;
- **Finlanda** furnizează o învățare a abilităților financiare personale și a gestionării banilor într-un mediu *gamificat*, prin intermediul *site-ului web* „Zaldo”, începând cu 2011. Împreună cu Junior Achievement Finland, se organizează un concurs *Zaldo* în fiecare an, pentru elevii de 15-16 ani. Începând cu 2017, competiția obișnuită este completată de un concurs de vlog *YouTube*, modalitate prin care tinerii *vloggeri* să ofere, zilnic, sfaturi și perspective privind finanțele personale;

- în **Italia** inițiativa de prevenire a riscurilor și promovarea unei culturi a asigurărilor în rândul tinerilor, *Io & i riski (Me & Risks)*, a dus la dezvoltarea de jocuri de educație financiară, disponibile *online* și pe telefoanele mobile, dar și la activități pe *Facebook, Instagram și Twitter*;
- Asociația Asigurătorilor din **Olanda** este co-fondator al platformei *onlineWijzer in geldzaken (Money Wise)*, care își propune să ajute prin folosirea *instrumentelor online* și oferă inclusiv lecții școlilor primare. *Fix je Risk* reprezintă sesiuni interactive bazate pe experiențele elevilor, disponibile în format fizic sau *online*;
- **Norvegia** a introdus, în 2015, în școli instrumentul digital *Run your own life*, prin care elevii învață despre legătura dintre venituri, cheltuieli, economii, precum și consecințele diferitelor alegeri financiare;
- în **Spania** inițiativa a fost luată de Asociația Asigurătorilor Spanioli, care a dezvoltat un *site web* cu teste pentru liceeni;
- **Germania** oferă un *site web* care facilitează introducerea în domeniul asigurărilor sociale, printr-un joc numit *Way of Life*, disponibil *online* și ca *aplicație mobilă*;
- Asociația Asigurărilor (APS) din **Portugalia** a lansat, în 2015, un *site de educație financiară* pentru elevi, care include volume, manuale, videoclipuri, cărți interactive și alte instrumente. APS a dezvoltat opt jocuri pentru vârste diferite, care pot fi jucate *online* sau pe telefon mobil [7].

Majoritatea statelor sunt conștiente de importanța educației financiare pentru populație, iar implementarea strategiilor se realizează pe „necesitatea fundamentării și elaborării unor demersuri conceptuale, metodologice, manageriale și praxiologice de dezvoltare a sistemului de educație pe termen mediu și lung” [1]. Strategiile naționale ale guvernelor sunt bune, iar aplicarea mecanismelor lor efective în practică ar trebui mai bine planificată și orientată spre beneficiarul direct, elevul, astfel încât să dea rezultatele scontate și să nu fie doar proiecte pe hârtie.

III. Modalități actuale de implementare a educației financiare

Introducerea educației financiare pentru elevi se poate realiza prin modalități tradiționale: manuale în format fizic, jocuri didactice, materiale didactice clasice. Nu suntem împotriva acestora, dar considerăm că este timpul unor schimbări care să sprijine educația elevilor.

Am analizat diversele strategii educaționale și optăm pentru implementarea resurselor digitale în educația financiară. Trăim într-o epocă digitală și

resursele digitale sunt la îndemâna tuturor. Ar trebui să vedem cum realizăm *de facto* acest lucru în învățământul primar, ce modalități și ce mecanisme mai potrivite găsim în introducerea acestei discipline. Considerăm că acum este momentul potrivit de a exploata cât mai multe resurse digitale, nu numai din sfera educației financiare, ci și din perspectiva altor discipline, astfel încât informația să ajungă rapid, corect și echitabil către toți beneficiarii învățământului primar. Ca profesor interesat de acest subiect, personal, cred că educația financiară ar putea fi mult mai agreată de către elevi, dacă ar fi oferită sub formă digitală interactivă, de exemplu, sub formă de joculețe *online* cu tematică financiară.

Suntem de părere că țările ar trebui să dea o mai mare importanță educației financiare, prin participarea la diverse evenimente, prin utilizarea resurselor digitale într-o măsură mai mare, chiar dacă acestea sunt limitate, prin antrenarea adulților și copiilor în activități și proiecte cu specific financiar. Global Money Week (GMW), de exemplu, este un eveniment organizat de Rețeaua Internațională a OECD pentru Educație Financiară (OECD/INFE), în cadrul căruia se pot derula campanii de educație financiară atât pentru cei mari, cât și pentru cei mici. GMW constituie o campanie anuală de conștientizare globală cu privire la importanța asigurării faptului că tinerii, de la o vârstă fragedă, ar trebui să fie evaluați din punct de vedere financiar și să dobândească treptat cunoștințele, abilitățile, atitudinea și comportamentele necesare pentru a lua decizii financiare sănătoase în obținerea unui nivel financiar personal cât mai bun.

Resursele digitale în educația financiară nu au fost specificate concret în nicio strategie națională, înainte de începerea pandemiei, din anul 2020. Aceste resurse digitale au început să fie prezente în învățarea *online*, deoarece criza sanitară a zguduit puternic sectorul educației. Odată cu pandemia, au apărut multiple provocări pentru cadrele didactice, elevi, părinți, la toate nivelurile de educație și formare. Iată un motiv în plus pentru care, începând cu anul 2021, a început aplicarea mecanismelor de punere în practică a strategiilor naționale de dezvoltare a educației, pe următoarea perioadă de timp (2021-2030), care au în vedere utilizarea resurselor digitale în procesul educațional.

În opinia noastră, UE trebuie să acționeze rapid în direcția adoptării unui plan pentru o educație digitală eficientă, la toate nivelurile de învățământ, inclusiv la disciplina *Educație financiară*, predată în învățământul primar. Realitatea educației de acasă, impusă în anul 2020, a obligat familiile cu copii de vârstă școlară sau școlarizați să se adapteze din

mers unei modalități de învățare diferită, total nouă, pentru care majoritatea populației nu a fost pregătită. Nu doar familiile au fost nepregătite pentru asemenea situație, ci și școlile și profesorii – în cele mai frecvente cazuri, fără o instruire adecvată, nevoiți să se adapteze la condițiile învățământului la distanță. Inițial, profesorii utilizau poșta electronică, conversațiile video *online*, dar și alte metode moderne de conectare cu elevii, căutând mereu posibilități pedagogice potrivite în perioada izolării, pentru a le furniza elevilor.

Măsurile de izolare din timpul pandemiei au condus la o accelerare a digitalizării educației. Pentru a putea continua instruirea *online*, la toate nivelurile și la toate disciplinele (obligatorii sau opționale), este necesar ca școlile să dispună de programe informatice eficiente, materiale și platforme de învățare electronică. Toate acestea presupun, de fapt, adaptarea școlilor la secolul XXI, când e nevoie să utilizăm instrumente informaționale atât în învățământul *online*, cât și în sala de clasă.

În opinia noastră, resursele digitale cu cel mai mare impact sunt videograficele, emisiunile TV și radio, *podcast-urile*, ghidurile video, dialogurile interactive pe internet – la îndemâna oricui, oricând și oriunde. Prin intermediul acestora, populația află despre varii oportunități financiare, operațiuni *online* cu cardul, gestionarea eficientă a banilor, etape în dezvoltarea unei afaceri sau alte teme financiare de interes.

