

# Univers Pedagogic

ISSN 1811-5470

ARTICOLELE PUBLICATE ÎN REVISTA „UNIVERS PEDAGOGIC” REFLECTĂ PUNCTUL DE VEDERE AL AUTORILOR CARE POATE SĂ NU COINCIDĂ CU OPINIA 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  
**Oxana Uzun-Negrescu** – redactor  
**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: 022 400 752  
<http://up.ise.md>  
e-mail: [revista.univers.pedagogic@ise.md](mailto:revista.univers.pedagogic@ise.md)

© IȘE, 2022

Revistă Științifică  
de Pedagogie și Psihologie, acreditată 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 de Științe ale Educației, 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. Aliona PĂNIȘ**, 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

**ȘTIINȚELE PEDAGOGICE: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE**

<b>Nina Petrovski.</b> <i>Orientări postmoderniste în educație</i> .....	5
<b>Ecaterina Țărnă.</b> <i>Valorile pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale</i> .....	10
<b>Ludmila Cutcovski.</b> <i>Durch lesen zur förderung der kommunikativen kompetenz im daf-unterricht</i> .....	18
<b>Наталья Пархоменко, Константин Пархоменко.</b> <i>Метод стилизации как способ формирования визуальной грамотности и образного мышления у художника, дизайнера</i> .....	22
<b>Elena Cristina Gheorghe.</b> <i>Comunicarea didactică în formarea competenței metacognitive a elevilor din clasele primare, prin învățarea cooperantă</i> .....	28

**DEZVOLTARE PERSONALĂ**

<b>Nelea Globu.</b> <i>Tendințe și provocări din perspectiva dezvoltării personale</i> .....	34
<b>Olga Zingan.</b> <i>Theoretical issues in teaching reading research and their implications on the development of professional reading competence</i> .....	39

**PSIHOLOGIE**

<b>Angela Cucer.</b> <i>Prevenirea comportamentului antisocial la elevii din treapta gimnazială</i> .....	45
<b>Iulia Racu, Mirela Stanciu.</b> <i>Demersul experimental al anxietății la adolescenți</i> .....	50
<b>Оксана Градинарь.</b> <i>Дифференцированный подход при составлении домашнего задания</i> .....	56
<b>Svetlana Tolstaia, Maria Roșca.</b> <i>Eficientizarea comunicării verbale și a relațiilor interpersonale la copiii de vârstă școlară mică</i> .....	63
<b>Iulia Racu, Liliana Niță.</b> <i>Studiul perseverenței și al fermității la preadolescenți</i> .....	69
<b>Irina COBZARU.</b> <i>Inteligența și dizabilitatea intelectuală la copii – fațete în cercetare</i> .....	74
<b>Cristina Dolinski.</b> <i>Percepția partenerului marital și calitatea relațiilor de cuplu</i> .....	80

**POLITICI EDUCAȚIONALE**

<b>Maria Hadîrcă, Ludmila Franțuzan.</b> <i>Percepția cadrelor didactice privind competențele-cheie: rezultatele unui sondaj de opinie</i> .....	84
<b>Vasile Andrieș.</b> <i>Modalități și instrumente de evaluare a elevilor în domeniul educației artistice și culturale în țările europene</i> .....	93
<b>Gheorghe Nicolaescu.</b> <i>Educația artistică și evaluarea în sistemul educațional nonformal din Republica Moldova</i> .....	101
<b>Veronica Clichici.</b> <i>Educația nonformală la nivelul managementului clasei / grupului de elevi</i> .....	108

<b>EX-LIBRIS</b> .....	115
------------------------	-----

<b>AUTORII NOȘTRI</b> .....	117
-----------------------------	-----



# The Pedagogical Universe

ISSN 1811-5470

THE ARTICLES PUBLISHED IN  
"PEDAGOGICAL UNIVERSE" REFLECTS  
THE POINT OF VIEW OF THE AUTHORS  
AND DOES NOT NECESSARILY COINCIDE  
WITH THAT OF THE EDITORIAL BOARD.

The Pedagogical Universe magazine is recognized in as a scientific publication with a pedagogical profile and Psychological by the Certificate Series RŞP No. 013 issued on the basis of the Decision of the ANACEC Board of Directors No. 14 of 28 February 2020.

Magazine indexing



## EDITORIAL TEAM:

**Lilia Pogolşa** – editor-in-chief

**Oxana Uzun-Negrescu** – editor

**Oxana Raş** – editor-in-chief, Editorial Centre  
"Pedagogical Universe"

## SUBSCRIPTION INDEX:

Moldova Post Office – PM 31742

## EDITORIAL ADDRESS:

Chişinău, str. Doina, 104, MD 2059,

Institute of Education Sciences

Editorial Centre "Univers Pedagogic"

Contact phone: 022 400 752

<http://up.ise.md>

e-mail: [revista.univers.pedagogic@ise.md](mailto:revista.univers.pedagogic@ise.md)

© IŞE, 2022

Scientific Magazine  
of Pedagogy and Psychology, accredited with  
Category B, Published quarterly since 2003

## EDITORIAL BOARD

**Dr. hab. conf. univ. Lilia POGOLŞA**, The Institute of Educational Sciences, RM

**Dr. conf. univ. Nelu VICOL**, The Institute of Educational Sciences, RM

**Dr. conf. univ. Aliona AFANAS**, The Institute of Educational Sciences, RM

**M.c. Victor MORARU**, Vice-President, the Moldavian Academy  
of Sciences, RM

**Acad. Aurelian DĂNILĂ**, The Moldavian Academy of Sciences

**Acad. Victor ȚVIRCUN**, The Institute of Educational Sciences, RM

**Dr. Valentin CRUDU**, The Ministry of Education and Research, RM

**Acad. Tatiana CALLO**, The National Quality Assurance Agency in Education  
and Research, RM

**Dr. hab. prof. cercet. Aglaida BOLBOCEANU**, The Institute of Educational  
Sciences, RM

**Dr. hab. conf. univ. Nina PETROVSCHI**, The Institute of Educational  
Sciences, RM

**Dr. conf. cerc. Angela CUCER**, The Institute of Educational Sciences, RM

**Dr. conf. cerc. Ludmila FRANȚUZAN**, The Institute of Educational  
Sciences, RM

**Dr. Natalia MELNIC**, The Institute of Educational Sciences, RM

**Dr. Nadejda BARALIUC**, The Institute of Educational Sciences, RM

**Dr. conf. cerc. Maria HADÎRCĂ**, The Institute of Educational Sciences, RM

**Dr. conf. cerc. Veronica BĂLICI**, The Institute of Educational Sciences, RM

**Dr. conf. univ. Ion ACHIRI**, The Institute of Educational Sciences, RM

**Dr. conf. univ. Aliona PANIŞ**, The Institute of Educational Sciences, RM

**Dr. prof. univ. Eduard COROPCEANU**, Tiraspol State University, RM

**Dr. hab. prof. univ. Vladimir GUȚU**, The State University of Moldova, RM

**Dr. hab. prof. univ. Viorica ANDRIȚCHI**, Tiraspol State University, RM

**Dr. Lilia CEBANU**, Tiraspol State University, RM

**Acad. Oleg TOPUZOV**, The Pedagogical Institute of the ANŞP, Ukraine

**Dr. hab. prof. univ. Iurii MAKSIMENKO**, The State University Institution

National Pedagogical University "К.Д. Ушинский", Odessa, Ukraine

**Dr. prof. univ. Sorin CRISTEA**, University of Bucharest, Romania

**Dr. prof. univ. Constantin CUCOŞ**, "A.I. Cuza" University of Iaşi, Romania

**Dr. hab. prof. univ. Alexandr KOROSTELEV**, The State University

Togliatti, The Russian Federation

## PEDAGOGICAL SCIENCES: INNOVATION AND MODERNIZATION

<i>Nina Petrovski. Postmodernist orientations in education</i> .....	5
<i>Ecaterina Țărnă. Pedagogical values as sources of development of the nonconflicting attitude from the perspective of professional integration</i> .....	10
<i>Ludmila Cutcovski. Durch lesen zur förderung der kommunikativen kompetenz im daf-unterricht</i> .....	18
<i>Наталья Пархоменко, Константин Пархоменко. Stylization method as a way of forming visual literacy and figurative thinking in an artist, designer</i> .....	22
<i>Elena Cristina Gheorghe. Teaching competence in the formation of metacognitive competence of primary school students through cooperative learning</i> .....	28

## PERSONAL DEVELOPMENT

<i>Nelea Globu. Tendencies and challenges from the perspective of personal development</i> .....	34
<i>Olga Zingan. Theoretical issues in teaching reading research and their implications on the development of professional reading competence</i> .....	39

## PSYCHOLOGY

<i>Angela Cucer. Prevention of antisocial behavior in secondary school students</i> .....	45
<i>Iulia Racu, Mirela Stanciu. Experimental research of anxiety in adolescence</i> .....	50
<i>Оксана Градинарь. Differentiated approach to homework</i> .....	56
<i>Svetlana Tolstaia, Maria Roșca. Improving verbal communication and interpersonal relationships in young school-age children</i> .....	63
<i>Iulia Racu, Liliana Niță. The study of perseverance and firmness in preadolescence</i> .....	69
<i>Irina Cobzaru. Intelligence and intellectual disability in children-research phases</i> .....	74
<i>Cristina Dolinski. The perception of marital partner and the quality of the couple's relationships</i> .....	80

## EDUCATIONAL POLICIES

<i>Maria Hadîrcă, Ludmila Franțuzan. Teachers' perceptions of key competencies: the results of an opinion poll</i> .....	84
<i>Vasile Andrieș. Methods and instruments for student evaluation in the field of artistic and cultural education in european countries</i> .....	93
<i>Gheorghe Nicolaescu. Artistic education and evaluation in the nonformal educational system of the Republic of Moldova</i> .....	101
<i>Veronica Clichici. Non-formal education at the level of management of the class / student group</i> .....	108

<b>EX-LIBRIS</b> .....	115
------------------------	-----

<b>OUR AUTHORS</b> .....	117
--------------------------	-----



<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.3.13>  
CZU: 37.0

## ORIENTĂRI POSTMODERNISTE ÎN EDUCAȚIE

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

**Rezumat.** *Educația postmodernistă are drept scop formarea agenților sociali capabili de diagnostic, de intervenție și de schimbare a cadrului existențial. Din perspectiva educației postmoderniste educația trebuie să determine subiecții să fie într-o continuă stare problematizantă, o stare în care permanent să-și pună întrebări și să caute răspunsuri. Paradigma educației postmoderniste accentuează utilitatea cunoștințelor: ce vei face după ce vei absolvi?; cum vei folosi ceea ce ai învățat?; cum îți vei îmbunătăți viața aplicând ceea ce știi? În această ordine de idei, postmodernismul avansează ideea, conform căreia este necesară introducerea în școală a noilor tehnologii didactice, pentru ca învățământul să țină pasul cu continua transformare socio-economică și cu rapida digitalizare a culturii.*

**Cuvinte-cheie:** *postmodernism, integralizare, interactivitate, pragmatică, hermeneutică, tehnologie, autenticitate.*

### POSTMODERNIST ORIENTATIONS IN EDUCATION

**Abstract.** *Postmodernist education aims to train social agents capable of diagnosis, intervention and change of the existential framework. From the perspective of postmodernist education, education must determine the subjects to be in a continuous problematic state, a state in which to constantly ask questions and seek answers. The paradigm of postmodernist education emphasizes the usefulness of knowledge: what will you do after graduation?; how will you use what you have learned?; how will you improve your life by applying what you know? In this sense, postmodernism advances the idea that it is necessary to introduce new technologies in school in order for education to keep pace with the continuous socio-economic transformation and rapid digitalization of culture.*

**Keywords:** *postmodernism, integration, interactivity, pragmatics, hermeneutics, authenticity*

Evoluția teoriei pedagogice din ultimii ani a condus la apariția unor obiective tot mai ambițioase și are ca rezultat promovarea *postmodernismului în educație*, care desemnează o nouă abordare a activității de formare-dezvoltare a personalității. Postmodernitatea în educație pune în valoare caracterul practic al învățării și promovează interacțiunea celui care învață cu însăși situația de învățare. Conform obiectivului trasat de postmodernism, școala are sarcina de a dezvolta umanitatea în om, de a înzestra elevul cu multiple valori educaționale, nu doar intelectuale. Postmodernismul trebuie să valorizeze un nou *model de educație*: modelul nu celei mai bune performanțe, ci al celor mai diferite performanțe.

Ca fenomen cultural general, postmodernismul privește cunoașterea ca produs al interacțiunii dintre ideile și experiențele omului despre lume și viață. Favorizând reflexivitatea, spontaneitatea și descentralizarea, postmodernismul este preocupat de *organizarea cunoașterii*.

Dacă în societățile moderne cunoașterea e echivalentă cu știința și e importantă în sine, într-o societate

postmodernă cunoașterea trebuie să fie *funcțională, utilă*; înveți nu doar pentru a „ști” și a stoca o serie de informații din diferite domenii, ci înveți pentru „a face”, pentru „a folosi” ceea ce știi, pentru „a aplica” ceea ce ai acumulat, în folosul tău și al celorlalți. A ști să faci cu ceea ce ai învățat este dezideratul major al postmodernismului[6, p.103].

Postulatele curentului postmodernist în educație solicită apropierea individului de lumea reală cu contradicțiile și complexitatea ei, cu disfuncțiile, dezechilibrele ei, pentru a găsi soluțiile de contestare și de reclădire optime [7, p. 27].

Una din principalele implicații ale postmodernismului în educație este sensibilizarea și conștientizarea elevilor în direcția formării și aplicării conceptelor despre viață și despre realitatea înconjurătoare. Conform acestei idei postmoderniste, învățarea în școală trebuie să accentueze caracterul său aplicativ (pragmatic), îmbinând teoreticul cu practicul, deoarece învățarea faptelor izolate, fără a le valida practic, devine lipsită de înțeles. De aceea școala postmodernistă trebuie să creeze oportunități de a face conexi-

uni între cunoștințele acumulate în școală și cele pe care elevul le obține pe căi nonformale și informale, înțelegând utilitatea lor.

Prin urmare, orientările în educația postmodernă reclamă promovarea unei *învățări pragmatice*. În învățarea pragmatică o atenție deosebită se acordă dezvoltării capacității de a explora, a capacității de a identifica și rezolva probleme, atitudinii de analiză a problemelor complexe, semnificative pentru subiect și colectivitate, aptitudinii de a sesiza miezul acestor probleme și de a găsi mijloacele adecvate de rezolvare a lor. Una din principalele noi orientări ale învățământului modern este „de a favoriza o învățare axată pe probleme, rezultantă din situațiile trăite, ivite în practică, autentice” [4, p.16].

În strânsă legătură cu aceste evoluții pragmatice se constată și o accentuată nevoie de a învăța mai mult pe cont propriu, ca efort autonom, manifestându-se un stil de învățare axat pe trebuința continuă de înnoire a propriei cunoașteri printr-un efort personal neîncetat. În felul acesta, *paradigma acțiunii sau pragmatice* se manifestă ca una a participării, afirmând ideea că *a ști și a face* nu trebuie să fie două experiențe diferite, fiind utilă formula *a ști făcând*.

În pragmatică nu acțiunea exercitată din exterior, predeterminată, asupra elevului prezintă importanță, ci acțiunea care își are originea în interioritatea acestuia, care vine din propria inițiativă, care pune în joc operațiile mentale prin care se acționează asupra obiectului cunoașterii. La baza învățării este pusă experiența proprie a subiectului, care implică procese interne de interacțiune cu mediul înconjurător ca o paradigmă a acțiunii participative.

Actualmente se pledează pentru cunoașterea cercită, în locul cunoașterii obținute. Din această perspectivă, cultivarea spiritului pragmatic constituie scopul învățării, propunându-și să dezvolte cunoașterea științifică, punând elevii în situația de a trăi experiențe științifice și practice, ceea ce presupune o transformare a elevilor din simpli receptori ai științei „gata făcute” sau simpli consumatori de cunoștințe în producători ai propriilor cunoștințe.

Schimbările sociale au adus schimbări radicale și în sistemele de valori generale și personale, în care credințele și convingerile joacă un rol deosebit. În acest context, valoarea deosebită a educației este relevată prin libertate și disciplină, plăcere și efort, autonomie și eteronomie, autenticitate și conformare. Școala este mediatorul individual-socialului și, prin prisma autenticității, fiecare subiect este dator să-și creeze echilibrul interior prin fapta personală, conștientizată și asigurată de convingerile sale în acțiune.

*Autenticitatea* se referă în general la cineva al cărui întreg mod de a fi, de a acționa și de a stabili relații

cu cei din jur concordă cu credințele și valorile sale. Ea reclamă cunoașterea de sine reală și profundă, voința și capacitatea de a spune lucrurilor pe nume și armonizarea dintre ceea ce putem face și ceea ce facem efectiv. Provocarea pentru un elev autentic vine din cunoașterea conștientă a sa personală, a celorlalți, a domeniului de cunoaștere [3, p. 29].

Azi afirmăm că nu acumularea de cunoștințe, de date, de informații este scopul educației, ci a-l pune pe elev în situația de a ajunge la ele. Elevul trebuie condus astfel, ca să se afirme în autenticitatea sa sau, după cum afirmă I. Găvănescul, „elevul trebuie să învețe a se comporta ca un Robinson Crusoe, care, în orice împrejurare, să știe a găsi mijloacele de învingere a greutăților” [Ibidem, p. 31].

Plasarea accentului pe autenticitate în procesul educației presupune o dezvoltare armonioasă a personalității umane. Procesul de autenticitate este complex, deoarece implică schimbarea vechilor perspective și convingeri, astfel ca manifestarea personalității elevului să se perfecționeze în devenirea sa permanentă. Acesta este un proces prin care subiectul devine apt de a-și asuma responsabilitatea și a-și dirija viața personală.

La întrebarea cum putem acționa ca să-l aducem pe elev la nivelul autenticității în activitatea sa educațională, răspunsul trebuie să aibă în vedere exigențele antropologiei și sociologiei, vizând posibilitatea acestora de a-și concorda faptele cu propriile convingeri. În acest caz, acțiunea se bazează pe predispoziția posibilității și necesității perfecționării ființei umane, care se axează pe depășirea unor anumite stări și deschiderea subiecților.

Pornind de la afirmația filosofică că nu putem cunoaște ceea ce nu credem și că substratul convingerilor constituie cunoașterea subiectului, putem afirma că autenticitatea este o condiție necesară pentru cunoaștere și că cunoașterea nu are valoare decât în condițiile de autenticitate. Fiecare subiect este „încărcat” de un amestec de convingeri sau credințe fie adevărate, fie false și, prin autenticitate, se poate detașa de acest amalgam și alege un nou început, intelectual și inteligent, întemeiat pe o bază mai solidă.

Convingerile, valorile subiectului sunt *a priori*, adică înaintea acțiunii, iar fapta, acțiunea este *a posteriori*. Concordanța dintre ele, armonizarea lor definește autenticitatea subiectului și a acțiunii educaționale. Astfel, școlii îi revine sarcina să cultive elevilor convingeri ca aceștia să aibă o bază sigură în acțiunea lor de cunoaștere, de comportament. Lipsa convingerilor este o ținere în suspensie care suprimă posibilitatea manifestării autentice. Neavând formate anumite convingeri, elevul pune în pericol activitatea sa de capacitate, deoarece astfel își blochează propria ființă, el se împiedică pe sine să fie.

Prin urmare, școala trebuie să-i facă pe elevi autentici, adică să-i capaciteze să facă ceea ce corespunde convingerilor personale și este bun, ceea ce este conform cu potențele personale, bine cântărite și pozitiv apreciate de persoana în cauză. Numai acel individ la care convingerile personale corespund cu faptele sale, influențându-se și armonizându-se reciproc, poate deveni o personalitate bine formată. În felul acesta, autenticitatea este un factor al cultivării elevului care crede cu putere în justetea a *ceea ce face, în ceea ce învață și în valoarea a ceea ce este*.

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

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

Învățarea interactivă este o formă specială a învățării școlare, apărută din necesitatea ținerii pasului școlii cu noile transformări existente și preconizate, în viața și activitatea social-umană, în complexitatea epocii contemporane. În consecință, *învățarea interactivă* este necesară pentru a crea omul *pragmo-creativ*, un constructor de idei care nu rămâne suspendat în sistemul său ideativ, ci îl folosește pentru a elabora decizii și a rezolva problemele vieții prin acțiune [10, p. 4].

Interactivitatea reprezintă o oportunitate metodologică de modernizare a predării- învățării prin metodele de predare-învățare care au început să invadeze plaja procesului instructiv-educativ. Interactivitatea reprezintă un concept de actualitate în pedagogia contemporană, fiind în strânsă legătura cu *învățarea centrată pe elev*. Ea are la bază relațiile reciproce și se referă la procesul de învățare activă, în cadrul căruia cel care învață, acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală și interiorizată [5, p. 151].

Elevul care învață activ este propriul inițiator și organizator al experiențelor de învățare, capabil să-și reorganizeze și să-și restructureze în permanență

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

Interactivitatea presupune și o atitudine pozitivă față de relațiile umane, față de importanța muncii în echipă și o deschidere față de cooperare, o atitudine de susținere a ideilor apărute prin colaborarea cu ceilalți. Astfel, interactivitatea o putem descrie ca fiind învățarea prin comunicare și colaborare care ajută elevii în dezvoltarea de argumente, opinii și idei [9, p. 50].

Acest tip de învățare nu se opune învățării școlare clasice, ci este o nouă calitate a acesteia prin obiectivele pe care le urmărește privind formarea personalității umane. El pune accentul pe *învățarea prin cercetare-descoperire, pe învățarea prin efort propriu*, independent sau dirijat, pune accent, mai ales, pe echipamentul intelectual operatoriu, pe *gândire și imaginație creatoare*.

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

Paradigma postmodernă pune în centrul preocupărilor ființa umană dintr-o *perspectivă globală, totalizatoare și integratoare*. În acest nou context al educației *integralizarea* este necesară pentru a aborda din diverse perspective fenomenele, pentru a construi structuri mintale flexibile, dinamice, capabile să sprijine deciziile cele mai potrivite.

La nivelul procesului de învățământ, integralizarea se manifestă ca un demers al educației și vizează încadrarea, în discipline integrate, a modulelor care au aceleași obiective și metodologii de predare-învățare-evaluare. Prin integralizare are loc înțelegerea unitară, multiaspectuală a conceptelor învățate, drept rezultat obținându-se performanțe școlare de tip integrat, exprimate în termeni de competențe funcționale, necesare elevului în viață. Integralizarea domeniilor de conținut apropiate și centrarea procesului educațional pe formarea de competențe, asigură dezvoltarea multiaspectuală a personalității.

Integralizarea conduce la stabilirea de relații între cunoștințele, capacitățile, competențele, atitudinile și valorile ce aparțin unor discipline școlare diferite. Integrarea ajută elevii să identifice legăturile nu numai între ideile și procesele dintr-un singur domeniu, dar și între ideile și procesele din domenii diferite și din afara școlii, astfel asigurându-se dezvoltarea integrală a elevului.

Integralitatea depășește rolul primar al cunoașterii. Prin combinații noi se ajunge la sinteze de probleme fundamentale, la formularea de teorii cu grad mai mare de generalitate, la construirea unui ansamblu coerent asupra teoriei și practicii, la o valorificare adecvată a interdisciplinarității [8,p.165].

În învățarea integrată elevilor nu li se propune doar o viziune unificată asupra cunoașterii existente, dar se motivează și se dezvoltă posibilitatea elevilor de a percepe noi relații și de a crea noi modele, sisteme și structuri, fapt care este un element al culturii învățării. Astfel, integrarea poate fi definită ca un proces de asimilare progresivă a comportamentelor și conduitelor mediului integrator în scopul formării unor modele comportamentale, ceea ce ar însemna modelarea libertății de acțiune a elevului în conformitate cu cerințele, normele și valorile mediului integrator [2, p.30].

Orientările în educația postmodernistă reclamă promovarea *teoriei hermeneutice* care explică modul de interpretare a cunoștințelor. „*Interpretarea*” și „*înțelegerea*” sunt conceptele-cheie de baza ale hermeneuticii. Interpretăm nu numai de dragul de a interpreta, ci interpretăm ca să înțelegem. Înțelegerea sau comprehensiunea constituie finalitatea oricărui demers hermeneutic. Interpretarea este aproape întotdeauna mai mult decât o explicație și presupune avansarea unor puncte de vedere personale și originale.

Interpretarea pornește întotdeauna de la un punct inițial, care nu este un punct zero al cunoașterii, întrucât există cunoștințe și intuiții prealabile și înaintea printr-o serie de operații succesive prin inducție și deducție, prin analiză și sinteză, și se întoarce la punctul de la care a plecat. În felul acesta hermeneutul își trasează cercul său. Cercul se închide, dar nu se realizează o închidere perfectă, pentru că punctul final de sosire nu coincide întru totul cu punctul inițial de pornire, ci este un punct îmbogățit, care aduce inevitabil *spor de cunoaștere*.

Deși se recunoaște rolul deosebit al disciplinelor școlare în a-i face pe elevi să acumuleze numeroase cunoștințe, acum se orientează spre faptul ca elevii să adopte o *atitudine critică* față de cele învățate și să utilizeze propria rațiune în interpretarea și înțelegerea semnificației proceselor istorice. Elevii trebuie

să înțeleagă că informația nu doar se prezintă, ci se încearcă a interpreta și a privi legăturile dintre diferite fapte pentru a înțelege și a explica evenimentele. Elevii trebuie să înțeleagă că aceleași evenimente pot fi folosite de diferiți oameni în diferite scopuri sau pentru a argumenta diferite interpretări ale aceluiași eveniment sau fenomen. De asemenea, elevul trebuie să accepte faptul că sunt posibile mai multe perspective de abordare cu privire la orice fenomen sau eveniment și că aceste perspective diferite oglindesc o mare diversitate de experiențe.

Aproape orice eveniment este deschis mai multor interpretări. Aceasta nu înseamnă, însă, că mai întâi sunt strânse datele, pentru ca apoi să apară adevărul. Datele trebuie reunite într-o prezentare coerentă. Aceleași date pot sprijini adesea interpretări diferite, iar de multe ori informațiile sau izvoarele sunt incomplete, dând naștere unor noi interpretări, total diferite. De aceea profesorul trebuie să se asigure că elevii înțeleg acest lucru.

Așadar, privită în ansamblu, sarcina *interpretării* este aceea de a analiza fiecare fenomen ca moment al unei experiențe trecute sau prezente, relația dintre experiența elevului și fenomenele devenind destul de strânsă. Dacă gândirea elevului și asociația de idei pe care o stabilește sunt interdependente, atunci înțelegerea fenomenului este una intrinsecă [11, p. 158].

Interpretând, elevul evidențiază sensul primar al informației, dar și pune în evidență, printr-un travaliu intens, posibilitățile, configurațiile, structurile profunde ale informației. Prin interpretare elevul transformă faptele într-un conștient sesizabil, care suplonește o tehnică mecanică de analiză. Reformularea, ca rezultat al interpretării, presupune a spune cu alți termeni și într-o manieră mai clară, mai explicită ceea ce tocmai transmite un eveniment, o faptă. Reformularea implică, așadar, reflexie activă din partea elevului și perceperea puterii de autoreglare finală a comportamentului de învățare al elevului prin el însuși [11, p. 159].

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



### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BOCOȘ M. *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și rațiune*. Cluj: Editura „Presa Universitară Clujeană”, 2002.
2. BUZĂRNESCU Șt. *Introducere în sociologia organizațională și a conducerii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
3. CALLO T., PANIȘ A., ș.a. *Educația centrată pe elev*. Ghid metodologic. Chișinău: „Print – Caro”, SRL, 2010.
4. CERGHIT I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri. Stiluri. Strategii*. București: Editura Aramis, 2002.
5. CIOLAN, L. *Învățarea interactivă. Fundamente pentru un curriculum interdisciplinar*. Iași, 2005.
6. CRENGUȚA – OPREA L. *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006.
7. JOIȚA E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Editura Polirom, 2002. JOIȚA E. *Instruirea constructivistă o alternativă. Fundamente, strategii*. București, 2006.
8. MIHĂILĂ M. M. PETROVSCHI, N. Oportunități metodologice de modernizare a predării-învățării istoriei prin intermediul interactivității. În: *Univers Pedagogic*, 2021, nr. 1(69), pp. 49-53.
9. PETROVSCHI N., MIHĂILĂ M. M. Interactivitatea – o nouă abordare a perspectivelor cunoașterii. În: *Univers Pedagogic*, 2019, nr. 2 (62), pp. 3- 6.
10. PETROVSCHI N. *Învățarea pragmatică a istoriei*. Chișinău: Editura Print – Caro SRL, 2012. 272 p.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.3.04>  
CZU: 37.013

## VALORILE PEDAGOGICE CA SURSE ALE DEZVOLTĂRII ATITUDINII NONCONFLICTUALE DIN PERSPECTIVA INTEGRĂRII PROFESIONALE

**Ecaterina ȚĂRNĂ,**

*doctor în pedagogie, conferențiar universitar,*  
Universitatea Pedagogică de Stat  
„Ion Creangă”

**ORCID ID: 0000-0001-5408-9504**

**Rezumat.** *Prezentul articol conține idei despre relevanța valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale și se încadrează în problematica generală a educației vizând sistemul de formare și integrare profesională a cadrelor didactice. Susținem ideea că atitudinea nonconflictuală se dezvoltă prin cunoașterea și recunoașterea valorilor pedagogice (sistemul valori-atitudini), având funcția de vectori orientativi (perspective de integrare profesională), ceea ce pentru studenții pedagogi este o necesitate formativă.*

**Cuvinte-cheie:** *valori/valori pedagogice; atitudini/dezvoltarea atitudinii; conflictual/nonconflictual; atitudine nonconflictuală; integrare/integrare profesională.*

### PEDAGOGICAL VALUES AS SOURCES OF DEVELOPMENT OF THE NONCONFLICTING ATTITUDE FROM THE PERSPECTIVE OF PROFESSIONAL INTEGRATION

**Summary.** *This article contains ideas about the relevance of pedagogical values as sources of development of the non-conflicting attitude and falls within the general issue of education aimed at the system of training and professional integration of teachers. We support the idea that the non-conflicting attitude develops through the knowledge and recognition of pedagogical values (value-attitude system), having the function of guiding vectors (perspectives of professional integration), which for pedagogical students is a formative necessity.*

**Keywords:** *values/ pedagogical values; attitudes/attitude development; conflictual/nonconflictual; nonconflictual attitudes; integration/professional integration.*

În prezent, asumarea benevolă și pozitivă pentru rezolvarea conflictului, în scopul de a genera schimbări constructive, este cvasiunanim acceptată, ceea ce în urmă cu câțiva ani era de neînțeles. În astfel de circumstanțe, prezumția că *valorile pedagogice necesită a fi cunoscute și recunoscute de către viitoarele cadre didactice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale* este întemeiată pe ceea ce L. Grünberg numește *experiență axiologică* și care, potrivit autorului, „se observă în fiecare situație” [10, p. 42], mai ales în cele conflictuale în care intervin numeroase discordanțe între valori și atitudini, între mijloace și scopuri, între posibilități și cerințe. În special, această opinie reflectă importanța și interconexiunea noțiunilor fundamentale enunțate, orientându-ne spre ideea că mediul universitar trebuie să constituie pentru viitoarele cadre didactice contextul fundamental al cunoașterii și recunoașterii valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinilor

nonconflictuale, din perspectiva integrării profesionale. Cu certitudine, în situațiile conflictuale fiecare reacționăm spontan și diferit, gata să demonstrăm propria atitudine, deseori nejustificată, deoarece „reacțiile noastre la mediu nu sunt aproape niciodată corecte, pentru că pornesc de la simplificări și generalizări neavenite”, susține M. Rosenberg [16, p. 10], afirmație care include ideea că valorile lipsite de valabilitate (nonvalorile) sunt exprimate prin atitudinile noastre conflictuale, ce ne direcționează spre amenințări, certuri, crize, și, în sfârșit, neintegrare profesională. Evident, interconexiunea dintre *valorile pedagogice și atitudinea nonconflictuală* poate fi observată în procesul selectiv al acțiunilor de rezolvare a conflictelor, deoarece valorile suscită ierarhizarea preferințelor și executarea alegerii, constituind principii pentru deciziile asumate. De exemplu, studenții preferă o anumită strategie de rezolvare a conflictului educațional (confruntare,

colaborare, compromis, evitare, adaptare); manifestă o anumită atitudine (conflictuală sau nonconflictuală), aleg un anumit mod de integrare profesională (activ sau pasiv), compară propria conduită și conduita altor persoane (pozitivă sau negativă) etc. Avem, prin urmare, de-a face cu o *selecție a valorilor pedagogice ca surse de bază în dezvoltarea atitudinii nonconflictuale*, care vor suscita o preferință a studentului pentru rezolvarea constructivă a conflictelor, ceea ce va influența pozitiv procesul de integrare profesională. În această ordine de idei, demersul nostru suscită modificări în programele de studii vizând domeniul de formare profesională a pedagogilor, optând pentru trecerea de la achiziționarea cunoștințelor teoretice la formarea competențelor practice, adică a învăța pentru a acționa pozitiv.

### **Teorii și metode**

În acest cadru analitic, considerăm important să menționăm că trăim într-un timp al înnoirilor conceptuale majore, iar când ne referim la noțiunile *valorii pedagogice, atitudine nonconflictuală, integrare profesională* este nevoie să conștientizăm semnificația interacțiunilor noționale în „formarea unei conștiințe axiologice la studenții pedagogi”, considerațiune consemnată de G. Albu și V.M. Cojocaru [1], M. Boza [4], T. Callo [5], A. Chircev [6], C. Cucuș [7], A. Gavreliuc [9], L. Cuznețov [8], M. Hadîrcă [11], N. Silistraru [18] etc., confirmând că această interacțiune este directă, cuprinzând standarde de comportament așteptate de la viitoarele cadre didactice.

Fiind obiectul unor studii și cercetări în psihologia socială în anii 1918-1920, W. Thomas și Fl. Znaniecki constată o interdependență funcțională între valori și atitudini, precizând că „pentru fiecare atitudine există și o valoare corespunzătoare; prima este reversul celei de a doua, și invers” [apud 6, p.37]. Ulterior, în 1941, aceeași părere este împărtășită și de cercetătorul român A. Chircev, precizând că „atitudinile nu se manifestă în vid, ci întotdeauna sunt în legătură cu unele valori din mediu [6, p. 38]. De asemenea, analiza *valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale* aduce în prim-plan punctul de vedere al autorului E. Sperantia care consideră: „Acolo unde se proclamă o valoare putem fi siguri, în tot cazul, că se deschide o perspectivă de acțiune” [19, p. 327]. Prin urmare, *cunoașterea și recunoașterea valorilor* trebuie înțeleasă ca „o formă de atitudine pusă în practică”, după cum precizează A. Hugli și P. Lubcke, făcând referință la H. Rickert (1863-1936), care a subliniat că acest proces se realizează

„atunci când înțelegem teoria cunoașterii ca știință despre valorile teoretice” [12, p. 23].

Raționamentele expuse au ca suport științific definiția propusă de Bogardus (1933), care a menționat *existența interconexiunii specifice dintre valori și atitudini*, precum și faptul că o *atitudine poate fi conflictuală sau nonconflictuală* din moment ce ea reflectă „o tendință pro sau contra față de un element din mediu, care devine, astfel, o valoare pozitivă sau negativă, deoarece o atitudine are semnificație numai în relație cu anumite valori” [apud 13]. De exemplu, studentul pedagog poate declara că în rezolvarea conflictelor este călăuzit de anumite valori, însă ulterior decide să se comporte conform intereselor imediate, mai mult decât atât, găsind o scuză pentru decizia aleasă, ceea ce justifică introducerea unei „evaluări a credințelor și valorilor ca un criteriu de admitere pentru specialitățile pedagogice” (teste de clarificare a valorilor), propunere lansată de J. Raths [15, p. 4], susținută de L. Vlăsceanu [22, p. 123], G. Albu și V. M. Cojocaru [1, p. 134], la care aderăm și noi.

Bazându-ne pe cercetările enunțate, dar și pe o amplă analiză a realității educației universitare, demn de precizat este faptul că studenții pedagogi trebuie să dobândească prin învățare sistematică abilități de *cunoaștere și recunoaștere a valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale, demonstrând o nouă atitudine față de posibilele conflicte educaționale din perspectiva integrării profesionale*. La cele enunțate reliefăm drept argument convingător și opinia lansată de E. Păun [14, p.17]: „Absența dimensiunii valorice a educației școlare este un simptom esențial al maladii școlii, focalizată predominant pe obiective cognitive și profesionale”. Toate cele menționate conduc spre *importanța dezvoltării atitudinii nonconflictuale*, insistând asupra eficienței activităților educaționale orientate spre cunoașterea și recunoașterea valorilor pedagogice, în scopul dezvoltării atitudinii nonconflictuale pentru stabilirea perspectivelor de integrare profesională, fiind obiective prioritare în formarea profesională inițială a studenților pedagogi, justificând necesitatea unei abordări extinse în contextul noilor cerințe educaționale. Prin urmare, o direcționare formativă tridimensională axată pe 1) *cunoașterea valorilor pedagogice* (dimensiune teoretică); 2) *recunoașterea valorilor pedagogice* (dimensiune pragmatică) și 3) *dezvoltarea atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale* (dimensiune aplicativă) va predispuce ca-

drele didactice debutante să reacționeze pozitiv, de exemplu, față de un elev conflictual sau cu diverse tulburări comportamentale. În consens cu cele relatate mai sus, susținem ideea că valorile pe care le interiorizăm sunt în corelație cu atitudinile noastre, iar modul de cunoaștere și recunoaștere a valorilor pedagogice ne orientează spre importanța implicării cadrelor didactice universitare în dezvoltarea atitudinilor nonconflictuale la studenții pedagogi ca o necesitate primordială în actualul context conflictual de integrare profesională. Menționăm că *problematika metodologiei cunoașterii și recunoașterii valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale* a fost mult mai puțin studiată. Acest fapt este confirmat de autorii G. Albu, V. M. Cojocaru [1], E. Păun [14], E. Stan [20], C. Ulrich [21], L. Vlăsceanu [22]. Prin urmare, există riscul ca viitoarele cadre didactice să fie formate profesional „predominant cantitativ și mai puțin calitativ” [1, p. 133]. În astfel de condiții, credem că studenții pedagogi vor „vedea școlile ca pe niște fabrici, iar copiii vor fi tratați ca niște produse, ca mărfuri, ca niște roțițe ale unei mașini” [ibidem, p. 43]. Judecând după acest adevăr, educația universitară trebuie să fie tot mai mult preocupată de calitatea formării cadrelor didactice, în contextul în care traversăm o perioadă extrem de bulversată și conflictuală. În cazul valorilor pedagogice, este nevoie de o cunoaștere mult mai amplă în vederea dezvoltării atitudinii nonconflictuale, o cunoaștere care să depășească aspectele de suprafață ale comportamentului. Iată de ce activitățile teoretico-practice de cunoaștere și recunoaștere a valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale trebuie să fie parte integrantă a programelor de formare inițială, pentru a sprijini eforturile studenților pedagogi în trasarea perspectivelor de integrare profesională.

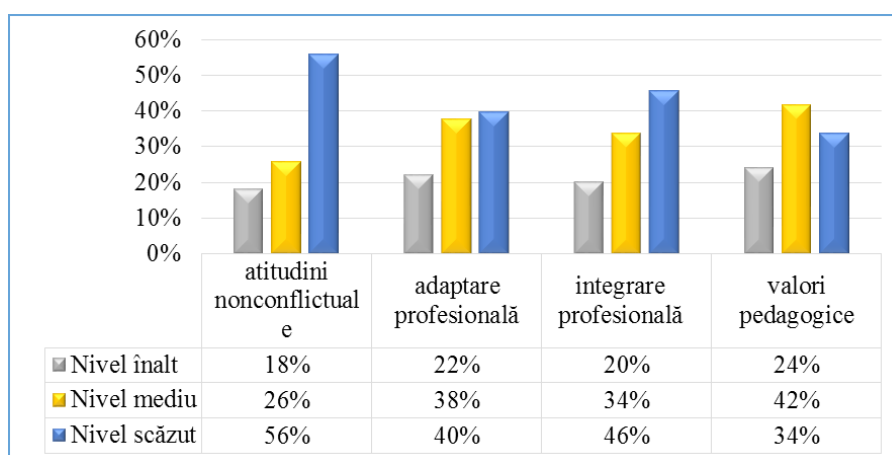
Apreciind contribuția lui G. Albu și V. M. Cojocariu vizând „universul valoric al profesorului ca sisteme articulate de repere și principii, transmise și învățate, asimilate și interiorizate prin educație” [1, p. 37], devine evident faptul de a înțelege valorile pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale, deoarece valorile sunt categorii apriorice, de natură nonempirică, având fundamente morale care operează în registrul dezirabilului, pe când „atitudinile în permanență se definesc printr-o raportare la anumite valori, în funcție de care se realizează o anumită selectivitate a relațiilor și reacțiilor com-

portamentale”, menționează T. Callo [5, p. 59]. În viziunea noastră, pentru a susține că *un student are dezvoltată atitudinea nonconflictuală*, este necesar să analizăm atât *cunoașterea și recunoașterea valorilor pedagogice de către student*, cât și *exprimarea atitudinii* (conflictuale sau nonconflictuale) *față de conflicte într-o diversitate de situații incerte*. Prin urmare, avem de-a face cu un proces dinamic de selecție a valorilor pedagogice la care aderă studentul în procesul formării profesionale, adică un proces de *cunoaștere și recunoaștere a valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale*, care generează ca finalitate atât deschiderea relațională, cât și abilități de rezolvare constructivă a conflictelor ca perspective de integrare profesională.