Pentru a implementa educația financiară în sistemul de învățământ, destinată elevilor din învățământul primar, propunem recomandări concrete, pentru ca teoria să fie aplicată în practică:

- **organizarea lecțiilor *online*** interactive, susținute de profesioniști în domeniul financiar (bancheri, economiști, antreprenori, businessmani, oameni de succes, artiști etc.), astfel încât să participe cât mai mulți elevi în același timp;
- instituirea unei **Zile Naționale a Educației Financiare** – eveniment în cadrul căruia să se realizeze lecții de educație financiară la nivel național, în format ***online* sau hibrid**, pentru un număr cât mai mare de elevi participanți;
- organizarea unei **Săptămâni Naționale de Educație Financiară** – activități de vizitare a instituțiilor bancare, a fabricilor, a diferitelor ateliere meșteșugărești, dar și activități practice de realizare a unor obiecte ce ar putea fi comercializate;
- distribuirea unor **broșuri, comunicate, info-grafice, videografice sau publicații electronice** de profil în cadrul instituțiilor de învățământ

din toate zonele (rurale și urbane), cu prezentarea unor exerciții de realizare a unui buget, activități practice pentru elevi din care să rezulte câștigul de bani (în funcție de vârstele și capacitatea de înțelegere a elevilor), idei de administrare a banilor de buzunar sau a economiilor din pușculiță, idei de economisire sau variante de donare de bani, filmulețe cu exemple demonstrative;

- **cursuri *online* de educație financiară pentru cadrele didactice**, care să vizeze formarea dascălilor în acest domeniu, pentru a putea oferi elevilor lecții de educație financiară, având în vedere că majoritatea profesorilor nu au o pregătire în domeniul economic;
- **mesaje de interes național în mass-media** privind educația financiară și impactul ei în formarea fiecărui elev, astfel încât elevii (și părinții, implicit) să conștientizeze valoarea și importanța acestui tip de educație în viața de zi cu zi;
- **întâlniri *online*** pentru elevi, cu persoane abilitate să le ofere răspunsuri la întrebări, în vederea elucidării oricăror nelămuriri în domeniul educației financiare (activități diferite față de lecțiile tradiționale);
- organizarea unor **concursuri sau competiții *online*** cu tematică financiară, între școli, județe, internaționale, în scopul verificării periodice a nivelului de cunoștințe financiare ale elevilor, din care să rezulte, ulterior, măsuri de ameliorare;
- realizarea de către elevi a unor **produse electronice** (filmulețe, *podcast-uri*, *e-book-uri*, *padlet-uri*), disponibile pentru colegii de clasă, din școală sau pentru orice elev din țară;
- înființarea unei **biblioteci electronice cu resurse digitale** în domeniul educației financiare, bibliotecă destinată elevilor din învățământul primar;
- realizarea unei **platforme de învățare** a educației financiare prin resurse digitale provenite din biblioteca digitală, resurse realizate de cadre didactice și elevi;
- **utilizarea unor aplicații digitale** prin care elevii să-și realizeze un buget pentru o anumită activitate (excursie, tabără, vizită, aniversare), să-și gestioneze zilnic banii de buzunar prin notarea cheltuielilor, pentru a ajunge la conștientizarea diferenței dintre nevoie și dorință.

Pentru realizarea unor astfel de rezultate palpabile este nevoie de implicarea copiilor, profesorilor, inspectoratelor școlare, precum și a Ministerului

Educației. Doar prin conlucrarea acestor actori educaționali de primă importanță, am putea avea un tot unitar în ceea ce privește introducerea educației financiare prin resurse digitale. Or, și *Educația financiară* a elevilor, la fel ca și celelalte discipline din programa școlară, are în vedere, de fapt, o învățare eficientă ce presupune formarea și dezvoltarea pozitivă, fiind un proces de învățare pe tot parcursul vieții. Esența educației financiare prin resurse digitale înseamnă, de fapt, formarea și dezvoltarea elevului din punct de vedere financiar, astfel încât acesta să devină un adult responsabil și instruit în gestionarea eficientă, în viitor, a banilor săi (veniturilor, cheltuielilor, investițiilor, creditelor, cardurilor, împrumuturilor, dobânzii etc.).

Ca argumente întemeiate vizând modalitățile de introducere a educației financiare în sistemul de învățământ primar, afirmăm că **scopul** în acest domeniu este oferirea de oportunități de învățare pentru toți elevii, pentru a-și forma competențele necesare în domeniul financiar. **Misiunea** acestei discipline este de a trasa direcții de acțiune și variante de rezolvare a problemelor zilnice, ca școlarii să aibă încredere în propriile decizii privind banii personali, iar **viziunea generală** pleacă de la premisa că educarea elevului de azi contribuie la formarea viitorului adult de mâine, responsabil, prosper și bine informat, în ceea ce privește bunăstarea personală și aspectele financiare ale vieții.

În subsidiar, alte argumente plauzibile în favoarea educației financiare în sistemul de învățământ primar sunt următoarele:

- prin implementarea resurselor digitale în educația financiară, noțiunile ajung la toți școlarii, indiferent de gen, de vârstă, naționalitate sau etnie, fiind o *modalitate nediscriminatorie* pentru educabili;
- educația financiară în format digital este *disponibilă* atât pentru elevii din mediul urban, cât și pentru cei din mediul rural, asigurând *echitatea și egalitatea în educație*;
- educația financiară poate și trebuie să fie furnizată în mod *gratuit*, pentru a fi accesibilă și accesată de către toți elevii;
- ea *formează priceperi și deprinderi* din punct de vedere financiar, astfel încât elevul bine informat să devină un adult responsabil, caracterizat de un comportament financiar sănătos.

Îmbunătățirea comportamentului uman se poate face prin integrarea componentelor de alfabetizare financiară în programele școlare, deoarece nu doar că facilitează schimbarea prin dezvoltarea capacității financiare și a responsabilității de la o vârstă

fragedă, dar este și cea mai bună posibilitate de a ajunge la publicul țintă: elevii.

În urma analizei efectuate, am constatat un interes din partea guvernelor în realizarea unor strategii de educație. Demersurile care se fac sunt salutare, dar problema stringentă a lipsei educației financiare ar trebui să urgenteze aplicarea efectivă de măsuri concrete. Suntem de părere că ar trebui puse la dispoziția populației sfaturi practice din domeniul financiar, într-un număr cât mai mare, pentru toți cei interesați.

Tuturor elevilor ar trebui să li se asigure accesul egal la educația digitală, astfel încât toți să poată dobândi cunoștințe, abilități și competențe, esențiale pentru un viitor mai bun. Luarea acestor măsuri depinde de obiectivele politicilor naționale, de conștientizarea acestor probleme, dar și de resursele financiare ale statului. Accesul la educație ar urma să fie realizat gratuit și fără discriminare. Ca rezultat, elevii vor fi mai bine instruiți pentru activități de business la maturitate, avantaj ce va contribui la stimularea creșterilor economice în contexte naționale, europene și globale. Va fi crucial pentru toate părțile interesate, implicate în domeniul educației financiare, să agreeze și să valorifice tendința accelerată de digitalizare, pentru maximizarea impactului inițiativelor lor.

Educația financiară ar trebui să facă parte din curriculumul ca disciplină obligatorie, începând cu clasa pregătitoare, respectiv, cu elevii din mica școlaritate. Noțiunile ar trebui adaptate, iar predarea noțiunilor să se realizeze adaptat, conform vârstelor copiilor și nivelului lor de înțelegere. Suntem de părere că acest tip de educație, introdus cât mai de timpuriu, contribuie la o învățare pozitivă, în interesul societății, dar și în perspectiva unui viitor prosper.

Educația financiară pentru elevi în epoca digitală înseamnă utilizarea resurselor digitale, astfel ca elevii să dobândească noțiunile necesare în acest domeniu, să își formeze o atitudine financiară și un comportament financiar adecvat, pentru a lua decizii corecte și benefice în momentul în care începe să-și gestioneze banii personali sau ai familiei. Sistemul de educație ar trebui să cuprindă ca disciplină obligatorie *Educația financiară* în vederea asigurării dezvoltării durabile, sociale și economice a unei societăți bazate pe cunoaștere, capabilă să-și formeze resurse umane bine pregătite, conform cerințelor piețelor europene.