### Cercetări și rezultate

Cercetările efectuate în anii de studii 2016-2019, pe un lot experimental de 826 de studenți pedagogi, ciclul I, anii de studii 3 și 4, de la *facultățile Științe ale Educației și Informatică, Filologie și Istorie, Istorie și Geografie, Limbi și Literaturi Străine* (UPSC), ne-au permis să obținem informații reale vizând opinia respondenților despre *valorile pedagogice ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale*. Prezentăm în continuare analiza rezultatelor obținute după aplicarea **chestionarului 1** *Evaluarea opiniilor studenților pedagogi privind valorile pedagogice ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale*. Rezultatele sintetizate au fost estimate conform următoarelor niveluri: *nivel înalt* (90-100 puncte) – cunoaște și definește corect conceptele, răspunsul este științific corect, autentic, original și coerent; *nivel mediu* (70-90 puncte) – definirea conține unele inexactități, răspunsurile conțin unele imprecizii, sunt incoerente și lipsite de relevanță științifică; *nivel scăzut* (50-70 puncte) – nu cunoaște și nu poate defini conceptele, explicația lipsește sau este copiată din internet, răspunsul nu corespunde cu întrebarea propusă.

Precizăm că o analiză globală a răspunsurilor oferite de studenții implicați în experimentul-pilot ne-a condus spre următoarele deducții: majoritatea celor chestionați dețin anumite cunoștințe, dar și diverse curențe în definirea conceptelor enunțate. Spre exemplu, prin *atitudine nonconflictuală* studenții înțeleg: *când nu ești violent, când nu te certă; când eviți conflictul; când eviți confruntările; când îți menții poziția și demonstrezi că tu ai dreptate; când ești convins că ai dreptate, când te înțelegi cu toată lumea și ești calm* etc. De asemenea, tot în catego-



**Figura 1.** Nivelul de cunoaștere a noțiunilor

ria cu *nivel scăzut* au fost incluși studenții care nu au avut nici un răspuns. Având în vedere caracterul inevitabil al conflictelor în perioada de integrare profesională, cunoașterea incorectă atribuită conceptelor enunțate impun, de la sine, o manifestare a atitudinii conflictuale, deoarece prin *evitarea sau ignorarea conflictului*, studentul nu se integrează, ci ajunge la escaladarea conflictului, fapt care nu-l ajută în trasarea perspectivelor de integrare, ci îl conduce spre neintegrare profesională. Studenții care cred că *evitarea sau absența conflictului poate însemna atitudine nonconflictuală*, de fapt, nu conștientizează că în mediul educațional există și vor exista conflicte, iar ei trebuie să-și asume *responsabilitatea să le rezolve constructiv și nu să le ignore sau să le evite*.

Analizând rezultatele prezentate în tabelul 1, precum și observațiile din cadrul experimentului pilot, deducem că viitoarele cadre didactice nu au un set comun de valori pedagogice care trebuie să constituie profilul moral al cadrului didactic. În această ordine de idei, trebuie să precizăm că pentru itemii care necesită o ierarhizare a opțiunilor a fost stabilit următorul scor: 3 puncte pentru rangul I; 2 puncte pentru rangul II; 3 puncte pentru rangul III.

Rezultatele obținute pentru fiecare rang evidențiază faptul că studenții pedagogi au nominalizat valorile pe care le consideră demne de urmat în cariera profesională. Comparând distribuția valorilor pedagogice identificate după rang – I, II și III, observăm că valoarea de rangul I considerată de respondenți ca cea mai importantă în profilul moral al

**Tabelul 1.** Frecvența valorilor pedagogice considerate de studenți importante pentru profilul moral al cadrului didactic

Rangul I		Rangul II		Rangul III	
Moralitate	30%	Responsabilitate	27%	Sinceritate	25%
Adevăr	28%	Empatie	24%	Dragoste de copii	23%
Cinste	16%	Hărnicie	16%	Interes profesional	19%
Dreptate	12%	Fericire	12%	Seriozitate	15%
Binele	8%	Înțelepciune	9%	Ambiție	10%
Comunicare	4%	Cunoștințe	8%	Corectitudine	5%
Toleranța	2%	Profesionalism	4%	Respect	3%

*cadrelor didactice este moralitatea (30%), urmată de adevăr (28%) și cinste (16%). Deci, valorile identificate de studenții pedagogi sunt predominant morale și în acord cu asumarea rolului pe care îl vor avea (comunicare – 14%, cunoștințe – 8%, profesionalism – 4%).* Observăm și unele accente de tip comportamental – *hărnicia (16%), dragostea de copii (23%), seriozitatea (15%), dar și unele așteptări personale – fericire (12%), respect (3%), ceea ce denotă expectanțe pozitive generalizate, constituind esența valorii așteptate.* Trebuie să subliniem că valorile enunțate sunt importante și de mare impact moral în relaționarea cu elevul, însă nu au fost nominalizate valori profesionale ca *integritatea profesională sau tactul pedagogic.* Comparând cu rezultatele reprezentate în figura 1, observăm că studenții chestionați au definit conceptul *valori pedagogice* conform următoarelor niveluri: *nivel înalt – 24%; nivel mediu – 42%; nivel scăzut – 34%.* Evidențiem că 34% dintre studenții chestionați au anumite lacune, manifestând superficialitate în formularea răspunsului, de exemplu, făcând referințe doar la *predare foarte bună, nivel înalt de cunoaștere a materiei predate, performanțe personale deosebite, arta de a transmite cunoștințe etc.,* ceea ce este definitoriu pentru profesionalism (cunoștințe generale și de specialitate), alții au inclus în definirea conceptului *valori pedagogice* o corelație între *stăpânirea de sine și răbdarea față de elevii obraznici.* De asemenea, unii respondenți au făcut o legătură dintre *valorile morale (onesti-*

*tate, responsabilitate, bunăvoință, politețe), valori sociale (dreptate, egalitate) și înțelegerea față de cei care nu învață bine.*

Analizând răspunsurile studenților (tabelul 2), observăm că aceștia au nominalizat diverse *valori pedagogice în baza cărora se dezvoltă atitudinea nonconflictuală,* de exemplu, acordând prioritate valorilor general umane: *bunătate (27%), iertare (24%), prietenie (16%), adevăr (9%), nonviolență (6%), dreptate (4%),* ceea ce înseamnă că studenții pedagogi posedă un set de *valori orientat mai mult pe dimensiunea moralității.* Nu există nici o îndoială că acești studenți vor avea o *atitudine nonconflictuală* doar în unele situații, astfel, diminuând conflictele, fără a le rezolva constructiv. De exemplu, un pedagog care este în același timp și prieten cu elevul său poate ezita între a acorda o notă insuficientă, dar meritată, manifestând o *incorectitudine profesională,* ceea ce demonstrează *nerespectarea corectitudinii profesionale ca valoare pedagogică,* afectând relația dintre colegi și impulsionând spre situații conflictuale în clasă. Aceasta nu înseamnă că nu poate exista o prietenie între profesor și elev determinată de statutul și rolul fiecăruia, doar că o astfel de relație suscită *cunoașterea și recunoașterea corectitudinii profesionale ca valoare pedagogică, demonstrând atitudine nonconflictuală* față de elevul considerat prieten și față de clasă, fără a neglija meritocrația. Remarcăm că studenții au identificat *nonviolența (6%) ca valoare pedagogică de prim*

**Tabelul 2.** Frecvența valorilor pedagogice considerate de studenți surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale

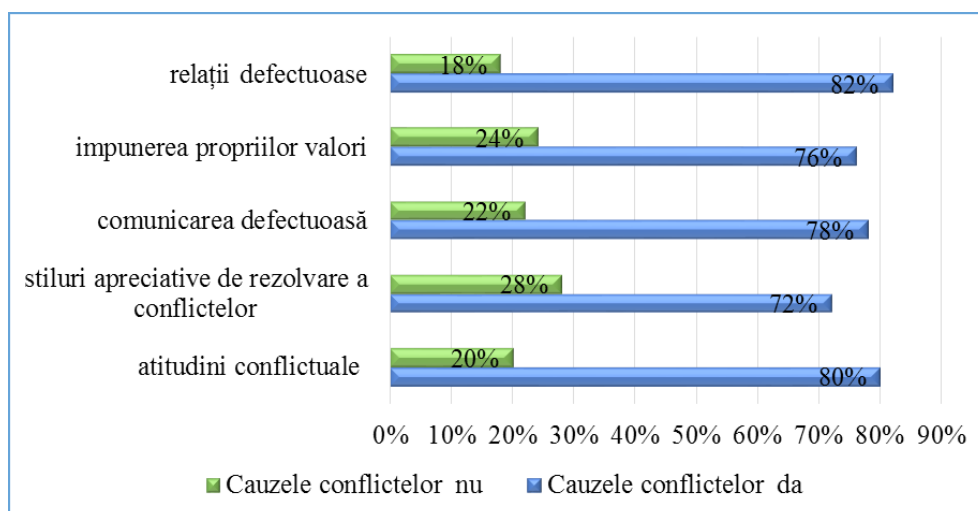
Rangul I		Rangul II		Rangul III	
Bunătate	27%	Cinste	23%	Performanțe	25%
Iertare	24%	Iubire	21%	Curaj	22%
Prietenie	16%	Educație	16%	Sinceritate	17%
Ordine	14%	Înțelegere	15%	Empatie	14%
Adevăr	9%	Comunicare	13%	Amabilitate	12%
Nonviolență	6%	Competențe	7%	Toleranță	6%
Dreptate	4%	Profesionalism	5%	Exigență	4%

rang în dezvoltarea atitudinii nonconflictuale. Credem că această alegere demonstrează mai mult *dorința lor de avea o atitudine nonconflictuală*, deoarece nonviolența presupune *abținerea de la orice act de violență*, pe când nonconflictualitatea presupune rezolvarea constructivă a conflictului până a se ajunge la escaladarea acestuia, până la scăparea de sub control și la apariția manifestărilor violente.

Pentru obținerea unui tablou de analiză deductivă, am recurs la interpretarea comparativă a răspunsurilor specificate de studenți (figura 2), expunând rezultatele conform modului în care se succed, ceea ce asigură o interpretare logică a problematicii conflictelor din mediul educațional, dar și o prelucrare obiectivă a răspunsurilor cu viziune comprehensivă asupra conceptelor vizate pe dimensiunea trinomului: *valori pedagogice–dezvoltarea atitudinii nonconflictuale–perspective de integrare profesională*.

Analiza rezultatelor demonstrează că 82% dintre studenții chestionați au avut parte de relații defectuoase, fiind un fenomen prezent în mediul educațional și generând numeroase conflicte. Prin urmare, nu putem să nu menționăm că majoritatea conflictelor în mediul educațional pot fi observate anume în procesul relaționării, dar mai ales când relația este anevoioasă. Exemple prezentate de studenți în rubrica „Precizări și concluzii personale”: *anunțarea notelor în public și compararea elevilor, etichetarea elevilor, afișarea momentelor de mânie, supărare, recurgerea la bârfe, instigarea la ură și invidie prin stimularea concurenței* etc. Pentru 80% dintre studenți *atitudinea a fost cauza conflictului*, precizând că s-au simțit victime ale conflictului când profesori

au avut „o atitudine conflictuală”, având o reacție ostilă, distructivă în raport cu ei, fiind „criticați distructiv în public”, „învinovăți fără argumente”, „pedepsiți pe nedreptate, umiliți, jigniți, subapreciați” etc. Dezvoltarea atitudinii corecte față de conflict, pe care noi o numim *atitudine nonconflictuală*, presupune modelarea unei poziții deschise în relaționare, prin care rezolvarea constructivă a conflictului semnifică *lichidarea lui prin metode analitice, care presupun accederea la rădăcina problemei și obținerea unui rezultat care este văzut de ambele părți ca fiind o soluție permanentă a problemei*. Optăm pentru sintagma *rezolvare constructivă a conflictului* în locul celor de *lichidare, management, soluționare, evitare, încheiere, stingere, eliminare* care recomandă rezolvarea conflictului de moment. Credem că o posibilă explicație a rezultatelor respective ține de faptul că studenții pedagogi nu au avut un curs de „Conflictologie” și nu cunosc strategiile constructive de rezolvare a conflictelor, fapt constatat, deoarece doar 8% dintre respondenți au optat pentru modul constructiv de rezolvare a conflictelor. În acest context, este definitoriu că 100% dintre studenții chestionați au considerat că trebuie să cunoască strategiile de rezolvare și au optat pentru implementarea cursului „Conflictologie”. În special, trebuie să menționăm că analiza interpretativă și deductivă a răspunsurilor globale specificate de studenții chestionați în rubrica „Precizări și concluzii personale” demonstrează o slabă cunoaștere și recunoaștere a valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților, ceea ce nu va facilita trasarea perspectivelor de integrare profesională.



**Figura 2.** Frecvența cauzelor conflictelor din mediul educațional

### Concluzii și recomandări

Menționăm că studenții chestionați au identificat *valorile pedagogice considerate surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale* în funcție de convingerile pe care le au din experiența lor școlară și universitară, în corelație cu exprimarea atitudinală în rezolvarea conflictelor și integrarea profesională, însă fără a le raporta la cerințele deontologice necesare viitoarelor cadre didactice prevăzute în *Codul de etică al cadrului didactic*. Iată de ce, în viziunea noastră, nu a fost nominalizat nici într-un caz *integritatea, responsabilitatea, corectitudinea, tactul pedagogic ca valori pedagogice*, care includ aspecte ce antrenează dezvoltarea atitudinii nonconflictuale, de exemplu, atunci când va trebui să demonstreze corectitudine și control emoțional în situații incerte, punând accent pe profesionalism pentru calitatea relațiilor dintre profesori și elevi/colegi/administrație/părinți. Una dintre soluțiile pe care le propunem ține de o revizuire completă a unităților de conținut la *Etica pedagogică*, ceea ce va spori atât nivelul de cu-

noaștere și recunoaștere a valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale, cât și gradul de sensibilizare a studenților față de problemele morale existente într-o lume bulversată de conflicte și războaie, o lume unde deseori se uită de semnificația valorilor. Remarcăm, în mod special, că pentru studenții pedagogi postulatele curentului postmodernist în educație suscită apropierea de realitatea unei școlii dinamice, deschise spre schimbări, o școală plină de contradicții și disfuncții, un mediu profesional cu grad redus de previzibilitate. O altă soluție pe care o propunem ține de introducerea în *Planul de studii* (domeniul de formare profesională inițială *Științe ale Educației*) a cursului universitar *Conflictologie*. În final, generalizând ideile expuse, menționăm că dezvoltarea atitudinii nonconflictuale este un proces care se realizează prin antrenarea studenților în activități teoretico-practice de cunoaștere și recunoaștere a valorilor pedagogice, formându-le o modalitate relativ constantă de raportare pozitivă reflectată ca funcționalitate din perspectiva integrării profesionale.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ALBU G., COJOCARU V.M. *Universul Valoric al profesorului*. Iași: Institutul European, 2019..
2. ANDREI P. *Filosofia valorii*. București: Fundația Regele Mihai I, 1945.
3. ANDRIȚCHI, V. *Valorile – sistem de referință al cadrelor didactice în activitatea și dezvoltarea profesională*. In: *Univers Pedagogic*, 2018, nr. 2(58), pp.3-11.
4. BOZA M. *Atitudinile sociale și schimbarea lor*. Iași: Polirom, 2010.
5. CALLO T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Litera, 2014.
6. CHIRCEV A. *Psihologia atitudinilor sociale. Cu privire specială la români*. Sibiu: Editura Institutului de Psihologie al Universității din Cluj, 1941.
7. CUCOȘ, C. *Pedagogie și axiologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
8. CUZNEȚOV L. *Educație prin optim axiologic. Teorie și practică*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2010.
9. GAVRELIUC, A. *Psihologia interculturală: repere teoretice și diagnoze românești*. Iași: Polirom, 2011.
10. GRÜNBERG L. *Axiologia și condiția umană*. București: Politica, 1972.
11. HADÎRCĂ M. *Educația și criza de valori*. In: *Didactica Pro*, nr.3 (60), 2010, pp. 2-6.
12. HUGLI A., LUBCKE, P. *Filosofia în secolul XX*. București: All Educațional, 2003.
13. ILUȚ P. *Psihologie socială și sociopsihologie*. Iași: Polirom, 2009.
14. PĂUN E. *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Iași: Polirom, 2017.



15. RATHS J. *Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs*. In: *Early Childhood Research & Practice*. Nr. 1. Vol.3. 2001.
16. ROSENBERG, M. *Comunicarea nonviolentă*. Chișinău: Editura Epigraf, 2005.
17. SEVILIA J. *Corectitudinea morală. Căutăm cu disperare valori*. București: Humanitas, 2009.
18. SILISTRARU N. *Valori ale educației moderne*. Chișinău: IȘE, 2006.
19. SPERANTIA E. *Mic tratat despre valori*. Cluj, 1942.
20. STAN E. *Pedagogia postmodernă*. Iași: Institutul European, 2004.
21. ULRICH C. *Postmodernism și educație*. București: EDP, 2007.
22. VLĂSCEANU L. *Educație și putere. Sau despre educația pe care nu o avem*. Iași: Polirom, 2019.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.3.17>  
CZU: 37.091

## DURCH LESEN ZUR FÖRDERUNG DER KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ IM DAF-UNTERRICHT

Ludmila CUTCOVSCHI,

lector-asistent, Universitatea de Stat din Moldova  
doctorandă, Institutul de Științe ale Educației  
ORCID iD: 0000-0001-7880-5800

**Zusammenfassung.** In digitalen Zeiten ist das Lesen eines klassischen Buches zu einer Herausforderung geworden, sowohl für Schüler als auch für Lehrer. Dieser Artikel berichtet über die Relevanz des Lesens im Deutschunterricht. Eine Gruppe von Deutschlehrern entschied sich, die neuen Technologien aufzugeben und schlug den Schülern der Klassen V-VII vor, während des Unterrichts schöne Literatur zu lesen, die ihrem Alter, Niveau und ihren Interessen entspricht. Das Ergebnis übertraf alle Erwartungen. Die Schüler lasen und arbeiteten mit großem Interesse und Leichtigkeit an dem Text, und alle Schüler waren aktiv. Der Leseunterricht fand jeden Donnerstag statt und den Beobachtungen der Lehrer, aber auch den Worten der Schüler zufolge, freuten sich die Schüler auf diesen Unterricht. Die Schlussfolgerung wäre: Die Schüler hatten etwas Neues im Unterricht, sowohl in Form als auch Inhalt; heutige Kinder, Kinder einer anderen Generation nehmen eine Fremdsprache besser durch fertige Strukturen wahr, aber nicht durch getrennte Wörter; Der Inhalt hat auch eine zusammenhängende Geschichte, durch die Kinder eine andere Welt kennenzulernen.

Abschließend möchten wir allen Fremdsprachenlehrern empfehlen, während des Unterrichts mit ihren Schülern Bücher zu lesen, da dies eine didaktische Strategie ist, die gute Ergebnisse im Prozess des Fremdsprachenlernens bringt.

**Schlüsselwörter:** DaF-Unterricht, Lesen, kommunikative Kompetenz, Motivieren, Herausforderung.

## DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA LECȚIILE DE LIMBĂ GERMANĂ PRIN INTERMEDIUL LECTURII

**Rezumat.** În acord cu necesitățile digitale lecturarea unei cărți clasice a devenit o provocare, atât pentru elevi, cât și pentru profesori. Acest articol pune în vizor relevanța lecturii la lecțiile de limbă germană. Un grup de profesori de limbă germană a decis să renunțe la noile tehnologii și a propus elevilor din clasele a V-VII-a să citească în cadrul lecțiilor literatură artistică corespunzătoare vârstei, nivelului și intereselor lor. Rezultatul obținut a depășit orice așteptare. Elevii au citit și au lucrat cu textul cu mare interes, ușurință și au fost motivați să învețe. Lecțiile de lectură se desfășurau în fiecare zi de joi și din observările cadrelor didactice, dar și din spusele elevilor, aceștia așteptau cu nerăbdare orele. Elevii au dezbătut la lecții un subiect inedit, atât ca formă cât și conținut. Copiii de astăzi sunt din altă generație, copii care percep mai bine o limbă străină prin structuri gata formate, dar nu prin cuvinte izolate/separate; conținutul are și el o istorie încheată prin care copiii cunosc o altă lume. De aceea recomandăm tuturor profesorilor de limbi străine să citească cu discipolii cărți în cadrul orelor, fiindcă este o strategie didactică eficientă, care aduce rezultate considerabile în procesul studierii limbilor străine.

**Cuvinte-cheie:** lecții de limbă germană, lectură, competență de comunicare, motivație, provocare.

Ein klassisches Buch in digitaler Zeit zu lesen, ist eine Herausforderung sowohl für die SchülerInnen als auch für die LehrerInnen. Es scheint, dass diese Methode schon veraltet ist und manchmal haben wie, die LehrerInnen das Gefühl, dass die Schüler nicht mehr lesen möchten. Trotzdem wollten wir etwas Neues, etwas Interessantes für Schüler im Deutschunterricht unternehmen. Da ist uns die Idee zum Lesen gekommen. Nach langen Diskussionen mit anderen Deutschlehrerinnen haben wir be-

schlossen die Lektüre als einzelne Deutschstunde pro Woche, regelmäßig einzuführen. Es reicht nicht, wenn im Deutschunterricht nur die sprachlichen, kulturspezifischen, landeskundlichen Kenntnisse u.a. vermittelt werden. Man sollte im Deutschunterricht sollte das fremdsprachliche Können: die vier Fertigkeiten - Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben entwickeln, damit die SchülerInnen fähig wären, die erworbenen Sprachkenntnisse spontan in verschiedenen entsprechenden Situationen anzuwenden.

[3, 26] Durch die Sprachlernsituationen, authentische Verwendungszusammenhänge sollten die DeutschlehrerInnen den Unterricht als ungesteuerten Spracherwerb gestalten, damit die Lernenden sich bewusst mit den Formen und dem Gebrauch der Fremdsprache auseinandersetzen. Sie lernen die fremde Sprache zur Verständigung mit anderen Lerngruppenpartnern gebrauchen und sie können in den kommunikativen Situationen die Wirkungen der Sprache erproben. Kommunikation vollzieht sich immer in textlichen Zusammenhängen. Gleichzeitig mit dem Entwickeln der Sprechfertigkeit sollen die Lernenden auch kommunikatives Verhalten auf der Basis kommunikativer Anlässe (anlässlich eines Textes, z.B. einer Anzeige, einer Hörscene, einer Gebrauchsanweisung usw.) in den bestimmten kommunikativen Situationen erlernen. [7, 19] Den Text sehen wir als Basisinstrument im Deutschunterricht, denn die SchülerInnen sehen oder hören Beispiele, wie man sich ausdrücken kann, oder wie denken die deutschen Jugendlichen, oder wie schreibt man über etwas, oder wie beschreibt man eine Person u.s.w. Die Texte, egal was für Texte: literarische Texte oder informative Texte enthalten fertige Strukturen und dienen den SchülerInnen als Beispiel, das nur hilfreich im Deutschunterricht sein kann. Lesen im Deutschunterricht ist ein Fliehen vom normalen Deutschunterricht, von dem die Schüler so gelangweilt sind. Grammatik, Regeln, Tabellen, Vokabeln und viele Übungen machen den Lernprozess nicht mehr interessant, manchmal auch nicht so produktiv. Das Lesen ist etwas anderes für die Schüler und kann ihnen Zufriedenheit als der normale Unterricht beibringen. Auf Lesen haben alle Lernende Lust: die Schwachen und die Starken. Alle Schüler sind aktiv: die Introvertierten und die Extrovertierten. Das ist natürlich ein Vorteil für alle, für die Lehrer, für die Schüler und sogar für ihre Eltern. Die Eltern sind zufrieden, weil ihre Kinder weniger Zeit am Computer verbringen. Die Lehrer sind zufrieden, weil alle Schüler aktiv teilnehmen. Solcherweise steigt die Motivation zum Lernen. Beim Lesen haben die Kinder Spaß und sie haben den Eindruck, dass sie nur Spaß haben und nichts lernen, obwohl sie sich beim Lesen so viel und besonders viele fertige Strukturen merken, die sehr wichtig für den Deutschunterricht sind. Die Lektüre ist ein Anlass zur Sprachbeherrschung. Während des Lesens werden einerseits Wortschatz wiederholt bzw. neu dazugelernt und andererseits Grammatik und Syntax geschult und das Leseverstehen und das Hörverstehen trainiert, das mithilfe der entsprechenden MP3s oder Audio-CDs, die für

die jeweiligen Lektüren verfügbar sind. Durch das Lesen werden verschiedene Kompetenzen erworben und entwickelt, die Landeskunde und Kultur aus dem deutschsprachigen Raum kennengelernt, aber auch die Horizonte erweitert. [5, 112] Als Ausgangspunkt in der Fremdsprachendidaktik wird die Arbeit mit authentischen Texten in verschiedenen Formen, je nach Wunsch oder Möglichkeit: Lesetexte, Hörtexte empfohlen. Der Text mit offen angelegten Aufgaben und Übungen zur sprachlichen Äußerung wird zum Anreger der Kommunikation. Vom Textverstehen führt man die SchülerInnen zur mündlichen oder schriftlichen Äußerung. Ziel des Sprachunterrichts in der Schule ist die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten. [8, 4] Ist Lesen die effektive Strategie, um dieses Ziel zu erreichen? Ist Lesen der Weg, um das Wissen und die Fähigkeiten zu aktivieren und zu mobilisieren, die für die Kommunikation in Fremdsprachen erforderlich sind? Wir haben uns auch diese Frage gestellt und dann getestet. Ja, können wir sagen: das Lesen kann aktivieren und mobilisieren. Das Lesen trainiert fertige Strukturen. Durch Lesen lernen die Schüler die Landeskunde der Zielsprache kennen. Das Verstehen des Textes führt zur Kommunikation.

Obwohl es viele Aktivitäten gibt, die unter der Kuppel des Lesens zusammengefasst werden können, bleibt das Lesen als eine Strategie, die nicht so einfach ist. Das Lesen ist ein komplexer kognitiver Prozess, der eine Vielzahl von Teilkompetenzen trainiert und ein Schlüsselfaktor ist, der zur Entwicklung von Sprache und Kommunikationsfähigkeiten beiträgt und beim Austausch von Informationen und Ideen verwendet wird. [6, 44] Dies ist eine Ausdauerübung, die sich im Laufe der Zeit entwickelt und verfeinert. Aktuelle methodologische Vorschläge fördern die Nutzung von Texten im modernen Sprachunterricht, da sie sich als authentische Unterrichtsmaterialien erweisen können, die sich positiv auf die Entwicklung der fremdsprachlichen Kommunikationskompetenz und der Fähigkeit zum kritischen Denken der Schüler auswirken.

Das Lesen wird immer gefragter und diese Nachfrage ist bei jeder Altersgruppe groß. Es geht in unserem Fall um Kinder von 10 bis 14 Jahren, die Sprachniveau A1 schon erworben haben.

Es ist für große und kleine SchülerInnen eine hervorragende Gelegenheit, sich in die deutsche Sprache zu vertiefen. Alle Lehrkräfte haben eigene Strategien erarbeitet, die sie im Unterricht erfolgreich benutzen. Einige von diesen möchten wir auch nennen:

- eigene Fragen zum Text stellen und von den Schülern beantworten lassen
- eigene Eindrücke zur Handlung des Buches beschreiben
- eine Zusammenfassung schreiben lassen, die auch als Referat vorgetragen werden kann
- Steckbriefe mit Charaktereigenschaften zu jeder Figur erstellen lassen
- einen Aufsatz schreiben
- die Schüler können eigene Dialoge der Protagonisten schreiben oder in die Geschichte eingreifen und diese je nach Wunsch verändern
- jeder Schüler / jede Schülerin erstellt ein Lesejournal und trägt Informationen zu den jeweiligen Lektüren ein
- einen kleinen Leseklub gründen, dort diskutieren und Lektüren vorschlagen und austauschen
- eine Projektarbeit mit verschiedenen Aufgaben / Zielen machen. [9, 4] [11, 17]

Wir, fünf Deutschlehrerinnen haben ein Experiment das ganze Schuljahr in 9 Klassen, 18 Gruppen durchgeführt. Jeden Donnerstag haben die Schüler gelesen und das hat allen großen Spaß gemacht. Die Lernenden wollten weiterlesen und die Lehrkräfte waren glücklich, weil die Schüler so große Interesse hatten. Die Ergebnisse waren besser, als wir erwartet haben. Nach Diskussionen, was für Bücher wir wählen, haben wir beschlossen, Bücher nach Interessen der SchülerInnen zu empfehlen. Die Bücher sollen nicht groß sein, ideal im Taschenbuch-Format sind zwischen 65 und 160 Seiten lang, farbig illustriert und mit Grammatik- und Wortschatz-Erklärungen prüfungsorientierte Aufgaben sowie Internetprojekte zum selbstständigen Recherchieren. Die das jeweilige Buch begleitende CD oder mp3-Datei enthält die komplette Geschichte - zum Hineinhören in die Fremdsprache und das Üben der Aussprache. Inhaltlich können die Bücher divers sein von spannenden Krimis, bis Biografien, von Liebesgeschichten bis Erzählungen, die Niveaus A1 bis B2 umfassen.

Natürlich kann die Lehrkraft die Wünsche und Interessen der Schüler in Rücksicht nehmen. Abgesehen vom Alter und Niveau spielen natürlich zum einen die Zusammensetzung der Klasse und zum anderen die Interessengebiete der Schülerinnen und Schüler eine sehr wichtige Rolle bei der Auswahl einer Lektüre. Die Lernenden sollten sich angesprochen fühlen, sich mit den Protagonisten identifizieren können und gespannt auf die Fortsetzung sein. So kann entweder der Lehrer oder die Lehrerin etwas Passendes vorschlagen oder man kann gemeinsam in der Klasse zwischen zwei oder

drei Büchern auswählen. Wie zum Beispiel haben die Schüler von sechsten Klassen das Buch „Neue Freunde“ ausgewählt, in dem es um ein japanisches Mädchen geht und die SchülerInnen von 7 Klassen das Buch „Tor“ gewählt, in dem es um Fußball und Integration geht. Nicht zuletzt muss man als Lehrkraft auch Rücksicht auf die Stärken und Schwächen der Lernenden nehmen und dementsprechend eine Entscheidung treffen.

Solche Lektüren kann man „häppchenweise“ in der Klasse lesen und bearbeiten oder teilweise auch als Hausaufgabe aufgeben und nächstes Mal darüber diskutieren. Wenn es die Möglichkeit einer Projektwoche gibt, dann kann man Lektüren auch als offene Projektarbeit in den Unterrichtsvorgang integrieren. Der Einsatz der Literatur gestaltet sicher einen handlungs- und produktionsorientierten DaF-Unterricht, kann Lesen zu einer Gewohnheit machen und zu einem regelmäßigen Leseerlebnis werden lassen, denn der Erfolg des Verstehens motiviert zum Weiterlesen und fördert den allgemeinen Lernerfolg.

Junge Lernende lesen heute, meiner Meinung nach, nicht weniger als früher, aber anders: vor allem online und eher selektiv. Lesen im Deutschunterricht – das ist eine Herausforderung für Lehrende und Schüler. Trotzdem lassen sich Schüler zum Lesen von Literatur von klassischen Büchern motivieren! Die Lektüre macht allen Spaß! Den DeutschlehrerInnen können wir nur empfehlen, literarische Texte mit den Lernenden im Deutschunterricht zu lesen. Das Erlernen einer Fremdsprache ist eine Herausforderung, die viele Ressourcen und Anstrengungen erfordert. Die Verwendung des Lesens beim Erlernen der deutschen Sprache ist jedoch eine praktische Lösung, die viele Vorteile bringt. Die Verwendung verschiedener Arten von Texten kann den SchülerInnen authentische Materialien zur Verfügung stellen und eine Umgebung schaffen, die dem sprachlichen Eintauchen förderlich ist. Es wurde bereits angemerkt, dass die primäre Bedeutung der geschriebenen Botschaft aus dem Kontext erschlossen werden kann, wobei der Leser die Möglichkeit hat, während des Lesens mit seinem Wissen oder seiner Vorstellungskraft pragmatische Schlussfolgerungen zu ziehen. Das Lesen ist Außerdem die wichtigste und wahrscheinlich schnellste Methode zur Wortschatzanreicherung, egal in welcher Sprache. Obwohl das Auswendiglernen von Wortlisten leicht möglich ist, hätte dies keine dauerhaften Ergebnisse. Ausgiebiges Lesen erweist sich daher als effektive Strategie, die den langfristigen Spracherwerb sicherstellt.

Offensichtlich ist das Erlernen einer Fremdsprache ein Prozess, der viel Fleiß und Motivation erfordert. Darüber hinaus unterscheiden sich die Lernstile von Schülern zu Schülern, und der Anspruch, eine ideale Lernmethode zu finden, könnte übertrieben sein. [2, 69] Das Erlernen einer Fremdsprache durch Lesen ist jedoch ein realistisches Ziel, die Aufwertung von Texten schafft die Möglichkeit, Weltanschauungen, Meinungen und Ideen durch Sprache als Werkzeug des Wissens kennenzulernen. [4, 18] Die Texte bleiben ein „authentisches Lehrmittel, das motiviert, einen realen Kontext liefert,

die gelernte Sprache und ihre Kultur widerspiegelt und die Schüler auf reale Situationen vorbereitet. Daher muss die Verwendung von authentischen Texten, ein zentrales Element im Deutschunterricht sein, denn sie stellen eine solide Basis für zahlreiche didaktische Aktivitäten dar. Eine bedeutende Rolle spielt dabei die Aktivierung des Lernenden im Lernprozess, in dem der Lerner ein aktiver Partner wird, der zu kognitivem, selbstentdeckendem Lernen und zum kreativen Umgang mit der Fremdsprache angeregt wird.

### BIBLIOGRAPHIE

1. BAUER R. *Offenes Arbeiten in der Sekundarstufe 1. Ein Praxisbuch*. Cornelsen Scriptor, 2003. 236 S. ISBN-13: 978-3589216871
2. BRAUN B. Doubek M. *Daf kompakt A1-B1*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2011. 296 S. ISBN: 978-3-12-676180-2
3. HELMERS H. *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. Band 1. Stuttgart, Düsseldorf, Berlin, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag, 1994. 1116 S. S.39-58
4. IACHIM I. *Literatura română: Receptarea și crearea operelor epice în școală*. Chișinău: Epigraf, 2001. 96 p.
5. MÜHLHAUSEN U. *Schüleraktivierung im Schultag. Band 1 Ungeöhnliche Unterrichtsmethoden in der Sekundarstufe*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hoehengehren, 2008. 190 S.
6. NEUNER G., KRÜGER M., GREWER U. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin, München, Leipzig, Wien, Zürich, New-York: Langenscheidt, 2000. 184 S.
7. ROGA V, ROGA D. Der Wortschatzerwerb – immer noch aktuell. *În: Aspecte lingvistice, glotodidactice și literare în predarea limbilor străine. Ediția VI*. Chișinău: CEP USM, 2021, pp. 18-22. ISBN: 978-9975-158-62-6.
8. <https://www.klett-sprachen.de/neue-freunde/t-1/9783126051163>
9. [file:///C:/Users/Ludmila%20Cutcovschi/Downloads/Lesen%20\[Schreibgesch%C3%BCtzt\]%20\[Kompatibilit%C3%A4tsmodus\].pdf](file:///C:/Users/Ludmila%20Cutcovschi/Downloads/Lesen%20[Schreibgesch%C3%BCtzt]%20[Kompatibilit%C3%A4tsmodus].pdf)
10. <https://kazankowa.wordpress.com/lesen-im-daf-unterricht/>
11. <https://www.sprachenlernen24.de/blog/lernhilfen-zur-textarbeit-einfluss-auf-lesen-in-der-fremdsprache/>
12. <http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/methoden-werkzeuge>

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.3.10>  
CZU: 378.015:7.0

## МЕТОД СТИЛИЗАЦИИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ И ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ХУДОЖНИКА, ДИЗАЙНЕРА

**Наталья ПАРХОМЕНКО,**  
доктор экономических наук, профессор,  
Национальный Экономический Университет  
имени Семена Кузнеця, Харьков, Украина  
**ORCID iD: 0000-0001-8776-6970**

**Константин ПАРХОМЕНКО,**  
преподаватель  
Государственная Академия  
Культуры и Искусств им. М. Матусовского, Луганск, Украина  
**ORCID iD: 0000-0002-2885-779X**

**Аннотация.** В статье описывается метод художественной стилизации. Рассматривается вопрос стилизации как одного из приемов организации художественного образа. Определена сущность метода стилизации. Выявлена важность и обоснована роль художественной стилизации в системе художественного образования.

Раскрыты положительные стороны метода стилизации. Доказано, что основой для становления профессиональных качеств художника, дизайнера является рисунок. Академический рисунок является основным средством в решении творческих задач. Проанализирована взаимосвязь между рисованием с натуры и стилизацией. Даны определения «Стиль» и «Стилизация».

Описана необходимость поиска и внедрения новых, эффективных методов, приемов и методик в систему художественного образования. Раскрыта важность систематической анализирующей деятельности при выполнении заданий.

Рассмотрена проблема и обоснована важность развития образного мышления у художников, дизайнеров. Проанализированы научные работы по стилю и стилизации, методам и приемам стилизации, развитию художественно-образного мышления.

Сформулирована сущность стиля Э. Х. Гомбрихом. Дана характеристика о стиле Г. Вёльфлиным. Раскрыто значение цельности стилизованной композиции В. П. Шестаковым. Представлено высказывание о сущности искусства А. К. Богомазовым. Раскрыто понятие живописному изображению как процессу переосмысления Н. А. Косенко. Е. И. Игнатьевым раскрыта суть обычного «видения» и художественного «видения» объекта. Охарактеризована стилизация Г. М. Логвиненко. Доказано, что стилизация может создаваться на основе ранее увиденных и сохраненных сведений об окружающей действительности. Описано, что необходимо для выработки декоративного видения.

Сделан вывод о важности метода стилизации в процессе обучения и для становления профессиональных качеств художника, дизайнера.

**Ключевые слова:** академический рисунок, стилизация, ассоциативно-образное мышление, художественный образ, стиль, дизайн, форма и замысел, профессионализм.

### STYLIZATION METHOD AS A WAY OF FORMING VISUAL LITERACY AND FIGURATIVE THINKING IN AN ARTIST, DESIGNER

**Abstract.** The article describes the method of artistic stylization. The issue of stylization as one of the methods of organizing an artistic image is considered. The essence of the styling method is defined. The importance and substantiation of the role of artistic stylization in the system of art education is revealed. The positive aspects of the stylization method are revealed. It is proved that the basis for the formation of the professional qualities of an artist, designer is drawing. Academic drawing is the main tool in solving creative problems. The relationship between drawing from nature and stylization is analyzed. The definitions of "Style" and "Stylization" are given. The necessity of searching for and introducing new, effective methods, techniques and techniques into the system of art education is described. The importance of systematic analyzing activity in the performance of tasks is revealed. The

*problem is considered and the importance of the development of figurative thinking among artists and designers is substantiated. Scientific works on style and style formation, methods and techniques of stylization, development of artistic and figurative thinking are analyzed. The essence of style was formulated by E. Gombrich. G. Wölfflin characterizes the style. The value of the integrity of the stylized composition is revealed by V. Shestakov. A statement about the essence of art by A. Bogomazov is presented. The concept of pictorial representation as a process of rethinking N. Kosenko is disclosed. E. Ignatiev reveals the essence of the usual "vision" and the artistic "vision" of an object. The stylization of G. Logvinenko is characterized. It is proved that stylization can be created on the basis of previously seen and stored information about the surrounding reality. It is described what is necessary to develop a decorative vision. The conclusion is made about the importance of the stylization method in the learning process and for the development of the professional qualities of an artist, designer.*

**Keywords:** *academic drawing, stylization, associative-figurative thinking, artistic image, style, design, form and intention, professionalism.*

Модернизация политических, социальных и экономических процессов в мире затрагивает все сферы человеческой деятельности. Безусловно, все события влияют и на сферу образования, которая требует существенных трансформаций.

Неотъемлемой частью развития общества XXI века и одной из лидирующих сфер художественной культуры является дизайн. В связи с необходимостью обеспечения жизнедеятельности человека, отражением его духовных и материальных потребностей, дизайн затрагивает ряд психологических механизмов информационного влияния. В результате этого, происходит поиск новых форм, пространств и пластических образов.

Актуальность данной статьи обуславливается тем, что в период активного развития возникает потребность в людях, которые способны решать с помощью нестандартного творческого мышления ряд задач. Дизайнеру, для того, чтобы стать конкурентоспособным, необходимо овладеть базой профессиональных знаний и раскрыть в себе «глобальное» дизайн-мышление.

Профессиональная подготовка будущих дизайнеров имеет социокультурное значение.

С активным внедрением в образовательный процесс ряда дисциплин, которые имеют непосредственную взаимосвязь с современными компьютерными технологиями и техниками, возникает необходимость поиска «новой» системы и методики преподавания академических дисциплин.

**Методология.** Развитию профессиональных качеств дизайнера способствует дисциплина «Академический рисунок».

«Академический рисунок» является одной из фундаментальных дисциплин, способных научить мыслить формой, раскрывать конструктивное строение и пластическую основу, благо-

даря которой происходит взаимодействие всех частей изображаемого. Дисциплина «Академический рисунок» помогает развить художественный вкус, сформировать пространственное видение.

Рисунок – это форма общения, обмен идеями и носитель информации. Для постановки и решения творчески-креативных задач необходимо понимание конструкции, объема и формы объекта.

Следует отметить, что для профессионального становления дизайнера освоение только академической базы является недостаточной. Изучение натуры и реалистическое отображение на плоскости действительности является фундаментальным в образовательном процессе, но следующая ступень для профессиональной подготовки направлена на развитие ассоциативно-образного мышления, интуиции и воображения.

В последнее время, метод стилизации занимает одно из лидирующих мест в профессиональном художественно-эстетическом образовании. Повседневная жизнь обретает и требует «новейших» подходов, видения и взглядов, возрастают требования к услугам, товарам, окружению. Формируется иное сознание, ориентированное на символическое звучание.

Метод стилизации является переходным от реалистического изображения к условно-декоративному, что является наиболее эффективным средством раскрытия художественного образа. С помощью пластичной переработки реально существующих предметов и наделение объекта символическим звучанием с «глубокой» смысловой нагрузкой происходит раскрытие образа.

Создание «новейшего» образа, наделенного яркой выразительностью и пониманием об объекте с «острым» отображением основной идеи и является целью стилизации.

Голубева О.Л. определяет, что «художественный образ — это выражение творцом своего “Я”, своего ощущения, личного видения предмета, явления, окружающего мира. Это внутреннее состояние, душевный настрой художника, остро чувствующего, пропускающего через себя и передающего зрителям свое понимание действительности» [3].

Охарактеризуем и дадим значение понятию «Стиль».

Стиль — это фундаментальная категория искусства, выражающая идейную сущность художественного творчества через взаимосвязь содержания и формы, изобразительных приемов, однородности предметной среды, идей, взглядов и мировоззрения, как отдельной личности, так и целой эпохи [15]. Понятие «Стиль» взаимосвязано с понятием «Стилизация».

Стилизация — это один из художественных методов изобразительного искусства, основанный на способе творческой интеграции осмысления и отражения окружающей жизни, отличном от реалистического [15, с.11]. Стилизация – это не технический прием, который можно просто применить или не применить к натуре, а процесс осмысления, анализа и изучения природы [15].

Творческая стилизация — это воплощение художественного образа с ярко выраженной выразительностью и декоративностью, созданного на основе авторской переработки реалистических объектов с обязательным элементом новизны [15, с.12].

Творческая стилизация является одним из действенных, активных методов изобразительного искусства, который основывается на способе, контрастном от реалистического и направленным на интеграцию переосмысления и отображения окружающей жизни посредством различных форм.

Каждый автор находит определенную образную форму, художественно-пластический язык, которые помогают передать сущность предмета, явления. Каждый автор имеет индивидуальный почерк и он не может быть похож на другие художественные языки.

Следует отметить, что творческая стилизация – это создание образа, основанного на реальном объекте, который наделен определенными свойствами выражающими структуру и художественно-языковую взаимосвязь с эпохой. Это «новый» объект, которого уже не существует в реальной среде.

Стилизация в дизайне — это возможность на основе выявленной структуры и конструктив-

ных особенностей изображаемых предметов и форм (набора, комплекса, ансамбля, среды) создать лаконичный, предельно обобщенный и выразительный художественный образ проектируемого объекта.

Стилизация применяется в разработке фирменного стиля, логотипа, пиктограмм для нового программного пакета, полиграфической продукции.

На основе стилизации происходит художественно-образная трансформация разнопланового реального объектного содержания в обобщенную, смысловую и гармоничную форму.

Основной целью стилизации является преобразование реалистической формы в выразительный объект. Для того, чтобы передать выразительность, необходимо сконцентрироваться на характерном и формообразующем.

**Ожидаемые результаты.** Стилизация может максимально упростить объект, доведя до символа, а может и усложнить форму, наполнить изображение декоративными элементами при условии, если это созвучно основной идее построения композиции [4, с. 146].

Метод стилизации позволяет отказаться от излишней детализации, которая мешает пониманию общей конструкции объекта и раскрывает глубину мысли, но при этом может работать и детализация, которая передает и дополняет пластичность и усиливает звучание основной идеи.

Профессия дизайнера, прежде всего, связана с возможностью и владением использованием воображения с применением логического, творческого мышления. Для качественной работы дизайнер должен объединять в себе различные профессиональные компетенции, обладать определенным мышлением, основанным на его профессиональной деятельности, развивать все ранее перечисленное на ранних этапах обучения, для того чтобы в итоге результат, к которому он стремился, был качественным [13].

Создание стилизованного образа требует от художника, дизайнера чувствительного строя, а также владения средствами художественного обобщения формы.

Процесс обобщения формы образа основывается на таких составляющих, как: упрощение визуальных и концентрация содержательных характеристик формы; извлечение изменчивых и несущественных признаков и выявления характерных узнаваемых элементов формы.



Метод стилизации позволяет достичь максимальных результатов в художественной системе и добиться выразительности.

Форма является связующим звеном между дизайнером и потребителем, с помощью которой, передается необходимая информация о продукции.

Основная операция стилизации — это формализация объемно-пластических, колористических, графических мотивов, их упрощение, обобщение, организация в целях достижения желаемого смыслового и декоративного впечатления, стилевой выразительности [10, с.56].

Дизайн, несомненно, в основе своей имеет синкретическую природу. Дизайн – это и поиск, открытие, это и создание, и изобретение. Это абстрактный, символический мир, но это и реальный мир с системами, необходимыми для управления физической средой [6, с. 188].

Дизайн очень синтетичен и взаимосвязан с реальным предметом. Однако, поскольку дисциплины дизайна имеют дело с коммуникациями и символикой, дизайн имеет символический компонент, с одной стороны, а так как дизайн требует анализа для выполнения синтеза, существует также аналитический компонент, с другой стороны [7, с. 89].

Будущие дизайнеры должны обладать мышлением более высокого порядка и уметь анализировать, синтезировать, выходить за пределы существующего, внедрять инновации и, таким образом, легко справляться с реальными проблемами [11].

Проблема стиля и стилеобразования, методов и приемов стилизации, развития художественно-образного мышления интересовала многих исследователей, теоретиков искусства и художников.

Среди одних, из выдающихся деятелей, которые работали в данном направлении, отметим следующих: Э. Х. Гомбрих, Г. Вёльфлин, В. П. Шестаков, А. К. Богомазов, Н. А. Косенко, Е. И. Игнатьев, Г. М. Логвиненко.

Теоретик искусства, австрийский историк Э. Х. Гомбрих утверждал, что стиль возникает «между сходством и несходством», там, где художник привносит в изображение собственное мироощущение, понимание, «вчувствование». Стиль – это «образ минус объект».

Художник, дизайнер закладывает в изображение субъективное, которое и порождает стилевое качество и язык.

Черты объекта при стилизации должны сохраняться и передавать общую схему и схо-

жесть, но благодаря анализу и синтезу, новому взгляду, тонким чувствам, своему отношению к определенному объекту над которым работает создатель, изображение начинает обретать глубокий смысл, содержательность.

Восприятие объекта после стилизации происходит легче, потому что мы начинаем видеть и узнавать уже наиболее отличительные признаки, характерные черты объекта, которые определяются устоявшимися представлениями об объекте уже сформированными в нашем сознании ранее.

Стилизованное изображение раскрывает узнаваемость объекта и передает максимум образности благодаря минималистичному подходу.

«Стиль как завершенную в себе, устойчивую и неизменную структуру формальных элементов, подчиняющуюся какому-либо одному формообразующему принципу: плоскостности или пространственности, графичности или живописности, «открытой или замкнутой форме» – характеризует теоретик искусства, швейцарский писатель Г. Вёльфлин [2]. Любое произведение состоит из формальных элементов, которые гармонично соподчиняются между собой и работают на единое целое. Не имеет значения – работа ведется с натуры или применяется метод стилизации, однозначно, необходимо опираться на законы и принципы, которые позволят передать правдоподобное, «живое» впечатление, конструкцию. Любое изображение основывается на формообразующей основе. Вся образительная плоскость состоит из конфигураций, которые работают как единый механизм и подчиняются фундаментальной структуре.

В. П. Шестаков подчеркивает, что «цельность стилизованной композиции – это единство замысла и воплощение, и органическое единство содержания и формы. Цельность рассматривается диалектически: каждый этап развертывания художественной целостности отражает всеобщую для понятия целого диалектика взаимодействия противоборствующих сил: покоя и деятельности, простоты и сложности, порядка и беспорядка, равновесия и его нарушение» [14].

Форма и замысел выступают в создании проекта как единое целое. Форма может не соответствовать основной идее, следовательно, мысль не будет раскрыта и, возможно, будет передавать противоположную сторону от задуманного. Форма является пластической реализацией замысла. Произведение опирается и раскрыва-

ется благодаря контрастности: тяжелое-легкое, низкий-высокий, динамика-статика. В результате, происходит раскрытие идеи, равновесие плоскости, передается статика или динамика и конечно раскрывается композиционное решение.

Верное высказывание о сущности искусства дает А. К. Богомазов: «Вы разошлись с внешней стороной действительности, нарушили перспективу и т.д., но приблизились к ее внутреннему содержанию. Здесь неизбежно логическое расхождение, неизбежный нормальный конфликт живописного изображения предмета с самим предметом. И если бы не было этой живописной разбежности, искусство потеряло бы всякий смысл» [1, с. 51].

Согласимся с данным мнением, потому что суть любого искусства – его внутренняя содержательность. Копировать действительность – это один вид деятельности, но задача художника – раскрыть и передать свое отношение к действительности с помощью авторского художественно-пластического языка.

Предметный мир на плоскости может отличаться от реально существующего, так как он несет образное звучание и раскрывает пластичность, характерность окружающей действительности.

Н. А. Косенко считает, что «живописное изображение – это всегда процесс переосмысления, перевод цвета предметов и объектов, расположенных в пространстве на другой язык цветовых пятен и форм» [8, с.11].

Натурная постановка является передатчиком конкретной информации об окружающей действительности, а творческая работа – это переосмысление данной информации и приведение ее к общей цвето-тональной конфигурации на плоскости. В ней раскрывается ритм цветовых пятен, форм, силуэтность.

Натурное изображение объектов является первоисточком при процессе создания условно-стилизованных изображений.

Е. И. Игнатьев считает, что «цель обычного «видения» предмета заключается в его узнавании, а цель художественного «видения» предмета состоит в снятии привычно-схематических представлений об объекте и способности разглядеть ее подлинную сущность» [5, с.80-81].

Визуальная информация, которую мы воспринимаем, основывается и объединяется с ранее увиденными и сохраненными сведениями об окружающей среде. Процесс происходит на

основе опыта, длительных наблюдений и фиксации в памяти. Мы воспринимаем наружное очертание объекта и определяем сам объект. Художественное видение позволяет охарактеризовать «глубокую» суть объекта, его взаимодействие с другими объектами, определить внутреннюю содержательность и передать характерность.

Умение анализировать и синтезировать зрительные впечатления приводят к стилизованному художественному образу. В результате, происходит преобразование реальных объектов в выразительные, характерные образы.

Г. М. Логвиненко характеризует стилизацию «как метод ритмической организации целого, благодаря которому изображение приобретает признаки повышенной декоративности и воспринимается своеобразным мотивом узора». [9, с.87].

Поиск ритмической ситуации является одной из главных задач при работе над проектом. Верно и гармонично выстроенный ритм передает целостность поверхности и раскрывает суть идеи.

Для выработки декоративного видения, необходимо научиться воспринимать реальный объемный мир в виде линий, пятен, геометрических форм. Так станет очевидно, что изображение этого мира можно передать с помощью этих же средств [12, с. 140].

Таким образом, проанализировав метод стилизации, можно утверждать, что он является активным при формировании ассоциативно-образного мышления у художника, дизайнера. Данный метод позволяет раскрыть креативные возможности, развить художественный вкус и творческое воображение.

Благодаря методу стилизации, обретается «новая» художественная трансформация реального объекта, который наделен символическим образом и внутренним содержанием. Происходит художественное кодирование.

Художнику, дизайнеру, прежде всего, необходимо овладеть реалистическим методом, освоить ряд приемов и техник, свободно использовать их на практике, изучить особенности графических материалов.

Одной из основных целей стилизации в образовательном процессе выступает формирование абстрактно-конструктивного мышления и способность передавать идею с помощью графических средств и приемов, раскрывать внутреннюю содержательность объекта.

Аналитическое мышление раскрывает креативный подход при создании дизайна бренда, фирменного стиля, эмблемы, товарного знака.

Основная цель стилизации заключается в передаче «внутреннего» содержания, сущности реально существующего объекта путем художественного языка. Природа наделена определенными свойствами, признаками. Задача дизайне-

ра и художника сводится к следующему – определить характерное в объекте и создать художественный образ.

С развитием общества, новых технологий возникает потребность к современным эстетическим требованиям, а метод стилизации способен осуществить эти требования.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

1. БОГОМАЗОВ А.К. *Живопись и элементы* / Сост., пер. укр: Т. и С. Поповых. К., 1996.
2. ВЕЛЬФЛИН ГЕНРИХ. *Основные понятия истории искусств*. Москва: «В. Шевчук», 2002.
3. ГОЛУБЕВА О.Л. *Основы композиции*. Москва: «Транс», 2004.
4. ДАГЛДИЯН К.Т. *Декоративная композиция: учебное пособие*. Изд.3-е. Ростов н/Д: «Феникс», 2011.
5. ИГНАТЬЕВ Е.И. *Психология изобразительной деятельности детей*. Москва: «АПН РСФСР», 1959.
6. КОЖУХОВСКАЯ С.М. *Организация, структура и содержание подготовки дизайнеров-педагогов //*. Образование и наука. Будущее в ретроспективе, 2005. No 7. С. 22-23.
7. КОЛОМИН В.Г. *Современные тенденции в дизайнерском проектировании [Электронный ресурс]* Дизайн.ру; ред. Липин А.Н Режим доступа: <http://www.dizayne.ru/txt/2stand050.shtml>, свободный. (Дата обращения: 20.09.2021 г.).
8. КОСЕНКО Н.А. *Стилизация в декоративной живописи: методическое пособие по учебной дисциплине «Живопись»*. Направление подготовки 54.04.01 Дизайн [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://oreluniver.ru/public/file/edu/54.04.01/71/\\_54.04.01\\_71\\_met\\_2.pdf](http://oreluniver.ru/public/file/edu/54.04.01/71/_54.04.01_71_met_2.pdf) (дата обращения 09.08.2019).
9. ЛОГВИНЕНКО Г.М. *Декоративная композиция*. Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 030800 «Изобразительное искусство». Москва. Гуманитар, изд. центр «ВЛАДОС», 2005.
10. Основные термины дизайна: краткий справочник-словарь. Москва. «ВНИИТЭ», 1988.
11. СТАРИКОВА Ю.С. *Основы дизайна: учебное пособие*. Москва: «А-Приор», 2019.
12. СТАРОДУБ К.И. *Рисунок и живопись: от реалистического изображения к условно-стилизованному: учеб. Пособие*. Ростов н/Д: «Феникс», 2009.
13. Формирование проектной культуры студентов и обучающихся [Электронный ресурс] / Международный научно-исследовательский журнал; ред. Шабанова В.А. Режим доступа: <https://researchjournal.org/pedagogy/formirovanie-proektnoj-kultury-studentov-obuchayushhixya-po-napravleniyu-dizajn-sredy-vramkax-prepodavaniya-zhivopisi/>, свободный. (Дата обращения: 21.09.2021 г.).
14. ШЕСТАКОВ В. П. *Гармония как эстетическая категория*. Москва: «Наука», 1973.
15. ШОКОРОВА Л.В. *Стилизация в дизайне и декоративно-прикладном искусстве*. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: «Юрайт», 2019.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.3.11>  
 CZU: 373.3.091

## COMUNICAREA DIDACTICĂ ÎN FORMAREA COMPETENȚEI METACOGNITIVE A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE, PRIN ÎNVĂȚAREA COOPERANTĂ

Elena Cristina GHEORGHE,  
*doctorandă*, Universitatea de Stat din Tiraspol  
 ORCID iD: 0000-0001-8326-1406

**Rezumat.** *Activarea abilităților metacognitive în contextul școlar, prin învățarea colaborativă reprezintă una dintre preocupările noastre de cercetare. Conturarea condițiilor de accesare spre construirea cunoașterii, prin intermediul metacogniției - ca formă superioară de gândire și a cooperării, coroborată cu canalizarea eforturilor didactice spre comprehensiune ghidată, imitativă și modelatoare din punct de vedere al comportamentului manifestat în procesul de învățare, sunt elemente centrale care stau la baza intervenției specializate expuse în acest articol, fiind totodată un punct de sprijin în predarea de tip metacognitiv construit să ofere perspectiva progresului în învățare pentru toate categoriile de elevi școlarizați (performanți, experți, cu dificultăți în învățare, aflați în risc de excludere sau în situație de abandon școlar). De asemenea, apreciem că învățarea metacogniției, prin intermediul cooperării oferă oportunități variate de siguranță în mediul școlar, prin eliminarea unor așa numite „riscuri emoționale” care pot fi diminuate sau chiar excluse din trăirile generațiilor de elevi din clasele primare.*

**Cuvinte cheie:** *constructivism, centrarea pe elev, învățare colaborativă, predare metacognitivă, riscuri emoționale.*

### TEACHING COMPETENCE IN THE FORMATION OF METACOGNITIVE COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH COOPERATIVE LEARNING

**Abstract.** *Activating metacognitive skills in the school context through collaborative learning is one of our research concerns. Outlining the conditions of access to the construction of knowledge through metacognition - as a superior form of thinking and cooperation, corroborated with the channeling of didactic efforts towards guided, imitative and modelling understanding in terms of behavior manifested in the learning process are central elements that underlie the specialized intervention exposed in this article, being at the same time a fulcrum in metacognitive teaching built to provide the perspective of progress in learning for all categories of school pupils (performing, expert, with learning difficulties, at risk of exclusion or in a situation of dropping out of school). We also appreciate that learning metacognition through cooperation offers various opportunities for safety in the school environment by eliminating so-called “emotional risks”.*

**Keywords:** *constructivism, student-centeredness, collaborative learning, metacognitive teaching, emotional risks.*

Principiile valorice ale instruirii constructiviste au la bază pe de o parte centrarea pe elev și pe nevoile de dezvoltare ale acestuia, iar pe de altă parte - construirea cunoașterii / înțelegerii prin acțiunea metacognitivă directă și nemijlocită a elevului ca o reacție la activitățile formative și la demersurile investigative atribuite prin procesul de învățare și cercetare. Ultimii ani de cercetări legate de învățare conduc tot mai mult retorica educațională spre nevoia de a transmite elevilor în primul rând abilități și atitudini pe care dascălul le modelează permanent, asigurându-se că nu divulgă cunoașterea, *ci ghidează comportamentul elevului* astfel încât acesta să o acceseze personal, prin abilitarea transformățională generată ca urmare a intervenției formative la

care este supus. Această abilitare transformățională are în vedere: abilitatea de a construi activ învățarea, de a reconfigura informațiile, de a internaliza acțiunile care construiesc învățarea, de a regândi, utilizând propriile convingeri, întregul construct cognitiv care stă la baza formării personalității și de a configura și reconfigura fiecare procesare mentală.

Educația înseamnă înainte de toate o orientare către sine, o cultivare a sinelui și în același timp o modelare impusă sinelui. Ne îndreptăm astfel, în direcția conștientizării depline prin intermediul învățării metacognitive care implică nu numai o gândire de tip explorator, ci, mai ales, o forțare a limitelor celor mici, prin intermediul unor sarcini *extravagante* din punctul de vedere al gradului de dificultate care

să forțeze puterea de reziliență a micilor școlari și care să conducă spre formarea unor competențe de profunzime, astfel încât aceștia să dezvolte prin mijloace proprii cunoașterea științifică.

Dezideratul învățării constructiviste, care pune în centrul său elevul cu nevoile și cu așteptările sale, nu poate fi atins dacă triada predare - învățare - evaluare nu produce efecte cuantificabile la nivel individual, efecte care se traduc în progres și în succes școlar. A oferi șanse egale elevilor în ceea ce privește educația, înseamnă a individualiza demersul formativ în funcție de fiecare subiect al învățării, dar poate și mai important este a oferi o direcție strategică tuturor celor implicați în actul cunoașterii și al înțelegerii, pentru a putea rezolva singuri misterul academic.

Așa cum putem constata, profesia didactică este una dintre profesiile cerebrale ale societății. Aceasta implică un cumul impresionant de responsabilități impuse, înainte de toate, celui care-și asumă rolul de formator. Una dintre responsabilitățile primordiale ale dascălului este aceea de a forma „clase inteligente”, adică de a forma elevilor sentimentul că educația aparține în integralitate acestora, iar responsabilitatea cunoașterii este una asumată cu înțâietate de elev. O învățare progresistă bazată pe interacțiune socială și pe dezvoltarea competenței de ordin metacognitiv conduce spre autonomie instructivă întrucât inputurile sunt perfectate și restructurate în cognitiv intern urmând a genera acomodare la noile realități științifice și cotidiene.

Asumarea metacognitivă este strâns legată de cele trei procese fundamentale ale educației: predarea, învățarea, respectiv evaluarea, dar și de principiile pedagogiei constructiviste care oferă o nouă infrastructură mentală, un nou *punct terminus*, în care oportunitățile construirii de sine sunt legate de implementarea unui proces generativ de reflectare interioară.

Ernest (1995, p. 455 apud Luștea) oferă spre analiză câteva dintre implicațiile care stau la baza practicii constructiviste și care orientează demersul nostru de cercetare, și anume: „luarea în considerare a metacogniției și a autoreglării elevilor”; folosirea multiplelor moduri de reprezentare a noțiunilor; conștientizarea importanței contextului social al învățării” [1].

Cu alte cuvinte, orientarea procesului didactic spre dezvoltarea unui comportament metacognitiv are în vedere două abordări fundamentale, conexe și interdependente: personalizarea învățării, prin intermediul diferențierii instructiv-educative și metodologia învățării colaborative (modalități de

autoeducare prin expunere permanentă la un contrast ideatic - *ideea mea vs ideea celuilalt*). Cele două abordări propuse sunt de fapt, modele ale centrării pe elev care conduc negreșit la adoptarea unui stil reflexiv în învățare, prin directa implicare a factorilor metacognitivi. Nivelul superior al gândirii, sau factorul „meta” al cogniției poate fi accesat de elev dacă profesorul ia decizii „cu orientare primordială pe elev” (Tomlinson, 2006, apud Luștea, 2017). Acest lucru importă o schimbare strategică și metodologică de profunzime care integrează pe de o parte elementele centrale ale curriculumului: conținut, proces și produs, iar pe de altă parte, identifică necesitatea unei relaționări organice unde atât elevul cât și profesorul său învață, unde există reciprocitate colaborativă și un parteneriat instructiv bazat pe înțelegere, toleranță și respect atât față de nevoile de dezvoltare, cât și față de așteptările, de interesele și de posibilitățile reale de care dispun formabilii.

Întrucât cercetarea noastră are în vedere formarea competenței metacognitive a elevilor din clasele primare, din perspectivă colaborativă, propunem câteva etape de operaționalizare metacognitivă, prin intermediul unui proces instructiv-educativ diferențiat și cooperant (Figura 1).

Fundamentarea designului educativ-formativ centrat pe formarea / valorificarea competenței metacognitive urmărește îndeaproape componentele procesului de învățământ: de la formele de organizare ale activității la strategii și metode, la conținuturi și la reformularea obiectivelor în concordanță cu sistemul de competențe ce trebuie formate pentru a putea atinge profilul de dezvoltare al elevului de clase primare. Având ca punct de pornire schema prezentată mai sus, concentrăm cercetarea noastră în direcția valorificării lucrului în echipă și a dezvoltării mentoratului între elevi, pentru a putea satisface una dintre cerințele educaționale fundamentale, și anume, transferul de competență metacognitivă pentru asigurarea performanței înalte în rândul școlărilor mici.

Cooperarea în învățare înseamnă înainte de toate un parteneriat strategic care aduce beneficii părților implicate. Fie că vorbim despre cooperarea elev - profesor sau elev - elev, această modalitate de organizare a activității didactice impune specialistului cultivarea unui set de reguli și principii strict legate de filosofia cunoașterii caracteristicilor de vârstă și individuale ale elevilor. Mai mult, pentru a putea imprima un sens unic activității didactice este nevoie ca practicianul să formeze motivația intrinsecă responsabilă cu formarea sentimentului de plăcere

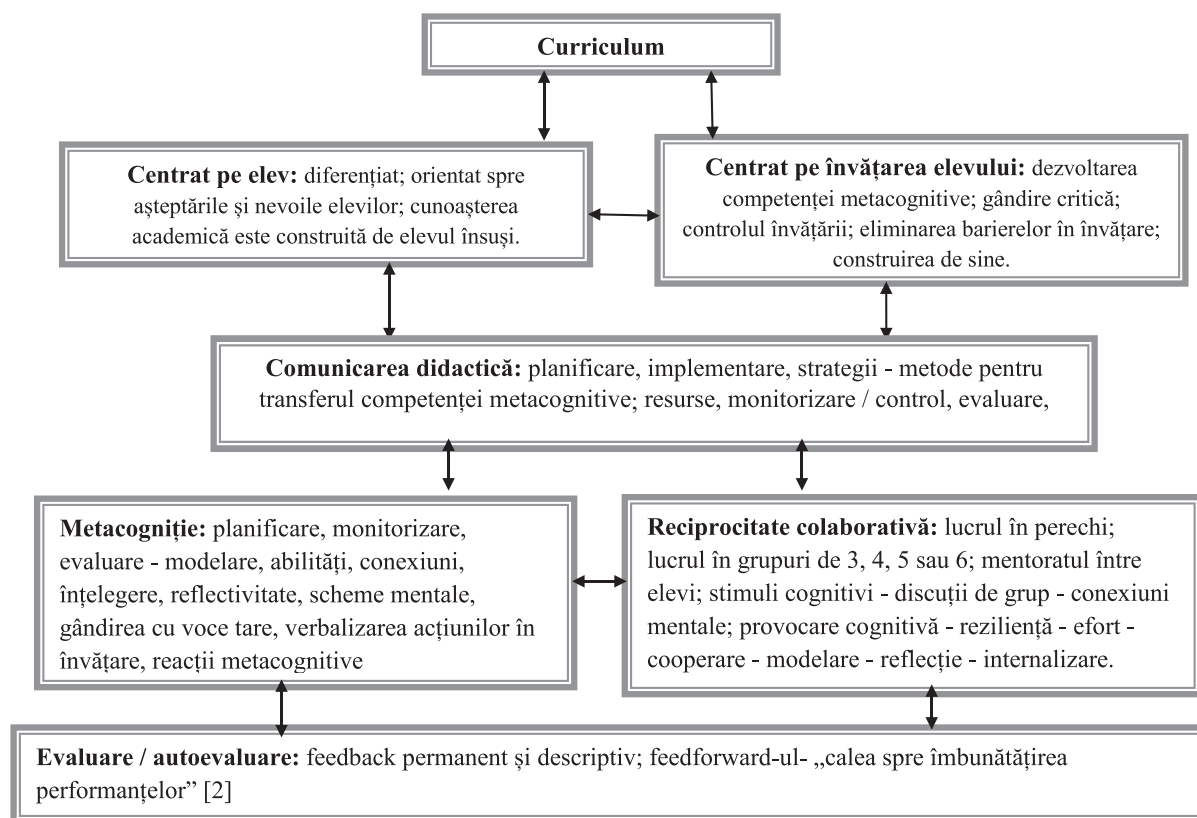


Figura 1. Operaționalizarea metacognitivă în cadrul procesului de predare-învățare.

în învățare, să canalizeze efortul didactic în direcția accesibilizării conținuturilor și a pătrunderii în sfera de interes a educabilului, să identifice și să formeze elevilor reziliența la eșec și stres manifestate în învățare. În integralitatea demersului didactic, compozitul strategic are în vedere o reconstrucție vădită a cunoașterii științifice, cu sprijinul și implicarea totală a școlarului. Acest deziderat se subordonează formării unor clase care învață în grupuri de lucru, conturate eterogen de profesor, fără implicarea elevilor și a preferințelor lor. Este important să înțelegem că dacă dorim să construim independența și autonomia instructiv-educativă este nevoie ca acel elev numit *expert* într-un anumit mediu academic să lucreze cu acela care face față mai greu cerințelor educaționale numit *novice*, pentru ca în acest mod fiecare partener să beneficieze de un mediu sportiv și în același timp să se reformeze cu fiecare pas făcut în direcția învățării conștiente bazate în special pe acea dezvoltare a gândirii sistemice.

Tomlison (2001, apud Luștea) arată cum contribuie învățarea prin cooperare la crearea unor clase care învață cum să învețe identificând caracteristicile modului de organizare pe grupe, astfel:

- ✓ toți cei implicați „se simt bineveniți și contribuie ca ceilalți să se simtă așa;
- ✓ respectul mutual este non-negociabil;
- ✓ elevii se simt în siguranță în clasă;
- ✓ se așteaptă în permanență ca elevii să progreseze și să se dezvolte pozitiv;
- ✓ profesorii predau având în vedere succesul;
- ✓ toții elevii sunt tratați la fel, fără discriminări;
- ✓ profesorul și elevii colaborează pentru a se dezvolta împreună și a atinge succesul” [1].

Concentrându-ne pe avantajele aplicării strategiilor cooperante în învățare, vom încerca să concretizăm etapele care conduc la formarea competenței metacognitive, valorificând acest mod de organizare pe grupe de elevi în practica școlară.

Subiectul metacognitiv este acela care controlează propria cunoaștere, care știe exact cum funcționează procesul de învățare și care își planifică, își monitorizează și este capabil să-și evalueze propriul mecanism intern de accedere spre învățare. Metacogniția se învață asemenea celorlalte concepte cu care operează sistemul de educație, însă este nevoie de strategii compatibile pe de o parte, iar pe de altă parte intervine nevoia de a construi *în pereche* această abilitate care răspunde de succesul în

activitățile școlare. Elevul care dispune de această competență poate deveni o resursă valoroasă pentru ceilalți în context metacognitiv. Comunicarea didactică impusă de prezența profesorului în spațiul clasei de elevi conturează ansamblul de metode, mijloace, resurse și relații interpersonale care accesibilizează cunoașterea și construiesc personalitatea celui care învață. Intervine deci întrebarea: care

metode, mijloace și resurse, ce tipologii relaționale, conținuturi și conexiuni interdependente strategic construiesc demersul de instruire metacognitivă?

Tabelul redat mai jos, conturează o activitate didactică organizată pe principiile constructiviste cu implicații majore în conturarea comportamentului metacognitiv, prin învățarea colaborativă (perspectiva didactică - predarea metacognitivă):

**Tabelul 1. Predarea metacognitivă**

<b>Intervenție</b>	<b>Întrebări strategice de ordin metacognitiv</b>	<b>Metoda de lucru</b>	<b>Forma de organizare</b>	<b>Rolul profesorului</b>
Stabilirea grupurilor de elevi care vor colabora	<b>Cum</b> știu că grupul funcționează în scopul atingerii finalității? <b>Care</b> sunt elevii experți ai învățării? Dar cei care prezintă dificultăți în învățare? <b>Cum</b> aleg subiecții fiecărui grup?	Observarea comportamentului elevului Exercițiul reflexiv	Individual	Strateg Reflexiv Mediator Facilitator
Determinarea conținuturilor - reacție metacognitivă a profesorului la contextul metacognitiv - <i>planificare</i>	<b>Ce învață elevul?</b> <b>Ce</b> conținut aleg pentru învățare? <b>Ce</b> știu elevii mei despre acest subiect? <b>Cât</b> de relevant este conținutul pentru elevi? Este centrat pe înțelegere? <b>Cum</b> știu că acesta este conținutul ce poate contribui la formarea competențelor, prin extensie și al competenței metacognitive? <b>Cât</b> este de interesant acest conținut pentru elevii din clasă? <b>De ce</b> acest material ar putea să creeze motivație pentru studiu?	Exercițiul reflexiv Ghidul de anticipație	Individual În echipă / grup de lucru	Strateg Inițiator al demersului de învățare Reflexiv Cercetător Dezvoltator
Identificarea obstacolelor / îndepărtarea stresorilor / formarea rezistenței la efort <i>monitorizare</i>	<b>Ce</b> distrageri pot apărea în procesul de predare al noțiunii/fenomenului? <b>Care</b> sunt factorii interni ce pot perturba activitatea de învățare? Dar cei de natură externă? <b>Cum</b> voi face față acestor stresuri? <b>Ce</b> resursă voi utiliza pentru a elimina obstacolele în receptarea noului conținut științific? <b>Cum</b> activez atenția elevilor și motivația de a învăța noile cunoștințe? Pot controla demersul formativ?	Exercițiul reflexiv	Individual În echipă / grup de lucru	Facilitator Inițiat pedagogic Reflexiv Cercetător Dezvoltator
Ghidarea / modelarea comportamentului în învățare cu aplicarea principiilor metacognitive în predare	<b>Cum</b> reușesc să-mi explic fenomenul / noțiunea / ceea ce am de predat? <b>Ce</b> strategii aș putea utiliza în rezolvarea sarcinilor de lucru legate de conceptul pe care îl predau? <b>Care</b> ar putea fi sursele informative ce ar urma a fi utilizate? <b>Care</b> este legătura noilor cunoștințe cu experiența anterioară a elevilor? <b>Ce</b> va trebui să caut pentru a soluționa eventualele dificultăți / neclarități din prezentarea mea? <b>Cât</b> de clare, lămuritoare sunt exemplele ce urmează să le întrebuițez? Influențează intervenția mea comportamentul elevului? Dacă, da, <b>cum</b> anume? <b>Care</b> va fi impactul generat de neînțelegerea conținutului științific prezentat?	Jurnalul reflexiv al predării	Individual În echipă / grup de lucru centrat pe predarea - învățarea metacognitivă	Practician reflexiv Facilitator Modelator Ghid în accesarea cunoașterii științifice Partener sau co-colaborator în construirea cunoașterii științifice Leader Dezvoltator Provocator cognitiv/metacognitiv Creator
Evaluarea metacognitivă înainte / în timpul / după intervenția propriu-zisă <i>control</i>	<b>Ce</b> urmăresc conturând acest demers formativ? <b>Cum</b> știu că elevii au format anumite deprinderi? <b>Ce</b> a funcționat? <b>Ce</b> nu a funcționat? <b>Ce</b> voi schimba? <b>Ce</b> voi putea îmbunătăți? Care tehnici s-au dovedit productive? <b>Ce</b> resurse sau forme de organizare putem păstra pentru activitatea următoare?			Evaluator constructivist

Valorificarea metacognitivă din perspectivă constructivistă și colaborativă centreează procesul de învățământ pe învățarea și înțelegerea educabilului cu accent pe gândirea profundă, sistemică, facilitând astfel, *construirea cunoașterii împreună cu un partener* (fie profesor, fie elev). Din acest punct de vedere, construcția didactică este orientată pe de o parte pe aspectele care țin de conștientizarea învățării în internul elevilor, iar pe de altă parte - pe o personalizare cunoașterii în manieră cooperantă. Având în vedere cele menționate, putem spune că învățarea reprezintă un *model de comunicare* care implică un proces de adaptare comportamentală la efectele intervenției didactice (profesori / elevi). Întrucât cooperarea fie cea pe verticală, fie cea pe orizontală, contribuie la dezvoltarea unor deprinderi prin imitarea de comportamente, avem nevoie de o ghidare a cunoașterii prin interacțiune interrelațională permanentă, pornind de la premisa că elevii pot învăța cu succes unii de la alții, pot prelua strategii prin observarea directă a comportamentului celui din imediata apropiere, facilitând în acest mod, învățarea și înțelegerea. Din acest punct, forma de organizare a activităților inițiate și conduse de cadrul didactic trebuie să îmbine în mod strategic lucrul individual (de filtrare prin intermediul sinelui a cunoștințelor transmise), cu lucrul în perechi ( de conștientizare a multiplelor perspective / viziuni), cu lucrul în grupuri mai mari (de preluare, prelucrare și respectiv înmagazinare de cunoștințe și deprinderi strategice - *dacă la colegul meu a funcționat, pot prelua și eu această metodă validând astfel, propria-mi cunoaștere*).

Asumarea cunoașterii de către elevul însuși, așa cum este ea prevăzută în abordarea constructivistă, scoate la suprafață sentimente negative, cum ar fi *teama de greșeală*, manifestată cu precădere la școlarul mic, și evident, „*riscurile emoționale*” resimțite

de către aceștia, trăiri pe care autorul Phil Beadle, în lucrarea *Cum să predai - Strategii didactice*, consideră că pot fi minimizezate sau chiar combătute prin lucrul în echipă, deoarece „nu există ridicularizare în public când lucrezi în pereche”[3]. Același autor este de părere că mentoratul între elevi manifestat sub forma „meditației între colegi” îi poate face *câștigători* pe toți subiecții aflați într-un grup colaborativ. Acesta dezvoltă totodată niște „modele de opțiuni binare, astfel:

- „Cei mai buni oferind meditații celor mai slabi”.
- „Cei mai slabi oferind meditații celor mai buni”.
- „Cei mai slabi oferindu-și meditații între ei”.
- „Cei mai buni oferindu-și meditații între ei” [3, p.196].

Mai mult decât atât, a lăsa predarea în seama elevilor înșiși conduce negreșit la efecte *miraculoase* în plan cognitiv, căci exprimarea gândurilor, prin limbajul specializat utilizat de elevi, asigură o dezvoltare garantată și o învățare pe principiul susceptibilității.

Pentru că scopul cercetării noastre este de a forma competența metacognitivă, putem aprecia importanța lucrului colaborativ în transferul acestei competențe și iniția proceduri în direcția satisfacerii acestui deziderat. Una dintre direcțiile de urmat este de a crea în cadrul unui grup colaborativ posibilitatea formulării de întrebări care conduc spre recunoașterea modului de a gândi în dependență cu sarcina școlară. A-i face pe elevi să gândească cu voce tare într-o echipă, să inițieze strategii rezolutive într-o abordare subiectivă pe care, ulterior, să le explice în limbaj caracteristic colegilor din echipă, reprezintă un pod de susținere spre dezvoltarea

**Tabelul 2.** Jurnalul întrebărilor reflexive în învățare - Întrebări pentru dezvoltarea competenței metacognitive a elevilor din clasele primare

Nr.crt.	Întrebarea
1.	Am folosit corect acest cuvânt în contextul dat?
2.	În ce măsură m-a ajutat dicționarul / enciclopedia / manualul la rezolvarea sarcinii de lucru?
3.	Am apelat la această strategie pentru că a funcționat în condiții similare?
4.	Ce sens are alegerea mea? De unde știu că funcționează?
5.	Pot explica acest fenomen celorlalți?
6.	Ce schimbări am făcut pentru a fi sigur(ă) că răspunsul meu este potrivit?
7.	Cum pot îmbunătăți timpul de rezolvare a sarcinilor de lucru ?
8.	Mă simt îngrijorat pentru că nu înțeleg ..... ?
9.	Cum mă poate afecta faptul că nu înțeleg acest conținut în activitatea școlară de după?
9.	Poate colegul să contribuie la înțelegerea aspectelor pe care nu le pricep? Ce strategie folosește?
10.	Data viitoare voi putea întrebuința această metodă de lucru? Va garanta ea succesul sau reușita?



Tabelul 3. Feedback-ul descriptiv orientat spre dezvoltarea metacognitivă a elevului din clasele primare

Feedback-ul descriptiv	Întrebările integratoare ale factorului metacognitiv în cadrul feedback-ului descriptiv
Apreciez că ai utilizat această metodă în rezolvarea problemei. De altfel, cred că te-a orientat excelent și astfel ai contribuit la rezolvarea cu succes a sarcinii de lucru. De asemenea, mi-a plăcut cum ai colaborat cu colegii din echipa ta. Am observat că ai explicat anumite noțiuni, dar în egală măsură ai cerut ajutorul colegului X pentru a pricepe ....	Care a fost motivul pentru care ai utilizat metoda? Ai mai folosit și cu alte ocazii? Crezi că ai fi putut ajunge la același rezultat dacă ai fi ales o altă strategie? Dacă, da, care ar fi fost aceea? Cum ai știut că ai avut nevoie de ajutorul colegilor? Ce te-a determinat să soliciți sprijinul?
Sunt surprinsă de felul în care ai construit rezolvarea acestui item. Deși a fost destul de dificil de interpretat acest conținut, ai putut să desprinzi esențialul, să elimini elementele lipsite de relevanță. Mi-a plăcut că ai folosit dicționarul și că nu ai abandonat cerința la primul obstacol. De asemenea, mă bucur că ai înțeles că dacă ignori problemele ce pot apărea ele pot deveni mai mari și mai greu de soluționate.	Ceea ce ai aplicat a fost relevant? Și-a atins scopul? Ai putut identifica la timp strategia de lucru? Ai comparat strategia ta cu strategia colegului? Ce ai observat? Ai întâmpinat dificultăți în anumite momente ale sarcinii de lucru? Cum le-ai soluționat? Cum ai reacționat la factorul de stres în rezolvare? Cum ai putea îmbunătăți activitatea?

„gândirii despre gândire” și o formă temeinică de învățare conștientă și validată prin internalizarea acțiunilor întreprinse.

De asemenea, am putea ghida învățarea metacognitivă, prin crearea unui jurnal al întrebărilor reflexive în învățare, jurnal care să poată fi utilizat de grupurile de învățare sau de întreaga clasă, atunci când vin în contact cu un nou set de cunoștințe ce urmează a fi interiorizate prin înțelegere și învățare. În acest caz, profesorul trebuie să ofere un model de interogație reflexivă pe care elevul să îl îmbogățească pentru a se putea antrena metacognitiv. Redăm, mai jos, câteva posibile întrebări care pot construi jurnalul orientat să antreneze grupul de elevi în acțiuni menite să valorifice atitudini și deprinderi reflexive în învățare (Tabelul 2).

O importanță majoră în acest proces de orientare a cunoașterii spre sine o are feedback-ul. Fie că vorbim despre feedback-ul oferit de cadrul didactic sau despre feedback-ul primit de la colegii din cadrul

grupului colaborativ, acesta va satisface nevoia de validare ca persoană, dar și de validare a contribuției personale la reușita sau eșecul acțiunilor întreprinse în învățare. Insistăm, de asemenea, pe formularea unui feedback descriptiv asociat chiar cu întrebări integratoare care vizează funcționalitatea procesului de învățare la care elevul este supus din punct de vedere acțional pentru dezvoltarea sa proximală. Spre clarificarea celor spuse am exemplificat în Tabelul 3 o formă de prezentare a feedback-ului descriptiv însoțit de întrebările integratoare ale factorului metacognitiv.