Am realizat acest studiu pentru a prezenta inițiativele incipiente ale statelor în direcția educației financiare, iar strategiile și politicile adoptate pentru perioada de după anul 2020 le vom analiza într-un articol viitor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Conceptul Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030” și al Programului de implementare*. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/concept_strategie_program_de_implementare_educatia_2030.pdf [Accesat: 09.11.2021]
2. *Educația Socială și Financiară (disciplină opțională), Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele V-IX)*. Chișinău: Editura „Lyceum”, 2012. Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/educatia_sociala_si_financiara_clasele_v-ix.pdf [Accesat: 06.12.2021]
3. *Educație Socială și Financiară, Ghid metodologic*. Chișinău: Editura „Lyceum”, 2012. Disponibil: https://mec.gov.md/sites/default/files/educatie_sociala_si_financiara_ghid_metodologic.pdf [Accesat: 06.12.2021]
4. *Ghid de educație financiară*, Asociația pentru Libertate și Egalitate de Gen – A.L.E.G., 2021. Disponibil: https://anes.gov.ro/wp-content/uploads/2021/02/Ghid-de-educatie-financiara-SiEuReu-sesc_asoc-ALEG.pdf [Accesat: 03.11.2021]
5. *Matematică: Manual pentru clasa a XII-a*, elaborat de Achiri I., Ciobanu V., Efros M., Ministerul Educației al RM. Chișinău: Editura „Prut Internațional”, 2017.
6. *National Strategy for Financial Literacy in Latvia 2021-2027*, Nau-das Prasme, 2021. Disponibil: https://www.fktk.lv/wp-content/uploads/2021/05/ENG_FPS.pdf [Accesat: 08.11.2021]
7. *OECD (2016), Financial education in Europe: Trends and Recent Development*, OECD Publishing. Disponibil: <https://www.insuranceeurope.eu/publications/512/financial-education-in-a-digital-age-initiatives-by-the-european-insurance-industry/download/Financial+education%20in%20a%20digital%20age.pdf> [Accesat: 05.11.2021]
8. *OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy*. Disponibil: <https://www.oecd.org/financial/education/oecd-in-fe-2020-international-survey-of-adult-financial-literacy.pdf> [Accesat: 07.11.2021]
9. Olari T. *Sistemul educațional în Finlanda*. București, 2016. Disponibil: https://www.academia.edu/31029491/CAPITOLUL_I_1 [Accesat: 07.11.2021]
10. Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE), martie 2021. Disponibil: <https://www.mae.ro/node/1481> [Accesat: 04.11.2021]
11. *Planul – Cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2021-2022*. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/_plan-cadru_2021-2022_pt_siteul_mecc_plasat_la_20.04.2021.pdf [Accesat: 06.12.2021]
12. *Programa școlară pentru disciplina opțională „Educație financiară”, curriculum la decizia școlii pentru liceu*. Disponibil: <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/14877> [Accesat: 06.12.2021]
13. *Raport de responsabilitate socială corporativă 2020*, „Mobiasbanca” – OTP Group. Disponibil: https://www.mobiasbanca.md/storage/com/CSR/2021/CSR_.pdf [Accesat: 06.11.2021]
14. *Strategia de dezvoltare a sectorului întreprinderilor mici și mijlocii pentru anii 2012-2020*, Nr. 685 din 13.09.2012. In: *Monitorul Oficial Nr. 198-204/740 din 21.09.2012*. Disponibil: <https://mei.gov.md/ro/content/politici-si-programe-imm> [Accesat: 05.12.2021].

AGLAIDA BOLBOCEANU – PERSONALITATE NOTORIE ÎN DOMENIUL PSIHOLOGIEI

Aglaida BOLBOCEANU, doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător, a contribuit la înțelegerea sensurilor științifice și crearea destinului domeniului de psihologie din Republica Moldova. S-a născut la 13 ianuarie 1952, în satul Racovăț din raionul Soroca, iar în 1969 a absolvit școala medie din satul natal. În anii 1972 – 1978 urmează studiile la facultatea de Pedagogie Preșcolară și Psihologie a Universității de Stat „Alec Russo” din orașul Bălți, iar în perioada 1979 - 1983 este doctorandă la Institutul de Psihologie generală și pedagogică a Academiei de Științe Pedagogice din Moscova, fiind discipolul renumitului savant rus M.I. Lisiina, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar. Teza de doctor în psihologie a fost susținută în 1983, astfel doamnei A. Bolboceanu i s-a conferit titlul de doctor în psihologie. Mai târziu, în perioada 1976 – 1991, activează în calitate de asistent, lector, lector superior, șef-interimar la catedra de Psihologie din cadrul Universității de Stat „A. Russo” din Bălți.

Pe parcursul anilor 1991- 1999 activează în calitate de șef al laboratorului de *Psihologie* la Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice al Ministerului Educației din Republica Moldova, iar în 1999 – 2004 este șef laborator *Psihologie Școlară și Psihopedagogie Corecțională*. Doamna Aglaida Bolboceanu în 2004 este numită în funcția de director-adjunct al Departamentului Știință al Institutului de Științe ale Educației (15.03.2004 – 20.08.2007). Totodată, Domnia sa și-a continuat studiile la postdoctorat în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, iar în anul 2005 a susținut teza de doctor habilitat în psihologie cu tema *Impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei*, obținând titlul de doctor habilitat în psihologie la specialitatea 19.00.07 - Psihologie pedagogică. În calitate de consultanți științifici ai tezei au fost Nicolae Bucun, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, și Petru Jelescu, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar.

Lucrarea conține rezultatele cercetărilor, care au avut scopul să depisteze conform căror legități psihologice are loc influența comunicării cu adultul asupra dezvoltării cognitive în ontogeneză. Conclu-



ziile formulate referitor la legitățile psihologice ale impactului comunicării cu adultul asupra dezvoltării cognitive în ontogeneză se bazează pe datele obținute în cadrul unor cercetări fundamentale – teze de doctor și doctor habilitat. Sunt formulate legități pentru perioadele de vârstă începând cu cea timpurie până la maturitate – perioada preadolescenței. Astfel, în această cercetare autoarea susține că conținutul trebuinței comunicative, care se dezvoltă, prezentând, alături de eterna nevoie de atenție și bunăvoință, tendințe de colaborare în diverse domenii (teoretice, practice, lumea fizică a obiectelor, individualitatea umană ș.a.), determină din interiorul subiectului acele relații și obiecte, care vor deveni centrul eforturilor cognitive ale subiectului, mobilul căutărilor lui creative. Trebuința comunicativă determină orientarea atenției și percepției, actualizează experiența individuală, activează structurile intelectuale ale persoanei spre a dobândi mijloace pentru existență. Drept rezultat, are loc și dezvoltarea cognitivă, care, în parteneriat cu comunicarea, conduce spre constituirea unui nou conținut al trebuinței comunicative. În căutare de mijloace, aceasta face loc pentru transferul amintit și pentru achiziționarea de noi instrumente cognitive. În acest context A. Bolboceanu constată că *trebuința de comunicare se manifestă în determinarea internă a efectului produs de comunicarea cu adultul asupra dezvoltării*

cognitive. Rezultatele obținute sunt importante pentru cercetătorii din domeniul educației, părinți, educatori, cadre didactice; iar valorificarea lor în procesul educațional, dar și în situații cotidiene, contribuie la dezvoltarea personalității lor și stabilirea relațiilor interpersonale benefice pentru dezvoltarea personalității.

Aglaida Bolboceanu, doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător, și-a dedicat întreg talentul profesiei de psiholog cercetător. Pe parcursul anilor reușește să exploreze mai multe aspecte în următoarele domenii ale psihologiei: psihologie educațională, psihologia dezvoltării, psihologia personalității, psihologie socială.

Doamna profesor a participat la diverse programe naționale și internaționale de cercetare și dezvoltare în domeniul învățământului. După studiile la postdoctorat, cercetătoarea a urmat formări la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj, România, facultatea de psihologie; la Universitatea din Peci, Ungaria, facultatea psihologie (2014-2015); formări în domeniul educației incluzive, iar în țară este formator central în domeniul educației incluzive, evaluarea dezvoltării și modalități de valorificare a rezultatelor etc.

Profesorul Aglaida Bolboceanu, fire inteligentă, preocupată de devenirea psihologiei ca ramură relevantă în știința autohtonă, mulți ani la rând a ghidat cu succes activitatea cercetătorilor din laboratorul / sectorul *Psihologie* din cadrul Institutului.

Printre cele mai importante activități ale doamnei Aglaida Bolboceanu desfășurate pe parcursul anilor se regăsec următoarele:

- Autor al primei monografii în limba română în domeniul psihologiei, editată în Republica Moldova (2005);
- Inițiator și fondator al masteratului la Psihologia socială, împreună cu directorul IȘE, Eugen Coroi, doctor, conferențiar universitar, în anul 2005;
- Instituitor, alături de profesorul Nicolae Bucun, al Seminarului Științific de Profil 511.03 – *Psihologie socială* IȘE (2008);
- Autor și coordonator al mai multor proiecte de cercetare fundamentale în domeniul psihologiei: *Psihosociologia Educației* (2001 - 2005), *Perspectiva psihologică de asigurare a calității educației în Republica Moldova* (2006 - 2010), *Mecanisme și metodologii de consultanță și consiliere a proce-*

sului de dezvoltare a personalității elevului în contextul sociocultural modern (2011 - 2014), *Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții* (2015 - 2019);

- Președinte, membru al Seminarelor Științifice de Profil; referent oficial, președinte, membru al Consiliilor Științifice Specializate de susținere a tezelor de doctor, președinte al comisiilor de examinare, conducător științific al tezelor de doctor, teze de master și licență; membru al comisiilor de îndrumare în cadrul Școlilor doctorale etc.