Dacă preluăm ideile formulate legate de lucrul în echipă și le coroborăm cu ceea ce cunoaștem despre învățarea metacognitivă, vom putea construi portretul robot al acestui tip de învățare conștientă și productivă bazată pe o gândire „meta”, utilizând modelarea și ghidarea strategică într-un mediu colaborativ.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. LUȘTREA A. *Diferențiere în învățare prin cooperare în clasă*. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2017.
2. Ordinul ministrului Educației și Cercetării nr. 5765 din 15.10.2020. *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului Național*.
3. BEADLE P. *Cum să predai. Strategii didactice*. București: Didactica Publishing House, 2019

## TENDINȚE ȘI PROVOCĂRI DIN PERSPECTIVA DEZVOLTĂRII PERSONALE

Nelea GLOBU,  
doctor, lector universitar,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”  
ORCID iD: 0000-0001-9464-5085

**Rezumat.** În prezentul articol ne propunem să reflectăm asupra provocărilor actuale din educație și tendințelor în didactica disciplinelor școlare, inclusiv a obiectului Dezvoltare personală.

Tendențele de politică educațională din ultimele decenii din Republica Moldova au generat o dezvoltare și actualizare a curriculumului național. Intensificarea centrării curriculumului pe elev prin diversificarea ofertelor de discipline, propunerea ariei curriculare „Consiliere și dezvoltare personală” cu disciplina de studiu Dezvoltarea personală fac parte din lista demersurilor inovative ale procesului educațional. Astfel, devine necesară identificarea unor premise teoretice de învățare a elevilor în contextul dezvoltării personale.

Teoriile moderne de învățare, care au stat la baza actualizării curriculare la disciplinele școlare, ne propun niște modele de învățare pentru formarea personalității de mâine și repere în dezvoltarea personală a elevilor. În acest scop ne-am propus să reflectăm asupra unor tendințe actuale și provocări în educație din perspectiva dezvoltării personale a elevului.

**Cuvinte cheie:** tendințe, modernizare, dezvoltare personală, constructivism, educație centrată pe elev.

## TENDENCIES AND CHALLENGES FROM THE PERSPECTIVE OF PERSONAL DEVELOPMENT

**Summary.** In this article we aim to reflect on current challenges in education and trends in the teaching of school subjects, including personal development.

The trends of educational policy in the last decades in the Republic of Moldova have generated development, updating of the national curriculum. Intensifying the focus of the curriculum on the student by diversifying the offers of disciplines: proposing the curricular area „Counseling and personal development” with the study discipline Personal development is one of the list of innovative approaches to the educational process. In this context, it becomes necessary to identify some theoretical premises for students' learning in the context of personal development.

Modern learning theories, which have been the basis for curricular updating in school subjects, offer us some learning models for the formation of tomorrow's personality and landmarks in the personal development of students. For this purpose, we aimed to reflect on some current trends and challenges in education from the perspective of the student's personal development.

**Keywords:** trends, modernization, personal development, constructivism, student-centered education.

Contextul social concretizat de exigențele actuale și de perspectivă ale societății, într-un anumit tip de cultură și civilizație, în anumite cerințe și standarde de viață ale oamenilor, își pune amprenta indiscutabil și asupra școlii și, mai ales, asupra actorilor ei, elevii și profesorii. Evoluția actuală și viitoare a educației va fi din ce în ce mai marcată de un ansamblu complex de evoluții ce se înregistrează deja în toate componentele fundamentale ale societății și civilizației contemporane.

„Pentru prima oară în istoria educației, afirmă T. Hadzilacos, noi suntem chemați să educăm o generație care va trăi și va munci într-un mediu social, profesional, tehnologic și chiar geopolitic care este radical diferit de cel în care trăim și învățăm azi” [16].

Astfel, școala de astăzi trebuie să pregătească elevii pentru schimbările tot mai rapide din economie și

societate, pentru ocupații care nu au fost încă create, pentru a folosi tehnologii care nu au fost încă inventate și să rezolve probleme sociale despre care nu știm că vor apărea.

Potrivit lui N. Silistraru, educația trebuie să facă față solicitărilor și provocărilor numeroase și rapide ale societății contemporane și viitoare, devenind adaptabilă, flexibilă, formativă, integratoare și continuă [12]. Acest fapt este menționat de N. Petrovski, care evidențiază un șir de tendințe modernizate de învățare a disciplinelor școlare, ce caracterizează orientarea generală în domeniul învățării: **pragmatica, educația centrată pe elev, integrarea și educația incluzivă, constructivismul** [11, pag.4].

Premisele care stau la baza acțiunii de prospectare a curricula sunt multiple, în acest context vom aminti două dintre ele:

- necesitatea adaptării instruirii, autoinstruirii și educației la dinamismul dezvoltării societății contemporane;
- analizarea disponibilităților de care poate dispune omul pentru această adaptare.

„Nimic nu trebuie introdus în programa analitică, dacă nu are o justificare temeinică, din punct de vedere al viitorului” [14].

În evoluția actuală a didacticii, potrivit lui M. Ionescu, sunt evidente *trei tendințe majore* între care există o convergență, un consens (și nu divergență), în sensul că fiecare dintre ele își aduce contribuția la modernizarea continuă a didacticii:

- Tendința de a păstra unele achiziții din didactica tradițională: de valorificare continuă a ceea ce a achiziționat didactica în ultimul timp;
- Tendința de îmbogățire continuă a arsenalului didactic: de a adăuga la didactica tradițională rezultatele științifice și experiențe, care condiționează modernizarea învățământului și pregătirea superioară a cadrelor didactice;
- Tendința de a acorda o egală atenție celor două aspecte ale procesului didactic (informativ și formativ): de a transfera greutatea specifică *de la educator la educat* [8, pag 35].

Perspectiva educației pe tot parcursul vieții a contribuit la regândirea proiectării curriculare, prin raportarea la politicile educaționale europene referitoare la: competențele-cheie necesare oricărei persoane, pe de o parte pentru dezvoltare și împlinire personală, pentru inserție profesională, pentru incluziune socială și cetățenie activă, pentru dezvoltare durabilă și pentru un stil de viață sănătos, iar pe de altă parte pentru a face față schimbărilor economice, sociale, culturale, informaționale.

În obținerea unor răspunsuri și rezultate scontate la aceste complexe problematice, devine necesară *determinarea modelului omului de mâine*, ca factor fundamental al progresului economic, social, cultural, științific și spiritual. Idealul educațional al școlii de astăzi din Republica Moldova vine în concordanță cu provocările globale, stipulând importanța formării unor „personalități cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate” [3].

*Dar ce tineri cu adevărat vor fi necesari „mâine”?*

Un grup de experți ai Consiliului Europei menționează șapte categorii de abilități, considerate

de bază pentru tinerii secolului al XXI-lea, precum: **abilități de învățare, abilități de informare, abilități de gândire, abilități de comunicare, abilități de cooperare, abilități de muncă și abilități de adaptare.**

În Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru educație în secolul XXI, J. Delors menționează cei patru „Piloni ai educației”, care evidențiază ce abilități trebuie să dezvoltăm elevilor: „*a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu ceilalți și a învăța să fii.*”

1. „*A învăța să știi*” denotă că elevul trebuie să dețină nu numai cunoștințe, să fie informat, dar să și posede instrumentele cunoașterii, cercetării, investigației;
2. „*A învăța să faci*” la treapta școlară nu prevede dobândirea unei meserii (doar orientare), ci abilitatea de a se implica activ și dinamic în realizarea de sarcini didactice. „*A învăța să faci*” mai înseamnă „*a învăța să faci bine*”, „*a învăța să fii creativ*”, *susține Basarab Nicolescu*, care se dobandește printr-o viziune transdisciplinară”.
3. „*A învăța să trăiești împreună cu ceilalți*” înseamnă a manifesta deprinderi de relaționare și comunicare cu alte persoane, a stabili și a menține relații, a respecta regulile ce normează viața în colectivitate, dar și cea care protejează viața omenească în general.
4. „*A învăța să fii*”, un element important ce rezultă din primele trei. În opinia lui Basarab Nicolescu „*a învăța să fii*” se raportează la educația bilaterală, în cadrul căreia există „o învățare permanentă a elevului de către dascăl, dar și a dascălului de către elev” [5].

Setul de competențe necesare pentru învățarea pe parcursul vieții (2001), incluse în programul de dezvoltare personală definite de Organizația Mondială a Sănătății, include:

- *Competențele cognitive* – de exemplu, competențele de soluționare a problemelor, de gândire creativă, de gândire critică, precum și cele metacognitive;
- *Competențele sociale* – de exemplu, competențele de comunicare, de colaborare, de construire a relațiilor, empatia;
- *Competențele legate de conștiința de sine* – de exemplu, responsabilitatea, competența de luare a deciziilor, deprinderile de autoreflexie;
- *Competențele de reglare a emoțiilor* – de exemplu, abilitatea de a-și controla emoțiile, de combatere a stresului, competențele de soluționare a conflictelor [15].

Tendențele de politică educațională din ultimele decenii din Republica Moldova au generat dezvoltarea și actualizarea curriculumului național. Intensificarea centrării curriculumului pe elev prin diversificarea ofertelor de discipline, propunerea ariei curriculare „Consiliere și dezvoltare personală” cu disciplina de studiu *Dezvoltarea personală* este una din lista demersurilor inovative ale procesului educațional.

Disciplina *Dezvoltare personală* e menită să formeze la elevi *competențe transversale* (traversează diferitele sfere ale vieții sociale, adică frontierele disciplinare), *abilități de viață* (a fi, a ști, a ști să faci și să faci, a ști să fii și a conviețui) și *identități personale* (cine sunt EU?) – aspecte atât de necesare pentru sănătatea fizică și mintală a elevilor; pentru viitoarea lor viață privată, activitate profesională și pentru o bună adaptare în societatea mereu în schimbare.

În contextul celor expuse, „mâine” se vor cere persoane competente, capabile să se adapteze la noile lor condiții de viață și la noile sarcini pe care vor fi obligate să și le asume, iar pe de alta parte să își poată dezvolta personalitatea și sa-și îmbunătățească viața personală, satisfăcându-și toate necesitățile de autorealizare, în condițiile civilizației moderne, atât ca factori promotori ai acesteia, cât și ca ființe umane, capabile să se bucure de plenitudinea vieții și a valorilor personale individuale. Profilul moral al tânărului de „mâine”, în contextul acestor cerințe, ar fi: o persoană pozitivă, integră, proactivă,

deschisă către cunoaștere, către nou, responsabilă, empatică, sociabilă, puternică, optimistă, flexibilă la schimbare.

Disciplina *Dezvoltare personală* este concepută pentru a ajuta elevii să-și dezvolte competențele de care au nevoie pentru a se cunoaște, a se accepta, a duce o viață sănătoasă, în mod independent; pentru a deveni cetățeni informați, activi, integri, capabili de a utiliza rațional resursele proprii și ale mediului de viață; a relaționa cu alții într-o atmosferă sigură și într-un mediu ecologic; a fi responsabili în luarea deciziilor de carieră și dezvoltarea personală pe parcursul întregii vieți [4, pag. 5].

Dezvoltarea personală, cunoscută și sub denumirea de „self help” sau „evoluție personală”, include activități și experiențe care au scopul final de a îmbunătăți starea de conștientizare, dezvoltare a talentelor și abilităților personale, ameliorarea calității vieții și contribuirea la realizarea aspirațiilor și viselor personale. Se consideră că există patru direcții primordiale de dezvoltare personală: *fizică, emoțională, mentală și spirituală* [apud 6].

Dezvoltarea personală este o creștere a proceselor interne și acțiunilor externe, prin care are loc transformarea pozitivă a persoanei; o creștere conștientă și cu înțelepciune; o abordare inteligentă pentru dezvoltarea persoanei care ar da un sens logic și intuitiv satisfăcător [apud 14, p.p.16-17].

*Cum se vor realiza aceste deziderate?*

În acest context, devine necesară identificarea unor premise teoretice generale de învățare a ele-

**Figura 1. Dimensiunile dezvoltării personale**



vilor în realizarea acestor deziderate. Ca premisă majoră este **învățarea bazată pe elev**.

La întrebarea *De ce învățământul trebuie să fie centrat pe elev?* N. Petrovski accentuează următoarele:

- Elevul devine subiectul procesului educațional;
- Elevul își asumă responsabilitatea pentru rezultatele învățării;
- Elevul participă activ în luarea deciziilor la nivel școlar;
- Elevul învață independent și posedă capacități de autoformare;
- Elevul este capabil să gândească autonom și critic;
- Elevul poate aplica tehnologii informaționale moderne;
- Elevul poate genera noi idei, poate lucra în echipă [11, pag.7].

Centrarea pe elev, potrivit cercetătorilor L. Șoitu și R. Cherciu, a devenit o condiție de calitate și eficiență a procesului formativ, dar și una dintre căile de rezolvare a numeroaselor dificultăți pe care le cunoaște și le amplifică învățământul contemporan: diminuarea motivației elevilor pentru învățatură, lipsa de atractivitate a programului școlar, scăderea gradului de implicare în activitățile de învățare, diminuarea importanței acordate imaginației, creativității și afectivității elevilor în favoarea prețurii exagerate a gândirii și memoriei acestora, favorizarea abordărilor mecanice și reproductive ale învățării în defavoarea celor euristice (bazate pe descoperire), accentuarea abordării pasive de către profesor/elev a activității didactice, rutina și monotonia, scăderea performanței școlare [13, p.p. 46-47].

Centrarea pe elev poate fi înțeleasă/practicată sub următoarele sensuri:

1. **paradigmă educațională** cu impact major în valorificarea maximală a resursei umane și în creșterea calității activității (valorificarea optimă a elevului ca subiect al învățării).
2. **poziție etică și deontică** ce constă în valorizarea subiectului învățării;
3. **opțiune strategică** bazată pe capacitatea subiectului învățării în procesul educativ; centrarea pe subiect este o strategie activă, ce necesită construirea în timp real a unei experiențe de învățare pozitive și semnificative, într-o relație democratică, nondirectivă.
4. **modalitate de abordare a procesului instructiv-educativ**, bazată pe nevoile, interesele, aspirațiile și potențialul subiectului [ibidem].

Învățarea centrată pe elev descrie modalități de a gândi despre învățare și predare ce pun accentul pe responsabilizarea școlarului pentru propriul proces de învățare. Responsabilizarea nu înseamnă doar de a-și da frâu liber în acțiuni, ci, mai degrabă, o eliberare a forțelor interioare ale elevului pentru a obține rezultate într-adevăr bune [1, pag.33]. Elevii își dovedesc responsabilitatea mai mare devenind căutători activi de cunoaștere.

Postmodernitatea în educație desemnează o nouă abordare a activității de formare-dezvoltare a personalității, formulând ca obiectiv major **dezvoltarea integrală a personalității** umane. Paradigma postmodernă pune în centrul preocupărilor ființa umană dintr-o perspectivă globală, totalizatoare și integratoare [11, pag.30].

În acest scop, educația capătă dimensiunile unui proiect universal, cel mai vast și cu perspectiva cea mai largă ce presupune acceptarea unei viziuni holistice, pentru a putea înțelege și concepe procesul educațional. „**Abordarea holistică** a educației trebuie să includă formula *5 componente și 3 forme* (cele cinci componente ale educației: *morală, intelectuală, estetică, tehnologică și educația pentru sănătate*; și cele trei forme ale educației: *formală, non-formală și informală*)” [9].

Vl. Guțu susține că predarea și învățarea sunt văzute dintr-o perspectivă holistică, reflectând lumea reală, care este interactivă. Continuând de aici, se poate spune că din acest punct de vedere întreaga lume este reprezentată ca un întreg. O abordare holistică înseamnă că fiecare persoană este indivizibilă și face parte din Univers. O abordare holistică înseamnă să privești din toate punctele de vedere problema [7].

A avea o viziune holistică a unui fenomen, susține M. Minder, înseamnă a avea o viziune globală și sintetică a acestuia, înseamnă a cerceta dincolo de elementele constitutive, structurile și relațiile funcționale care unesc ansambluri și subansambluri, înseamnă a avea o cultură a învățării [10].

Spre deosebire de integralitate, abordarea holistică sau globală are un cadru de vizualizare mai larg, stabilind legături și în exterior. Într-o învățare integrată, elevilor nu li se oferă doar o viziune unificată asupra cunoașterii existente, dar se motivează și se dezvoltă capacitatea elevilor de a percepe noi relații și de a crea noi modele, sisteme și structuri. Prin urmare, integralizarea presupune construcția unui mediu integrator în care elevii vor putea să relaționeze cu sens experiențele școlare între ele, cu cele din afara școlii și cu propriile nevoi și interese [apud 11, pag.40].

Astfel una din condițiile dezvoltării personale este mediul de învățare care se tinde a fi „integrator”, adică integrează, armonizează diverse elemente într-un ansamblu unitar.

R. Gagné distinge între *condițiile interne ale învățării școlare* (procese cognitive, afective, volitive, motivaționale) și *condițiile externe ale învățării școlare* (mediul școlar și al clasei de elevi, factorii ergonomici și de igienă a învățării etc.). Deci, **un mediu integrator ar fi armonizarea condițiilor interne și externe ale învățării școlare.**

Cel mai important aspect al învățării este considerat *a învăța să cunoști* (a stăpâni instrumentele cunoașterii și instrumentele autodezvoltării). Metodologia învățării devine mai importantă decât conținutul în sine. Învățarea nu trebuie să ducă la simple acumulări de informații, ci la însușirea competențelor necesare pentru a practica o profesie, pentru integrarea în viața socială și în cea profesio-

nală, a satisface nevoile de bază și a acționa pentru îmbunătățirea calității vieții personale și sociale. *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, pag.71].

Conchidem, din perspectiva dezvoltării personale, că pentru a satisface nevoile de bază și a acționa pentru îmbunătățirea calității vieții personale și sociale este mult mai important **a stăpâni instrumentele cunoașterii și cunoașterii de sine:** a învăța cum să învețe, a învăța cum să se cunoască, a învăța cum să-și transforme punctele slabe în forte, a învăța cum să-și controleze emoțiile, a învăța cum să stabilească și mențină o relație, a învăța să comunice, a învăța cum să ia decizii corecte în variate situații.

### RESURSE BIBLIOGRAFICE

1. CALLO T., PANIȘ A. ș.a. *Educația centrată pe elev. Ghid metodologic*. Chișinău: „Print – Caro” SRL, 2010.
2. CHIȘ V. *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005,
3. *Codul Educației al Republicii Moldova*, Art. 6.
4. *Curriculum Național pentru învățământul primar, aprobat prin Ordinul MECC nr. 1124 din 20 iulie 2018*.
5. DELORS J. coord., *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru educație în secolul XXI*, Polirom, Iași, 2000.
6. GLOBU N. *Tendențe moderne în contextul dezvoltării personale la elevi. Materialele Conferinței Științifice Naționale*, UST, 1-2 octombrie, 2021.
7. GUȚU VI. *Pedagogie*, Chișinău: CEP USM, 2013.
8. IONESCU, M., RADU I. (coord.) (2001), *Didactica modernă*, ediția a II-a, revizuită, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
9. MARINESCU M. *Tendențe și orientări în didactica modernă*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 2009.
10. MINDER M. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare – cognitivismul operant*.
11. PĚTROVSCHI N. *Tendențe moderne în didactica disciplinelor școlare. Suport de curs*, IȘE, Chișinău: Garomont Studio, 2021.
12. SILISTRARU N. *Tendențe și orientări în didactica universitară*. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/11-16\\_1.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/11-16_1.pdf).
13. ȘOITU L., CHERCIU R. coord., *Strategii educaționale centrate pe elev*, Alpha MDN S.A., București, 2006, p.p. 46-47.
14. VRABII V. *Dezvoltarea personală a cadrului didactic: Perspective psihosociale, monografie*, Chișinău, IȘE, 2020 p.p.16-17.
15. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/dezvoltare\\_personala\\_clasa\\_8\\_print.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/dezvoltare_personala_clasa_8_print.pdf).
16. <https://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/TENDINTE-SI-ORIENTARI-IN-DIDAC61851.php>.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.3.06>  
 CZU: 37.016:821.09

## THEORETICAL ISSUES IN TEACHING READING RESEARCH AND THEIR IMPLICATIONS ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL READING COMPETENCE

Olga ZINGAN,

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,  
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
 ORCID iD: 0000-0002-1846-9283

**Abstract.** *The objective of enhancing engineering students' reading skills may be achieved by utterly relying on research-based knowledge on the nature of reading, and mingling it with methodological approaches relevant to the teaching context. The current article gives a general overview of the evolution of teaching reading research, reveals the predominant reading and comprehension models, and unveils their implications on reading instruction within the ESP course.*

**Keywords:** *professionally-oriented reading, models of reading, professional reading competence, specialized text.*

### ASPECTE TEORETICE ÎN CERCETAREA DIDACTICII LECTURII ȘI IMPLICAȚIILE LOR PRACTICE ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE LECTURĂ PROFESIONALĂ

**Rezumat.** *Dezvoltarea competențelor de lectură la studenții ingineri poate fi realizată doar bazându-ne plenar pe cunoștințe solide, fundamentate științific, ce țin de natura lecturii, corelate cu abordări metodologice relevante contextului de predare. Articolul dat propune o privire de ansamblu asupra evoluției cercetării în didactica lecturii, prezintă modelele predominante de lectură și comprehensiune, și în final, relevă implicațiile lor practice în predarea lecturii în cadrul cursului Limba engleză – limbaj specializat (LELS).*

**Cuvinte-cheie:** *lectură orientată profesional, modele de lectură, competență de lectură profesională, text de specialitate.*

Knowing how to read a technical text effectively is an essential skill for a modern engineer. However, language teachers should not assume that advanced reading ability is inherent in first-year students or that they will automatically achieve this proficiency over time. Rather, ESP teachers must address this issue, primarily, based on conclusive theoretical and methodological knowledge of the reading process adapted to the needs of the students and the institutional context.

Prolific research of both the concept of reading and the methodology of teaching reading has modified the perception of society to the reading process itself. It has evolved from a stigmatized *passive* process to be later recognized as an *active* and fluent one, in which the reader “extracts” meaning from the text [2], and more recently, to be seen as an *interactive* process, in which the reader “negotiates” meaning [17, p.22].

Since the 1960s, when the behaviorist approach to language teaching was still dominant, remarkable advances in teaching reading research have been made. There have been generated numerous succeeding theories of reading, all being influenced by the most prominent theories of learning, including N.Chomsky's theories of language acquisition – Universal Grammar (1957, 1959), Language Acquisition Theory (S. Krashen, 1982), The Zone of Proximal Development (L.Vygotsky, 1987), Language-Based Theory of Learning (M. Halliday, 1993), etc. Consequently, the replacement of the behaviorist paradigm based on stimulus-response theories (E.Thorndike, B.Skinner, I.Pavlov) occurred naturally as a result of the launch of cognitivist theories (J.Piaget, J.Bruner, R.Gagné), the 1970s) and constructivist theories (based on the concepts of J.Deewey and L.Vygotsky, the 1980s) [9, pp.34-42].

As a result of two major transformations, one dictated by changing institutional needs in teaching English as FL and the other related to changing views on reading theory [6, p.377], old FL teaching practices have given way. However, our current understanding of this process invalidates the perception of reading as a tool in the development of translation skills (grammar-translation method, late 19<sup>th</sup> - mid-20<sup>th</sup> century) or as a reinforcing element in oral instruction (direct/audiolingual methods, the 1960s).

In academic settings the reading skill is a means of access to authentic literature, particularly to domain-related knowledge. At the same time, the ESP teachers are aware that learning from textual sources in FL (comprehending and interpreting complex conceptual information) is a challenging skill to master for most of the students.

Correspondingly, due attention needs to be paid to the nature of the reading process, the reading models, which will shed light on the optimal way of developing professional reading competence by the engineering students.

### Models of Reading

Current research is overwhelmed by the abundance of theories of the reading process. Most researchers attempt to create a general understanding of the reading comprehension process by means of reading models. *Bottom-up*, *top-down* and *interactive models* represent metaphorical generalizations that derive from comprehension research.

The *bottom-up* approach is usually associated with behaviorism or the traditional approach to reading, in which the reader begins by recognizing graphic stimuli from printed words, decodes them into sound, recognizes words, and decodes meanings, in that order [1, p.17]. Bottom-up models assume that all reading follows a mechanical pattern in which the reader creates a piece-by-piece mental translation of the information in the text with little interference from the reader's own background knowledge [8, p.25].

So, the reader's role implies a passive decoding of the text in a linear manner, while the teacher's role is to teach reading through „separately defined” comprehension skills [11, p.67].

On the other hand, the top-down or „psycholinguistic model” is a conceptually driven model with an emphasis on the prediction of meaning based on the reader's knowledge. It is the concepts that generate a search for data or words to confirm these predictions, as M.Sheridan points out [Ibidem].

The top-down approach owes much to the works of K.Goodman (1969, 1982) who called reading “a psycholinguistic guessing game”, as well as to those of F.Smith (1971, 2004) who argued that reading comprehension is “making sense of the text” based on the reader's background knowledge and experience [12]. This model assumes that readers are not passive decoders of letters and words; on the contrary, due to the knowledge the readers bring to the text, they are active constructors of the text meaning. Consequently, when the reading/learning material far exceeds both students' background knowledge and their ability to understand the overall meaning of the text, they feel demotivated to pursue the effort.

The models of reading that emphasize the centrality of the background knowledge in reading comprehension are known as *schema theory models*. According to the concept of schema (sing.) introduced by Jean Piaget in 1926, as experiences take place, people's schemata (pl.) change and modify. Schemata, according to adherents of schema theory, represent a network of information (knowledge, experiences, beliefs, etc.) stored in the mind that acts as a cognitive filter for incoming information and retrieval of the existing one. The underlying assumption of schema theory is that a text/script does not carry meaning by itself; it is the reader's background knowledge that gives the text its meaning. The closer the match between the reader's schema and the text, the more comprehension occurs [17]. Thus, top-down approaches emphasize the importance of schemata and the reader's contribution to overall reading comprehension.

Nevertheless, many psychologists and psycholinguists in terms of their adequate characterization of the reading process challenge both approaches bottom-up and top-down. For instance, one issue concerns the applicability of top-down model to less proficient readers, another one questions whether the sequential decoding of graphic-phonemic-syntactic-semantic systems is applied by more advanced readers. Although further studies need to be conducted to clarify the issues stated, there is a general consensus among reading researchers regarding the importance of background knowledge in reading comprehension. “Background knowledge is essential for all manners of inferences and text model construction during comprehension; it boosts comprehension when texts relate to well developed disciplinary knowledge of the reader; it is important for disambiguating lexical meanings and syntactic ambi-



guities" [7, p.50]. On the other hand, the significance of the bottom-up model cannot be underestimated, since the meanings activated by successful word recognition are the building blocks of subsequent comprehension processes. Often the two models are presented as being in opposition to each other, but to some extent they deal with different aspects of the same phenomenon; ultimately, "a complete theory of perception will need to encompass both bottom-up and top-down processes" [16, p.96].

*The interactive models* of reading are the apparent compromise to satisfy everyone. Respectively, "word recognition needs to be fast and efficient; and background knowledge serves as a major contributor to text understanding, as does inferencing and predicting what will come next in the text" [8, p.26]. In interactive models, each component of the reading process can interact with any other component, either 'higher-up' or 'lower-down' [1, p.18]. According to K.Stanovich who developed *The Interactive Compensatory Model*, word recognition is central to the overall reading process. The phonological representation serves as an access code in working memory for text integration processes that construct meaning [15, p.442]. When less proficient readers fail to recognize words rapidly and accurately they tend to use top-down knowledge to compensate for deficits, subsequently, the comprehension may be distorted.

### **The Reading Comprehension Process**

Literacy theorists have always been concerned with the process of reading and how reading comprehension occurs. Soto et al. argue that comprehension consists of "a set of skills that the subjects invoke to generate a mental representation of the text that is sufficiently coherent and rich enough to adequately understand the material that is being read" [14, p.2]. According to N.Duke and J.Carlisle, *comprehension* is a truly constructive process [4, p.200]. In this process, the listener/reader creates and adjusts a mental representation of the meaning of the text [10] using multiple interaction factors including the text (its language, content, structure, purpose and characteristics), the listener or reader (his existing knowledge base, viewpoints, goals, processes, strategies and skills) and the context in which the communication takes place [13].

Considered by reading researchers to be one of the most successful models of comprehension, W.Kintsch's (1988) *Construction Integration Model* captures almost all of the basic processes required for effective comprehension. Thus, according to

W.Kintsch, skilled readers comprehend a text by constructing a representation of words and ideas and their interrelationships (the text base) and integrating this information with relevant prior knowledge and goals (the knowledge base) to form an understanding of the text (the situation model) [10; 18, p.359]. The Construction Integration Model assumes that a text is comprehended in two iterative stages: 1. During the *construction* stage, the incoming text base enters working memory and retrieves potentially relevant information from long-term memory; 2. During the *integration* stage, the comprehension system assimilates the new information with the previously existing discursive model [5, pp.467-68].

Given that comprehension is a very complex and rapid set of processes in which "many abilities are well balanced and coordinated" [8, p.23], W.Grabe & F.Stoller argue that *fluent* readers manage to perform numerous operations in each and every two seconds of reading as follows: 1. Focus and access 8-10 word meanings; 2. Analyze a clause for information and form a meaning unit; 3. Discover how to connect a new meaning unit in the growing text model; 4. Check the interpretation of information according to their goals, feelings, attitudes and background expectations; 5. Monitor their comprehension, make appropriate inferences as needed, shift strategies and correct misunderstandings; 6. Resolve ambiguities, address difficulties, and critique information in the text as needed [Ibidem].

Consequently, fluent readers typically adopt interactive models in which both top-down and bottom-up processes take place in parallel, and some of the operations are relatively automatic, fast, and efficient. On the other side, with struggling readers, the reading process is slow and mostly occurs in a linear manner (bottom-up model). Overcoming reading difficulties takes a lot of instruction and practice. For this reason, the development of a research-based methodology appropriate to a specific learning context is essential.

### **Implications for Teaching Specialized Text Reading**

The educational and research activities of university students usually aim at the mastery of a certain professional field, the formation of professional competence; therefore, reading focused on the future profession is referred to as *professionally oriented reading (POR)* [20]. In the academic environment, particularly in technical training, POR should lead both to the acquisition of content knowledge

and to the development of professional discourse and, possibly, to an increase in the qualifications of the future specialist. Thus, reading specialized texts in FL is a cognitive and constructive process generating mental schemas consisting of logically integrated informative content and contributing to the understanding of specialized structures and to the memorization of the metalanguage necessary for professional communication [3, p.25].

In order to help engineering students succeed in acquiring robust POR skills in FL, we suggest a series of reading support and awareness activities that were used as part of the pedagogical experiment conducted at TUM (2018-2019) by the author.

The research purpose of the project consisted in determining the theoretical and methodological foundations for developing an instructional model aimed at the valorization of specialized text reading from the perspective of optimization of the English language acquisition by the engineering students. The target audience of the research study were 90 second-year civil engineering and architecture students of TUM divided into two groups – experimental group and control group. The revised ESP curriculum focusing on POR skill development was addressed to the experimental group and was implemented during one semester (15 weeks). In the control group the teaching process was carried out in the traditional manner: the focus was mainly on vocabulary and speaking activities, while the reading skill development was not so paid attention to.

In what follows, the next step is to draw on cues that have been shown to be effective in facilitating students' reading of specialized texts, thereby improving long-term ESP acquisition. After studying the bibliographic sources on reading theory, we were aware that our first task was to promote the development of strategic reading among students. Thus, lesson by lesson, we followed the change of the students' perspective regarding the importance of strong reading competence in acquiring specialized discourse, while stimulating their intrinsic motivation for reading specialized literature from various sources.

In the treatment phase, the students of the experimental group were subjected to explicit teaching of pre-, during and post-reading strategies, comprehension strategies, text organization strategies, all illustrated in the methodological elaboration

„Technical Reading” [19] where reading strategies to be focused were systematized according to the three stages of text reading.

In addition, various training approaches were used:

- Selecting appealing specialized topics/ texts that could generate speaking, listening and writing activities;
- Alternating and practicing different types of reading: intensive, extensive, reading in pairs, reading outside the classroom, etc.;
- Ensuring an optimal way of teaching-acquisition- evaluation of linguistic structures, as well as broadening of students' specialized knowledge out of readings;
- Promoting the need for an increased word recognition fluency, as well as automaticity in reading comprehension;
- Emphasizing the importance of background knowledge and its activation in the pre-reading stage for a deeper comprehension of specialized texts;
- Encouraging due comprehension monitoring and correcting misunderstandings during reading;
- Conceptualizing the information from the specialized text during the teaching process and illustrating it by means of various graphic organizers, tables, other visual elements;
- Extending students' exposure to meaningful specialized texts beyond the classroom by means of projects and portfolio making on topics studied.

### Conclusions

It is widely recognized among researchers and practitioners that the better the understanding of the inner reading process, the more effective teaching approaches can be selected/applied. Given that the ultimate purpose of reading is to make sense of written language, the task of ESP teachers is to identify optimal instructional practices aimed at improving FL reading comprehension within a relatively short course. In the present article we have sought to describe current research perspectives on reading comprehension while providing explanations that have real implications for ESP instructional contexts.

## REFERENCES

1. ALDERSON Ch. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. ISBN 9780511732935
2. ANDERSON N. Metacognitive reading strategies increase L2 performance. In: *The Language Teacher*, 2003, nr. 27(7). P.20-22.
3. BARBAROȘ N. *Dezvoltarea competenței de lectură a textelor de specialitate în limba germană (la profilul științe economice). Teză de doctor în științe pedagogice*. Chișinău, 2019. Disponibil: [http://www.cnaa.md/files/theses/2019/55023/ninel\\_barbaros\\_thesis.pdf](http://www.cnaa.md/files/theses/2019/55023/ninel_barbaros_thesis.pdf)
4. DUKE N., CARLISLE J. The Development of Comprehension. In: *Handbook of Reading Research*. New York: Routledge, 2011. P. 199-228. ISBN 978-0-8058-5342-1
5. GERNSBACHER M.A., KASCHAK, M.P. Construction-Integration Model Text Comprehension. In: *The Oxford Handbook of Cognitive Psychology*. D. Reisberg, ed. Oxford: Oxford University Press, 2013. P.462-474. ISBN 978-0-19-537674-6
6. GRABE W. Current Developments in Second Language Reading Research. In: *TESOL Quarterly*. 1991, vol.25, nr. 3. P.375-406. [citat: 2.09.2022] Disponibil: [https://www.academia.edu/1267051/Current\\_developments\\_in\\_second\\_language\\_reading\\_research](https://www.academia.edu/1267051/Current_developments_in_second_language_reading_research)
7. GRABE, W. Research on Teaching Reading. In: *Annual Review of Applied Linguistics*. USA: Cambridge University Press, 2004. P.44-62. DOI: 10.1017/S0267190504000030
8. GRABE W., STOLLER, F. *Teaching and researching reading*. 2<sup>nd</sup> ed. Great Britain: Pearson Education Limited, 2011. ISBN 978-1-4082-0503-7
9. HUANG, R., SPECTOR, J.M., YANG J. *Educational Technology. A Primer for the 21st Century. Lecture Notes*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd, 2019. ISBN 978-981-13-6642-0
10. KINTSCH W. *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. ISBN 0-521-62986-1
11. SHERIDAN, M. Theories of Reading and Implications for Teachers. In: *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, no.22 (1). P. 66-71.
12. SMITH, F. *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. 6<sup>th</sup> ed. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2004. ISBN 0-8058-4712-X
13. SNOW, C. *Reading for Understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. Santa Monica: RAND Reading Study Group, 2002. ISBN 0-8330-3105-8
14. SOTO, C. et al. Reading Comprehension and Metacognition: The Importance of Inferential Skills [online]. In: *Cogent Education*, Vol.6, Nr. 1, 2019. [citat: 30.05.22] Disponibil: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067>
15. STANOVICH K.E. Word Recognition: Changing Perspectives. In *Handbook of Reading Research*, vol.2. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 1996. ISBN 0-8058-2416-2
16. STERNBERG R., STERNBERG, K. *Cognitive Psychology*. 6<sup>th</sup> ed. Belmont: Cengage Learning, 2012. ISBN 978-1-111-34476-4
17. WALLACE C. Reading. In: *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. P.21-27.
18. WILKINSON I., SON, E. A Dialogic Turn in Research on Learning and Teaching to Comprehend. In: *Handbook of Reading Research*.

- 
- Abingdon-on-Thames: Routledge, 2011. P.359-387. ISBN 13: 978-0-8058-5342 -1
19. ZINGAN O. *Technical Reading*. Chişinău: Tehnica-UTM, 2019. ISBN 978-9975-45-605-0
20. СЕРОВА Т.С. Характеристики и функции профессионально-ориентированного чтения в образовательной и исследовательской деятельности студентов, аспирантов и преподавателей университетов. В: *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*, 2013, №7. С. 3-12. ISSN 2305-140X [citat: 31.05.22] Disponibil: [http://vestnik.pstu.ru/pedag/archives/?id=&folder\\_id=2825](http://vestnik.pstu.ru/pedag/archives/?id=&folder_id=2825)

## PREVENIREA COMPORTAMENTULUI ANTISOCIAL LA ELEVII DIN TREAPTA GIMNAZIALĂ<sup>1</sup>

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

**Rezumat.** Comportamentul antisocial la copii reprezintă manifestări care depășesc granițele normalității la un anumit moment de dezvoltare, ele constituind un ansamblu de comportamente, care se manifestă în mediul familial, școlar și social. Se știe că este mai ușor să previi decât să tratezi, de aceea în cadrul acestui articol vom pune accentul pe activitatea de prevenție a problemelor comportamentale în mediul școlar, scoțând în evidență unele modalități de prevenire a comportamentului antisocial la elevii din treapta gimnazială.

**Cuvinte-cheie:** psihoprofilaxie, prevenție, comportament antisocial, elevi.

### PREVENTION OF ANTISOCIAL BEHAVIOR IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

**Abstract:** Antisocial behavior in children are manifestation that go beyond the boundaries of normalcy at a certain time of development, they are a set of behaviors, which are manifested in the family, school and social environment. It is known that it is easier to prevent than to treat, so in this article we will focus on the prevention of behavioral problems in the school environment, highlighting some ways to prevent antisocial behavior in high school students.

**Keywords:** psychoprophylaxis, prevention, antisocial behavior, students.

Perioada de dezvoltare de la 10-11 ani până la 13-14 ani se referă la așa-numitele perioade critice ale vieții persoanei sau crize de vârstă. Criza de vârstă în această perioadă poate decurge în două direcții [5]:

1. *criza de independență* (încăpățănare, negativism, neapreciere din partea adulților, atitudine negativă față de cerințele acestora etc.);
2. *criza dependenței* (supunere excesivă, dependență de cei mai mari și mai puternici etc.).

În baza cercetărilor psihologice a minorilor cu comportament antisocial putem evidenția mai mulți indicatori psihofiziologici: dizarmonie între dezvoltarea socio-morală și cea fizică ce este însoțită de un înalt nivel al excitabilității care predomină asupra inhibiției; dezechilibrul comportamental și emoțional provocând încălcări de disciplină; nivel înalt al sensibilității sistemului nervos, care în caz de surmenaj poate provoca dereglări funcționale; gândirea este marcată de logică antisocială; selectivitatea

percepției are un caracter deosebit, ei evidențiază din fundalul percepției doar elemente care îi interesează (ceasul, telefonul mobil, obiecte din aur sau de preț, geanta, portmoneul, alte obiecte ce pot fi sustrate). Unii copii înregistrează o reușită școlară scăzută, chiar insucces școlar, fuga de la lecții, minciuna. Ignorarea restricțiilor din partea profesorilor și a părinților conduc la abandonul școlar, vagabondaj, dromomanie. La alții se manifestă un nivel neadecvat al autoaprecierii, tind cu orice preț să atragă atenția prin comportament agresiv și demonstrativ, nu sunt capabili de a avea o atitudine critică față de sine, faptele proprii, consecințele acțiunii, nu văd necesitatea de a-și corecta comportamentul și calitățile negative ale acestuia; lipsește autocontrolul, simțul culpabilității este atenuat prin mecanisme de autoapărare (devalorizarea consecințelor crimei comise, transferul responsabilității asupra unei autorități, repartizarea responsabilităților în cadrul grupului informal, etc [1].

<sup>1</sup>. Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane*. Cifra Proiectului: 20.80009.1606.10.

La această vârstă *comunicarea cu semenii* este considerată ca una dintre activitățile de bază. Comunicarea între minori se produce de dragul comunicării și poartă un flux informațional redus, ce se limitează la povestiri despre filmele vizionate, bătaii, fapte de eroism, distracțiile și relațiile sexuale, a subiectelor cu conținut erotic. Crește brusc importanța și semnificația comunicării criminale (argou, tatuaje, etichete, porecle), duc un „mod parazit” de viață [1]. Iar ca particularități specifice sunt considerate *dorința de a se opune adulților, de a se elibera de sub controlul acestora; de a se aduna în grupuri neformale cu anumite reguli și forme de relaționare*. Totodată, aceasta este perioada de cea mai mare activitate socială și autodeterminare, când adolescenții își caută interesele și preferințele, locul lor în această lume. Este important ca familia, cadrele didactice să le ofere adolescenților terenul pentru a se autoprezenta și autoexprima în grupul de semeni, în grupurile adulte, să le creeze spațiul pentru realizarea ideilor lor creative și autoaprecierii personale, să-i determine să aplice diferite metode și mijloace de acțiune în diferite situații, să încerce să soluționeze unele situații. Prin metoda „probelor și greșelilor” să-și aleagă strategia de conduită și comportament în mediul social. În acest scop pot fi folosite următoarele tehnici de profilaxie: teatrul, rezolvarea unor probleme de comportament, înscenarea și discutarea diferitelor forme de comportament etc.

Pentru adolescent este important ca el să fie respectat, văzut și auzit de cei din jur, iar ideile sale să fie acceptate. De aceea adulții (psihologul, pedagogul, părintele) și elevii trebuie să învețe să se asculte și să se audă unul pe altul, să înțeleagă și să accepte poziția celuilalt. Numai în acest caz va avea loc o comunicare constructivă și ei vor acționa în comun. Adolescenților le place să comunice în activitățile de grup (crearea de colaje, proiecte etc.), să inventeze și să implementeze planul de activitate, să comunice, să repartizeze responsabilitățile, să creeze imaginea produsului proiectat. Aceste activități unesc elevii, formându-le experiența de interacțiune socială și un comportament responsabil în diverse tipuri de activități, îi învață să construiască noi relații cu ceilalți, contribuie la creșterea intensivă a emoțiilor și sentimentelor sociale.

La *prima etapă* a activității de psihoprofilaxie sunt incluși cât mai mulți copii, chiar și acei copii care nu manifestă comportament antisocial. Sunt binevenite diferite activități tematice (lecții, mese rotunde, etc.), în cadrul cărora să se demonstreze copiilor ceea ce se consideră comportament antisocial, deoarece ei înșiși uneori nu observă modul în

care trec limitele normelor sociale. La această etapă un rol important îl are și parteneriatul dintre școală, părinte și celelalte instituții sociale.

A *doua etapă* a activității de psihoprofilaxie a comportamentului antisocial are drept scop depistarea timpurie a copiilor, în comportamentul cărora se observă abateri de la normele sociale. La această etapă psihologul lucrează individual cu fiecare copil, identifică cauzele apariției comportamentului antisocial, găsește modalități de soluționare a problemelor.

A *treia etapă* a activității de psihoprofilaxie conține un sistem de activități care vizează reducerea riscului de recidivă și stimularea resurselor personale ce vor contribui la adaptarea la condițiile de mediu și la dezvoltarea unor strategii de comportament social eficiente.

În continuare vă prezentăm unele tehnici expresiv-creative ce ar contribui la profilaxia comportamentului antisocial la elevi.

❖ *Jocul-forum „Aceasta e decizia mea”*. Scopul: formarea la elevi a capacității de a găsi soluții în orice situație. Elevii înșiși inventează situații de conflict și împreună le soluționează. Moderatorul nu apreciază jocul actorilor, nici variantele de soluționare a problemei, nici deciziile luate. El este prezentator, organizează contactul cu publicul, monitorizează respectarea regulilor, activează publicul să intervină și să schimbe situația pe scenă. În orice moment poate spune „Stop!”, dacă situația este scăpată de sub control ori sunt încălcate standardele etice etc.

Acest joc-forum îl începem cu exercițiul *Patru colțuri*. Este expusă situația-problemă, sunt propuse trei variante de soluționare a ei (trei colțuri în cameră), a patra variantă (al patrulea colț) o constituie răspunsurile proprii ale participanților, care diferă de cele propuse anterior. Participanții argumentează decizia aleasă, ocupând fiecare colțul său. Dacă la momentul discuțiilor oponentului i-a reușit să-l convingă, atunci acest participant trece într-un alt colț. În al patrulea colț pot fi propuse diferite idei, opinii care trebuie ascultate atent. *Prima situație*: în clasă este o fetiță „M”, care nu este frumoasă, e închisă în sine, nu comunică cu cei din jur, care este obiectul agresiunii unui grup de fete. O altă colegă, „C”, a fost martoră cum acest grup de fete a discutat despre planul de a o agresa pe fetița „M” după lecții. Ce trebuie să întreprindă colega „C”?

- Ar trebui să povestească despre agresiunea planificată;
- Trebuie să comunice despre situația creată unui adult;

- Să tacă, prefăcându-se că n-a auzit nimic;
- Colț deschis (o altă propunere).

A doua situație: elevul „N” în fiecare zi scornește porecle pentru un alt coleg din clasă. Cum trebuie să procedați când colegul este maltratat?

- A discuta cu elevul „N” individual;
- A-l preîntâmpina că, dacă va continua tot așa, va fi bătut;
- A apela la părinții elevului „N” pentru soluționarea cazului;
- Colț deschis (o altă propunere).

După audierea situației, fiecare elev își alege colțul său. Apoi se înscenează situația (timp 5-7 minute), se discută, se ia decizia.

Crearea colajelor. Colajul este un procedeu în arta modernă care constă în compunerea unui tablou prin lipirea unor elemente eterogene, în scopul obținerii unui efect de ansamblu; (prin extindere) colaj mai înseamnă și tabloul realizat prin acest procedeu [2]. Tematica colajelor poate fi: „Viața din jurul meu”; „Eu sunt împotriva...”; „Oamenii fericiți, cine sunt ei?”; „Să-i ajutăm” etc.

În procesul de realizare a unui colaj, elevii nu numai își extind cunoștințele în domeniul problemelor sociale existente, dar și își dezvoltă imaginația creativă, gândirea, abilitățile și competențele individuale de a lucra în grup. Etapele de lucru asupra colajului sunt:

1. familiarizarea cu problema în baza căreia va fi realizată lucrarea (actualitatea, importanța socială, problemele ce apar la realizarea acesteia);
2. formarea grupului din 3-4 persoane;
3. expunerea sarcinii: găsiți ilustrații și creați un colaj la tema...;
4. activitatea în grup timp de 40-60 de minute;
5. prezentarea lucrării: ideea principală, particularitățile de amplasare a componentelor ilustrației, culoarea etc.
6. rezumarea lucrării, concluzii.

#### ❖ *Diseminarea opiniilor.*

Diseminarea opiniilor este o activitate unde fiecare participant își expune opinia privind soluționarea unei probleme sau referitor la o temă ce este pusă în discuție. Opiniile pot fi diferite, fiecare participant are dreptul să spună ce dorește. Din timp sunt pregătite cartele cu fraze nefinisate, elevul continuă fraza. Aceste fraze stimulează elevii să vină cu opinii proprii la tema pusă în discuție. Exemplu: „eu gândesc că...”; „mi se pare că ar fi corect...”; „nu m-am gândit anterior, dar cred că...”. Exemple de teme: „Pedagogii nu mă înțeleg”; „Școala și eu” etc.

Este important de a crea un climat psihologic în grupul de elevi, ca fiecare să fie liber în exprimarea opiniilor sale. Condiția este: nimeni nu critică opiniile colegilor.

Exercițiul 1. *Alcoolismul berii.* Scopul: a-i învăța pe elevi să reacționeze critic asupra informației primite, a dezvolta rezistență la influența socială negativă.

Vârsta participanților: 10-14 ani.

Exemple de fraze nefinisate la tema dată:

- \* Mi se pare că berea este o modalitate de...;
- \* Dacă persoana întrebuițează bere în fiecare zi, atunci...;
- \* Eu consider că berea este...;
- \* Consider că fraza a „bea bere e la modă” este... etc.

La final se discută, se fac concluzii.

Exercițiul 2. *„Dependența de internet”.* Scopul: profilaxia dependenței de internet.

Vârsta participanților: 10-14 ani.

Exemple de fraze nefinisate la tema dată:

- Când oamenii spun că nu pot fără internet, este un fel de boală...;
- Aflându-se în rețelele sociale, o persoană simte...;
- Spre deosebire de realitate, în lumea virtuală...;
- Informațiile despre persoana care comunică pe rețelele sociale, întotdeauna...;
- \* Comunicarea pe rețelele de socializare este atractivă, dar..

La final au loc discuții, se fac concluzii.

#### ❖ *Forumul-teatru*

Este o formă de profilaxie a comportamentului deviant la elevi, ce constă în vizionarea unui spectacol la o anumită temă. Înscenarea spectacolului finisează cu momentul culminant prin „stop-cadru”. Spectatorii au posibilitatea să propună varianta lor de soluționare a problemei [6].

Etapele pregătirii de *Forum-teatru*:

1. *Alegerea problemei, scrierea scenariului și a mi-zanscenei.* Se alege o problemă actuală pentru participanți. Scenariul spectacolului este împărțit în câteva acte. La început este introducerea, apoi, de la un episod la altul, acțiunea se intensifică din ce în ce mai mult, până ajunge la punctul culminant. Acțiunea eroului este necunoscută. Se propune spectatorilor să gândească și să finalizeze acțiunea eroului. Acțiunea spectacolului trebuie să fie vioaie, să provoace spectatorul să participe în continuare la soluționarea ei. Spectatorul trebuie să simtă că poate ceva să schimbe, să ajute, să apere.

2. *Pregătirea și repetiția spectacolului.* Se împart rolurile, se discută cu actorii. Pentru aceasta teatrul are un conducător care conduce pregătirea spectacolului, începe discursul, spune „Stop” în momentul culminant.
3. *Derularea piesei.* La această etapă spectatorului i se propune vizionarea piesei care se încheie cu „stop-cadru”. Spectatorii vizionează spectacolul atent, în liniște. Apoi propun diferite versiuni care s-ar putea întâmpla mai departe.
4. *Forum.* La etapa dată spectacolul se joacă din nou, iar spectatorii au posibilitatea să spună „Stop”. După aceasta are loc schimbarea unui actor cu un spectator. Se include în derularea piesei spectatorul care primul a zis „Stop”. Actorii, improvizând, îl ajută pe spectator să se includă în piesă, totodată, permițând ca situația jucată să fie soluționată cât mai bine.
5. *Discuții.* La această etapă spectatorii discută ce au vizionat, își expun părerile referitor la acțiunile ce au avut loc în scenă. Se aleg cele mai bune opinii.

• Scenariul „O plimbare cu bicicleta”.

*Scopul:* profilaxia comportamentului ilegal, stimularea elevilor să se opună influențelor negative.

*Vârsta participanților:* elevi 11-14 ani.

*Materiale:* aranjarea scenei, rechizite, costume.

*Instructaj pentru moderator:* în scenariul elaborat sunt puse în discuție următoarele probleme:

1. petrecerea timpului liber;
2. implicarea adolescenților în săvârșirea infracțiunilor;
3. informația insuficientă privind utilizarea proprietății altei persoane;
4. despre răspunderea pentru furt;
5. aspectul etic al infracțiunii.

După episodul 1. Se discută despre lucrurile utile ce pot fi făcute de către adolescenți în perioada vacanței, cum să-și folosească timpul liber.

După episodul 2. Se discută/explică conceptele: „rugămintele”, „prietenia vecinilor” etc.

După episodul 3 se discută despre urmările negative ale unui furt.

Personajele: Ion - 14 ani, Vasile -12 ani, Ana - 11ani.

### Episodul 1

ION: E bine că suntem în vacanță, nu trebuie să mergem la școală, să facem lecțiile.

VASILE : Da, e bine, dar ce să facem zile întregi, cu ce să ne ocupăm? Iarăși în vacanță vom sta pe iarbă. Colegilor le este interesant, unii au plecat la tabără, alții la bune, iar alții meșteresc ceva acasă.

ION : Mie mi-e bine, toată ziua sunt liber, nimeni nu mă impune să fac ceva. Aceasta-i odihnă.

VASILE: Da, dar oricum e plictisitor.

### Episodul 2

Ziua în curte. Băieții stau pe scaun afară și discută. Pe lângă ei se plimbă cu bicicleta o fetiță.

ION: Cât e de bine când nimeni nu te grăbește nici căieri.

VASILE: Da, dar vacanța trece și nimic interesant nu s-a întâmplat. Iată, Ana are bicicletă și se plimbă cu ea permanent, nu-i trebuie mai mult nimic.

ION: Da, bicicleta e nouă, are și un felinar și roțile sunt interesante.

VASILE: Poate s-o rugăm să ne dea și nouă bicicleta să ne plimbăm.

ION: Nu ne va da. Nu-i permit părinții, bicicleta e nouă.

### Episodul 3

E seară. Copii stau pe scaun, vorbesc. Fetița pleacă acasă, iar bicicleta o fixează cu un lacăt.

ION: Știi, am o idee interesantă cum să ne plimbăm cu bicicleta. Nu va trebui să rugăm pe nimeni.

VASILE : Cum așa, nu înțeleg.

ION: Vom încerca să descuiem lacătul, cineva mi-a arătat cum se deschide, și ne vom plimba cu bicicleta. Apoi o vom ascunde și ne vom plimba doar seara. Ți-ar plăcea o asemenea propunere? STOP!

În concluzie, pentru prevenirea tulburărilor de comportament la elevi, una din sarcinile de bază ale psihologului, pedagogului, părinților este de a-i învăța să interacționeze constructiv, să comunice fără conflicte, să creeze relații armonioase, recunoscând valoarea fiecăruia ca persoană, dreptul său la autorealizare, autodezvoltare, autoexprimare. Astfel, vom putea preveni tulburările de comportament la elevi.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. CUCER A. Profilaxia conportamentului antisocial al copiilor. În: *Dezvoltarea economico-socială durabilă a Euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere*. Materialele Conferinței Științifice internaționale, ediția a XVI-a, 30 octombrie 2020. Institutul de Cercetări Economice și Sociale „Gh. Zane”; Academia Română, filiala Iași. Iași: 2020. p.p.48-54.



2. CUCER A. Comportamentul antisocial la copii: cauze, caracteristici, forme, prevenție. În: *Perspectivile și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației. Materialele Conferinței Științifice Internaționale*. Vol VII, patrea II. Cahul, 05.06. 2020.
3. Dex online. Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/colaj>
4. АЛМАЗОВ Б. Н. *Психологические основы педагогической реабилитации : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец-ти «Соц. педагогика»*. М. : ВЛАДОС, 2008.
5. НИЧИШИНА Т. В. *Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних в школе и семье: пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения, учреждений дополнительного образования детей и молодежи / Т. В. Ничишина. — Минск: Национальный институт образования, 2018.*
6. ТОРХОВА А. В. *Педагогическая поддержка саморазвития учащихся: пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения*. А. В. Торхова, И. А. Царик. Минск : Нац. ин-т образования, 2016. 216 с.
7. ФУРМАНОВ И. А. *Профилактика нарушений поведения в учреждениях образования: учеб.-метод. Пособие*. И. А. Фурманов, А. Н. Сизанов, В. А. Хриптович. Минск: РИВШ, 2011.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.3.07>  
 CZU: 159.942-053.6

## DEMERSUL EXPERIMENTAL AL ANXIETĂȚII LA ADOLESCENȚI

**Iulia RACU,**

doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar,  
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,  
 cercetător științific coordonator,  
 Institutul de Științe ale Educației  
**ORCID iD: 0000-0002-9096-7121;**

**Mirela STANCIU,**

doctorandă, Școală Doctorală de Psihologie,  
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
**ORCID iD: 0000-0001-9569-6183**

**Rezumat.** *Articolul cuprinde rezultatele unui studiu experimental al anxietății la adolescenții contemporani. În lotul de subiecți am încadrat un număr de 269 de adolescenți (123 adolescenți și 146 adolescente) cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani. Pentru a descoperi nivelurile de manifestare și specificul anxietății la adolescenți, am aplicat următoarele teste și scale: Testul Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck și Scala de manifestare a anxietății Taylor. În rezultat, am evidențiat că un număr mare de adolescenți demonstrează un nivel moderat și ridicat de anxietate. În ceea ce privește dimensiunea „gen”, adolescentele se caracterizează prin anxietate mai accentuată comparativ cu adolescenții. Dimensiunea „vârstă” pune în lumină o anxietate mai ridicată la adolescenții de 16–17 ani.*

**Cuvinte-cheie:** *anxietate, dimensiunea „gen”, „vârstă”, adolescenți de 14–15 ani, adolescenții de 16–17 ani, adolescenții de 18–19 ani.*

### EXPERIMENTAL RESEARCH OF ANXIETY IN ADOLESCENCE

**Abstract.** *The given article describes the results of an experimental research of anxiety at contemporaneous adolescents. In experimental group we included 269 adolescents (123 boys and 146 girls), 14–19 years old. In order to establish the level and the specific of anxiety in adolescence we applied the following tests: Eysenck test self-assessment of mental states and Manifest anxiety scale by Taylor. As results we discover that a lot of adolescents have a medium and a high level of anxiety. In terms of gender anxiety is more characteristic for girls than boys. The age dimensions highlight that 16–17 years old adolescent manifest more anxiety.*

**Keywords:** *anxiety, gender dimension, age, 14–15 years old adolescents, 16–17 years old adolescents, 18–19 years old adolescents*

Deși actualmente sunt foarte multe studii și cercetări științifice cu referire la particularitățile vârstei adolescente, în contextul noilor provocări societale încă mai sunt necesare cercetări cu referire la această vârstă. Cercetările indică faptul că în adolescență se produc importante modificări în domeniul biologic, domeniul funcțiilor și proceselor psihice, precum și în domeniul psihosocial. O schimbare fundamentală din adolescență pe planul dezvoltării biologice este faptul că adolescentul ajunge să arate exact ca un adult. În plan psihologic transformările prin care trece adolescentul, de regulă, sunt extrem de rapide și

de o profundă complexitate, cu un tempo intens în cazul unor însușiri psihice și cu curs încet în cazul altor funcții și caracteristici psihice. În planul proceselor psihice vom evidenția o nouă gândire, raționalizare și înțelegere, trecerea la structurile ipotetico-deductive, în cel psihosocial adolescenții prezintă importante schimbări privind identitatea de sine și modalități de interrelaționare cu semenii, sexul opus și adulții. Acest stadiu al dezvoltării umane poate condiționa probleme emoționale și comportamentale. O problemă emoțională cu care se confruntă destul de frecvent adolescenții este trăirea anxietății.

1. Articolul este elaborat 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.

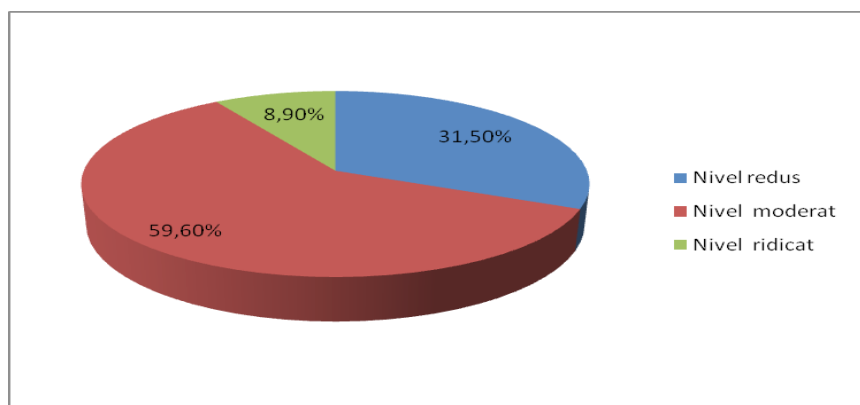


Figura 1. Frecvențele pentru nivelurile redus, moderat și ridicat de anxietate la adolescenți

**Metodologia cercetării.** Conform celor expuse, am investigat experimental anxietatea la adolescenții contemporani. Lotul de subiecți a cuprins 269 de adolescenți (123 adolescenți și 146 adolescente) cu vârsta cuprinsă între 14 și 19 ani, elevi din clasele a IX-a – a XII-a. A fost posibil să investigăm nivelurile de anxietate prin administrarea pe întregul lot de subiecți *Testul Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck* și *Scala de manifestare a anxietății Taylor*.

**Rezultate și discuții.** *Testul Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck* pune în lumină câteva dimensiuni importante: agresivitatea, frustrarea, rigiditatea și anxietatea. Figura 1 prezintă frecvențele adolescenților din lotul experimental pentru nivelul scăzut, mediu și ridicat de anxietate.

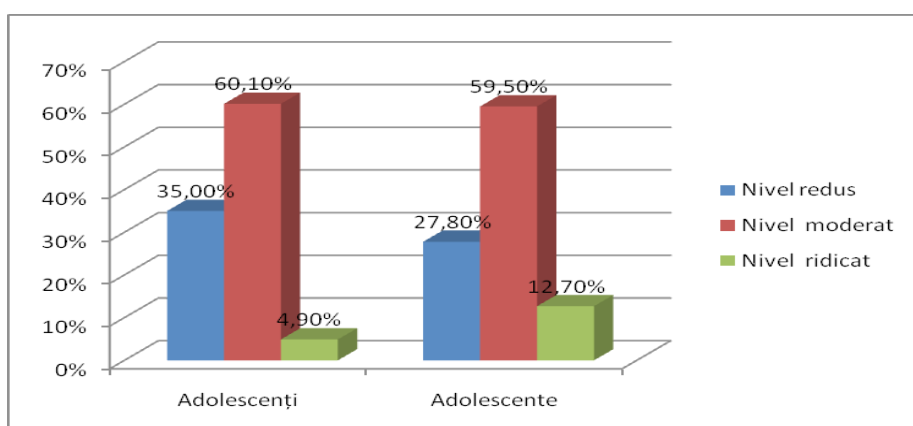
Analiza frecvențelor din figura 1 ne permite să evidențiem prezența nivelului redus, mediu și ridicat de anxietate la adolescenți. Anxietatea de nivel redus se întâlnește la 31,50% din adolescenți. Anume acest nivel de intensitate nu afectează în mod negativ activitatea și viața adolescenților. Adolescenții pot fi caracterizați ca fiind stabili din punct de vedere emoțional, dau dovadă de rezistență și de un grad înalt de adaptabilitate la situațiile noi și imprevizibile, dar și la cele obișnuite, ce fac parte din viața cotidiană. Aceștia își pot mobiliza energia psihică și toate resursele interioare astfel încât să poată gestiona situațiile problematice și dificultățile cu care se confruntă. Totodată, la ei se evidențiază și stăpânirea de sine, încrederea în sine și o bună cunoaștere a propriei persoane. Sunt sociabili și stabilesc cu o deosebită ușurință relații interpersonale, acestea fiind agreabile, pozitive și armonioase. Nivelul redus de anxietate este absolut necesar adolescenților, pentru că are efect motivant și de mobilizare.

Cu încredere constatăm că cei mai mulți adolescenți, peste jumătate dintre ei (59,60%), prezintă

un nivel moderat de anxietate. Adolescenții cu nivel moderat de anxietate sunt nesiguri, nu au deplină încredere în propriul potențial, în propriile capacități și abilități. Ei întâmpină dificultăți în comunicare cu semenii și alte persoane, în stabilirea de relații interpersonale durabile și armonioase, destul de rar manifestă inițiativă, au rețineri în a-și exprima în public ideile și opiniile proprii. Adolescenții cu nivel moderat de anxietate au tendința de a anticipa obstacolele în atingerea unor obiective și activități. Nivelul moderat de anxietate poate fi însoțit de provocări și manifestări psihosomatice, pe care adolescentul nu întotdeauna le poate recunoaște, detecta și înțelege. Trăirea anxietății la acest nivel de intensitate pentru perioade extinse de timp poate declanșa afecțiuni somatice.

8,90% dintre adolescenți au un nivel ridicat de anxietate. Adolescenții care trăiesc această emoție la un nivel ridicat de intensitate pot fi caracterizați ca fiind agitați, neliniștiți și plini de încărcătură și tensiune psihică. Au încredere redusă în propriile capacități și competențe și în succesul pe care îl pot atinge în confruntarea cu sarcinile de viață. Au tendința de a proiecta diferite obstacole și piedici. Anume aceste proiecții provoacă și condiționează anxietatea la adolescenți, care în permanență sunt alimentate de propriile gânduri și temeri. Anume aceste gânduri și temeri determină adolescenții să adopte o atitudine de neimplicare și evitare a anumitor activități și responsabilități. Nivelul ridicat de anxietate are consecințe negative atât asupra comportamentului adolescenților, cât și asupra stabilității psihoemoționale.

Demersul constativ al anxietății la adolescenți a cuprins evidențierea nivelurilor de manifestare a anxietății, în funcție de dimensiunea „gen”, care sunt ilustrate în figura 2.



**Figura 2.** Frecvențele pentru nivelurile redus, moderat și ridicat de anxietate la adolescenți și adolescente

Adolescenții, în funcție de dimensiunea „gen”, prezintă următoarele frecvențe pentru cele trei niveluri de anxietate: 35% dintre adolescenți manifestă nivel redus de anxietate, 60,10% dintre adolescenți dau dovadă de nivel moderat de anxietate și 4,90% dintre adolescenți prezintă nivel ridicat de anxietate.

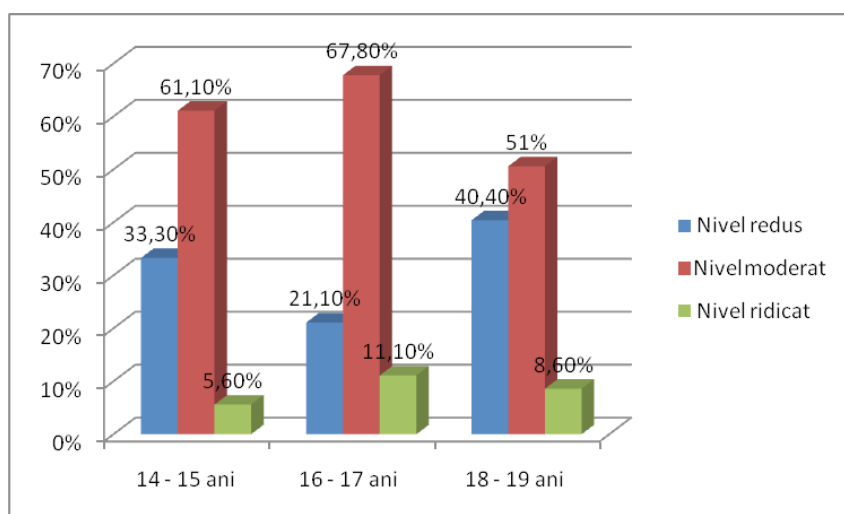
Adolescentele se disting prin frecvențe diferite pentru nivelurile anxietății: 27,80% dintre adolescente demonstrează nivel redus de anxietate, peste jumătate dintre adolescente (59,50%) au nivel moderat de anxietate și 12,70% dintre adolescente se caracterizează prin nivel ridicat de anxietate.

O analiză comparativă la nivelul lotului de subiecți, în funcție de dimensiunea „gen”, în ceea ce privește anxietatea ne permite să afirmăm că nivelul redus de anxietate are frecvențe mai mari în rândul adolescenților (35%), comparativ cu adolescentele (27,80%). Pentru nivelul moderat de anxietate

frecvențele adolescenților și cele ale adolescentelor sunt apropiate (60,10% și 59,50%). Frecvențele pentru nivelul ridicat de anxietate prezintă o tendință inversă, comparativ cu nivelul redus de anxietate: 12,70% dintre adolescente și 4,90% dintre adolescenți manifestă acest nivel de intensitate a anxietății.

Testul *T-student* pune în lumină existența diferențelor statistice semnificative pentru anxietate între rezultatele adolescenților ( $m=1, 69$ ) și cele ale adolescentelor ( $m=1, 84$ ) ( $T=2,088$ ,  $p \leq 0,05$ ) cu medie mai mare în rândul adolescentelor. Vom evidenția aici că adolescentele sunt mai anxioase, comparativ cu adolescenții.

Studiul anxietății la adolescenți a inclus examinarea nivelurilor de manifestare a anxietății, în funcție de dimensiunea „vârsta”, care pot fi vizualizate în figura 3.



**Figura 3.** Frecvențele pentru nivelurile redus, moderat și ridicat de anxietate la adolescenții de 14 - 15 ani, 16 - 17 ani și cei de 18 - 19 ani

Frecvențele din Figura nr. 3 ne permit să menționăm că la adolescenții de 14–15 ani acestea se repartizează în felul următor: 33,30% din adolescenți manifestă nivel redus de anxietate, 61,10% au nivel moderat de anxietate și 5,60% dintre adolescenți se caracterizează printr-un nivel ridicat de anxietate.

O altă categorie de vârstă sunt adolescenții cu vârsta cuprinsă între 16 – 17 ani. Aici frecvențele au următoarea distribuție: 21,10% dintre adolescenți prezintă nivel redus de anxietate, o bună parte dintre ei (67,80%) demonstrează nivelul moderat de anxietate, iar nivelul ridicat de anxietate îl întâlnim la 11,10% dintre adolescenți.

La adolescenții de 18 – 19 ani atestăm următoarele: 40,40% dintre ei dau dovadă de nivel redus de anxietate, peste jumătate (51%) se caracterizează printr-un nivel moderat de anxietate și la 8,60% dintre adolescenți se observă un nivel ridicat de anxietate.

Comparând frecvențele pentru nivelurile anxietății, vom menționa că nivelul redus prevalează la adolescenții de 18 – 19 ani, fiind urmați de adolescenții de 14 – 15 ani și de cei de 16 – 17 ani (respectiv, 40,40%, 33,30% și 21,10%). În cazul nivelului moderat de anxietate se înregistrează următoarea tendință: 67,60% dintre adolescenții de 16 – 17 ani, 61,10% dintre cei de 14 – 15 ani și 51% dintre adolescenții de 18 – 19 ani au acest nivel de anxietate. Cea mai mare frecvență pentru nivelul ridicat de anxietate se întâlnește la adolescenții de 16 – 17 ani (12,10%), fiind urmați în descreștere de adolescenții de 18 – 19 ani (8,50%) și de cei de 14 – 15 ani (5,50%).

Conform testului *T-student*, identificăm diferențe statistice semnificative: între rezultatele adolescenților de 14 – 15 ani ( $m=1,72$ ) și cei de 16 – 17 ani ( $m=1,90$ ) ( $T=2,074$   $p \leq 0,05$ ) cu o medie mai mare la

adolescenții de 16–17 ani, precum și între rezultatele adolescenților de 16–17 ani ( $m=1,90$ ) și cei de 18–19 ani ( $m=1,68$ ) ( $T=2,401$   $p \leq 0,05$ ), cu o medie mai mare la adolescenții de 16–17 ani. Punctăm aici că adolescenții de 16–17 ani sunt mai anxioși, comparativ cu adolescenții de 14–15 ani și cei de 18–19 ani.

Anxietatea a fost evaluată de noi și prin administrarea *Scalei de manifestare a anxietății Taylor*. Frecvențele pentru nivelul redus, moderat și ridicat de anxietate sunt ilustrate în figura 4.

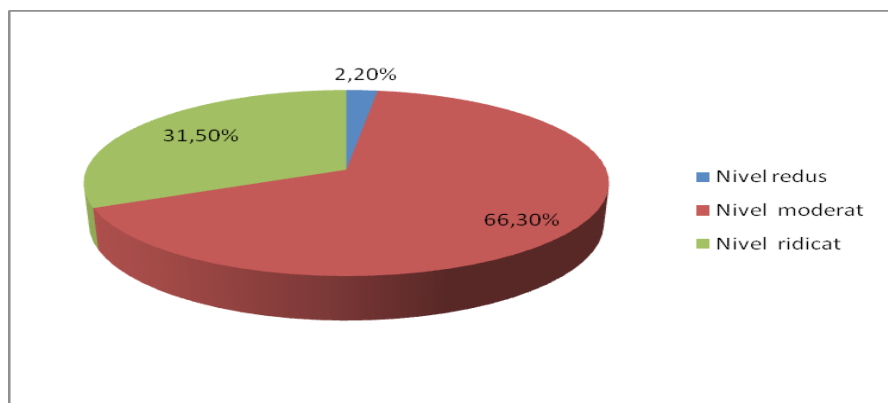
Rezultatele din figura 4 sunt următoarele: 2,20% dintre adolescenți au nivel redus de anxietate, cei mai mulți dintre adolescenți (66,30%) prezintă nivel moderat de anxietate și 31,50% dintre ei demonstrează nivel ridicat de anxietate.

Continuăm cu prezentarea coeficientului de corelație între anxietatea examinată prin administrarea *Testului Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck* și a anxietății conform *Scalei de manifestare a anxietății Taylor*.

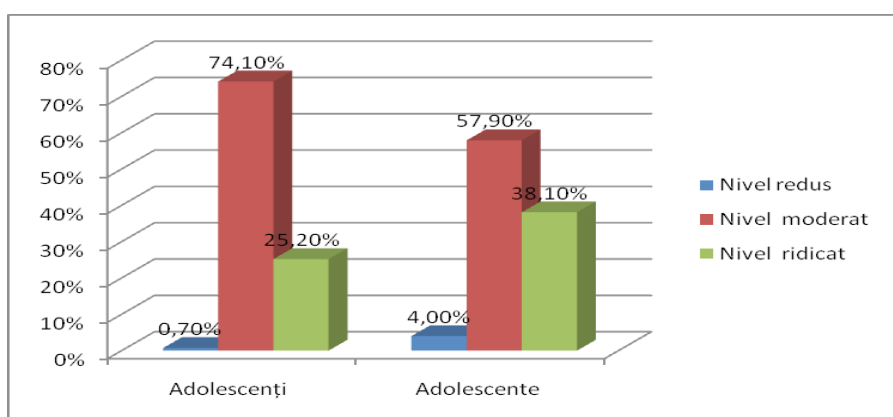
**Tabelul 1.** Coeficientul de corelație între variabilele investigate

Variabilele cercetării	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație
Anxietate (Eysenck) / anxietate (Taylor)	$r=0,327$	$p \leq 0,01$

Tabelul 1 ilustrează existența unui coeficient de corelație între anxietate (*Testul Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck*) și a anxietății (*Scala de manifestare a anxietății Taylor*) ( $r=0,327$ ,  $p \leq 0,01$ ). Acest fapt ne permite să punctăm că adolescenții cu nivel ridicat de anxietate la Testul Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck se caracterizează și prin nivel ridicat de anxietate la Scala de manifestare a anxietății Taylor.



**Figura 4.** Frecvențele pentru nivelurile redus, moderat și ridicat de anxietate la adolescenți (Taylor)



**Figura 5.** Frecvențele pentru nivelurile redus, moderat și ridicat de anxietate la adolescenți și adolescente (Taylor)

În figura 5 prezentăm frecvențele pentru anxietate la adolescenți și adolescente.

Conform figurii 5, putem menționa că la adolescenți frecvențele pentru nivelurile anxietății se distribuie după cum urmează: la 0,70% dintre ei atestăm un nivel redus de anxietate, la 74,10% - un nivel moderat, iar 25,20% dintre adolescenți prezintă un nivel ridicat de anxietate.

În rândul adolescentelor frecvențele se repartizează în modul următor: 4% dintre ele se caracterizează printr-un nivel redus de anxietate; cu îngrijorare evidențiem că peste jumătate din adolescente (57,90%) manifestă un nivel moderat de anxietate și 38,10% dintre adolescente trăiesc anxietatea la un nivel ridicat de intensitate.

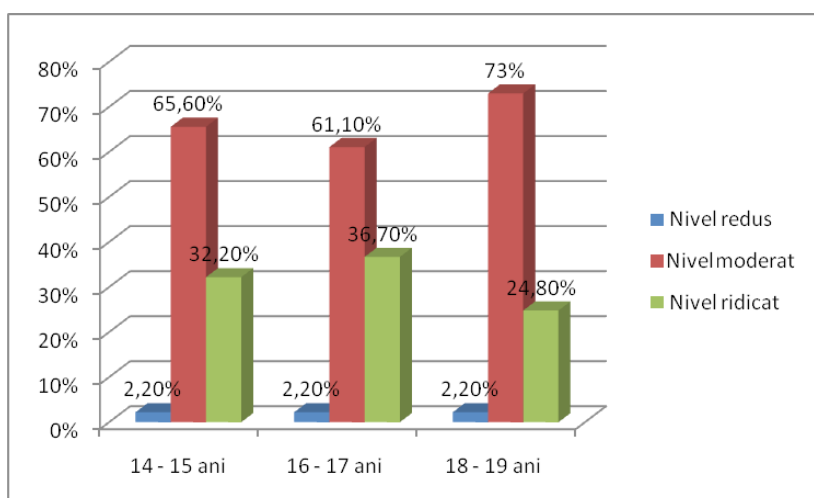
Investigarea comparativă a frecvențelor pune în lumină următorul tablou de rezultate: nivelul redus de anxietate este mai mult caracteristic adolescenților (4%), spre deosebire de adolescenți (0,70%).

Nivelul moderat de anxietate prevalează la adolescenți, comparativ cu adolescentele (respectiv, 74,10% și 57,90%). În ceea ce privește anxietatea de nivel ridicat, se poate afirma că fetele trăiesc această emoție într-un procent mult mai mare (38,10%), comparativ cu băieții (25,20%).

Cercetarea noastră investigațională continuă cu examinarea frecvențelor pentru nivelurile anxietății la adolescenții de 14 – 15 ani, cei de 16 – 17 ani și adolescenții de 18 – 19 ani.

Distribuția de rezultate pentru nivelurile de anxietate este următoarea: la 2,20% dintre adolescenții de 14 – 15 ani evidențiem un nivel redus de anxietate, la 65,60% dintre adolescenții de 16 – 17 ani constatăm un nivel moderat de anxietate, în timp ce la 32,30% dintre adolescenții de 18 – 19 ani atestăm nivel ridicat de anxietate.

O distribuție similară adolescenților de 14 – 15 ani prezintă și adolescenți de 16 – 17 ani: 2,20%



**Figura 6.** Frecvențele pentru nivelurile redus, moderat și ridicat de anxietate la adolescenții de 14 – 15 ani, 16 – 17 ani și cei de 18 – 19 ani (Taylor)

dintre adolescenți manifestă un nivel redus de anxietate, cei mai mulți dintre adolescenții de această vârstă demonstrează un nivel moderat de anxietate (61,10%) și mai mult de o treime dintre ei se caracterizează printr-un nivel ridicat de anxietate (36,67%).

În rândul adolescenților de 18 – 19 ani frecvențele au următoarea distribuție: 2,20% dintre adolescenți au un nivel redus de anxietate, 73% dintre aceștia manifestă un nivel moderat de anxietate și 24,70% - un nivel ridicat de anxietate.

Comparând frecvențele adolescenților, vom menționa că nivelul redus de anxietate are aceleași frecvențe (2,20% dintre adolescenții de 14 – 15 ani, 16 – 17 ani, 18 – 19 ani). Nivelul moderat de anxietate preponderent îl întâlnim la adolescenții de 18 – 19 ani (73%), în descreștere sunt frecvențele la adolescenții de 14 – 15 ani (65,60%) și adolescenții de 16 – 17 ani (61,60%). Nivelul ridicat de anxietate se regăsește cu cea mai mare frecvență la adolescenții de 16 – 17 ani (36,67%). O descreștere a frecvențelor este caracteristică adolescenților de 14 – 15 ani (32,30%) și cei de 18 – 19 ani (24,70%).

Reieșind din rezultatele obținute, menționăm că un număr mare al adolescenților contemporani resimt și trăiesc un nivel intens de anxietate (8,90% - Testul Autoaprecierea stărilor psihice Eysenck și 31,50% - Scala de manifestare a anxietății Taylor). Adolescențele manifestă o anxietate mai accentuată, comparativ cu adolescenții. Presupunem că anxietatea ridicată a adolescentelor reiese din specificul și caracteristicile vârstei adolescente. Intensificarea anxietății la adolescente este condiționată de schimbările și modificările biologice, ale identității de sine și de problemele și dificultățile cu care se confruntă acestea: relațiile cu semenii, cu sexul opus, neînțelegerile cu părinții, alegerile cu privire la propriul viitor etc. În același timp, consemnăm că dintre toate cele trei categorii de vârstă investigate (adolescenții de 14 – 15 ani, 16 – 17 ani și 18 – 19 ani), cel mai frecvent nivel ridicat de anxietate îl întâlnim la adolescenții de 16 – 17 ani. Creșterea anxietății odată cu vârsta poate fi explicată prin provocările privind propriul viitor, pregătirea pentru examenele de bacalaureat etc.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ADAMS G., BERZONSKY M. *Psihologia adolescenței. Manualul Balclwell*. Iași: „Polirom”, 2009.
2. GOLU F. *Manual de psihologia dezvoltării. O abordare psihodinamică*. Iași: „Polirom”, 2015.
3. RACU IU. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți. Monografie*. Ed. a 2-a rev. și adăugită. Redactor științific: RACU IG. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2021.
4. RACU IU. *Anxietatea la preadolescenți și modalități de diminuare*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2019.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.3.02>  
 CZU: 373.091

## ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ

Оксана ГРАДИНАРЬ,  
 докторант, Тираспольский Государственный Университет  
 ORCID iD: 0000-0003-2628-4251

**Rezumat.** *Articolul este dedicat pregătirii temelor pentru acasă în contextul abordării diferențiate. Se propune fișa cu sarcini diferențiate în diferite grade de dificultate, care sunt subordonate unui singur scop cognitiv și aceluiași subiect.*

**Cuvinte-cheie:** *temă pentru acasă, abordare diferențiată.*

### DIFFERENTIATED APPROACH TO HOMEWORK

**Abstract.** *The article is devoted to the preparation of homework in the context of a differentiated approach. A card of differentiated tasks is proposed, which, when subordinated to a single cognitive goal and one topic, different in varying degrees of difficulty*

**Keywords:** *homework, differentiated approach.*

Изучение научных работ авторов из Республики Молдова (V. Cabac [1], S. Băncilă, A. Șipunov [2], O. Scutelnic [3], M. Ciubotaru [4], D. Pascaru [5]) и авторов из западных стран (C. A. Tomlinson, C. Eidson [6], A. Gamoran, M. Weinstein [7], D. Lawrence-Brown [8]) подтверждает мнение о том, что дифференцированный подход в обучении вызывает большой интерес для педагогической теории и практики.

D. Неасох определяет дифференциацию как «изменение темпа, уровня или вида инструкций, предложенных учителем в ответ на потребности, стили или интересы отдельных учащихся» [9]. Мы, вслед за исследователем S. Taylor, в данное понятие будем вкладывать смысл совокупности приёмов и форм педагогического воздействия для максимального развития учащихся с разным уровнем способностей [10, с. 57].

Анализ эффективности дифференцированного обучения, проведённый S. Taylor показывает, что при такой организации учебного процесса возрастает мотивация и академические достижения учащихся, меняется характер взаимоотношений между учащимися в сторону более тесного сотрудничества [10, с. 60].