Pentru activitatea științifică merituosă Aglaida Bolboceanu a primit mai multe distincții: Diploma Guvernului Republicii Moldova; Diploma de Menținere a Academiei de Științe a Republicii Moldova; Diploma Ministerului Educației al Republicii Moldova; Diploma Interanional Academy Of Science And Higher Education 1 Kings Avenue, London, №.21 1PQ Award Protocol №59k 2013, *National Research Analytics Championship*, Absolute championship *Psychological sciences* Moldova Silver decoration; Diploma de gratitudine a Institutului de Științe ale Educației; Diplomă de Onoare oferită de Președintele Republicii Moldova (2018); Diploma de gratitudine a Senatului Universității Libere Internaționale din Moldova (2018), Diploma de onoare a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți (2020); Medalia „Nicolae Milescu Spătarul” (2021) etc.

Este de menționat că doamna Aglaida Bolboceanu a coordonat cu succes, pe parcursul creșterii ca domeniu al științei, sectorul Psihologie din cadrul Institutului de Științe ale Educației, care a integrat nume notorii de cercetători care au contribuit la îmbogățirea tezaurului științific psihologic autohton.

În anul 1991 Aglaida Bolboceanu, fiind doctor în psihologie, absolventă a școlii doctorale a Institutului de Psihologie generală și pedagogică a Academiei de Științe Pedagogice din Moscova, autoare a primei monografii în limba română în domeniul psihologiei, „Planul intern de acțiune la copiii de vârstă fragedă”(1990), este invitată de către profesorul Nicolae Bucun (director al Institutului de Științe Pedagogice și Psihologice al Ministerului Educației din Republica Moldova) să conducă secția psihologie, deschisă la insistența acestuia, în structura Institutului.

Sub coordonarea dnei Aglaida Bolboceanu în cadrul Institutului de Științe ale Educației, a Universității de Stat din Moldova, precum și a Universității

PERSONALIA

Pedagogice de Stat „Ion Creangă” au realizat studii-
le mai mulți doctoranzi atât din țară, cât și de peste
hotare (Ucraina, Federația Rusă, Israel).

Aglaida Bolboceanu, doctor habilitat, profesor
cercetător, este coordonator / consultant la peste
15 teze de doctor susținute cu succes.

Activitatea doamnei Aglaida Bolboceanu împre-
ună cu cea a membrilor sectorului, s-a extins și în
cadrul desfășurării diferitor evenimente științifice,
în care aceștia au prezentat competență, creativita-
te, originalitate.

Fire neobosită, doamna profesor Aglaida Bolbo-
ceanu, doctor habilitat în psihologie, profesor cer-
cetător, este preocupată de răspândirea rezultate-

lor științifice obținute prin publicarea a mai mult
de 200 de lucrări științifice, printre care se enume-
ră monografiile, studii, ghiduri metodologice, articole
în reviste de specialitate naționale și internaționale.
Tematica este diferită, vizând preponderent impac-
tul comunicării cu adultul asupra dezvoltării inte-
lectuale în diferite perioade ale ontogenezei, aspec-
tele psihologice ale educației, reforma învățământu-
lui în Republica Moldova.

Oxana PALADI,

doctor în psihologie, conferențiar universitar,

Institutul de Științe ale Educației

LUCRĂRI ȘTIINȚIFICE ELABORATE ÎN CADRUL PROIECTELOR DE CERCETARE REALIZATE DE INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI ÎN ANUL 2021

Conform Hotărârii nr. 381 din 01-08-2019 cu privire la aprobarea Programului național în domeniile cercetării și inovării pentru anii 2020-2023 și a Planului de acțiuni privind implementarea acestuia, activitatea de cercetare științifică este realizată la Institut în cadrul a trei proiecte. Selecția și finanțarea proiectelor din domeniile cercetării și inovării din bugetul de stat s-a efectuat prin concurs public, anunțat de către Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare.

În urma evaluării proiectelor depuse la concurs, Institutul de Științe ale Educației a câștigat trei proiecte la componenta *Prioritatea IV. Provocări societale, 1) programe de stat* – proiecte de cercetare științifică fundamentală și/sau aplicativă care au drept scop dobândirea de noi cunoștințe, formularea și verificarea a noi ipoteze și teorii într-un domeniu sau mai multe domenii ale științei, în corespundere cu prioritățile și direcțiile strategice aprobate de Guvern și 1) Direcția strategică: *Inovații sociale, educaționale și culturale pentru integrare și adaptare.*

Rezultate scontate a acestei priorități rezidă în creșterea ocupării forței de muncă și prognozarea competențelor pe domenii și profesii în corespundere cu cerințele pieței muncii.

Cele trei proiecte sunt realizate de către Institutul de Științe ale Educației, ca instituție-lider, și de către parteneri – universități din Republica Moldova, după cum urmează:

1. Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale, cifrul 20.80009.0807.45. Conducător de proiect: conf. univ. dr. Nelu VICOL. Parteneri: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău; Universitatea de Stat „B.-P. Hasdeu” din Cahul;
2. Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale, cifrul 20.80009.0807.27.

Conducător de proiect: conf. cercet. Ludmila FRANȚUZAN. Partener: Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău);

3. Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane, cifrul 20.80009.1606.10. Conducător de proiect: conf. univ. dr. Oxana PALADI. Partener: Universitatea de Stat din Moldova.

Pe parcursul etapei a II-a, anul 2021, echipele de cercetători ale acestor trei proiecte au elaborat concepte, teorii, episteme, metodologii, modele, programe, materiale științifico-metodologice și praxiologice (monografiile monoautor și monografiile colective, studii științifice, ghiduri metodologice, articole științifice etc.) implementate în cadrul seminarelor, cursurilor de formare profesională continuă, la simpoziioane pedagogice naționale și transfrontaliere, la conferințe științifice naționale și internaționale. Toate aceste rezultate vor contribui la sporirea nivelului de calitate a sistemului și a procesului educațional din republica noastră.

Institutul de Științe ale Educației are calitatea și de partener al Universității de Stat din Moldova, ca instituție-lider, în proiectul „Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației non-formale în Republica Moldova”, cifrul 20.80009.0807.23, al cărui conducător este dr. hab., prof.univ. Vladimir GUȚU.

Aprecieră și recunoașterea rezultatelor obținute în proiect (premiu, medalii, titluri, alte aprecieri) a fost realizată în cadrul internaționalizării rezultatelor proiectului (februarie 2021) prin înaintarea la Expoziția Europeană a Creativității și Inovării EUROINVENT 13 EDITION EUROPEAN EXHIBITION OF CREATIVITY INNOVATION 2021, IAȘI - ROMANIA, toate cele trei proiecte obținând **Diplomă de excelență**, eliberată la 22 mai 2021.

„DIMENSIONAREA SOCIETALĂ ȘI PSIHO-PEDAGOGICĂ ÎN REFERENȚIEREA TRASEULUI DE PROFESIONALIZARE A CADRELOR DIDACTICE ÎN PROCESUL FORMĂRII CONTINUE”

monografie colectivă coordonată de *conf. univ., dr. Nelu Vicol*
și *conf. univ., dr.hab. Lilia Pogolșa*

Monografia colectivă coordonată de conf.univ.dr. Nelu Vicol și conf.univ.dr.hab. Lilia Pogolșa, intitulată „Dimensionarea societală și psiho-pedagogică în referențierea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice în procesul formării continue” (apărut la Tipografia „Print-Caro”, 2021, volum: 200 de pagini) și elaborat în cadrul proiectului „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor sociale”, cifrul 20.80009.0807.45, dezbate asupra ideii privind aprofundarea nivelului de profesionalism (*life deep*) la pregătirea post-experiențială ce interesează mai puțin formarea unor competențe și mai mult dezvoltarea și „rafinarea”, „corectarea” lor în vederea aplicării în demersuri și situații profesionale noi. În ancorajul acestora, autorii Nelu Vicol, Lilia Pogolșa, Ștefania Isac, Dumitru Patrașcu, Aliona Afanas, Daniela Cotovițchi, Lilia Cebanu, Violeta Vrabii și-au dedicat investigațiile anume în *reconceptualizarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice, în elaborarea referențialului de dezvoltarea personală și profesională și în determinarea condițiilor societale și psiho-pedagogice ale avansării în cariera didactică care potențează premisele motivației pentru profesia pedagogică.*

Investigațiile autorilor sunt induse în sfera existențială a postmodernismului de formare profesională ce condiționează și influențează coraportul stabilit dintre unitățile definitorii ale universului determinând *ce, cât, cum, unde* intervine suportul/aportul în vederea extinderii zonei de concordanță a *contextului interior etalonat* de cunoaștere, de (auto)realizare, de (auto)dezvoltare, de (auto)determinare în *sisteme neurologice: mediu; comportament; abilități; convingeri; valori comune; rol; spiritualitate și conexiune* (dincolo de sine), toate înglobând legătura pe care o ai cu entitatea din care faci parte (familie, organizație, etc), misiunea pe care o ai în cadrul ei, regulile și legile după care aceasta funcționează. Un concept esențial al investigațiilor se referă la aceea că, având în vedere faptul că astăzi



suntem în mare măsură definiți în raport cu profesia noastră, este necesar să folosim mecanisme de cooperare și de comunicare în mediul profesional, ceea ce conduce la echipe eficiente și chiar interprofesionale. Colaborarea interprofesională aduce beneficii atât beneficiarilor, în ceea ce privește soluțiile inovatoare pentru nevoile lor, cât și membrilor echipei interprofesionale, facilitând depășirea barierelor de comunicare, promovând o mentalitate de echipă și responsabilizându-i pe membrii acesteia: este nevoie de *dezvoltarea competențelor interprofesionale* pentru a pregăti noile generații să facă față unei realități complexe și în continuă schimbare.

Autorii concluzionează pentru cadrele didactice și manageriale, pentru noii veniți în profesia de pedagog și pentru studenții care se pregătesc a deveni pedagogi, că reformele sistemului educațional, atât la nivel național cât și internațional, vizează adaptarea continuă a cadrului legislativ și a cerințelor pedagogice specifice în funcție de evoluția mediului social, politic, economic și tehnologic al societății

actuale, avându-se în vedere îmbunătățirea și creșterea calității educației. Situația actuală, provocările și tendințele privind profesionalizarea didactică și îndeosebi cele privind evoluția în cariera didactică sunt convergente cu misiunea și obiectivele strategice ale instituției care pune în valoare resursele umane, științifice și educaționale, tendință spre care trebuie să fie orientat întreg sistemul educațional la nivel național și internațional.

Rezumând asupra faptului că educația este un sistem inert, procesul și *motivarea cadrului didactic*

pentru *profesionalizarea carierei didactice* sunt în mare parte influențate, deoarece sunt necesare perioade lungi pentru ca îmbunătățirile în sistemele educaționale să se manifeste în nivelul de alfabetizare funcțională, performanțele școlare, abilitățile pe piața muncii și competitivitatea economică în general. Astfel, reconceptualizarea traseului de profesionalizare a cadrelor didactice și avansarea în cariera didactică vor eficientiza dezvoltarea competenței pedagogice și interpersonale, și dezvoltarea personală în conformitate cu nevoile instituționale.

„ȘCOALA ȘI CADRUL DIDACTIC: TRASEUL AMBIANȚEI EDUCATIVE PRIN REUȘITĂ”,

autor *conf. univ., dr., Nelu Vicol*

Monografia semnată de conf.univ.dr. Nelu Vicol, intitulată „Școala și cadrul didactic: traseul ambianței educative prin reușită” (apărut la Tipografia „Print-Caro”, 2021, volum: 200 de pagini), și elaborat în cadrul proiectului „Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”, cifrul 20.80009.0807.45, sintetizează reflecțiile auctoriale în prezentarea diferitelor ipostaze intelectuale privind *problema modernității școlii ori formele de conștiință ale timpului*, relaționate de sociologie, de filosofie, de religie, de cultură, de cunoaștere și de știință, deci de un *spectru temporal și funcțional, cultural și cognoscibil al activității cadrelor didactice în școală*.

Așadar, argumentul autorului urmărește principiul tradiției și cel al modernității școlii ce trebuie înțelese ca fiind un *concept de criză temporală a școlii* aflate într-o opoziție triplă: (1) față de tradiție, (2) față de modernitatea civilizației actuale (cu idealurile de raționalitate, utilitate, progres) și (3) față de ea însăși în măsura în care școala se percepe pe sine drept o nouă tradiție sau o formă de autoritate.

Autorul concluzionează că ideea fundamentală a educației adresată generațiilor în formare și în dezvoltare este că prin acestea se recunoaște societatea; de aceea marea problemă a societății este, mai întâi de toate, a le educa, însă contrar a ceea ce se întâmplă astăzi. Or, tema principală în toate dezbaterile științifice, metodologice și praxiologice, este educația: cum să ne educăm, în ce rezidă și cum se desfășoară educația, o educație care să fie adevărată, deci să fie corespunzătoare umanului: o educație a umanului, a ceea ce este în ipșitatea noastră, a ceea ce este original în noi, care în fiecare se mlădiează în mod divers. Autorul punctează că pentru a educa trebuie să se propună în mod adecvat trecutul, temporalitatea stadială și funcțională a educației. Fără această propunere a trecutului, a cunoașterii trecutului, a tradiției, tânărul fie crește fără să aibă simțul rea-



lității, fie devine sceptic (să ne amintim ceea ce i-a recomandat Alberto Moravia nepotului său – să perceapă originile sale). Or, tradiția îmbrățișată în mod conștient este aceea care oferă o viziune totală asupra realității, oferă o ipoteză, un stadiu de semnificație, o imagine a destinului; trecutul poate fi propus tinerilor doar dacă este în cadrul unei experiențe a prezenteismului care să accentueze corespondența acestuia cu nevoile vieții, mai exact: în cadrul unui prezent trăit care să ofere rațiunile de sine. Elevii care sunt personalități în formare, confruntă ceea ce „i-a pus” și „i-a spus” tradiția, confruntând cu propria minte și gândire să spună: „este adevărat; nu este adevărat; mă îndoiesc”. Prin atare viziune critică se fundează *reușita școlară* ce semnifică dezideratul oricărui sistem educațional, iar *educația este considerată peste tot ca bază a reușitei în viață: doar reușita consolidează dinamismul personal*. Astfel, conchide autorul, scopul activității cadrului didactic rezidă în aplicarea educației în baza traseului de profesionalizare fundamentat pe conceptul că înveți nu doar pentru „a ști” și a stoca o serie de informații din varia domeniului pentru a demonstra cât de „pro-

fesionist” ești, dar înveți pentru „*a face*”, pentru „a utiliza” ceea ce știi, pentru „*a aplica*” ceea ce ai acumulat în folosul tău și al celorlalți. *A ști ce să faci cu ceea ce ai învățat* semnifică recomandarea deziderabilă majoră a educației și dezvoltării personale și profesionale postmoderniste.

Așadar, valorificând principiile constructivismului în avansarea în cariera didactică și, în

special, în cel social, educația și clasa la care lucrează cadrul didactic sunt vizualizate ca o lume reală, prin reușită, în care se respectă și se valorifică particularitățile individuale și motivaționale, educația devenind „*comunitate de cercetare*”, accentul fixându-se pe formularea de noi întrebări și pe analiza critică a problemelor în dialogul profesor-elev.

BAZELE TEORETICE ALE ASIGURĂRII ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL DIN PERSPECTIVA ABORDĂRILOR SOCIETALE CONTEMPORANE

Coordonatori științifici: O. Paladi, dr. conf. univ.,
A. Potâng, dr., conf. univ.

Autori: A. Bolboceanu, dr. hab., prof. cercet.,
O. Paladi, dr. conf. univ., A. Potâng, dr., conf. univ.,
N. Cojocar, dr., conf. univ., A. Cucer, dr. conf. cercet.,
R. Cerlat, dr., A. Tarnovschi, dr., E. Puzur, dr., E. Furdui,
M. Batog, T. Lungu, C. Dolinschi, O. Guțu

Monografia *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane* este elaborată de către cercetătorii din cadrul **Proiectului 20.80009.1606.10: Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane**.