Дифференцированный подход широко применяется на всех этапах урока, но особое внимание заслуживает этап составления учебного до-

машнего задания, организация которого является сложным и многогранным процессом.

Опираясь на исследования K. Gearoid и M. Heinz [11] отметим, что разработка домашнего задания чаще всего носит непродуманный и случайный характер. Подготовка учащихся к его выполнению ведётся плохо, а контроль реализации строится формально. Это влечёт за собой потерю трудоспособности, продуктивности и интереса учащихся к обучению.

С другой стороны, практика обучения доказывает, что потенциал учебного домашнего задания велик в том плане, что на уроках, как бы хорошо они ни проводились, имеет место частичное запоминание информации. Это значит, что учебный материал, оседает в оперативной (кратковременной) памяти учащихся. Чтобы перевести полученные на уроке знания в долговременную память, учащимся необходимо осуществлять их систематическое повторение и усвоение, путём выполнения работы определённого объёма. Чаще всего такую работу задают на дом.

Авторы M. Vuijs, W. Admiraal определяют понятие «домашнее задание» как «любое учебное задание, составленное преподавателем и предназначенное для самостоятельного выполнения учащимися во внеурочное время» [12, p.769].



Мы, опираясь на теорию педагогической психологии, предлагаем собственную трактовку термина «домашнее задание», которое формулируется нами как «специально организованная деятельность учащихся по овладению обобщёнными способами учебных действий в процессе самостоятельного решения заданий, специально составленных преподавателем».

В соответствии с различными целями, стоящими перед системой обучения, учебное домашнее задание выполняет ряд дидактических функций:

- закрепление полученных на уроке знаний и навыков;
- обобщение и систематизация знаний;
- применение полученных знаний и умений на практике;
- устранение пробелов в знаниях;
- подготовка к контрольным мероприятиям.

Очень часто причиной регулярного невыполнения учебного домашнего задания учащимися может являться неумение работать самостоятельно, что проявляется в неспособности обходиться без помощи преподавателя. Другая причина его невыполнения видится нам в непосильности учебного домашнего задания. Вероятно, это связано с тем, что учащиеся не знают, как подойти к решению задачи из-за недостаточной подготовки в рамках куррикулярной деятельности (работа на дом сильно отличается от работы, выполненной в классе). Это подрывает веру учеников в собственные силы, убивает интерес к изучаемой дисциплине и становится причиной неуспеваемости.

Поэтому, руководствуясь инструкцией по менеджменту тем для домашнего задания в начальном, гимназическом и лицейском образовании», укажем на то, что темы на дом, прежде всего, даются только на основе содержания, изученного материала в аудитории и не включают дополнительного самостоятельного ознакомления со стороны учащегося. При этом, их объём по каждому учебному предмету не должен превышать 1/3 объёма заданий, выполненных в классе в течение урока [аруд. 13, с. 5]. Этот же нормативный документ рекомендует, чтобы темы носили практический характер, с соблюдением предпочтений и интересов учащихся [аруд. 13, с. 5].

В контексте учёта результатов обучения и психологической предрасположенности учащихся, современная педагогическая психология

предлагает нашему вниманию ряд методик, при помощи которых становится возможным применить дифференцированный подход при составлении учебного домашнего задания:

- определение доминирующего стиля мышления (методика Asselin и Mooney);
- изучение когнитивных способностей (Теория множественного интеллекта Н. Gardner);
- поэтапное формирование умственных действий (D. Kolb);
- диагностика индивидуальных различий (методика Myers –Briggs);
- определение когнитивных предпочтений (методика Р. Honey și А. Mumford);
- определение устойчивых характеристик когнитивной деятельности учащихся, отражающих способы работы с информацией (методика Bernice McCarthy; методика N. D. Fleming и С. Mills);
- анализ интеллекта как формы ментального самоуправления (методика R. Sternberg);
- определение способности учащихся взаимодействовать с образовательной средой (методика R. Dunn, K. Dunn);
- определение индивидуальных особенностей нервной системы и темперамента (методика Кулюткин Ю. Н. и Сухобкая Г. С.);
- диагностика общих познавательных способностей (методика Дружинин В. Н.);
- определение интеллектуального потенциала (методика Ржичан П.);
- определение предпочтительной направленности личности (Додонов Б. И.).

Согласимся, что характеристики мышления, познавательной сферы интеллекта, темперамента и стилевые особенности учащихся служат не только индикатором их способности воспринимать тот или иной материал, но и дают полезную информацию учителю для организации и составления дифференцированного учебного домашнего задания. Более того, процесс дифференциации учащихся при помощи указанных методик гарантирует:

- содействие в повышении учебной мотивации;
- оказание помощи в самостоятельном оценивании собственных индивидуальных возможностей и выборе для себя того уровня заданий, который будет соответствовать потребностям;
- обеспечение стандартного уровня подготовки;
- повышение качества знаний;
- сохранение индивидуальности.

Говоря о дифференцированном подходе во внутриклассной организации учебной работы, группа казахских исследователей (Жанбаева Л. А., Жандабаева И. С., Жунисбекова Ж. А.) концентрируют внимание на уровне дифференциации, учитывающей не психолого-педагогические различия учащихся, а конечные учебные цели, которые являются едиными для всех. Уровневая дифференциация опирается на идею о том, что, обучаясь в одном классе, по одной программе и одним и тем же дидактическим материалам, учащиеся могут усваивать учебный материал на разных уровнях [14]. Придерживаясь взглядов указанных авторов, вслед за Шакимовой Д. Б. выделим следующие способы дифференциации учебных заданий домашней работы [15]:

- по уровню творчества;
- по объёму учебного материала;

- по степени самостоятельности;
- по характеру помощи учащимся;
- по уровню сложности.

Обратим внимание на то, что принцип дифференциации никоим образом не предполагает предоставлять одним ученикам больший объём материала, а другим – меньший. Все без исключения проходят через полноценный учебный процесс, который ни для кого не может ограничиться требованиями минимума. Каждый ученик должен услышать изучаемый материал в полном объёме, увидеть в некотором смысле идеальные образцы деятельности и продемонстрировать владение определённым фрагментом учебного материала.

Для наглядности отразим индикаторы различий между традиционным и дифференцированным учебным домашним заданием (таб. 1).

**Таблица 1.** Индикаторы различий между традиционным и дифференцированным учебным домашним заданием

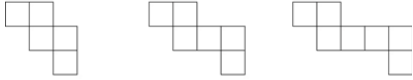
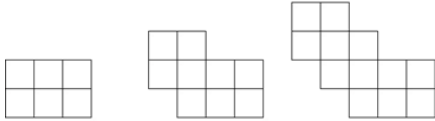
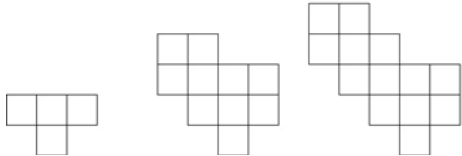
Традиционное учебное домашнее задание	Дифференцированное учебное домашнее задание
учебные задания опираются на kurikulum	учебные задания основываются на kurikulum и на потребностях учащихся.
цели учебных заданий являются общими для всех учащихся.	цели учебных заданий корректируются для учащихся в зависимости от их потребностей.
учащиеся используют одни и те же информационные ресурсы (книги, статьи, сайты) при выполнении заданий.	для учащихся подбираются информационные ресурсы в зависимости от их учебных потребностей и способностей.
все учащиеся выполняют одни и те же действия.	при необходимости учащимся предоставляется возможность выбора видов деятельности, исходя из их интересов.

Ниже приведён пример карточки дифференцированного домашнего задания по математике по модулю «Последовательность действительных чисел», тема: «Арифметическая прогрессия», 11-й класс [apud. 16] (таб. 2.):

**Таблица 2.** Карточка дифференцированных заданий по математике, модуль: «Последовательности действительных чисел», тема: «Арифметическая последовательность»

Указание: Арифметической прогрессией называется числовая последовательность, каждый член которой, начиная со второго, получается из предыдущего прибавлением одного и того же числа, называемого разностью ( $r$ ).	
Задание 1	
<b>Уровень 1</b>	Образуют ли числа: 2; 6; 10; 14; 16 арифметическую прогрессию? Ответьте <b>да</b> или <b>нет</b> .
<b>Уровень 2</b>	Образуют ли числа: 2; 6; 10; 12; 16 арифметическую прогрессию? Ответьте <b>да</b> или <b>нет</b> .
<b>Уровень 3</b>	Образуют ли числа: -6; -3; 1,5; 3 арифметическую прогрессию? Ответьте <b>да</b> или <b>нет</b> .
<b>Уровень 4</b>	Образуют ли числа: -0,3; -0,1; 0,1; 0,3 арифметическую прогрессию? Ответьте <b>да</b> или <b>нет</b> .
Задание 2	
<b>Уровень 1</b>	Какая разность арифметической прогрессии: 3; 6; 9; 12; 15?
<b>Уровень 2</b>	Какая разность арифметической прогрессии: 10; 5; 0; -5?
<b>Уровень 3</b>	Какая разность арифметической прогрессии: -0,1; 0,2; 0,5; 0,8?
<b>Уровень 4</b>	Какая разность арифметической прогрессии: $-\frac{1}{2}$ ; $\frac{1}{2}$ ; $1\frac{1}{2}$ ; 2,5?

<p><b>Указание:</b>                  Арифметическая прогрессия может быть конечной и бесконечной.                  Если:  <math>r &gt; 0</math>, то арифметическая прогрессия является строго возрастающей;  <math>r &lt; 0</math>, то арифметическая прогрессия является строго убывающей;  <math>r = 0</math>, то арифметическая прогрессия является постоянной</p>	
<b>Задание 3</b>	
<b>Уровень 1</b>	Приведите пример постоянной арифметической прогрессии.
<b>Уровень 2</b>	Приведите пример убывающей и возрастающей арифметической прогрессии.
<b>Уровень 3</b>	Приведите пример убывающей конечной арифметической прогрессии.
<b>Уровень 4</b>	Приведите пример убывающей конечной и возрастающей бесконечной арифметической прогрессии.
<p><b>Указание:</b> Общий член арифметической прогрессии <math>(a_n)_{n \geq 1}</math> задаётся формулой:  <math>a_n = a_1 + (n - 1) \cdot r</math></p>	
<b>Уровень 1</b>	Если $(a_n)$ является арифметической прогрессией, для которой $a_1=4, a_2=7$ . Найдите $a_3$ .
<b>Уровень 2</b>	Если $(a_n)$ является арифметической прогрессией, для которой $a_1=2, a_2=14$ . Найдите $a_4$
<b>Уровень 3</b>	Если $(a_n)$ является арифметической прогрессией, для которой $a_1=5, a_3=15$ . Найдите $a_5$ .
<b>Уровень 4</b>	Если $(a_n)$ является арифметической прогрессией, для которой $a_{10}=15, a_5=15$ . Найдите $a_1$ .
<b>Задание 4</b>	
<b>Уровень 1</b>	Если $(a_n)$ является арифметической прогрессией, для которой $a_1=4, a_2=7$ . Найдите $a_3$ .
<b>Уровень 2</b>	Если $(a_n)$ является арифметической прогрессией, для которой $a_1=2, a_2=14$ . Найдите $a_4$
<b>Уровень 3</b>	Если $(a_n)$ является арифметической прогрессией, для которой $a_1=5, a_3=15$ . Найдите $a_5$ .
<b>Уровень 4</b>	Если $(a_n)$ является арифметической прогрессией, для которой $a_{10}=15, a_5=15$ . Найдите $a_1$ .
<b>Задание 5</b>	
<b>Уровень 1</b>	Запишите первые четыре члена арифметической прогрессии $(a_n)_{n \geq 1}$ , в которой: $a_1 = 7, r = 15$ .
<b>Уровень 2</b>	Запишите первые четыре члена арифметической прогрессии $(a_n)_{n \geq 1}$ , в которой: $a_1 = -3, r = 5$ .
<b>Уровень 3</b>	Запишите первые четыре члена арифметической прогрессии $(a_n)_{n \geq 1}$ , в которой: $a_1 = 1,3, r = 0,3$ .
<b>Уровень 4</b>	Запишите первые четыре члена арифметической прогрессии $(a_n)_{n \geq 1}$ , в которой: $a_1 = \frac{2}{7}, r = \frac{1}{5}$ .
<b>Задание 6</b>	
<b>Уровень 1</b>	Арифметическая прогрессия $(a_n)$ задана условием: $a_n = 100 - 1,5n$ . Найдти первый элемент.
<b>Уровень 2</b>	Арифметическая прогрессия $(a_n)$ задана условием: $a_n = -1,5 - 1,5n$ . Найдти первый элемент.
<b>Уровень 3</b>	Арифметическая прогрессия $(a_n)$ задана условием: $a_n = 10 - 2,9n$ . Найдти первый элемент.
<b>Уровень 4</b>	Арифметическая прогрессия $(a_n)$ задана условием: $a_n = \sqrt{5} - 1 + n$ . Найдти первый элемент.
<b>Задание 7</b>	
<b>Уровень 1</b>	Напишите общий член арифметической прогрессии для обозначения периметра фигуры. <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> </div>

<b>Уровень 2</b>	Напишите общий член арифметической прогрессии для обозначения периметра фигуры. 
<b>Уровень 3</b>	Напишите общий член арифметической прогрессии для обозначения периметра фигуры. 
<b>Уровень 4</b>	Напишите общий член арифметической прогрессии для обозначения периметра фигуры. 

**Указание:**

**Теорема:** Любой член арифметической прогрессии:  $a_1, a_2, a_3, \dots, a_{n-1}, a_n, a_{n+1}, \dots$ , начиная со второго, равен среднему арифметическому двух соседних с ним членов:

$$a_n = \frac{a_{n-1} + a_{n+1}}{2}, \forall n \geq 2.$$

**Задание 8**

<b>Уровень 1</b>	В арифметической прогрессии некоторые члены оказались затёрты: 3, _, 7, _ 13. Можно ли восстановить утраченные числа?
<b>Уровень 2</b>	В арифметической прогрессии некоторые члены оказались затёрты: 3,5; _, 4,5 _ 5,5. Можно ли восстановить утраченные числа?
<b>Уровень 3</b>	В арифметической прогрессии некоторые члены оказались затёрты: $\frac{1}{2}$ ; _; $\frac{3}{2}$ _ $\frac{5}{2}$ . Можно ли восстановить утраченные числа?
<b>Уровень 4</b>	В арифметической прогрессии некоторые члены оказались затёрты: $\frac{1}{2}$ ; _; $-\frac{1}{2}$ _; -1. Можно ли восстановить утраченные числа?

**Задание 9**

<b>Уровень 1</b>	Найдите все значения $x$ , при которых числа $2x$ ; $2x + 2$ и $6$ являются последовательными членами арифметической прогрессии (в указанном порядке).
<b>Уровень 2</b>	Найдите все значения $x$ , при которых числа $x$ ; $x + 3$ и $2x + 3$ являются последовательными членами арифметической прогрессии (в указанном порядке).
<b>Уровень 3</b>	Найдите все значения $x$ , при которых числа $4x - 3$ ; $x - 1$ и $x^2 + 1$ являются последовательными членами арифметической прогрессии (в указанном порядке).
<b>Уровень 4</b>	Найдите все значения $x$ , при которых числа $-6x^2$ ; $x + 1$ и $14 + 4x^2$ являются последовательными членами арифметической прогрессии (в указанном порядке).

**Указание:**

Сумма  $n$  первых членов арифметической прогрессии  $(a_n)_{n \geq 1}$  вычисляется по формуле:

$$S_n = \frac{a_1 + a_n}{2} \cdot n.$$

Формула суммы  $n$  первых членов арифметической прогрессии  $(a_n)_{n \geq 1}$ :

$$S_n = \frac{2a_1 + (n-1)r}{2} \cdot n$$

применяется в случае, когда известны её первый член  $a_1$  и разность  $r$ .

**Задание 10**

<b>Уровень 1</b>	Найдите сумму первых 10 натуральных чисел.
<b>Уровень 2</b>	Найдите сумму первых 100 натуральных чисел.
<b>Уровень 3</b>	Найдите сумму первых 12 членов арифметической прогрессии, если: $a_1 = -5, d = 0.5.$

<b>Уровень 4</b>	Найдите сумму первых 11 членов арифметической прогрессии при условии, что сумма третьего и девятого её членов равна 8.
<b>Задание 11</b>	
<b>Уровень 1</b>	В первом вагоне едет 125 пассажиров, во втором вагоне 150 пассажиров и в третьем вагоне 175 пассажиров, и так далее в арифметической последовательности. Каково общее количество пассажиров в первых 7 вагонах?
<b>Уровень 2</b>	В первом ряду кинозала 50 мест, а в каждом следующем на 2 больше, чем в предыдущем. Сколько мест в первых $n$ рядах?
<b>Уровень 3</b>	Какое наибольшее число последовательных натуральных чисел, начиная с 1, можно сложить, чтобы получившаяся сумма была меньше 528?
<b>Уровень 4</b>	Грузовик перевозит партию щебня массой 240 тонн, ежедневно увеличивая норму перевозки на одно и то же число тонн. Известно, что за первый день было перевезено 2 тонны щебня. Определите, сколько тонн щебня было перевезено за двенадцатый день, если вся работа была выполнена за 15 дней.
<b>Задание 12</b>	
<b>Уровень 1</b>	Решить уравнение: $1 + 2 + 3 + \dots + x = 21$
<b>Уровень 2</b>	Решить уравнение: $2 + 5 + 8 + \dots + x = 155$
<b>Уровень 3</b>	Решить уравнение: $1 + 7 + 13 + \dots + (x - 6) + x = 280$
<b>Уровень 4</b>	Решить уравнение: $(x + 1) + (x + 4) + (x + 7) + \dots + (x + 28) = 155$

Методический анализ предложенной карточки позволяет сделать важные, на наш взгляд, выводы. Задания подобраны так, что при подчинении единой познавательной цели и одной теме они отличаются разной степенью трудности. То есть рассчитаны, как на «сильных», так и на «слабых» учеников. Кроме этого, учитывается тот момент, что выполнение учебных домашних заданий многими учащимися осуществляется без предварительного усвоения теоретического материала, на котором они основаны. Вследствие этого, учащиеся могут не только допускать существенные недочёты и ошибки в выполняемых заданиях, но и не осмысливать той связи, которая существует между теоретическим материалом и практическими упражнениями. Во избежании вероятных проблем, перед каждым заданием в качестве небольших указаний помещены определения, теоремы и форму-

лы, применение которых будет способствовать ситуации успеха.

Более того, если при условии выполнения заданий указанной карточки менее продвинутые ученики достигнут положительных результатов, то их можно призвать к решению заданий более высокого уровня.

Несмотря на то, что составление дифференцированного учебного домашнего задания представляет собой трудоёмкую работу, отметим её важность в профессиональной деятельности преподавателя. Применяя пошаговый подход к внедрению стратегий и процедур, которые обсуждались в рамках данной статьи, сильные учащиеся не утратят возможность для своего развития, а слабоуспевающие учащиеся получат возможность быть активными, продвигаться по общему учебному плану и, что наиболее важно, достигать своих образовательных результатов [17].

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

1. САВАС V. SCUTELNIC O. *Evoluția noțiunii de instruire diferențiată*. In: Tradiție și inovare în cercetarea științifică. Colloquia Professorum, ediția 4, 18 octombrie 2013. Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2014, pp. 265-268. ISBN 978-9975-50-136-1.
2. BĂNCILĂ S. ȘIPUNOV A. *Instruirea diferențiată*. In: Acta et

- commentationes (Științe ale Educației). 2014, nr. 2(5), pp. 20-24. ISSN 1857-0623.
3. SCUTELNIC O. *Posibilitățile modulelor interactive ale aplicației learningapps în procesul de instruire*. In: *Învățământul superior din Republica Moldova la 85 de ani. Probleme actuale ale didacticii științelor*. Vol. 3, 24-25 septembrie 2015. Universitatea de Stat din Tiraspol, 2015, pp. 169-171. ISBN 978-9975-76-161-1.
  4. CIUBOTARU M. *Instruirea diferențiată - cheia creativității și inovării actului didactic*. In: *Pledoarie pentru educație - cheia creativității și inovării*. 1-2 noiembrie 2011, Chișinău. Institutul de Științe ale Educației, 2011, pp. 289-292. ISBN 978-9975-56-010-8.
  5. PASCARU D. *Premise epistemologice ale diferențierii și individualizării demersului didactic*. In: *Etudes Interdisciplinaires en Sciences humaines (EISH)*. 2019, nr. 6, pp. 100-112. ISSN 1987-8753.
  6. TOMLINSON C. A., EIDSON, C. *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 5-9*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003. 100 p. ISBN 978-0871207609.
  7. GAMORAN A., WEINSTEIN M. *Differentiation and opportunity in restructured schools*. In: *American Journal of Education*. 1998. pp. 385-415. [data обращения 21. 06. 2022]. Доступно: <<https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/444189>>
  8. LAWRENCE-BROWN D. *Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole-class*. In: *American Secondary Education*. 2004. pp. 34-62. [data обращения 21. 06. 2022]. Доступно: <<https://knilt.arcc.albany.edu/images/b/b9/Brown.pdf>>
  9. HEACOX D. *Differentiating Instruction in the Regular Classroom*. 2002. 23 p. ISBN 978-1575-75-4241-63.
  10. TAYLOR S. *Contested Knowledge: A Critical Review of the Concept of Differentiation in Teaching and Learning*. [data обращения 21. 06. 2022]. Доступно: <<file:///C:/Users/Acer/Downloads/ojsadmin,+Journal+manager,+Taylor.pdf>>
  11. GEAROID K, HEINZ M. *Diferentiated homework: Impact on student engagement*. In: *Journal of Practitioner Research: Vol. 4*, 2019. [data обращения 21. 06. 2022]. Доступно: <[https://www.researchgate.net/publication/336535535\\_Differentiated\\_homework\\_Impact\\_on\\_student\\_engagement](https://www.researchgate.net/publication/336535535_Differentiated_homework_Impact_on_student_engagement)>
  12. BUIJS M., ADMIRAAL W. *Homework assignments to enhance student engagement in secondary education*. In: *Eur J Psychol Educ*. [data обращения 21. 06. 2022]. Доступно: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10212-012-0139-0.pdf>>
  13. Инструкция по менеджменту тем для домашнего задания в начальном, гимназическом и лицейском образовании. [data обращения 21. 06. 2022]. Доступно: <[https://mecc.gov.md/sites/default/files/instructiune\\_teme\\_pentru\\_acasa.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/instructiune_teme_pentru_acasa.pdf)>
  14. ЖАНБАЕВА Л. А., ЖАНДАБАЕВА, И. С., ЖУНИСБЕКОВА Ж. А. *Уровневая дифференциация как средство повышения уровня знаний учащихся*. В: *Успехи современного естествознания*. 2015. № 6. с 151-155.
  15. ШАКИМОВА Д. Б. *Способы дифференциации на уроках математики*. [data обращения 21. 06. 2022]. Доступно: <<https://infourok.ru/statya-sposobi-differenciacii-na-urokah-matematiki-2464611.html>>
  16. ACHIRI I. *Matematică: Manual pentru clasa a 11-a*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Prut Internațional. 304 p. ISBN 978-9975-54-514-3.
  17. NORDLUND M. *Differentiated instruction: Meeting the educational needs of all students in your classroom*. Lanham, MD: Scarecrow Education. 2004. pp. 31-47.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.3.09>  
 CZU: 373.3.015

## EFICIENTIZAREA COMUNICĂRII VERBALE ȘI A RELAȚIILOR INTERPERSONALE LA COPIII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

**Svetlana TOLSTAIA,**  
*doctor, conferențiar universitar,*  
 Universitatea de Stat din Moldova,  
**ORCID iD: 0000-0002-0985-6142**

**Maria ROȘCA,** *doctorandă,*  
 Școala doctorală Științe sociale și ale educației,  
 Universitatea de Stat din Moldova,  
**ORCID iD: 0000-0002-3744-4110**

**Rezumat.** În acest articol sunt expuse design-ul și metodologia demersului formativ, prezentate și analizate rezultatele aplicării programului de intervenție psihologică, orientat spre eficientizarea comunicării interpersonale la copiii de vârstă școlară mică.

**Cuvinte-cheie:** comunicarea verbală, relații interpersonale, vârsta școlară mică, intervenție psihologică, eficientizarea comunicării interpersonale.

### IMPROVING VERBAL COMMUNICATION AND INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN YOUNG SCHOOL-AGE CHILDREN

**Summary.** In this article, the design and methodology of the formative approach is exposed, the results of the application of the psychological intervention program, oriented towards the efficiency of interpersonal communication in children of small school age, are presented and analyzed.

**Keywords:** verbal communication, interpersonal relationships, early school age, psychological intervention program, efficiency of interpersonal communication.

Comunicarea interpersonală este o nevoie inerentă pentru realizarea deplină și valoroasă a potențialului uman. Savanții explică conceptul de comunicare ca fiind o „categorie specifică a activității umane, căreia îi revine rolul principal în stabilirea, dezvoltarea și perpetuarea relațiilor dintre persoane în diverse medii” [1, p. 10]. Această realitate solicită psihologiei contemporane trasarea și realizarea sigură a unui nou scop: eficientizarea comunicării interpersonale. Totodată, eficiența comunicării este funcție a nivelului de dezvoltare a competențelor de comunicare ale persoanelor care comunică. În această ordine de idei, comunicarea interpersonală poate fi eficientizată prin identificarea și implementarea unor repere teoretice și aplicative. Formarea competențelor de comunicare interpersonală începe timpuriu, având la fiecare vârstă specificul său. Dezvoltarea competențelor de comunicare este un proces de complexitate deosebită [3, 13], în special la vârsta școlară mică - vârstă care coincide cu in-

tegrarea socială a copilului într-un grup organizat, comunicării revenindu-i un rol major în relaționarea cu cei din jur [7]. Comunicarea interpersonală mediază și *relaționarea interpersonală*. Cercetătorii din domeniu afirmă că relațiile interpersonale se stabilesc și evoluează în baza fondului comunicării interpersonale dintre oameni, tratându-le ca alianțe psihologice conștiente și directe dintre oameni [2, 6, 12]. Relațiile interpersonale ale copiilor de vârstă școlară mică se formează și se dezvoltă în baza particularităților individuale, precum și în baza tipurilor de relaționare, internalizate și învățate din familie [7] și din mediul școlar [5, 11].

Cu toate acestea, problematica abordată cu referire la vârsta școlară mică se dovedește a fi mai puțin studiată. În această perioadă de vârstă nevoia de comunicare crește semnificativ, în corespundere cu cerințele activităților educaționale, extinderea contactelor sociale, participarea mai intensă a copiilor la activități comune. În acest sens, prezenta cerceta-

re capătă o deosebită actualitate și importanță aplicativă, având ca scop elaborarea, implementarea și evaluarea eficienței unui program de intervenție psihologică în vederea eficientizării comunicării interpersonale la copiii de vârstă școlară mică.

### Metodologia programului formativ

În realizarea Programului de intervenție psihologică ne-am bazat pe principiile abordării cultural-istorice (Л.С. Выготский; В.В. Давыдов; А.Н. Леонтьев; Д.Б. Эльконин), pe principiul individualizării, expus în psihologia analitică (C.Jung), pe concepțiile psihologiei umaniste (C.Rogers), pe ideile nevoii de autoactualizare (A.Maslow), pe teoria interacționistă de dezvoltare a eul-ui în relațiile interpersonale (Ch.Cooley, G.Mead), pe ideile autorilor din Republica Moldova cu privire la dezvoltarea personală și imaginea de sine (I.Racu, A.Bolboceanu, L.Cuznețov, S.Rusnac, O.Paladi, S.Tolstaia). În conformitate cu aceste viziuni, în cadrul Programului de intervenție psihologică au fost aplicate metode și tehnici care au contribuit la dezvoltarea cunoașterii de sine, la conștientizarea propriei individualități și a experienței subiective unice.

**Obiectivele** programului de intervenție psihologică vizează: dezvoltarea competențelor de comunicare eficientă cu adulții și semenii; stimularea dorinței de autocunoaștere și înțelegere a lumii sale interioare; formarea competențelor de relaționare interpersonală, bazate pe înțelegerea și analiza conduitelor proprii și ale semenilor.

Conform rezultatelor de la etapa de constatare, copiii care au obținut rezultate sub medie la metod «Capacitatea de a construi un dialog» (А.М. Щетинина) și metoda proiectivă (René Gilles) [10] au fost invitați să participe la ședințele din program. Grupul experimental de copii din clasa I era format din 9 copii. Experimentul formativ, funcționarea grupului de consiliere și formare are loc în baza următoarelor condiții: locul, timpul preconizat și modul de desfășurare a ședințelor. Instituția de învățământ unde a avut loc experimentul formativ – „Gimnaziul „Alexei Mateevici”, localitatea Răuțel, r-nul Fălești.

Programul de intervenție psihologică a cuprins 20 de ședințe, durata unei ședințe fiind de 45 minute.

Programul de intervenție psihologică s-a desfășurat în trei etape:

1. *Etapa orientativ-psihodiagnostică* (2 ședințe). Obiectivele principale ale acestei etape au vizat: prezentările copiilor, comunicarea așteptărilor, formarea coeziunii grupului, elaborarea normelor de grup, motivarea participării copiilor la ședințe, stimularea competențelor și resurse-

lor comunicative ale copiilor. Activitățile preconizate au urmărit scopul de a spori și a stimula comunicarea interpersonală, cunoașterea sinei, înțelegerea și consolidarea conceptului *Eu*, cunoașterea și acceptarea celorlalți, coeziunea grupului, inițierea conversațiilor și a exprimării libere, spontane și sincere [4].

2. *Etapa principală* (16 ședințe). Această etapă a avut drept scop formarea și dezvoltarea unor competențe și abilități de comunicare eficientă cu semenii prin dezvoltarea competenței și a abilităților de a asculta, a conlucra, a interacționa asertiv cu adulții și semenii.

La această etapă au fost realizate activități orientate spre:

- antrenarea competențelor sociale prin exersarea competențelor de comunicare eficientă cu adulții și semenii; prin atingerea unui anumit nivel de armonie în privința gândurilor, emoțiilor și comportamentelor; prin gestionarea emoțiilor negative;
  - formarea abilităților de acceptare a feedback-ului, de conștientizare a calităților personale și ale semenilor; de acceptare a limitelor și de menținere a stărilor de bine și confort psihologic;
  - dezvoltarea competențelor de relaționare interpersonală prin înțelegerea și analiza conduitelor proprii și a conduitelor semenilor; prin extinderea flexibilității conduitelor, prin dezvoltarea capacităților de modificare a comportamentelor nefuncționale și de înlocuirea lor cu modele de conduită funcțională; prin exersarea capacității de a se adapta la cerințele de acasă, de la școală și din societate [4, 8, 14].
3. *Etapa finală* (2 ședințe). Conținutul principal al acestei etape prevede rezumarea activității, stabilirea unor bilanțuri, integrarea informației obținute.

După efectuarea retestării cu ajutorul metodei *Capacitatea de a construi un dialog* (după А.М. Щетинина) și prelucrarea datelor, am comparat rezultatele obținute de școlarii mici la testare (testarea de constatare) cu rezultatele obținute de școlarii mici la retestare.

Potrivit rezultatelor testării, copiii din grupul experimental (cu nivel scăzut al comunicării verbale) au obținut o medie generală de 12,3 puncte corespunzătoare nivelului scăzut de comunicare verbală. Iar la etapa de retestare media generală a acestora a crescut cu 4,3 puncte, acumulând o medie generală de 16,6 puncte, care îi plasează la un nivel mediu de comunicare verbală. Rezultatele statistice semnificative sunt prezentate în tabelul 1.



**Tabelul 1.** Diferențele privind caracteristicile comunicării verbale  
(grupul experimental, clasa I, test-retest)

Scale	t-Student	Pragul de semnificație
Competența de a asculta	-0,439	0,33
Competența de a conlucra	<b>-5,164</b>	<b>0,00</b>
Competența de a deține vorbirea fluentă în stabilirea contactului	-1,458	0,40
Competența de a contacta cu maturii	-2,39	0,013
Competența de a contacta cu colegii	-1,45	0,15
Competența de a răspunde la întrebări	<b>-5,164</b>	<b>0,00</b>
Competența de a pune întrebări pe parcursul dialogului	<b>-4,183</b>	<b>0,00</b>
Competența de a intra în dialog în momentul oportun	<b>-3,987</b>	<b>0,01</b>
Competența de a finaliza conversația	<b>-3,714</b>	<b>0,01</b>

Scala *competența de a conlucra*. Inițial, capacitatea de a conlucra a copiilor din grupul experimental era slab dezvoltată: în activitățile în perechi și de grup nu se ghidau de criteriile sau condițiile activităților, de regulile comune ale clasei, nu știau să empatizeze, să se acomodeze la ritmul de lucru al colegilor, să cedeze, să coopereze pozitiv pentru a realiza activitățile; nu știau să fie atenți, flexibili și sensibili în colaborarea cu semenii; nu puteau să redea prin cuvinte ceea ce gândeau, simțeau și intenționau, ceea ce activa comportamente de autoapărare, refuz sau evitare. Însă, datorită faptului că pe parcursul procesului instructiv-educativ copiii au crescut și gândirea lor s-a dezvoltat, dar și faptului că realizau în comun activitățile din cadrul programului de intervenție psihologică, capacitatea lor de a conlucra a început să se dezvolte. Astfel, rezultatele retestării ne-au arătat că copiii au învățat să comunice interpersonal eficient, să colaboreze, să se implice și să participe în activitățile efectuate în comun cu semenii. În urma analizei statistice comparative a rezultatelor testării cu rezultatele retestării am obținut diferențe semnificative la această scală ( $t=-5,164$ ;  $p=0,00$ ).

Scala *competența de a răspunde la întrebări*. Rezultatele testării atestă că la copiii din grupul experimental competența de a răspunde la întrebări este slab dezvoltată: aceștia răspund la întrebări doar fiind stimulați de adulți și semenii sau în baza unui reper scris ori dacă li se oferă unele sugestii pentru ca să ajungă la sau să găsească răspunsul adecvat. În cadrul activităților din program copiii din grupul experimental au învățat să răspundă la întrebări în situații de comunicare cu semenii. Rezultatele retestării denotă că copiii din grupul experimental au învățat să răspundă la întrebări cu privire la îndeplinirea activităților, la ocupații, opinii, idei, sentimente

experimentate. Astfel, la această scală s-au obținut următorii indici statistici: ( $t=-5,164$ ;  $p=0,00$ ).

Scala *competența de a pune întrebări* este legată de curiozitatea înăscută a copiilor, care, în mod normal, este stimulată și dezvoltată de către adulți. La majoritatea copiilor din grupul experimental curiozitatea și dorința de a învăța lipsește sau este refulată, inhibată. „Inhibițiile în învățare, la fel ca inhibițiile în joc, pot să aibă toate gradele de intensitate și toate tipurile de forme, cum ar fi indolența, lipsa de interes, antipatia puternică față de anumite discipline de studiu și obiceiul caracteristic de a refuza efectuarea temelor până-n ultimul moment și chiar atunci numai ca răspuns la presiuni” [9, p.164-165]. Pe parcursul activităților am stimulat curiozitatea copiilor, adresându-le întrebări și invitându-i să exploreze contextul situațiilor de comunicare interpersonală, felul de a fi al interlocutorilor, conduitele personale, precum și opiniile, emoțiile adulților și ale semenilor. Astfel, rezultatele retestării ne-au arătat îmbunătățiri ale competențelor menționate: în comunicarea cu copiii majoritatea celor din grupul experimental formulau atât răspunsuri, cât și întrebări mai elaborate, exprimându-se mai clar și mai elocvent. Aceste particularități ale dezvoltării competenței de a pune întrebări s-au obținut și la compararea rezultatelor testării cu rezultatele retestării: ( $t=-4,183$ ;  $p=0,00$ ).

Scala *competența de a intra în dialog în momentul oportun*. Rezultatele testării arată că copiii din grupul experimental nu aveau dezvoltată competența de a se alătura comunicării interpersonale prin modalități potrivite: fie erau pasivi, fie întrerupeau activitatea semenilor, fie se izolau. Implicarea în activitățile din program le-au format copiilor din grupul experimental competența de a se ajusta comunicării interpersonale, dialogului și colegilor. Potrivit rezul-

tatelor retestării, copiii din grupul experimental au învățat să solicite acordul semenilor înainte de a se alătura activității, au învățat să se implice și în activitate, și să o îmbunătățească prin cooperarea cu semenii. Analiza statistică confirmă aceste schimbări: coeficientul t-Student ( $t=-3,987$ ;  $p\leq 0,01$ ).

Scala *competența de a finaliza conversația*. Rezultatele testării arată că copiii din grupul experimental aveau slab dezvoltate competențele de a finaliza conversația. În cadrul programului de intervenție psihologică copiii din grupul experimental au învățat în baza comunicării interpersonale să generalizeze esența unei conversații, să formuleze concluzii simple și să utilizeze formule de politețe pentru încheierea unei conversații. Diferențe statistice semnificative la scala Competența de a finaliza conversația este ( $t=-3,714$ ;  $p\leq 0,01$ ).

Rezultatele retestării denotă tendințe spre îmbunătățire la scala *competența de a asculta*: copiii au învățat să asculte mai activ, să aștepte, să nu întrerupă comunicările semenilor, să păstreze tăcerea în comunicare atunci când este potrivit acest fapt; la scala *competența de a deține vorbirea fluentă în stabilirea contactului* copiii au învățat să inițieze, mențină s-au să încheie în mod potrivit comunicările interpersonale; la scala *competența de a contacta cu maturii* copiii au învățat să-și exprime opiniile, ideile în conversație cu adulții, au exersat conceptualizarea sentimentelor pozitive și negative, au învățat să ofere și să primească ajutor, să stabilească limite, să spună „nu”; la scala *competența de a contacta cu colegii* copiii au identificat rețeaua lor de relații interpersonale de încredere, au învățat să contacteze mai bine cu colegii, au învățat modalități de a socializa în mod asertiv și de a coopera pentru identificarea unui compromis, copiii au învățat modalități de încheiere a comunicării. Diferențe statistice semnificative la aceste scale nu s-au obținut.

În continuare prezentăm rezultatele statistice semnificative pentru *metoda proiectivă René Gilles* (tabelul 2).

Scala *relațiile cu prietenii*. La testare, copiii din grupul experimental s-au încadrat în norma standard de 0-21% cu un procentaj de 66,6%, iar la retestare - cu un procentaj de 33,3%. În clasa I acești copii erau mai sociabili și mai deschiși spre interacțiunea cu toți colegii din clasă. Ei se apreciau mai mult în baza aspectului fizic și a competențelor de joc, decât în baza competențelor școlare sau a anumitor particularități, trăsături de caracter, calități morale. La retestare numărul copiilor care s-au încadrat în norma standard a scăzut. Pe parcursul programului toți copii din grupul experimental au învățat să asculte cu răbdare, să fie amabili, să conlucreze cu semenii, au exersat activități de comunicare asertivă și de interacțiune constructivă cu semenii, însă îmbunătățirile ar fi fost necesar să fie întărite, iar competențele formate să fie implementate de copii în relațiile cu adulții și semenii din afara școlii. Influențele pozitive ale programului se regăsesc în indicii statistici la compararea rezultatelor testării cu rezultatele retestării, anume:  $t=-4,405$ ;  $p\leq 0,00$ .

Scala *tendință spre dominare*. La testare, copiii din grupul experimental s-au încadrat în norma-standard de 16-32% cu un procentaj de 33,3%. De menționat că și la retestare ei au acumulat același procentaj - de 33,3%. Numărul copiilor care s-au încadrat în norma-standard nu s-a schimbat. Majoritatea copiilor din grupul experimental nu reușeau să interacționeze asertiv și tacticos. În cadrul programului aceștia au exersat autocontrolul conduitei, substituirea gândurilor negative cu gânduri pozitive și inhibarea pentru moment sau exprimarea în cuvinte adecvate a emoțiilor negative. La etapa de retestare copiii au dat dovadă de îmbunătățiri în ce privește autoreglarea conduitei, organizarea lucrurilor proprii; modul de relaționare pozitivă cu semenii, acceptarea opiniilor diferite, conformarea la regulile clasei etc. Indicii statistici obținuți la această scală confirmă unele tendințe pozitive:  $t=2,469$ ;  $p\leq 0,05$ .

**Tabelul 2.** Diferențele privind caracteristicile relațiilor interpersonale (grupul experimental, clasa I, test-retest)

Scale	t-Student	Pragul de semnificație
Relațiile cu prietenii	-4,405	0,00
Tendință spre dominare	-2,469	0,01
Comunicabilitate	-3,986	0,01
Izolare	-1,93a6	0,15
Comportament social adecvat	-14,03	0,00

**Scala comunicabilitate.** La testare copiii din grupul experimental nu s-au încadrat în norma-standard de 20-30%. La etapa de retestare copiii s-au încadrat în această normă la nivel minim. Cu toate că au depășit norma scalei, în activitățile din program copiii din grupul experimental au exersat ascultarea activă și comunicarea asertivă și eficientă, însă este necesar ca aceste noi tipuri de comunicare să fie menținute și exersate, astfel încât să devină o deprindere și o obișnuință ce persistă în timp. Comparând rezultatele testării cu rezultatele retestării, la această scală s-au obținut diferențe statistice semnificative  $t=-3,986$ ;  $p\leq 0,01$ .

**Scala izolare.** La testare copiii din grupul experimental nu s-au încadrat în norma standard de 0-17%, ci au depășit-o. La fel și la retestare, dar cu înregistrarea unor schimbări de îmbunătățire. Inițial, la testare majoritatea copiilor, întâmpinând probleme de relaționare cu adulții și semenii, se retrăgeau, se dădeau la o parte sau reacționau defensive, ceea ce determina reacția de neglijare, evitare a acestor copii de către semenii. În cadrul sedințelor din program copiii au exersat comunicarea asertivă, identificarea soluțiilor (mijloacelor) optime pentru a continua activitatea și oferirea sprijinului emoțional, instrumental, informațional în loc să se izoleze sau să abandoneze activitățile realizate. Însă aceste comportamente prosoziale necesitau stimulare, încurajare și întărire comportamentală ulterioară de către adulții și semenii. În cadrul activităților din program copiii din grupul experimental au avut posibilitatea să comunice și să relaționeze eficient cu semenii, utilizând competențe sociale, precum: înțelegerea punctului de vedere al semenilor; cooperarea și utilizarea pașilor de lucru pentru rezolvarea creativă a problemelor. La retestare, conform răspunsurilor din test, frecvența acestor patternuri comportamentale nu s-a schimbat total, acestea fiind doar substituie cu reacții mai lejere, cum ar fi: în loc să apeleze la forța fizică, copiii se supărau și abandonau activitățile de învățare și joc, însă ar fi fost funcțional să depășească emoțiile negative și să continue activitățile propuse. Indicii statistici obținuți la compararea rezultatelor testării cu rezultatele retestării la această scală atestă o tendință po-

zitivă, iar rezultatele nu sunt statistic semnificative:  $t=-1,936$ ;  $p\leq 0,05$ .

**Scala comportament social adecvat.** La testare copiii din grupul experimental se încadrează în norma standard de 20-30% cu un procentaj de 33,3%. La retestare copiii nu s-au încadrat în norma-standard, ci au depășit-o. Putem argumenta rezultatele în modul următor: la începutul etapei primare de învățământ copiii fac cunoștință cu învățătorul, colegii, sala de clasă și regulamentul școlii, regulile de conduită (poziția în bancă, atenția la ore, oferirea răspunsurilor la ore). După ce cunosc mediul și regulamentul școlar, copiii din grupul experimental apelează la conduite evazive pentru a scăpa de responsabilitatea modului în care se comportă. În cadrul programului acești copii au exersat conduite prosoziale, remediarea situațiilor tensionate, înțelegerea punctului de vedere al semenilor. Însă aceste conduite pozitive trebuie menținute în timp de metode educative și programe de socializare asertivă. Influențele pozitive ale programului, diferențele statistice rezultate la compararea rezultatelor testării cu rezultatele retestării sunt:  $t=-14,03$ ;  $p=0,00$ .

Generalizând cele expuse, putem conchide că aplicarea programului de intervenție psihologică, orientat spre eficientizarea comunicării interpersonale la copiii de vârstă școlară mică, generează o dinamică pozitivă a competențelor de comunicare, a nivelului autocunoașterii și a relațiilor interpersonale. Astfel, a fost stabilită o creștere semnificativă a valorii indicatorilor la toate caracteristicile comunicării verbale. Comunicarea interpersonală a generat la copii dezvoltarea nivelului de autocunoaștere și autoapreciere. Prin intermediul programului de intervenție psihologică s-a contribuit la îmbunătățirea relațiilor cu semenii și la ameliorarea relațiilor interpersonale în general. Schimbările semnificative din cadrul experimentului formativ atestă veridicitatea obiectivelor înaintate, conform cărora dezvoltarea competențelor de comunicare eficientă cu semenii și adulții contribuie la formarea competențelor de relaționare interpersonală, bazate pe analiza conduitelor proprii și ale semenilor, ceea ce ameliorază relațiile interpersonale ale copiilor de vârstă școlară mică.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ABRIC, Jean-Claude. *Psihologia comunicării: teorii și metode*. Iași: „Polirom”, 2002. 208 p. ISBN 973-683-953-2.
2. BĂLAN, Bogdan et al. *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice: Curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță*. Iași: „Polirom”, 2003. 320 p. ISBN 973-683-213-9.

3. BOLBOCEANU, Aglaida. *Impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei*. Teză de doctor hab. în psihologie. Chișinău, 2005. 286 p.
4. COOPER, Alistair; REDFERN, Sheila. *Ghid pentru înțelegerea minții copilului: Metoda parentajului reflexiv*. București: „Trei”, 2018. 336 p. ISBN 978-606-40-0326-3.
5. CREȚU, Tinca. *Psihologia vârstelor*. Iași: „Polirom”, 2009. 389 p. ISBN 978-973-46-1358-8.
6. Curriculum național: Învățământul primar/ Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; grupul de lucru: M.Marin [et. al.]; coord.: A.Cutasevici [et.al.]. Chișinău: „Lyceum”, 2018. 212 p. ISBN 978-9975-3258-0-6.
7. CUZNEȚOV, Larisa. *Familia ca proiect existențial*. Management familial. Chișinău: Tipografia „Primex-Com”, 2018, 323 p. ISBN. 978-9975-3232-7-7
8. DE PERETTI, Andre; LEGRAND, Jean-Andre; BONIFACE, Jean. *Tehnici de comunicare*. Iași: „Polirom”, 2001. 392 p. ISBN 973-683-505-7.
9. KLEIN, Melanie. *Opere complete: Psihanaliza copiilor*. București: „Trei”, 2010. 458 p. ISBN 978-973-707-088-3.
10. PLATON, Carolina. *Psihodiagnostic clinic*. Chișinău: CEP USM, 2012. 219 p. ISBN 978-9975-71-283-5.
11. RACU, Igor; RACU, Iulia. *Psihologia dezvoltării. Manual (pentru uzul studenților)*. Chișinău: UPSC, 2007. 257 p. ISBN 978-9975-921-26-8.
12. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Педагогическая психология*. Под ред. Давыдова В.В. Москва: „Педагогика”, 1991. 480 с. ISBN 5-7155-0358-2.
13. ЛИСИНА, М.И. *Формирование личности ребенка в общении*. СПб.: Питер, 2009. 318 с.
14. ТОЛСТАЯ, С.В. *Метафорические ассоциативные карты в семейном консультировании*. Москва: из-во „Вариант”, 2018. 260 с. ISBN978-5-9500877-7-6.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.3.18>  
 CZU: 159.923

## STUDIUL PERSEVERENȚEI ȘI AL FERMITĂȚII LA PREADOLESCENȚI<sup>1</sup>

**Iulia RACU,**

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

**Liliana NIȚĂ,**

*doctorandă, Școala Doctorală de Psihologie,*  
 Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău  
**ORCID iD: 0000-0002-9130-0521**

**Rezumat.** *Articolul descrie studiul experimental al calităților volitive: perseverență și fermitate la preadolescenți. Eșantionul de cercetare a cuprins 239 de preadolescenți. Perseverența și fermitatea au fost investigate prin aplicarea Tehnicii de studiere a calităților volitive ale personalității (de H. Стамбулова). Rezultatele studiului evidențiază că un număr foarte mic de preadolescenți prezintă un nivel înalt de dezvoltare a perseverenței și fermității atât sub aspectul factorului expresivitate, cât și al factorului generalizare. Preadolescenții se caracterizează printr-un nivel mai înalt de dezvoltare a perseverenței și fermității, sub aspectul factorului expresivitate, iar la preadolescenți identificăm un nivel mai înalt de dezvoltare a perseverenței și fermității, sub aspectul factorului generalizare. Nivelul înalt de dezvoltare al perseverenței și fermității sub aspectul factorului expresivitate predomină la preadolescenții de 13 ani, în timp ce aceste calități volitive sub aspectul factorului generalizare prevalează la preadolescenții de 14–15 ani.*

**Cuvinte-cheie:** *calități volitive, perseverență, fermitate, vârstă preadolescentă.*

### THE STUDY OF PERSEVERANCE AND FIRMNESS IN PREADOLESCENCE

**Abstract.** *The article describes the experimental study of volitional qualities: perseverance and firmness in preadolescence. In our research were included 239 preadolescents. Perseverance and firmness were examined by applying Technique for the study of volitional qualities of personality (by H. Стамбулова). The study results show that a few of preadolescents have a high level of perseverance and firmness under the expression of the expressivity and generalization factors. Boys are characterized by a higher level of development of perseverance and firmness under expression of expressivity factor, meanwhile at girls we identify a higher level of development of perseverance and firmness under expression of generalization factor. The high level of perseverance and firmness under expression of expressivity factor prevails at 13 years old preadolescents, while the same qualities, under expression of the generalization factor is more developed at 14–15 years old preadolescent.*

**Keywords:** *volitional qualities, perseverance, firmness, preadolescence.*

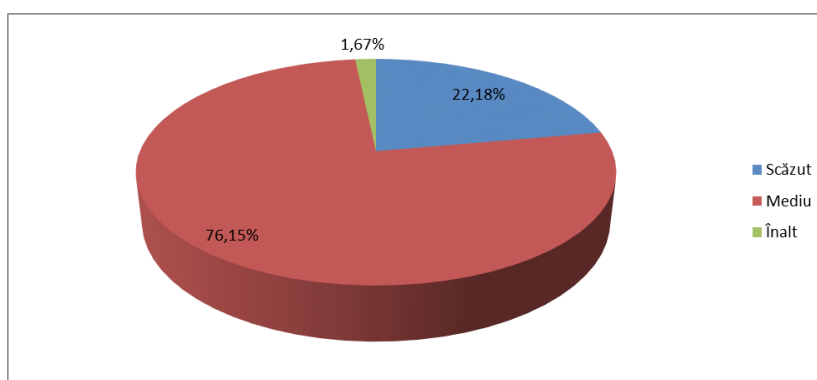
Perseverența și fermitatea reprezintă o îmbinare a calităților volitive. Perseverența poate fi definită prin continuarea îndeplinirii unei acțiuni în ciuda tuturor obstacolelor întâmpinate [3]. Perseverența la preadolescenți cuprinde consecvența și stăruința cu răbdare și convingerea într-o anumită acțiune. Fermitatea ca și calitate a voinței la preadolescenți se exprimă în consecvență și linearitate în conduită. Fermitatea presupune o anumită poziție morală și aplicarea acesteia cu consecvență, în ciuda oricăror influențe și dificultăți care ar putea să apară [1, 2, 4, 5].

O vârstă importantă în care calitățile volitive, precum perseverența și fermitatea, se dezvoltă

este preadolescența. În acest context ne-am propus să studiem modul de manifestare a perseverenței și a fermității la preadolescenți în funcție de gen și vârstă.

Eșantionul experimental a fost constituit din 239 de preadolescenți cu vârste cuprinse între 10 și 15 ani (117 de preadolescenți și 122 de preadolescente), elevi din clasele a V-a, a VII-a și a IX-a. Am examinat și evaluat perseverența și fermitatea la preadolescenți prin administrarea întregului lot experimental *Tehnicii de studiere a calităților volitive ale personalității (de H. Стамбулова)*.

Rezultatele pentru perseverență și fermitate la preadolescenți sunt prezentate în figura 1.



**Figura 1.** Distribuția rezultatelor privind nivelul perseverenței și al fermității, factorul expresivitate

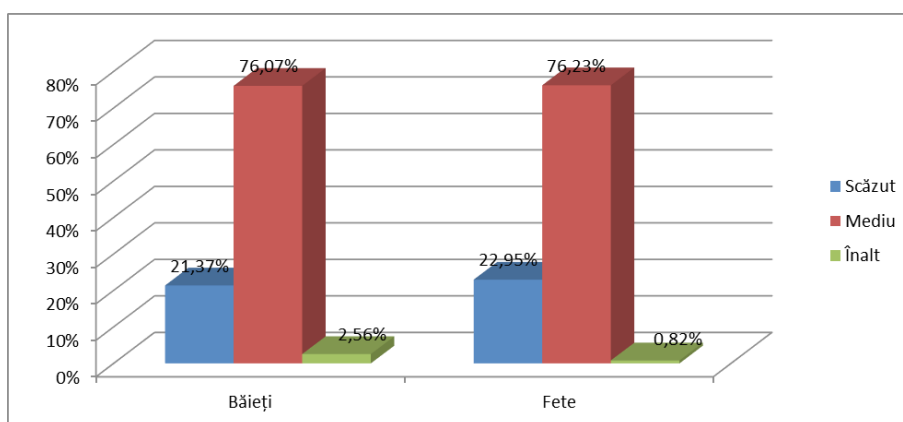
22,18% dintre preadolescenți prezintă un nivel scăzut al perseverenței și fermității, sub aspectul factorului expresivitate. Acești preadolescenți sunt caracterizați prin faptul că piedicile și obstacolele apărute sunt de nedepășit, de aceea nu consideră că ar trebui să depună mai mult efort. Ei nu înțeleg pe deplin care este importanța și consecințele deciziilor, pe care ar trebui să le ia. Le este frică de urmările deciziilor și de rezultatele lor. Nu au suficiente forțe pentru a învinge gândurile și sentimentele contradictorii, nu manifestă statornicie și stabilitate.

Majoritatea preadolescenților (76,15%) au nivel mediu de dezvoltare a perseverenței și fermității, sub aspectul factorului expresivitate. Preadolescenții prezintă capacități mediu dezvoltate în urmărirea consecventă a scopului stabilit și a depășirii dificultăților apărute. Uneori sunt ezitanți în luarea deciziilor necesare pentru a urma un scop anume. În plus, evidențiem că ei dau dovadă de intransigență, instabilitate, nesiguranță și îndoială în multiple situații și circumstanțe.

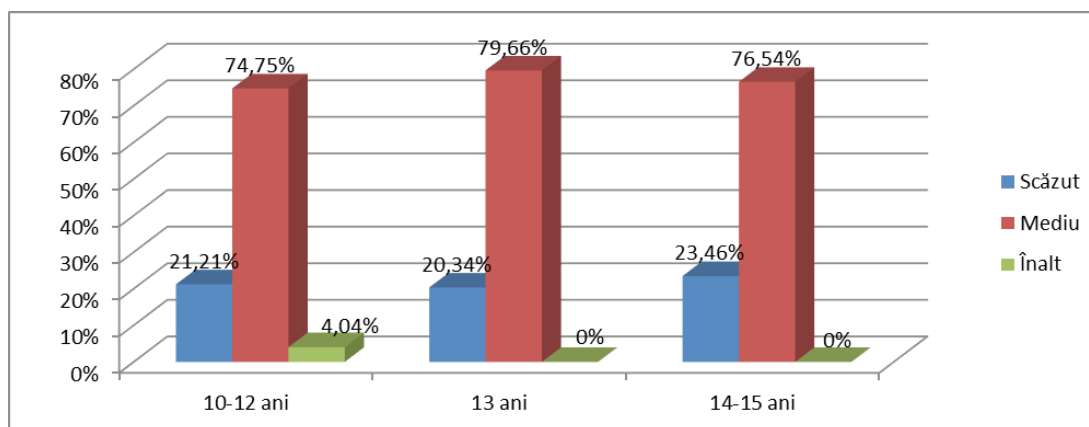
În ceea ce privește nivelul înalt al perseverenței și fermității, sub aspectul expresivității, observăm că un procent destul de mic (1,67%) dintre preadolescenți manifestă acest nivel. Aceștia nu se opresc în fața obstacolelor sau a insucceselor, nu cedează în fața sentimentelor de ezitare și a împotrivirii din partea altor persoane. Statornicia, consecvența și invariabilitatea în acțiunile întreprinse, precum și în comportament sunt caracteristici importante de care acești preadolescenți dau dovadă.

Figura 2 conține frecvențele pentru perseverență și fermitate, factorul expresivitate, la preadolescenți și preadolescente.

Frecvența cea mai ridicată la nivelul scăzut al perseverenței și fermității, factorul expresivitate, este caracteristică preadolescentelor (22,95%), o frecvență apropiată este și cea a preadolescenților (21,37%). Similare sunt și frecvențele preadolescenților cu cele ale preadolescentelor pentru nivelul mediu al perseverenței și fermității, factorul expresivitate (76,06% și 76,23%). La nivelul înalt al per-



**Figura 2.** Distribuția rezultatelor privind nivelul perseverenței și al fermității, factorul expresivitate, la preadolescenții supuși experimentului, în funcție de gen



**Figura 3.** Distribuția rezultatelor privind nivelul perseverenței și al fermității, factorul expresivitate, la preadolescenții supuși experimentului, în funcție de vârstă

severenței și fermității, factorul expresivitate, o frecvență mai mare atestăm la preadolescenți (2,56%), spre deosebire de preadolescente (0,82%).

În continuare, în figura 3 vom expune frecvențele pentru perseverență și fermitate, factorul expresivitate, la preadolescenții de 10 – 12 ani, preadolescenții de 13 ani și preadolescenții de 14 – 15 ani.

Frecvențele din figura 3 ne permit să observăm că preadolescenții de 14 – 15 ani au un indice de 23,46% ce corespunde nivelului scăzut al perseverenței și fermității, sub aspectul factorului expresivitate, comparativ cu 21,21% dintre preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 10 – 12 ani și 20,34% dintre preadolescenții cu vârsta de 13 ani. Frecvența cea mai înaltă a nivelului mediu al perseverenței și fermității, sub aspectul factorului expresivitate, o atestăm la preadolescenții de 13 ani - 79,66%, fiind urmași de preadolescenții de 14 – 15 ani cu 76,54% și cei de 10 – 12 ani cu 74,75%. Pentru nivelul înalt al perseverenței și fermității, sub aspectul factorului expresivitate, remarcăm că doar preadolescenții de 10 – 12 ani se integrează în această categorie, prezentând 4,04%.

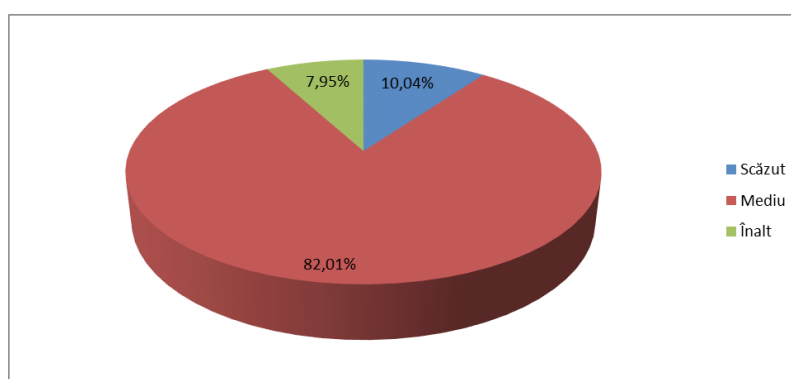
Pentru perseverență și fermitate, factorul expresivitate, după testul T-student se atestă diferențe semnificative statistic între rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani (media=22,81 u.m.) și cele ale preadolescenților de 13 ani (media=21,51 u.m.) ( $T=2,1$ ,  $p \leq 0,05$ ), cu media mai mare la preadolescenții de 10 – 12 ani. Vom menționa că preadolescenții de 10 – 12 ani se caracterizează prin perseverență și fermitate mai dezvoltate comparativ cu preadolescenții de 13 ani. Această diferență poate fi explicată prin faptul că preadolescenții de 10 – 12 ani depun mai mult efort în realizarea scopurilor

propușe, comparativ cu cei de 13 ani. Ei sunt mai consecvenți și tenace, astfel reușesc să-și îmbunătățească abilitățile, devenind în același timp mai productivi. Adițional, menționăm faptul că preadolescenții de 13 ani parcurg o etapă marcată de criză, ce este însoțită de anumite schimbări emoționale și comportamentale, precum dezechilibru emoțional, anxietatea, rigiditatea, provocarea situațiilor de conflict, nerespectarea regulilor sau a obligațiilor. Astfel poate fi explicat motivul pentru care preadolescenții de 13 ani au un nivel mai scăzut al perseverenței și fermității.

Rezultatele din figura 4 evidențiază prezența perseverenței și a fermității, sub aspectul factorului generalizare, la toți preadolescenții supuși experimentului.

10,04% dintre preadolescenți manifestă un nivel scăzut al perseverenței și fermității, sub aspectul factorului generalizare. Preadolescenții cu nivel scăzut al perseverenței și fermității, factorul generalizare, se caracterizează prin faptul că abandonează cu ușurință scopurile propuse într-o multitudine de aspecte ale vieții și activității lor. Ei sunt absorbiți de sentimente contradictorii, care îi împiedică să avanseze. Nu au suficiente forțe pentru a persevera și a învinge temerile și obstacolele apărute în calea realizării proiectelor propuse în toate domeniile de dezvoltare și de activitate.

82,01% din preadolescenți, ceea ce reprezintă frecvența cea mai înaltă din distribuția acestor date, prezintă un nivel mediu de dezvoltare al perseverenței și fermității, sub aspectul factorului generalizare. Preadolescenților din această categorie le este greu să depășească eșecurile și dificultățile apărute în realizarea obiectivelor lansate în mai multe arii



**Figura 4.** Distribuția rezultatelor privind nivelul perseverenței și al fermității, factorul generalizare, la preadolescenții supuși experimentului

de dezvoltare și de activitate. Uneori ezită în luarea deciziilor necesare îndeplinirii scopurilor și sunt nevoiți să renunțe la obiectivele date.

În ceea ce privește nivelul înalt al perseverenței și fermității, sub aspectul factorului generalizare, observăm că un procent de 7,95% dintre preadolescenți manifestă un grad înalt al perseverenței și fermității, sub aspectul factorului generalizare. Aceștia sunt foarte persistenți în executarea oricăror scopuri propuse, în toate aspectele vieții sau activității lor. Ei sunt fermi și depășesc cu ușurință obstacolele pentru a-și realiza scopurile propuse, la modul general.

În continuare ne-am propus să evidențiem dacă există o relație între perseverență și fermitate, sub aspectul factorului expresivitate, și între perseve-

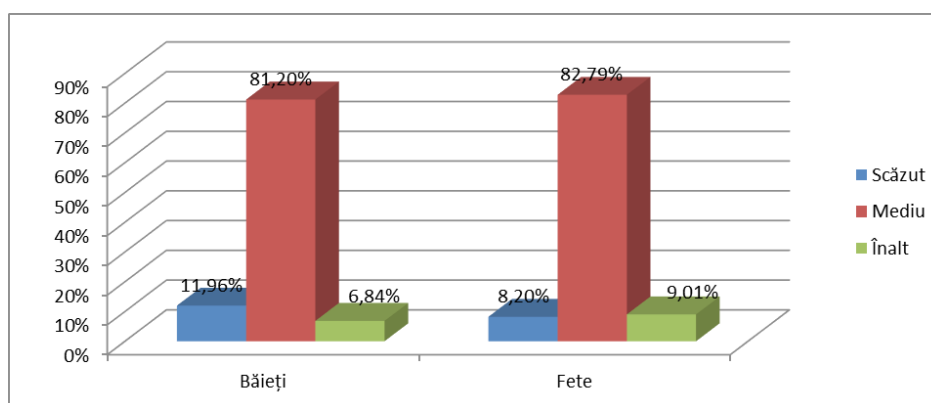
rență și fermitate, sub aspectul factorului generalizare. Coeficientul de corelație și pragul de semnificație sunt ilustrate în tabelul 1.

În tabelul de mai jos identificăm o interrelație între perseverență și fermitate, sub aspectul factorului expresivitate, și între perseverență și fermitate, sub aspectul factorului generalizare ( $r=0,3217$ ,  $p\leq 0,01$ ). Interrelația stabilită ne permite să menționăm că preadolescenții cu un nivel înalt al perseverenței și fermității, sub aspectul factorului expresivitate, demonstrează un nivel înalt al perseverenței și fermității, sub aspectul factorului generalizare.

Frecvențele pentru nivelurile perseverenței și al fermității, factorul generalizare, la preadolescenți și preadolescente sunt ilustrate în figura 5.

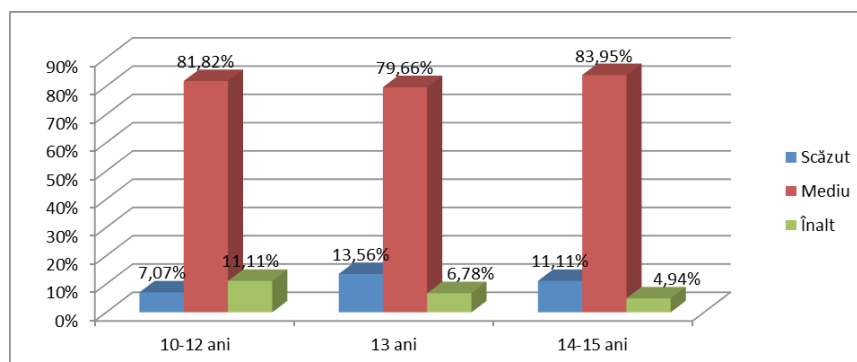
**Tabelul 1.** Interrelația între perseverența și fermitate, factorul E, și între perseverență și fermitate, factorul G, la preadolescenți (după Pearson)

Variabilele cercetării	Coeficientul de corelație	Pragul de semnificație
Perseverența și fermitatea, factorul E / Perseverența și fermitatea, factorul G	$r=0,3217$	$p\leq 0,01$



**Figura 5.** Distribuția rezultatelor privind nivelul perseverenței și al fermității, factorul generalizare, la preadolescenții supuși experimentului, în funcție de gen





**Figura 6.** Distribuția rezultatelor privind nivelul perseverenței și al fermității, factorul generalizare, la preadolescenții supuși experimentului, în funcție de vârstă

Analiza comparativă a frecvențelor pentru nivelurile perseverenței și al fermității, factorul generalizare, ne permite să punctăm că nivelul scăzut este preponderent caracteristic preadolescenților (11,96%), spre deosebire de preadolescenți (8,20%). Pentru nivelurile mediu și înalt al perseverenței și al fermității, factorul generalizare, frecvențe ridicate atestăm în rândul preadolescentelor (82,79% și 9,01%), comparativ cu preadolescenții (81,20% și 6,84%).

Figura 6 prezintă rezultatele pentru nivelurile perseverenței și al fermității, factorul generalizare, la preadolescenții de diferite vârste (10 – 12 ani și 14 – 15 ani).

Analizând frecvențele din figura 6, vom menționa că pentru nivelurile scăzut și înalt al perseverenței și al fermității, factorul generalizare, se înregistrează frecvențe foarte mici. Nivelul scăzut al perseverenței și al fermității, factorul generalizare, are frecvențe mai mari la preadolescenții de 13 ani (13,56%) și preadolescenții de 14 – 15 ani (11,11%). O descreștere a frecvenței o atestăm la preadolescenții de 10 – 12 ani (7,07%). În ceea ce privește nivelul mediu al perseverenței și al fermității, factorul generalizare, se înregistrează o descreștere a frecvenței de la 10 – 12 ani spre preadolescenții de 13 ani (81,22% și 79,66%) și o creștere a acesteia în rândul preadolescenților de 14 – 15 ani (83,95%). În cazul nivelului înalt al perseverenței și al fermității, factorul generalizare, frecvențele descresc odată cu vârsta de la 10 – 12 ani spre sfârșitul vârstei preadolescenține (11,11%, 6,78% și 4,94%).

Statistic, după testul T-student pentru perseverență și fermitate, factorul generalizare, atestăm diferențe semnificative între rezultatele preadolescenților de 10 – 12 ani (media=25,01 u.m.) și cei de 13 ani (media=23,47 u.m.) ( $T=2,3$ ,  $p \leq 0,05$ ) cu media mai înaltă la preadolescenții de 10 – 12 ani. Consemnăm că preadolescenții de 10 – 12 ani manifestă perseverență și fermitate mai accentuate. Diferența consemnată sprijină legitatea evidențiată anterior, conform căreia calitățile voinței - perseverența și fermitatea, sub aspectul factorului expresivitate, sunt mai dezvoltate la preadolescenții de 10 – 12 ani.

Generalizând rezultatele pentru calitățile volitive (perseverență și fermitate), vom formula următoarele concluzii: un număr foarte mic de preadolescenți (1,67%) demonstrează nivel înalt de dezvoltare a perseverenței și fermității, sub aspectul factorului expresivitate, în timp ce un număr mai mare de preadolescenți (7,95%) se caracterizează printr-un nivel înalt de dezvoltare a perseverenței și fermității, sub aspectul factorului generalizare. Preadolescenții manifestă un nivel mai înalt de dezvoltare a perseverenței și fermității, sub aspectul factorului expresivitate, iar preadolescențele dau dovadă de un nivel mai înalt de dezvoltare al perseverenței și fermității, sub aspectul factorului generalizare.

Perseverența și fermitatea, sub aspectul factorului expresivitate, sunt mai dezvoltate la preadolescenții de 13 ani, iar aceleași calități volitive, sub aspectul factorului generalizare, sunt mai caracteristice preadolescenților de 14 – 15 ani.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. CREȚU T. *Psihologia vârștelor*. Iași: Polirom, 2016.
2. PĂNIȘOARA G., SĂLĂVASTRU D., MITROFAN L. *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom, 2016.
3. ȘCHIOPU U. *Dicționar de psihologie*. București: Babel, 1997.
4. VERZA E., VERZA F. E. *Psihologia vârștelor*. București: Pro Umanitate, 2000.
5. VERZA E., VERZA F. E. *Psihologia copilului*. București: TREI, 2017.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.3.14>  
 CZU: 159.922.7

## INTELIGENȚA ȘI DIZABILITATEA INTELLECTUALĂ LA COPII – FAȚETE ÎN CERCETARE

Irina COBZARU,  
 doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”  
 ORCID ID: 0000-0002-3018-4002

**Rezumat.** *Articolul relatează despre inteligență și dizabilitatea intelectuală. Sunt prezentate definiții și instrumente de măsurare. S-a realizat o cercetare în scopul delimitării a două grupuri de preșcolari, cu intelect fie în limita dezvoltării tipice, fie în limita dizabilității intelectuale, prin aplicarea testului Matrice Progresive Colorate Raven. Au fost evaluate rezultatele prin metoda statistică, fiind structurate grupurile de copii după criteriul nivelului de dezvoltare al inteligenței.*

**Cuvinte-cheie:** *Inteligență, dizabilitate intelectuală, dezvoltare tipică, test de inteligență.*

### INTELLIGENCE AND INTELLECTUAL DISABILITY IN CHILDREN-RESEARCH PHASES

**Summary.** *The article reports on intelligence and intellectual disability, definitions and measurement tools are presented. A research was carried out in order to delimit two groups of preschoolers, with intellect either within the limit of typical development or within the limit of intellectual disability, by applying the Raven's Colored Progressive Matrices test. The results were evaluated using the statistical method, and in the result the groups of children were structured according to the criterion of the level of intelligence development.*

**Keywords:** *Intelligence, intellectual disability, typical development, intelligence test.*

Inteligența este una dintre cele mai fascinante subiecte de cercetare din psihologie. Dar, cu toate eforturile întreprinse, definiția inteligenței rămâne adesea ambiguă și controversată. Descifrarea ei i-a preocupat atât pe laici, cât și pe oamenii de știință.

În primul rând, trebuie să facem câteva precizări referitoare la natura însăși a definiției inteligenței. Sub aspect funcțional, inteligența poate fi definită ca aptitudine generală orientată spre adaptare la situații problematice noi. Sub aspect structural, realizarea conduitei inteligente presupune convergența proceselor, a funcțiilor psihice - spirit de observație, memorie, atenție, imaginație etc., care se pot îmbina într-un mod variat, formând astfel o structură cognitivă unitară, dinamică și particulară de funcții structurale.

H. Spenser este cel ce i-a atribuit inteligenței semnificație psihologică: capacitatea de a combina mai multe impresii separate, prin intermediul căreia se realizează adaptarea la mediu. Sternberg [7] definea inteligența ca fiind capacitatea mentală de automatizare a procesării informației și de a emite un comportament adecvat contextual în răspunsul la noutate; inteligența include, de asemenea, com-

ponente de performanță și componente de achiziționare de cunoștințe. Gardner [6] considera inteligența drept „aptitudinea sau deprinderea de a rezolva probleme sau de a crea produse într-o manieră elegantă și care sunt de valoare în diferite structuri culturale”. În concluzie, din aceste definiții putem observa faptul că psihologii, care au studiat inteligența, o consideră ca fiind capacitatea de a învăța din experiență, și că presupune capacitatea de adaptare la mediu. Aprecierea dezvoltării intelectuale se face în prezent prin determinarea coeficientului de inteligență (QI) și prin aprecierea funcțiilor de adaptare.

Psihometricienii au reușit, totuși, să construiască o serie de instrumente prin care să o măsoare într-o măsură acceptabilă. Autorii primelor teste psihometrice, Binet și Simon, au folosit termenul de „Age Mental”, înlocuit apoi de Stern cu cel de Quotient intelectual (QI).

În prezent se folosesc diferite instrumente de evaluare a QI-ului, adaptate după vârstă: Wechsler Intelligence Scale (WISC-R), Stanford-Binet Intelligence Scale, Kaufman Assessment Battery for Children etc, iar literatura psihologică specifică mai multe teorii asu-

pra inteligenței. Unele au rezistat timpului, altele nu. Ne vom opri asupra celor care au atras atenția cercetătorilor și care au generat numeroase studii la timpul potrivit. Desigur, adesea teoria s-a diluat în timp, dar instrumentele de măsură a inteligenței au supraviețuit, multe fiind utilizate cu succes și azi.

Întrucât inteligența este considerată o aptitudine, S.C.Burt descrie teoria structurii ierarhice a aptitudinilor și stabilește cinci etaje principale în structura aptitudinilor intelectuale: nivelul „A”, corespunzător proceselor senzoriale simple; nivelul „B”, corespunzător proceselor perceptive și motrice; nivelul „C” cuprinde procesele psihice asociative (memoria, aptitudinile verbale și aritmetice, asociațiile productive, imaginația reproductivă), precum și aptitudinile practice; nivelul „D” cuprinde procesul de gândire; nivelul „E” cuprinde funcțiile receptive și executive, rapiditatea funcțiilor mentale și atenția.

În 1930 Thurston, fondatorul teoriei multifactoriale, nega existența factorului general (G). El considera că fiecare acțiune intelectuală este rezultatul interacțiunii unor multitudini de factori. Inițial el a evidențiat 12 factori, apoi le-a simplificat până la 7 factori, pe care i-a numit factori mintali primari semnificativi ai inteligenței:

- Comprehensiune verbală - vocabular, înțelegerea textelor, analogii verbale etc;
- Fluența verbală - aptitudinea de a genera și opera rapid cu un număr mare de cuvinte cu caracteristici specifice, ca în anagrame sau texte cu rimă;
- Aptitudinea numerică - aptitudinea de a efectua repede și precis diferite operații matematice;
- Aptitudinea spațială - vizualizarea în spațiu și aptitudinea de a transforma mintal figuri desenate în spațiu;
- Memoria asociativă - memoria brută, abilitatea de a reproduce stimulii verbali, cum ar fi perechi de cuvinte sau fraze;
- Viteza perceptivă - perceperea (observarea) rapidă a detaliilor, anomaliilor, similarităților etc.
- Raționamentul - deprinderea în operarea cu sarcini care presupun raționament inductiv, deductiv și aritmetic.

Între acești factorii există o anumită corelare. În actul inteligent aceștia se îmbină, chiar se întrepătrund, interacționează. Conform lui Thurston, dacă măsurăm fiecare din aceste aptitudini, putem construi profilul potențialului intelectual al individului. În 1939, Dj. Guilford propune modelul morfologic. El evidențiază cca 120 de aptitudini ale intelectu-

lui, pe care în anul 1967 le unește într-un model tridimensional, al interacțiunii complexe dintre conținut, operații și produse, termeni ce intră în definiția operațională a oricărui act sau proces psihic. Dj. Guilford [12] susținea că inteligența trebuie considerată o aptitudine generală, aplicabilă în orice domeniu; ea posedă o anumită structură și se manifestă sub forma unui complex de aptitudini speciale; acestea sunt și rămân, totuși, variabile independente [12].

#### *Teoria despre dizabilitatea intelectuală*

De-a lungul timpului, cea mai problematică parte a populației școlare au fost persoanele care asimilează încet, lent informația școlară, materialul școlar, elevii cu un coeficient de inteligență scăzut, comportament și emoționalitate inadecvată, or, aceștia sunt cu dizabilitate mintală sau cu dizabilitate de învățare. Respectivul concepte sunt suficient de discutabile și controversate. Marea dilemă poate fi rezolvată printr-un diagnostic diferențiat, deoarece gradul de intensitate este diferit.

Preocupările pentru persoanele cu dizabilitate mintală sunt multiple, provenind din domeniile variate - de la medicină până la sociologie. Deficiența mintală desemnează un fenomen bio-psiho-social de o mare eterogenitate din punctul de vedere al cauzelor, gradelor, precum și al tulburărilor asociate. [2]. Relativa ireversibilitate a stării de întârziere globală în dezvoltare, reducerea semnificativă și ritmul încetinit al dezvoltării proceselor psihice plasează persoana într-o situație de incapacitate și inferioritate în raport cu ceilalți indivizi.

Deoarece diagnosticul de întârziere mintală este privit adesea ca un stigmat, s-au depus eforturi substanțiale pentru modificarea semnificației sociale. De-a lungul vremii, în literatura de specialitate au fost utilizați extrem de mulți termeni pentru a desemna dizabilitatea mintală: Ed. Seguin o numește arierație mintală; E. Bleurer, E. Kraepelin - oligofrenie; A. R. Luria, AAMD - retard mintal; Al. Roșca, M. Roșca, OMS-IX, CIB - înapoiere mintală / întârziere mintală; A. Busemann, R. Perron - deficiență mintală/intelectuală; OMS - insuficiență mintală; OMS (1958) - subnormalitate gravă. În Regatul Unit era preferată denumirea de „Mental Handicap” care ulterior a fost modificată în „Intellectual Disability”. Philip Graham, în Manualul de Psihiatrie a Copilului (1999), renunță total la termenul de Mental Retardation, preferând clasificarea și descrierea acesteia sub numele de „Learning Disability”. În DSM III, DSM III-R, DSM IV-TM, DSM IV-TRTM și CIM- 10 F 70-79, DSM-IV și ICD-10 se folosește termenul de „Mental Retardation”, și la acest nivel este introdus

un specificant suplimentar cu trei grade de severitate, care se referă la nivelul funcției adaptative și al suportului necesar, și o nouă formă clinică denumită „Întârziere globală a dezvoltării”. Definiția „American Association on Mental Retardation” (AAMR), încorporată în DSM-IV, citată de Kaplan în 1996, este următoarea: „Retardarea mintală se referă la prezența unei limitări substanțiale a funcțiilor neuropsihice. Se caracterizează printr-o scădere semnificativă a intelectului însoțită de reducerea abilităților adaptative în două sau mai multe din următoarele domenii: comunicare, autoîngrijire, conviețuire în familie, abilități sociale, sănătate, școlarizare, timpul liber, profesie”. Aprecierea dezvoltării intelectuale se realiza prin determinarea coeficientului de inteligență (QI) și aprecierea funcțiilor adaptative. Autorii primelor teste psihometrice Binet și Simon au folosit termenul de „Age Mental”, înlocuit apoi cu cel de Quotient intellectuel (QI).

În DSM-V avem conceptul „Dizabilitate intelectuală” cu formele clinice (ușoară, medie, severă, profundă). Asociația Americană pentru Dizabilități Intelectuale și de Dezvoltare stipulează: „Dizabilitatea intelectuală este o dizabilitate caracterizată prin limitări semnificative atât în funcționarea intelectuală (deficite ale abilităților mentale generale, cum ar fi raționamentul, rezolvarea problemelor, planificarea, gândirea abstractă, judecata, învățarea academică și învățarea experiențială), cât și în comportamentul adaptativ, exprimate în abilități de adaptare conceptuale, sociale și practice”, astfel că individul nu îndeplinește standardele pentru vârsta sa cronologică [4]. În funcție de cauză, dizabilitatea intelectuală poate fi stabilă și neprogresivă sau se poate agrava în timp.

Cu toate acestea, dizabilitatea mintală/intelectuală, una dintre disfuncțiile psihice majore, reprezintă încă o noțiune nedefinită în adevărata sa complexitate. Termenul este în general foarte vag și acoperă o mare varietate de tulburări în etiologie, simptomatologie și patogeneză.

Un diagnostic de dizabilitate intelectuală aduce cu sine anumite modalități unice de intervenție, care trebuie înțelese și abordate corespunzător. Intervenția timpurie poate îmbunătăți abilitățile generale de adaptare. Organizarea procesului în funcție de cunoaștere presupune o structurare a stimulilor externi, un program adaptat tipului de organizare mentală [1], și domeniul cognitiv acoperă toate abilitățile și procesele mentale.

Dizabilitatea intelectuală se manifestă în copilărie sau în primii ani ai copilăriei, deși, în unele cazuri, nu poate fi diagnosticată până când copilul nu

atinge vârsta de 4-5 ani, când măsurile standardizate ale abilităților de dezvoltare devin mai fiabile și mai valabile. Asociația Americană pentru Dizabilitate Intelectuală și de Dezvoltare utilizează măsuri/evaluarea a 3 domenii: inteligență (IQ), comportament adaptativ (CA) și sisteme de sprijin (SS) oferite individului, de aici reieșind faptul că nu se poate baza doar pe măsurarea IQ-ului pentru a defini DI.

Rubinstein [8, 9] menționa că dezvoltarea psihică a ființei umane reprezintă un indicator complex social, familial și cultural. Însăși personalitatea este un „ansamblu de condiții interne”, și ea nu se constituie printr-un simplu efect de amprentă a relațiilor sociale; întotdeauna influențele externe acționează prin intermediul condițiilor interne, acestea din urmă fiind interiorizări ale primelor. Studiul literaturii științifice, de psihologie generală și de psihologie specială despre dizabilitatea intelectuală cu diversitatea formelor de intensitate, neomogenitatea copiilor datorate condițiilor de viață și educație, ne-a motivat în inițierea unei măsurări comparative a nivelului coeficientului de inteligență a preșcolariilor de 4, 5-6 ani.

Pentru început a apărut necesitatea structurării eșantionului experimental.