Lucrarea conține rezultatele studiului științific cu referire la modelele de asigurare a activității psihologice în sistemul educațional din perspectiva abordărilor societale contemporane privind domeniile cognitiv, afectiv și comportamental. Necesitatea lucrării de față rezidă din realitatea sistemului de învățământ, care este în continuă schimbare, modernizare, iar conținutul asistenței psihologice este indisolubil legat de acest fenomen. În sistemul de învățământ trebuie create condiții pentru dezvoltarea și auto-realizarea fiecărui elev, în timp ce formarea deplină a personalității ar trebui să devină un garant al socializării și al bunăstării. Problemele cu care se confruntă actualmente actorii procesului educațional nu sunt doar individuale, ci își au originile în contextul educațional propriu-zis, inclusiv în contextul societal mai larg. Din acest motiv, lucrarea de față propune o abordare complexă a serviciilor psihologice în cadrul școlii, pornind de la faptul că anumite probleme legate de învățare, adaptarea școlară, situațiile de conflict sau de comportamentul de risc al elevilor sunt direct legate de mediul organizațional și climatul psiho-emoțional al instituției de învățământ.



Monografia conține cuprins, prefață, patru părți componente care relevă studii cu privire la activitățile tipice întreprinse de psiholog și bibliografie. Astfel, în partea întâi *Dimensiuni teoretice ale conceptului și modelului activității psihologice în sistemul de învățământ general* este prezentată abordarea teoretică a conceptului și modelului activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane precum și modele, dimensiuni conceptuale ale reprezentării sociale cu privire la asigurarea asistenței psihologice. În partea a doua a monografiei *Domeniul cognitiv: dimensiuni teoretice* sunt descrise dimensiunile teoretice

ale memoriei în contextul schimbărilor societale; caracteristicile dezvoltării gândirii în ontogeneză; bazele teoretice ale asigurării activității psihologice din sistemul de învățământ general cu privire la limbajul elevului și abordările teoretice ale atenției în contextul schimbărilor societale. Partea a treia a lucrării cu titlul *Domeniul cognitiv: mecanisme și modele de dezvoltare* include descrierea conceptului de afectivitate; dimensiuni teoretice ale adaptării psihosociale din perspectiva abordărilor societale contemporane; comunicarea în structura serviciului psihologic școlar; mecanisme, concepte, modele ale activității psihologice în sistemul de învățământ general cu privire la comportamentul pro și antisocial al elevului; abordări structurale ale concepției și modelelor de activitate psihologică privind dezvoltarea relațională a elevilor; asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general cu privire la dezvoltarea resurselor personale. În partea a patra a monografiei *Dimensiuni ale intervenției psihosociale în instituțiile de învățământ general* sunt reliefate conceptele generale și modele de asigurare a activității psihologice în sistemul de învățământ general în vederea depășirii situațiilor de criză, conflict și risc la elevi precum și particularitățile intervenției psihosociale în instituțiile educaționale în contextul schimbărilor organizaționale.

Autorii propun o abordare complexă a serviciilor psihologice în cadrul școlii, pornind de la faptul că anumite probleme legate de învățare sau de comportament sunt direct legate de mediul organizațional al instituției educaționale. Astfel, se pune ac-

centul pe dimensiunile privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general și din perspectiva școlii ca organizație, fiind propuse în monografie câteva modele de intervenție psihosocială în instituțiile educaționale. Autorii susțin că, deși preponderent activitatea psihologului în învățământul general se desfășoară la nivel individual și de grup, în situațiile când instituțiile educaționale se confruntă cu nevoia de reformare și dezvoltare, psihologul este solicitat să răspundă unor provocări privind implementarea cu succes a schimbărilor strategice la nivel instituțional. Considerăm oportună această abordare reliefată în lucrare și prin alte modele explicative ale activității psihologului școlar prezentate în lucrare, cum ar fi: modelul rețelei de relații ale psihologului în sistemul educațional, principalele dificultăți cu care se confruntă psihologul școlar, modelele de organizare a asistenței psihologice în educație etc.

Prin rezultatele obținute în cadrul cercetărilor prezentate în monografie s-au conturat direcțiile de eficientizare ale asigurării activității psihologice din sistemul de învățământ general în contextul abordărilor societale contemporane.

Lucrarea este destinată psihologilor din sistemul educațional, cercetătorilor din domeniul psihologiei, cadrelor didactice și de conducere din sistemul de învățământ general, părinților, doctoranzilor, masteranzilor, studenților de la specialitățile de psihologie, precum și altor persoane interesate de subiectul dat.

CERCETĂRI PRIVIND ASIGURAREA ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL DIN REPUBLICA MOLDOVA

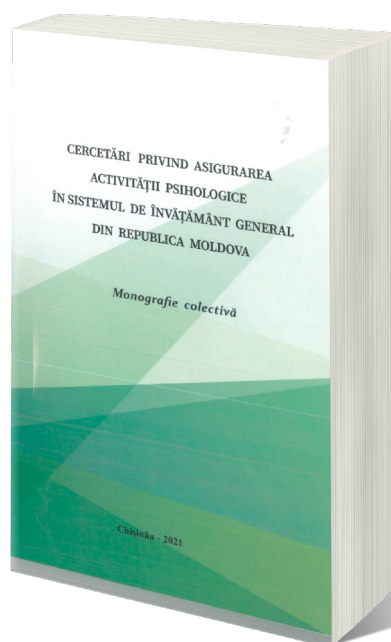
Coordonatori științifici: O. Paladi, dr. conf. univ.,
A. Potâng, dr., conf. univ.

Autori: A. Bolboceanu dr. hab., prof. cercet.,
O. Paladi, dr. conf. univ., A. Potâng, dr., conf. univ.,
N. Cojocar, dr., conf. univ., A. Cucer, dr. conf. cercet.,
R. Cerlat, dr., A. Tarnovschi, dr., E. Furdui, M. Batog, T. Lungu,
C. Dolinschi, O. Guțu, M. Cuconaș

Lucrarea *Cercetări privind asigurarea activității psihologice în sistemul de învățământ general din Republica Moldova* elaborată în cadrul proiectului **Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane, cifrul 20.80009.1606.10** reliefează studii cu privire la problematica actuală a dimensiunilor psihologice în sistemul educațional.

În această monografie sunt prezentate cercetări cu referire la următoarele concepte psihologice: reprezentarea socială a profesiei psihologului școlar și solicitările organizaționale în activitatea psihologului școlar; adaptarea psihologică, socială precum și adaptarea școlară a elevului; valorificarea potențialului comunicării; comportamentul antisocial al elevului; dezvoltarea sferei relaționale a elevilor; afectivitatea elevilor; motivația elevului; memoria elevului; atenția elevului; gândirea elevului; limba-jul elevului. Important este și faptul că pentru fiecare concept sunt valorificate viziunile psihologilor care activează în sistemul de învățământ general din Republica Moldova. Totodată, unele studii prezintă și viziunile elevilor, părinților, cadrelor didactice și manageriale despre conceptele menționate.

Problematica asigurării activității psihologice în sistemul educațional, în scopul asigurării unei dezvoltări optime a personalității copilului în baza potențialului de care dispune, a modalităților de organizare și realizare a acesteia este una dintre temele care figurează atât pe agenda debaterilor sociale, cât și a celor academice. Actualmente este deosebit de important să realizăm un proces educațional de calitate, asigurând dezvoltarea armonioasă a copilului care constituie una



din preocupările de bază ale sistemului actual de învățământ.

În acest context monografia colectivă abordează subiecte relevante și dat fiind faptul că activitatea psihologică din sistemul de învățământ general, la etapa actuală, a suferit mai multe modificări, datorită schimbărilor educaționale și sociale. În lucrare autorii aduc suficiente argumente științifice în acest context printr-o argumentare și fundamentare a domeniului de activitate. În cadrul studiilor realizate sunt descrise eficient multe concepte care sunt valorificate direct în activitatea psihologilor școlari. Deci, dimensiunile prezentate în lucrarea de față contribuie la asigurarea conceptuală și metodologică a organizării și funcționării sistemului de asistență psihologică în învățământul general din Republica Moldova.

PRINCIPIUL MERITOLOGIC ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT,

autor Tatiana CALLO, *dr. hab., prof. univ.*

Lucrarea nominalizată vine cu reflecții ce dezvăluie o schimbare de optică în reamenajarea explicativă a fenomenelor pedagogice, cum ar fi cele de *meritocrație* și *meritologie*.

Viziunea autoarei stă sub semnul conjuncției unei problematice prolifrice: *meritul școlar, reușita școlară, onestitatea în învățare, excepționalitatea intelectuală, demnitatea intelectuală, efortul în învățare, inteligența elevului, școala de elită, dotarea și supradotarea elevului, egalitatea de șanse/de acces, egalitatea de reușită, competiție pozitivă* etc.

Autoarea pune în valoare un fenomen foarte controversat, nou vehiculat, cel al *meritologiei*, în general, și al rolului efortului intelectual, al talentului/ inteligenței și al perseverenței, în special. Deschiderea acestor orizonturi, în opinia autoarei, pot schimba optica asupra specificului meritologiei, cu elementele ei de bază, care sunt efortul și inteligența/ talentul, printr-o operație teoretico-practică de percepere terminologică. Argumentele formulate de către autoare, în acest context, sunt dezarmante.

Fixând un obiectiv clar, acela de a fundamenta principiul meritologic, ca o nouă direcție în științele educației, autoarea justifică, rând pe rând, această intenție științifică. Este clar că, eminalemente, cuvântul *meritocrație* este utilizat pentru a descrie un tip de societate în care bogăția și poziția socială sunt obținute în principal prin competiție sau prin talent și competență demonstrate. Principalul este că o poziție investită cu responsabilități și prestigiu social trebuie dobândită, nu moștenită sau obținută prin criterii arbitrare. Meritocrația înseamnă puterea celor mai buni, a excelenților (*kratos* din gr. înseamnă *putere*), înseamnă suveranitatea meritului. Meritologia, la rândul său, autoarea o plasează în șirul noțiunilor din pedagogie, care indică obținerea unui rezultat personal în baza meritului sau a superiorității personale. Gândul sau convingerea meritologică este că lumea este corectă și că fiecare primește ceea ce merită.

Meritologia înseamnă, în general, inteligență plus efort, având obligația de a identifica la fiecare



elev, cât de timpuriu, capacitatea acestor calități, pentru a fi formate selectiv prin promovarea unui sistem educațional menit să încurajeze meritele respective cât mai repede posibil, în așa fel, încât acestea să se configureze sub forma unei elite pregătite temeinic pentru a-și asuma conducerea.

Referindu-se la educația elitară, autoarea afirmă că aceasta este analogică unei calități superioare, care acționează asupra a tot ce este cantitate și determină prin superioritatea ei alte calități. Elita este deci o superioritate în calitate, aceasta este o calitate care are o influență asupra cantității și asupra altor calități subsecvente. Elita deține primatul în toate unde este *concurrentă* și producerea calității. Dar acest primat pozițional este efectul, nu cauza calității. Aceste idei sunt abordate în spirit critic, încapsulate în mentalitatea postmodernistă.

Demn de luat în seamă sunt și sugestiile autoarei de a adopta conceptul de *grit*. Ipostaza care o interesează pe autoare este și aceea de *perseverență*, care a devenit un cuvânt cheie în procesul de dezvoltare și educație a copilului. Pasiunea nu se referă la emoții intense, ci la o formă de angajament care nu cunoaște limite, în care orice eșec

este un pas înainte spre obiectivul de realizat. Când suntem *gritty*, nu căutăm neapărat perfecțiunea, ci ne străduim să atingem excelența. Dacă perfecțiunea o raportăm mereu la percepția celorlalți despre ceea ce facem, excelența este legată de împlinirea scopului, este asociată cu virtutea și permite și acceptarea eșecului, și a vulnerabilității în calea spre îmbunătățire.

Civilizația ajunge azi la un nivel de dezvoltare când nanotehnologia devine o metodologie a cunoașterii științifice, un *instrument de lucru al cunoașterii*, devenind baza educației, a învățării. Unul din vectori, în viziunea autoarei, ar putea fi *nanoeducația*, ca o orientare specială în domeniul educației. Nanoeducația presupune o pătrundere în adâncimi, o disecare multinivelară a conținuturilor și a instrumentelor. Nanoeducația trebuie să se raporteze la noua știință și să ridice la un nivel nou educația, spre noi orientări și tehnologii. Este nevoie de observarea atentă a situației socioculturale a fiecărui elev și evidența micro-bazelor, a reperelor profunde, a nucleelor. Nanoeducația reprezintă educația la o scară destul de mică,

scara *structurilor cognitive* de dimensiuni mici. În nanoeducație este important că tehnologiile educaționale aplicate pot prezenta noi valențe formative în procesul de valorificare a conținuturilor educaționale pe porțiuni mici, dar profunde. Nanoconținuturile educaționale ar putea genera noi tehnologii de predare și ar putea facilita la maximum învățarea, fapt ce ar schimba radical procesul de învățare.

Lucrarea este un exemplu de abordare interogativă, creativă, responsabilă și anunță deschiderea spre nou, făcând dovada unei cunoașteri responsabile de către autoare a câmpului fenomenelor pedagogice abordate prin reformulare de idei, prin sugestii și polemici, prin critică și construcție, prin incitare, prin stringență. Este un răspuns inteligent la necesitățile de schimbări în științele educației, induse de impactul reformelor în educație, autoarea fiind, într-un fel, un creator de orizonturi ideatice.

Viorica ANDRIȚCHI,
doctor habilitat în științe pedagogice,
profesor universitar

PARADIGMA DE RECONFIGURARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE MONOGRAFIE COLECTIVĂ

Coordonatori științifici: L. Franțuzan, dr., conf. cercet.,
M. Hadîrcă, dr., conf. cercet., T. Callo, dr. hab. prof. univ.

Autori: T. Callo, dr. hab. prof. univ., M. Hadîrcă, dr., conf. cercet.,
V. Bâlici, dr. conf. cercet, I. Achiri, dr., conf. univ.,
L. Franțuzan, dr., conf. cercet., I. Grigor, dr.,
C. Străistari-Lungu, dr., A. Țîbuleac, C. Simion,
V. Bocancea dr., conf. univ., D. Plăcintă, E. Jechiu, N. Cazacioc

Studiul monografic prezentat este realizat în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, 20.80009.0807.45 A și se constituie, prin multitudinea autorilor-experti participanți, dar și prin diversitatea surselor bibliografice implicate, ca lucrare de referință asupra învățării în contemporaneitate, bazându-se pe o viziune complexă asupra *învățării*, ca activitate umană fundamentală.

Autorii avansează ideea privind perspectiva transdisciplinară de reconfigurare a procesului actual de învățare spre formarea de competențe-cheie. În acest sens a fost prezentat *Cadrul conceptual al abordării transdisciplinare*, proiectată *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare* și examinate mai multe modelele internaționale și naționale de învățare eficientă. Volumul prezintă o serie de concepte noi și diverse privind învățarea școlară. Aceste concepte, trimit la ideea că învățarea se cere a fi, în toate cazurile, *eficientă, de calitate, de succes*.

Lucrarea prezentată este alcătuită din două părți. **Partea I** conține patru capitole ce conceptualizează *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare*. Sunt argumentate soluțiile actuale de reconfigurare a procesului de învățare printr-o abordare transdisciplinară. Este elaborat și prezentat *Cadrul conceptual al abordării transdisciplinare*, proiectată *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare în context transdisciplinar*.

Partea a II-a cuprinde cinci capitole, propunându-se o serie de experiențe relevante, aplicative de învățare ce au demonstrat eficiență și succes în plan internațional: *modelul finlandez, sistemul IB (Bacalaureatul Internațional), modelul STEM*. De asemenea, este propus în această parte și un posibil model de Plan cadru pentru sistemul educațional din Republica Moldova.

Oportunitatea și noutatea investigațiilor realizate sunt date de convingerea autorilor că viitorul



de succes al practicilor educaționale nu pot fi concepute în afara integralizării învățării. Lucrarea de față are un conținut complex și documentat științific care oferă cititorilor deschideri pentru noi interogații și interpretări diverse. Este un demers de fundamentare și de mobilizare în privința identificării celor mai bune soluții de modernizare și dezvoltare a sistemului educațional prin demersuri transdisciplinare. Ne aflăm în fața unei lucrări clare, bine încheiate și structurate, care se remarcă prin ținuta științifică incontestabilă.

În concluzie, avem convingerea că monografia colectivă *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare*, va fi o lucrare - reper între volumele pedagogice actuale.

Conf. Dr. Habil. Georgeta PĂNIȘOARĂ
Universitatea din București
Dept. Psihologie Aplicată și Psihoterapie

ANDRIȚCHI Viorica	<i>Doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar, Universitatea de Stat Tiraspol din Chișinău</i>
CABAC Valeriu	<i>Doctor în fizică și matematică, profesor universitar, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți</i>
CEBANU Lilia	<i>Doctor în pedagogie, cercetător științific coordonator, Institutul de Științe ale Educației</i>
CERNEI Andriana	<i>Doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Tiraspol</i>
CUCER Angela	<i>Doctor în psihologie, conferențiar cercetător, cercetător științific coordonator, Institutul de Științe ale Educației</i>
DĂNĂILĂ-MOISĂ Mihaela	<i>Doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea de Stat Tiraspol, Institutul de Științe ale Educației,</i>
DE GROOTE Carola	<i>Doctorandă, Universitatea din Leipzig, Germania, Saxonia</i>
LAȘCU Cristina	<i>Doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
LOKSHYNA Olena	<i>Doctor în științele educației, profesor universitar, Șef Departament Educație Comparată, Institutul de Pedagogie al Academiei Naționale de Științe ale Educației din Ucraina</i>
MIHĂILĂ Monica Maria	<i>Doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Tiraspol</i>
MORARI Natalia	<i>Doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea de Stat Tiraspol, Institutul de Științe ale Educației</i>
NIȚĂ Liliana	<i>Doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
PALADI Oxana	<i>Doctor în psihologie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
PÂNIȘOARĂ Georgeta	<i>Doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea din București, Dept Psihologie Aplicată și Psihoterapie</i>
PETROVSCHI Nina	<i>Doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
POGOLȘA Lilia	<i>Doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației</i>
RACU Iulia	<i>Doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
SABĂU Lidia	<i>Doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
SBÎRCIU Călin	<i>Doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
ȚÎLEA Viorica	<i>Psiholog, Serviciul de Asistență Psihopedagogică, Drochia</i>
VARTIC Ana	<i>Doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova</i>
VRABIE Silvia	<i>Doctor în psihologie, Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul</i>

CERINȚE PENTRU AUTORII CARE INTENȚIONEAZĂ SĂ PUBLICE ARTICOLE ȘTIINȚIFICE ÎN REVISTA „UNIVERS PEDAGOGIC”

ISSN 1811-5470
Site: <http://up.ise.md>

Autorii, din Republica Moldova și de peste hotare, care intenționează să prezinte spre publicare în revista științifică de pedagogie și psihologie a Institutului de Științe ale Educației „Univers Pedagogic” articole din domeniul științelor pedagogice, psihologice și socioumanistice, sunt atenționați cu privire la necesitatea respectării unor anumite criterii.

Conținutul articolului trebuie să fie axat pe tematici/probleme științifice de rezonanță fundamentală și aplicativă, să corespundă unui înalt nivel științific, să fie original, să conțină o noutate, să nu fi apărut în altă publicație. Afirmările teoretice trebuie să fie confirmate prin argumente bine puse la punct. Lucrarea trebuie să prezinte interes atât pentru comunitatea științifică și pedagogică, cât și pentru toți cititorii revistei. În mod indispensabil, articolul trebuie să indice distincția dintre viziunea autorului, rezultatele obținute de el și publicațiile anterioare din domeniul de referință.

Articolul prezentat la redacție va fi scris în conformitate cu cerințele general acceptate pentru asemenea publicații, cu două luni înainte de publicare, pe suport electronic și tipărite, *în limba română sau, respectiv, în limbile de circulație internațională (engleză, germană, franceză, rusă)*. Textul va fi tipărit pe o singură parte. Articolul va fi semnat de către autor pe fiecare pagină și se va fixa data prezentării.

Elementele grafice (tabele și figuri) vor fi prezentate în original sau exportate în format PDF, imagini la o rezoluție nu mai mică de 300 dpi și vor fi plasate imediat după referința respectivă din text. Toate elementele vor fi însoțite în mod obligatoriu de denumire și număr de ordine (deasupra tabelului, sub figură), sursă și informație suplimentară, la necesitate: note, legendă (sub element). În prezența elementelor grafice, autorii sunt rugați să țină cont de formatul revistei. Într-un articol se acceptă până la 5-8 figuri/tabele.

Structura articolului va cuprinde: 1. Titlul articolului (Times New Roman, bold, 14 pt, centrat); 2. Autorul(ii) articolului (nume, prenume, titlul și gradul științific, afilierea instituțională și adresa de e-mail); 3. Rezumatul (Times New Roman, 12 pt, cursiv, circa 300 de semne, în limba română și engleză); 4. Cuvintele-cheie (în limba română și engleză); 5. Introducere; 6. Conținutul propriu-zis; 7. Concluziile; 8. Recomandările; 9. Referințele bibliografice.

Textul va fi prezentat: cu Times New Roman, 12 pt; interval – 1,5; paper size: A4 210 x 297 mm; margini: top – 15 mm, bottom – 20 mm, left – 20 mm, right – 20 mm, alineat – 10 mm.

Referințele bibliografice se vor plasa la sfârșitul articolului în ordine alfabetică (*Nume, inițiala prenumelui, titlu, editură, an, pagini – cu Times New Roman, 12, Alignment left*). Bibliografia va conține până la 10 surse bibliografice. În text se vor indica trimiterile bibliografice (de exemplu, [5]).

La prima prezentare a articolului, autorul va semna, de asemenea, nota prin care confirmă că a luat cunoștință de cerințele de prezentare a articolului spre publicare.

Totodată, autorul va semna declarația privind responsabilitatea pentru autenticitatea materialului propus spre publicare cu următorul conținut:

Notă: Subsemnatul(a), declar pe proprie răspundere că lucrarea prezentată (titlul articolului)
_____ este autentică, fără tentă de plagiere.

Data prezentării: _____

Semnătura: _____

Note: Undersigned, declare under own responsibility that the work submitted (title of the article)
_____ is authentic, without
touch of plagiarism.

Date of submission: _____

Signature: _____

Numele recenzenților sunt anonime. Recenzia se scrie în limba română (engleză, rusă) și este însoțită de semnătura recenzentului (cu grad științific de doctor habilitat, doctor conferențiar sau doctor). În afară de momentele pozitive, în recenzie trebuie să fie menționate, în mod obligatoriu, neajunsurile lucrării sau recomandări care, până la cea de-a doua prezentare, trebuie să fie examinate și îndeplinite de către autorul articolului. În cazul unor situații de conflict, Colegiul de redacție își asumă dreptul de a apela la alt recenzent pentru lucrarea în cauză.

Decizia cu privire la publicarea sau excluderea articolului în/din numărul respectiv al revistei se ia de către Colegiul de redacție. Colegiul de redacție nu poartă discuții cu autorul articolului exclus și are dreptul să nu examineze articolele care nu sunt prezentate conform cerințelor. Manuscrisul articolului nu se restituie. Într-un număr al revistei se publică, de regulă, doar un articol al unui autor sau coautor.

**AUTORII DEȚIN ÎNTREAGA RESPONSABILITATE
PENTRU CONȚINUTUL ARTICOLELOR PREZENTATE**

*Colegiul de redacție
„Univers Pedagogic”*

Univers Pedagogic

Revistă științifică
de Pedagogie și Psihologie
Nr. 4 (72) 2021

Autorii care intenționează să publice articole științifice în *Revista UNIVERS PEDAGOGIC* vor lua cunoștință de condițiile și cerințele pentru publicare accesând link-ul:
https://up.ise.md/?page_id=8



Hârtie ofset. Tipar ofset. Font: Cambria Format 60x84/1/8
Tiraj: 462 ex., Comanda nr. 6677
ISFEP „Tipografia Centrală”, str. Florilor, 1
MD-2068, mun. Chișinău, Republica Moldova