*Etapă preliminară* a cercetării s-a realizat în vederea identificării eșantionului de preșcolari, înscriși în anul școlar 2018-2019 în grupa medie. S-a urmărit selectarea a două grupe de subiecți: 60 de copii cu dizabilitate intelectuală/mintală ușoară (DIU), înscriși în **învățământul preșcolar în grupe incluzive și 60 de copii cu dezvoltare tipică (DT)**, înscriși în învățământul preșcolar din grădinițele de pe raza județului Bacău, din categoria de vârstă de 4, 5-6 ani. Criteriul trierii (screening-ului) preșcolariilor cu DIU a fost prezența dizabilității intelectuale, evaluate și certificate de către Comisia de Evaluare Complexă a Copilului cu Dizabilități din cadrul DGASPC Bacău și de Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Bacău, analizată ulterior și de noi. Nivelul dezvoltării psihofizice a preșcolariilor cu DT a fost evaluat de medicul de familie, fixat în fișa medicală, și de psiholog la momentul intrării lor în instituția preșcolară.

Am recurs la aplicarea *Testului Matricile Colorate Progressive Raven* (variante paralelă), etalonat pe populația României în 2005 - test nonverbal de inteligență.

#### *Descrierea Testului CPM, forma Paralelă (CPM-P Raven)*

Testul CPM, forma Paralelă (CPM-P Raven), a fost standardizat pe populația din România în anul 2005 de către Anca Dobrea și colaboratorii de la Uni-

versitatea Babeș Bolyai, Cluj-Napoca [5, 10], pe un eșantion reprezentativ de 1286 persoane cu vârsta cuprinsă între 4 și 12 ani. Această formă a testului, în care a fost schimbată poziția răspunsurilor corecte și a cheii de cotare, poate fi folosită cu succes în locul formei clasice, pentru o evaluare cu mai mare acuratețe a dezvoltării intelectuale.

Testul se prezintă sub forma unor imagini colorate (matrice), grupate într-un caiet, ce conține 36 itemi, organizați în câte 12 itemi, pentru a forma seriile A, Ab, B. Acest test măsoară abilitatea subiectului de a deduce relații între diferitele elemente prezentate în câmpul perceptiv, în cadrul planșelor testului. *Abilitatea educativă*, ca și componentă a factorului g, așa cum a fost identificată de Spearman Raven [11], se referă la capacitatea de a percepe și identifica relații care nu sunt vizibile imediat, de a genera noi insight-uri, concepte (în mare măsură non-verbale), ceea ce facilitează manipularea de probleme complexe. Testul apreciază măsura în care un subiect este capabil să compare, să organizeze câmpul perceptiv într-un întreg, să realizeze raționamente prin analogie, respectiv să adopte această modalitate de raționament ca metodă consistentă de inferență. Testul se aplică individual cu posibilitate de rezolvare în ritm propriu, fără a impune un timp-limită. Pentru fiecare item rezolvat corect se acordă un punct, iar scorurile obținute la fiecare serie, respectiv scorul global, permit interpretarea eficienței intelectuale a subiectului evaluat. Performanța la test se raportează la etaloanele testului și poate fi încadrată în 5 grade (niveluri) diferite de inteligență, în funcție de valoarea centilelor sau coeficientului de inteligență (grila de cotare și etaloanele testului CPM Paralel – România 2005) [10].

**Nivel I:** *Intellect de nivel superior*, dacă scorul subiectului, raportat la performanța medie a grupului de vârstă din care face parte, atinge sau depășește percentilul 95.

**Nivel II +:** Performanța atinge sau depășește percentilul 90.

**Nivel II:** *Capacitate intelectuală peste medie*. Performanța atinge sau depășește percentilul 75.

**Nivel III:** *Intellect de nivel mediu*. Performanța se situează între centilele 25 și 75.

**Nivel III +:** Performanța depășește percentilul 50.

**Nivel III -:** Performanța se situează sub percentilul 50.

**Nivel IV:** *Capacitate intelectuală sub medie*. Performanța atinge sau este sub percentilul 25.

**Nivel IV -:** Performanța atinge sau este situată sub percentilul 10.

**Nivel V:** *Deficiența mintală*. Performanța atinge sau este sub percentilul 5, pentru categoria de vârstă corespunzătoare.

Pe baza acestor rezultate se poate formula un *diagnostic ipotetic de dizabilitate mintală*.

Descrierea celor 5 niveluri de inteligență, după valorile coeficientului de inteligență: intelect superior - QI = 125-135; intelect peste medie - QI = 111-124; intelect de nivel mediu - QI = 90 -110; intelect sub medie - QI = 77-89; dizabilitate intelectuală - QI = sub 76.

*Rezultate la Matricele Colorate Progresive Raven, varianta paralelă (CPM-P Raven)*

*Scop:* evaluarea dezvoltării intelectuale, respectiv încadrarea diagnostică a subiecților în categoria dizabilității mintale ușoare și/sau în categoria dezvoltării tipice, de intelect normal.

*Ipoteză de lucru:* presupunem că cele două categorii de preșcolari diferă semnificativ din punctul de vedere al dezvoltării intelectuale.

Sarcinile solicitate în cadrul CPM-P Raven permit măsurarea proceselor intelectuale ale copiilor din perspectiva inteligenței nonverbale. Acest test măsoară abilitatea subiectului de a aduce relații între diferitele elemente prezentate în câmpul perceptiv, în cadrul planșelor testului.

În rezolvarea itemilor CPM-P Raven, care presupun completarea unui spațiu gol, este examinată capacitatea subiectului de a analiza și percepe contextul și de a umple acest spațiu cu elementul necesar. Dificultatea constă în căutarea, recunoașterea și construirea întregului, în formarea unei imagini unitare. În câmpul perceptiv sunt prezentate simbolii liniei, cercuri, pătrate, triunghiuri a căror dispunere formează un întreg și pe care subiectul le are de analizat, de investigat relațiile potențiale sugerate de înțelegerea întregului.

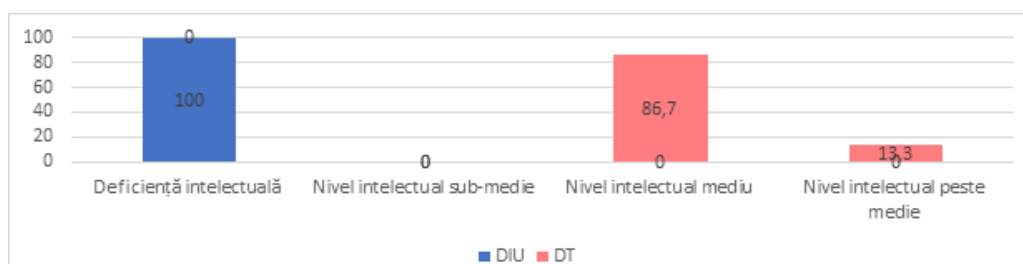
Având ca reper vârsta cronologică, la lotul preșcolarilor tipici s-a stabilit rangul percentil al scorurilor brute privind dezvoltarea *abilității educative*, precum și *coeficientul de inteligență* corespunzător. Pentru lotul preșcolarilor cu dizabilitate intelectuală s-a stabilit doar încadrarea scorurilor brute obținute la CPM-P la nivelul percentilului 5 sau imediat sub această valoare percentilă, încadrare ce corespunde categoriei dizabilității mintale ușoare.

Rezultatele obținute au fost sintetizate în tabelul 2.1.

Distribuția rezultatelor la testul CPM-P Raven arată diferențe clare între cele două eșantioane, toți

**Tabelul 1.** Încadrarea subiecților cu DIU și DT după nivelul intelectual, testul CPM-P

	Lotul DIU		Lotul DT	
	Frecv. brută	Frecv. procent.	Frecv. brută	Frecv. procent.
Deficiență intelectuală (percentil 5, sub-)	60	100	-	-
Nivel intelectual sub medie (percentil 25, sub-)	-	-	-	-
Nivel intelectual mediu (percentil 50, peste-)	-	-	52	86,7
Nivel intelectual peste medie (percentil 75, peste-)	-	-	8	13,3
Total nr. de subiecți	60	100%	60	100%

**Figura 1.** Încadrarea subiecților cu DIU și DT după nivelul intelectual, testul CPM-P

subiecții DM (100%) fiind încadrați în categoria dizabilității intelectuale ușoare, cu scoruri la nivelul percentilului 5 sau imediat sub această valoare percentilă, ceea ce semnifică includerea în zona deficienței mintale ușoare. Subiecții DT au fost încadrați în zona dezvoltării intelectuale normale, preponderent la nivelul intelectual mediu - 86,7%, iar restul de 13,3 % dintre aceștia s-au situat la un nivel intelectual peste medie (tabel.1., fig.1.). Valoarea medie a coeficientului de inteligență la preșcolarii tipici a fost de  $M=104$ .

Rezultatele obținute la acest test au relevat o slabă organizare a câmpului perceptiv la preșcolarii cu DIU, reușita în sarcină fiind net inferioară față de preșcolarii DT la completarea de patternuri continue, în perceperea detaliilor și figurilor discrete ca întreguri relaționate spațial, în selecția figurilor care completează întregul și, mai ales, în identificarea de similitudini și realizarea de permutări, analogii, descompuneri ale figurilor în elemente.

Comparația între cele două categorii de subiecți s-a realizat din perspectiva dezvoltării *abilității educative*, utilizând *testul U Mann-Whitney* și coeficien-

ul *r biserial*, pentru determinarea mărimii efectului, așa cum se observă în tabelul 2.

Din punctul de vedere al *vârstei cronologice*, valoarea medie la preșcolarii cu DIU este  $M=5,60$ ; iar la preșcolarii DT -  $M=5,40$ ; între cele două eșantioane de subiecți nefiind înregistrată o diferență semnificativă din punct de vedere statistic:  $U=1454,50$ ;  $p=0,068$ , ceea ce indică faptul că cele două grupuri sunt omogene. Tendința centrală a datelor, în ceea ce privește dezvoltarea intelectuală, măsurată prin nivelul *abilității educative*, indică o valoare medie la lotul DIU de  $M=8$ , iar la lotul DT de  $M=19$ , între aceste două categorii de subiecți existând o diferență semnificativă statistic:  $U=0$ ;  $p < 0,001$ . Calcularea indicatorului *r bis*, ne arată cât de mare este diferența între cele două grupuri: la nivelul *vârstei cronologice* diferența este nesubstanțială între grupurile DIU și DT ( $r bis=0,19$ ), în schimb din perspectiva dezvoltării *abilității educative*, mărimea efectului este de intensitate foarte mare între cele două grupuri ( $r bis=1,00$ ), în condițiile prezenței/absenței dizabilității mintale (tabel 2.2.).

**Tabelul 2.** Diferențe între subiecții DIU și DT - testul U Mann Whitney, CPM-P Raven

Variabile	Mediane		Mann-Whitney U	p	Mărimea efectului (r biserial)
	DIU	DT			
Vârstă cronologică	5.60	5.40	1454.50	0,068	0.19
Abilitate educativă	8	19	0	< 0,001	1.00

**În concluzii vom menționa faptul că** Testul CPM Raven reprezintă un instrument eficient în evaluarea nivelului intelectual al preșcolarilor

Rezultatele obținute la acest test confirmă ipoteza de lucru supusă verificării și arată, în ansamblu, o departajare clară între cele două grupuri investi-

gate, din punctul de vedere al dezvoltării intelectuale, grupul preșcolarilor cu dizabilitate mintală fiind încadrat în categoria dizabilității mintale ușoare, iar grupul DT fiind încadrat în zona normalității dezvoltării intelectuale.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. GHERGUȚ A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale: Strategii de educație integrate*. Iași: Editura Polirom, 2001. ISBN 973-683-819-6. 159.922.76.
2. MARA D., *Strategii didactice în educația incluzivă*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., C, 2009. ISBN 978-973-30-2380-7.
3. RAVEN J., RAVEN J. C., COURT J. H. *Matrice Progressive Color*. Cluj-Napoca: Editura RTS, 2005. Coordonarea adaptării testului în limba română [https://www.academia.edu/40508805/Manualul\\_testelor\\_Matrici\\_Progresive\\_Raven\\_%C5%9Fi\\_al\\_Scalelor\\_de\\_Vocabular\\_Matricile\\_Progresive\\_Raven\\_Color\\_Formele\\_Classic\\_%C5%9Fi\\_Paralel\\_Edi%C5%A3ia\\_2005\\_%C3%AEn\\_limba\\_rom%C3%A2n%C4%83](https://www.academia.edu/40508805/Manualul_testelor_Matrici_Progresive_Raven_%C5%9Fi_al_Scalelor_de_Vocabular_Matricile_Progresive_Raven_Color_Formele_Classic_%C5%9Fi_Paralel_Edi%C5%A3ia_2005_%C3%AEn_limba_rom%C3%A2n%C4%83) vizitat 1.08.2022
4. American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th. Ed.). Washington, DC: APA. 2013.
5. DOBREAN A., RAVEN J., COMȘA M., RUSU C. *The Romanian Standardisation of the SPM Plus: Sample and General Results*. In: Raven, J. & Raven, J. (eds). *Uses and abuses of intelligence*, Royal Fireworks Press, Unionville, New York, USA, 2008.
6. GARDNER H. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books. 1993. ISBN 978-0465018222.
7. STERNBERG, R. J. Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of personality and social psychology*, 1985, 49.3: 607. Disponibil: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2013.49086>
8. РУБИНШТЕЙН С.Л. *Бытие и сознание*. М., 1957.
9. РУБИНШТЕЙН С.Л. *Основы общей психологии*. Т. 1, 2. Под ред. К.А. Абульхановой Славской А.В., Брушлинского. М., Педагогика, 1989.
10. [https://www.academia.edu/40508805/Manualul\\_testelor\\_Matrici\\_Progresive\\_Raven\\_%C5%9Fi\\_al\\_Scalelor\\_de\\_Vocabular\\_Matricile\\_Progresive\\_Raven\\_Color\\_Formele\\_Classic\\_%C5%9Fi\\_Paralel\\_Edi%C5%A3ia\\_2005\\_%C3%AEn\\_limba\\_rom%C3%A2n%C4%83](https://www.academia.edu/40508805/Manualul_testelor_Matrici_Progresive_Raven_%C5%9Fi_al_Scalelor_de_Vocabular_Matricile_Progresive_Raven_Color_Formele_Classic_%C5%9Fi_Paralel_Edi%C5%A3ia_2005_%C3%AEn_limba_rom%C3%A2n%C4%83) vizitat 1.08.2022
11. [https://www.researchgate.net/publication/275338854\\_Spearman's\\_hypothesis\\_on\\_item-level\\_data\\_from\\_Raven's\\_Standard\\_Progressive\\_Matrices\\_A\\_replication\\_and\\_extension](https://www.researchgate.net/publication/275338854_Spearman's_hypothesis_on_item-level_data_from_Raven's_Standard_Progressive_Matrices_A_replication_and_extension). vizitat 1.08.2022
12. <https://library.usmf.md/sites/default/files/2018-10/54.pdf>] vizitat 29.04.2022.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.3.19>  
 CZU: 316.356.2

## PERCEPȚIA PARTENERULUI MARITAL ȘI CALITATEA RELAȚIILOR DE CUPLU

**Cristina DOLINSCHI,**  
*asistent universitar, doctorandă,*  
 Universitatea de Stat din Moldova  
 ORCID iD: 0000-0003-0038-1416

**Rezumat.** *Implicarea în relațiile maritale reprezintă o realitate complexă, bazată atât pe obiectiv, cât și pe subiectiv, iar studiile deja existente ne oferă date concludente cu privire la procesul perceptiv în acest tip de relații. Percepțiile pe care le au persoanele cu privire la partenerii conjugali pot avea un impact diferit asupra calității relaționale. Articolul de față reprezintă o abordare teoretică a diverselor cercetări cu privire la problematica enunțată.*

**Cuvinte-cheie:** *relații maritale, percepția partenerului conjugal, similaritate percepută, percepție biasată.*

### THE PERCEPTION OF MARITAL PARTNER AND THE QUALITY OF THE COUPLE'S RELATIONSHIPS

**Abstract.** *Involvement in marital relationships is a complex reality, based on both objective and subjective, and existing studies provide us with conclusive data on the perceptual process in this type of relationship. People's perceptions of marital partners may have a different impact on relationship quality. This article is a theoretical approach to various researches on the stated issue.*

**Keywords:** *marital relations, the perception of the conjugal partner, perceived similarity, biased perception.*

Cuplul marital reprezintă o structură dinamic evolutivă, în care ambii parteneri sunt implicați într-un proces de metamorfozare funcțională în corespundere cu nivelul de autocunoaștere și interacunoaștere în interacțiunile dintre parteneri. Astfel, această relație conjugală reprezintă experiența obiectivă și subiectivă care poate modela în timp decizia de a se implica mai mult în ea, de a depune mai mult efort și resurse personale, asigurându-se bunăstarea maritală. Mai mult, potrivit lui Cooper și Sheldon (2002), personalitatea fiecărui partener se modelează și este modelată de interacțiunile reciproce în cuplu [5, p.33].

Relațiile maritale, prin natura lor eterogenă, se fundamentează pe mecanismele percepției sociale care presupune un proces de evaluare și înțelegere a partenerului conjugal. Conform definiției oferite de către Baron R. și Byrne D. (1991), „percepția socială este un segment al procesului cognitiv prin care individul ajunge să-și formeze o imagine despre sine și, în același timp, felul cum se conturează impresiile, aprecierile despre alții” [9, p.19]. Este evident că în procesul cunoașterii intradiadice con-

jugale oamenii înaintează criteriile proprii de percepție și înțelegere a partenerilor prin prisma desirabilității anumitor trăsături, a expectanțelor proprii, precum și a comportamentelor actuale ale partenerilor. De asemenea, calitatea interacțiunilor dintre cei doi actori conjugali depinde în mare măsură de disponibilitatea fiecăruia de a se autodezvălui și de motivația de a-l cunoaște pe celălalt. În dependență de accesibilitatea informațiilor relevante parvenite de la partener se formează și cadrul perceptual al observatorului, care, la rândul său, dezvoltă o încredere în percepțiile și impresiile pe care le are cu privire la partenerul de cuplu, deși nu întotdeauna acestea corelează cu o percepție acurată în diada maritală. Oricum, acest proces exploratoriu nu se rezumă doar la un schimb de informații și percepții reciproce, ci reprezintă o modalitate esențială de a evalua gradul de concordanță între parteneri cu rol substanțial în adaptarea și funcționarea optimă intraconjugală.

Într-un context relațional accentul pus pe anumite trăsături pozitive sau negative capătă o semnificație deosebită pentru evoluția și dinamica relației.



Potrivit modelului iluziilor pozitive în relațiile conjugale, elaborat de către Murray și Holmes (1996), persoanele tind să transforme anumite calități negative ale partenerului în calități pozitive pentru a crește valoarea percepută a partenerului și convingerea că alegerea acestui partener a fost una corectă, totodată crescând și încrederea în succesul marital. [8]. Mai mult decât atât, într-un cadru marital este importantă nu doar percepția calităților pozitive, ci și comportamentul partenerului, care implică aceste virtuți (de ex., loialitatea, generozitatea, sinceritatea etc.), fiind o dovadă suplimentară de existență a trăsăturilor pentru observator. În interacțiunile cotidiene dintre parteneri virtuțile, fiind forme de excelență care permit unui individ să urmărească scopuri valoroase în activitățile de zi cu zi, dezvoltă interpretări pozitive ale comportamentului partenerului, rezultând în implicări mai eficiente în relațiile de cuplu.

Încă în 1902 Cooley a propus teoria eului oglindit, care se formează în procesul interacțiunilor sociale. Dacă ne referim la relațiile de cuplu, atunci partenerul conjugal este acea oglindă care ne reprezintă imaginea noastră. Această teorie este concludentă cu studiile ulterioare care abordează concepte diferențiate în ceea ce privește similaritatea în cuplu. Astfel, avem *similaritate reală* și *similaritate percepută*. Similaritatea reală reprezintă gradul în care două persoane sunt similare în mod real, pe când similaritatea percepută denotă gradul în care similitudinile sunt percepute de către persoane [11, p.181].

Explorarea similarității reale în cuplu se bazează pe diverse metodologii care au drept scop studierea trăsăturilor de personalitate și rolul acestora asupra calității relațiilor conjugale. În acest sens, menționăm că există cercetări care au stabilit legătura satisfacției relaționale cu anumite trăsături de personalitate: de ex., neuroticismul este asociat cu un nivel scăzut al satisfacției relaționale [10]. Totodată, într-un studiu realizat de către Donnellan M., Conger R. și Bryant C. (2004) [4] pe un eșantion de 400 cupluri, utilizând instrumentarul Big Five, s-a stabilit că neuroticismul corelează pozitiv cu interacțiunile negative ale partenerilor, iar agreabilitatea, deschiderea și amabilitatea corelează pozitiv cu satisfacția conjugală. De asemenea, într-o altă cercetare de amploare, la care au participat 10000 de cupluri maritale, a fost stabilită relația dintre personalitatea partenerilor și satisfacția conjugală, atestându-se la cuplurile cu personalități similare un nivel de satisfacție mai înalt [7].

Deși cercetările subliniază importanța factorilor intrapersonali în dezvoltarea și menținerea relațiilor

de cuplu, trăsăturile de personalitate reprezentând niște corelate semnificative ale calității relaționale, totuși, mai mulți cercetători, printre care Condon și Crano (1988), Duck și Barnes (1992), Hoyle (1993), Klohnen și Luo (2003), Montoya, Horton și Kirchner (2008) [11, p. 181], Acitelli L., Douvan E. și Veroff J. (1993) [1], au demonstrat că similaritatea percepută are un impact mult mai mare în relațiile de cuplu. Adicional, Spretcher (2013) [11] a detaliat dimensiunile în care este percepută o similaritate crescută: de ex., cuplurile au raportat o asemănare mai mare în ceea ce privește personalitatea, interesele și activitățile de petrecere a timpului liber, diferite atitudini și convingeri. Scoruri mici au fost obținute la caracteristicile fizice și cele de fundal. În același context, într-o cercetare mai timpurie, Cooper, Chassin și Zeiss [3] au demonstrat că congruența dintre conceptul de sine al soțului și percepția soției asupra conceptului de sine al soțului asigură o satisfacție relațională mai mare. Astfel, percepția anumitor trăsături de personalitate sau dimensiuni valorice ca fiind similare, facilitează procesul de cunoaștere și înțelegere mai bună a partenerului conjugal. Analizând studiile în domeniu, putem menționa că există o interdependență dintre percepția trăsăturilor de personalitate și satisfacția în cuplu, și anume: indivizii obțin niveluri mai ridicate de satisfacție în relație cu cât își percep partenerii ca fiind mai agreabili, extravertiți, conștiințioși, stabili emoțional și mai deschiși la experiență.

Cercetările cu privire la percepția partenerului conjugal nu se rezumă doar la anumite trăsături de personalitate. În acest context, un alt aspect important studiat este percepția atractivității fizice. Potrivit unor studii în domeniu [2, 12, 13], avem tendința de a ne percepe partenerul ca fiind mai atractiv decât noi înșine. Vorbim aici despre biasul proiecției pozitive asupra celuilalt, iar similaritatea percepută poate fi explicată prin ipoteza potrivirii, conform căreia avem tendința de a iniția și dezvolta relații apropiate, relații intime cu persoane care din punct de vedere al atractivității le percepem ca fiind similare cu noi. Se poate produce și efectul de halo, prin care o persoană percepută ca fiind atractivă poate fi percepută, totodată, ca fiind inteligentă, prietenoasă, echilibrată, agreabilă etc.

Deși modalitatea în care partenerii de cuplu se percep unul pe celălalt reprezintă un reper important pentru succesul marital, rămâne încă actuală problematica „acuratețe versus idealizare”. Pe de o parte, există cercetători, precum Kobak și Hazan (1991), Swann, De La Ronde și Hixon (1994), care menționează că percepțiile acurate ale parteneru-

lui pot determina un nivel crescut de satisfacție în cuplu, deoarece interacțiunile zilnice contribuie la cunoașterea mai bună a partenerului, crescând totodată și nivelul de intimitate. Adepții acestei poziții afirmă că într-un cuplu care comunică eficient au loc mai puține interpretări ipotetice, biasate, dat fiind faptul că partenerii se cunosc destul de bine. Pe de altă parte, există susținători ai ideii că percepțiile biasate, îmbunătățite ale partenerilor pot asigura funcționarea relațională optimă: de ex., Murray, Griffin și Holmes (1996), Murray, Holmes, Bellavia, Griffin și Dolderman (2002), Miller, Niehuis și Huston (2007). Dacă ne referim în general la o percepție pozitiv biasată despre partener, atunci Murray, Holmes și Griffin (1996) propun o ecuație de combinare a iluziei și realității [8, p.1156]: percepția actorului = realitatea partenerului + iluzia actorului. Deși Murray și colegii săi demonstrează contribuția percepției biasate a partenerului în satisfacția și stabilitatea conjugală, totuși, sunt de părere că la nivel diadic este necesară o coexistență optimă a biasului și acurateței.

Denaturarea substanțială a percepției celui-lalt poate duce dihotomic la perturbarea relațiilor funcționale. Astfel, dacă persoana vede într-o lumină excesiv de pozitivă partenerul, accentuând doar calitățile pozitive și ignorându-le pe cele negative, contribuie la intensificarea fenomenului de idealizare, construind, în acest fel, o lume ireală, fantastică, în care se pomenește persoana. Mai mult decât atât, odată cu apariția unor probleme și discordanțe în cuplu, deziluzionarea va fi resimțită mai acut. În cazul în care persoana se axează pe trăsături negative ale partenerului, nivelul de frustrare și insatisfacție maritală este ridicat, iar angajamentul relațional scăzut, cuplul devenind treptat unul disfuncțional. Cumulativ, putem explica funcționalitatea percepției echilibrate a partenerului prin validarea impresiilor, aprecierilor și emoțiilor cu privire la celălalt.

Conform teoriei comparării sociale, elaborată de către Festinger (1954), în procesul de autoevaluare indivizii au tendința de a-și compara trăsăturile psihice și fizice cu ale altor persoane pe care le consideră ca fiind similare sau semnificative pentru a nu fi afectată imaginea de sine. În relațiile conjugale persoana se raportează la partener. În acest caz utilizăm diferite filtre în procesul de selecție a informației despre partener, care ne-ar avantaja în construirea unei imagini de sine pozitive, conforme realității sociale. Așadar, percepția partenerului marital poate valida propriul concept despre sine, însumând atât calitățile pozitive, cât și cele negative.

În concluzie, putem menționa că multidimensionalitatea relațiilor maritale solicită studierea diverselor variabile și procese interconectate, pentru a oferi un cadru cât mai comprehensiv al funcționării relațiilor de cuplu, reducând considerabil, în acest mod, limitele cercetărilor în domeniul psihologiei cuplului, impuse de caracterul subiectiv al evaluărilor reciproce. Fiecare persoană prezintă moduri diferite de adaptare la viața de cuplu și, totodată, are percepții diferite despre partenerul marital și relația propriu-zisă. Percepția partenerului reprezintă un factor predictor important în evoluția și calitatea relației de cuplu, care corelează nu doar cu trăsăturile de personalitate ale partenerilor, dar și cu percepția acestor trăsături. De asemenea, este important să menționăm că percepția anumitor trăsături ale partenerului este condiționată de valoarea și semnificația pe care o oferă observatorul acestor calități. Dacă pentru el este importantă, de ex., loialitatea, evident că va căuta situații în care să observe la partener această calitate. Asigurarea echilibrului dintre percepția biasată și percepția acurată poate contribui substanțial la o relaționare intramaritală autentică și eficientă, dizolvând, totodată, distanțele și barierele psihologice în cunoașterea reciprocă a partenerilor.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ACITELLI L., DOUVAN E., VEROFF J. Perceptions of conflict in the first year of marriage: how important are similarity and understanding? In: *Journal of Social and Personal Relationships*, 1993, vol. 10, pp. 5-19.
2. BARELDS-DIJKSTRA P., BARELDS D. Positive illusions about one's partner's physical attractiveness. In: *Body Image*, 2008, 5(1), pp. 99-108.
3. COOPER K, CHASSIN L, ZEISS A. The relation of sex-role self-concept and sex-role attitudes to the marital satisfaction and personal adjustment of dual-worker couples with preschool children. In: *Sex Roles*, 1985, vol. 12, pp. 227-241.

4. DONNELLAN M., CONGER R., BRYANT C. The Big Five and enduring marriages. In: *Journal of Research in Personality*, 2004, vol. 38, pp. 481-504.
5. FURLER K., GOMEZ V., GROB A. Personality perceptions and relationship satisfaction in couple. In: *Journal of Research in Personality*, 2014, vol. 50, pp. 33-41.
6. HARVEY J., OMARZU J. Minding the close relationships. In: *Personality and Social Psychology Review*, 1997, vol. I, no3, pp. 222-239.
7. KAUFMAN A. Personality, partner similarity and couple satisfaction: do opposites attract or birds of a feather flock together?, 2011. Disponibil: [https://research.prepare-enrich.com/wp-content/uploads/2019/10/personality\\_and\\_couple\\_satisfaction.pdf](https://research.prepare-enrich.com/wp-content/uploads/2019/10/personality_and_couple_satisfaction.pdf) Accesat [06.07.2022],
8. MURRAY S., HOLMES J., GRIFFIN D. The self-fulfilling nature of positive illusions in romantic relationships: love is not blind, but prescient. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996, vol. 71, no.6, pp. 1155-1180.
9. RADU I., ILUȚ P., MATEI L. *Psihologie socială*. Cluj-Napoca: Editura Exe SRL, 1994. 345 p. ISBN: 973-95661-3-8.
10. SLATCHER R., VAZIRE S. Effects of global and contextualised personality on relationship satisfaction. In: *Journal of Research in Personality*, 2009, vol. 43, pp. 624-633.
11. SPRECHER S. Correlates of couples' perceived similarity at the initiation stage and currently. In: *Interpersona*, 2013, vol. 7(2), pp. 180-195.
12. SWAMI V., STIEGER S., HAUBNER T. et al. Evaluating the physical attractiveness of oneself and one's romantic partner individual and relationship correlates of the love-is-blind bias. In: *Journal of Individual Differences*, 2009, vol. 30(1), pp. 35-43.
13. YELA C., SANGRADOR J. Perception of physical attractiveness throughout loving relationships. In: *Current Research in Social Psychology*, 2001, vol. 6(5), pp. 1-17.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.3.03>  
CZU: 37.091:303.425

## PERCEȚIA CADRELOR DIDACTICE PRIVIND COMPETENȚELE-CHEIE: REZULTATELE UNUI SONDAJ DE OPINIE<sup>1</sup>

**Maria HADÎRCĂ,**

*doctor în pedagogie, conferențiar,*

Institutul de Științe ale Educației

**ORCID iD: 0000-0002-5190-0477**

**Ludmila FRANȚUZAN,**

*doctor în pedagogie, conferențiar,*

Institutul de Științe ale Educației

**ORCID iD: 0000-0003-4156-1288**

**Rezumat.** *Articolul prezintă rezultatele unui sondaj de opinie, realizat on-line, pe un eșantion de cadre didactice incluzând profesori de diverse specialități, care activează atât în zone rurale, cât și în zone urbane, din care se conturează o percepție generală pozitivă a acestora vizavi de necesitatea reorientării învățării spre formarea de competențe-cheie în procesul de învățământ. Scopul sondajului a fost de a măsura percepțiile și atitudinile cadrelor didactice vizavi de o gamă largă de aspecte legate de această chestiune, care urmează să se producă la nivel de proces educațional.*

**Cuvinte-cheie:** *abordare, învățare, proces de învățare, cadru didactic, opinie, chestionar, percepție, reconfigurarea procesului de învățare, competențe-cheie, rezultate.*

### TEACHERS' PERCEPTIONS OF KEY COMPETENCIES: THE RESULTS OF AN OPINION POLL

**Abstract.** *The article shows the results of an on-line opinion survey on teachers of different specialties who work both in rural and urban areas, and brings into light their generally positive perception regarding the necessity of re-orientating education towards shaping key-competences during teaching. The purpose of the survey was to measure the teachers' perceptions and attitudes with a view to making use of a wide range of different aspects related to this issue that is going to happen in the educational process.*

**Keywords:** *approach, learning, teaching process, teacher, opinion, survey, perception, re-shaping the teaching process, key-competences, results.*

Pedagogia, ca știință fundamentală a educației, dialoghează permanent cu realitatea educațională, o chestionează și o analizează, utilizând în acest scop metode proprii de cercetare și un instrumentar specific (observația, experimentul, ancheta, chestionarul, studiul de caz etc.), prin intermediul cărora poate ajunge la identificarea unei anume stări de spirit existente, la un moment dat, în rândul practicienilor vizavi de o problemă sau în raport cu o acțiune de schimbare. După cum subliniază C. Cucos, pedagogia, pe lângă faptul că este o știință descriptivă și normativă, mai este și o interogație permanen-

tă asupra fenomenului educativ pe care îl cercetează (*De ce este așa? Cum ar trebui să fie? Ce trebuie de făcut? Etc.*), dar și reflecție asupra stării de fapt (*Ce este?*), ambele caracteristici provenind dinspre paradigma educațională postmodernă [3].

Pe de altă parte, paradigma curriculumului, afirmată la sfârșitul secolului XX și dezvoltată actualmente prin noi concepte, viziuni și abordări, între care și *instruirea în bază de competențe-cheie*, este influențată mai mult ca oricând de provocările societale, în contextul cărora se dezvoltă astăzi sistemele de învățământ, inclusiv cel din Republica Moldo-

---

1. Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 20.80009.0807.27

va, de aceea modelul educativ promovat actualmente pretutindeni este întemeiat pe principiul învățării permanente și are în vedere dezvoltarea celor patru piloni ai învățării: *a învăța să cunoști (să știi); a învăța să faci; a învăța să trăiești împreună cu ceilalți; a învăța să fii*, stabiliți de J. Delors în raportul către UNESCO privind educația în secolul XXI [4].

În acest context al dezvoltărilor teoretice și al modificărilor de paradigmă privind educația în secolul XXI, cercetătorii din domeniul științelor educației sunt cei care analizează tendințele, proiectează noi modele și strategii de învățare și propun soluții practice pentru creșterea eficacității procesului educațional, focalizându-și interesul științific pe reconfigurarea procesului de învățare înspre formarea de competențe-cheie, ele stând astăzi la baza oricărui proiect pedagogic de tip curricular, după cum menționează S. Cristea [2].

Reorientarea procesului educațional spre formarea de competențe-cheie / transdisciplinare, considerate *finalitățile de bază* ale sistemului și procesului actual de învățământ din Republica Moldova, care își are legitimitatea în prevederile Codului Educației, Cadrului de referință al curriculumului național [5], dar și a curricula disciplinare dezvoltate în această bază și care a fost fundamentată științific într-o lucrare de sinteză - *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare* (2021), s-a dovedit a fi pentru cercetătorii Institutului de Științe ale Educației cea fereastră de oportunitate pentru inovarea în sens de eficientizare a învățământului, dar și o nouă provocare pentru profesorii din instituțiile școlare, cei care trebuie să aplice noile abordări și modificări de paradigmă [1].

Așa cum orice intenție de schimbare sau reorientare a procesului educațional trebuie verificată și probată la nivelul practicii, paradigma de reconfigurare a învățării, conturată în plan teoretic, solicită a fi validată la nivelul practicii, ceea ce ne-a determinat să elaborăm un chestionar de evaluare prin care să culegem date și informații necesare pentru a stabili *apriori* care sunt percepțiile practicienilor vizavi de această nouă modificare, în ce măsură cadrele didactice sunt pregătite pentru acțiunea de reorientare a învățării spre formarea de competențe-cheie și, mai ales, de implementare a acesteia în procesul de predare-învățare, precum și care ar fi nevoile lor stringente de formare în această direcție.

Plecând de la aceste note introductive, în cele ce urmează vom prezenta rezultatele unui sondaj de opinie realizat pe un eșantion de cadre didactice în cadrul proiectului de cercetare **Reconfigurar-**

**ea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale**, aflat la cea de-a treia etapă de derulare – cea experimentală, precizând că sondajul s-a desfășurat în regim online în luna martie a anului 2022.

### **Scopul și metodologia cercetării**

Chestionarul a vizat evaluarea percepției privind gradul de pregătire a cadrelor didactice pentru reconfigurarea procesului actual de învățare spre formarea de competențe-cheie și a fost aplicat pe un eșantion constituit din circa 200 de cadre didactice din învățământul general, incluzând profesori de diverse specialități, care activează atât în zone rurale, cât și în cele urbane.

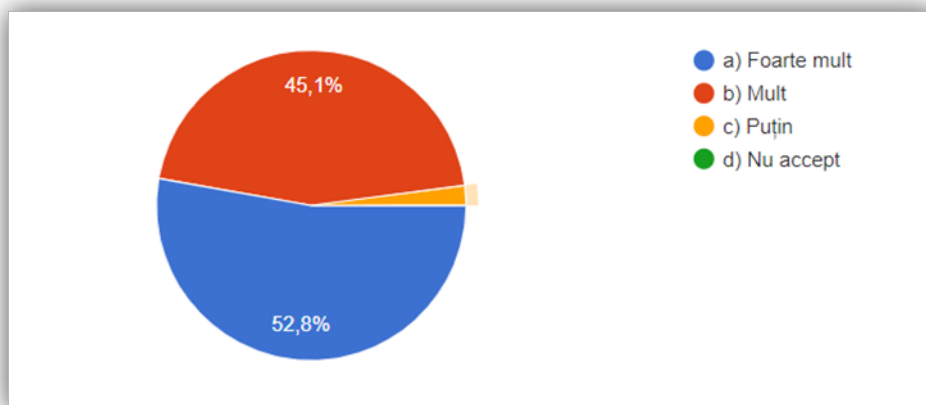
Metoda utilizată – *ancheta prin chestionar* – a vizat operaționalizarea on-line a unui chestionar alcătuit din **10 întrebări**, care erau însoțite de mai multe variante de răspunsuri alternative și care solicitau alegerea de către respondenți a unei variante de răspuns, care, în opinia lor, ar corespunde stării reale, realitatea avută în vedere fiind reprezentată de percepția cadrelor didactice privind necesitatea reorientării învățării spre formarea de competențe-cheie, din care să reiasă cât de bine profesorii cunosc / sunt informați asupra acestei schimbări de paradigmă, care ar fi problemele și ce ar trebui făcut pentru implementarea cu succes a acestei reconfigurări la nivelul procesului de învățământ.

Drept punct de pornire în realizarea anchetei a servit următoarea **ipoteză de lucru**: cadrele didactice sunt puțin informate în problema formării competențelor-cheie prin procesul de învățământ, nu au claritatea necesară asupra modului de formare a competențelor-cheie sau a posibilităților practice de racordare a procesului actual de predare-învățare la aceste finalități, deci ar trebui colectate date și informații care să confirme sau să infirme această ipoteză și care să permită elaborarea unei analize a nivelului lor de înțelegere/percepere, acceptare și realizare a ideilor privind reconfigurarea procesului actual de predare-învățare spre formarea de competențe-cheie.

### **Analiza rezultatelor obținute în urma chestionării cadrelor didactice**

Chestionarul pentru cadrele didactice a cuprins 10 întrebări, iar rezultatele obținute pe fiecare întrebare au fost analizate, cuantificate în procente și prezentate în figuri și tabele.

Prima întrebare a chestionarului aplicat în sondajul de opinie a solicitat cadrelor didactice să-și exprime acordul sau dezacordul în legătură cu necesi-



**Figura 1.** Acordul cadrelor didactice privind necesitatea formării competențelor-cheie în învățământul general

tatea formării competențelor-cheie în învățământul general, fiind formulată astfel: **Cât de mult acceptați (sunteți de acord cu) ideea că, pentru a pregăti mai bine elevii pentru viață, școala trebuie să le formeze, prin procesul de învățământ, un sistem de competențe-cheie?**

Răspunsurile cadrelor didactice referitor la întrebarea dată sunt prezentate în figura de mai jos.

După cum se vede clar din figura prezentată mai sus, aproape 98% dintre profesorii chestionați au selectat primele două variante de răspuns – *foarte mult* și *mult*, din care putem deduce ideea că profesorii acceptă în totalitate ideea privind necesitatea formării, prin procesul de învățământ, a unui sistem de competențe-cheie, care să-i pregătească mai bine pe elevi pentru viață și doar foarte puțini (2,1%) sunt rezervați în raport cu această idee. Această constatare ne permite să conchidem că profesorii înțeleg, acceptă și susțin direcția de reorientare a procesului de învățare spre formarea de competențe-cheie.

Cea de-a doua întrebare a vizat gradul de informare al cadrelor didactice în domeniul competențelor-cheie, ca finalități ale procesului de învățare, și a fost formulată în felul următor: **Cum apreciați nivelul dvs. de informare privind competențele-cheie necesare de format prin procesul de învățământ? Bifați câte un răspuns pentru fiecare competență-cheie.**

În răspunsurile lor, cadrele didactice trebuiau să-și aprecieze nivelul de informare pe fiecare dintre cele 8 competențe-cheie, alegând un răspuns din cele patru propuse ca posibile (*bun, satisfăcător, insuficient, nu știu/nu-mi dau seama*), rei-

eșind din modul cum se percepe fiecare. Opțiunile de răspunsuri privind nivelul de informare al cadrelor didactice au fost sistematizate și prezentate în tabelul 1 de mai jos.

Analiza răspunsurilor obținute la această întrebare (prezentate în tabelul de mai sus) indică o distribuție a acestora pe toate variantele solicitate, ceea ce înseamnă că, în fond, profesorii sunt informați despre necesitatea formării fiecăreia dintre competențele-cheie, doar că la niveluri diferite. Astfel, referindu-se la competența *comunicarea în limba română/maternă*, cei mai mulți dintre respondenți au răspuns că se percep ca deținând un **nivel bun** (85%) și **satisfăcător** (12%) de informare privind necesitatea formării, prin procesul de învățământ, a acestei competențe-cheie, respectiv, doar 1% se consideră ca fiind **insuficient** de informați, iar 2% - **nu știu**.

Potrivit opiniei cadrelor didactice, pe locul al doilea, ca nivel de informare, se plasează competența *a învăța să înveți*, întrucât 71% dintre cadrele didactice chestionate au optat pentru varianta de răspuns **nivel bun** și 20% - pentru **nivel satisfăcător**, iar 9% - pentru **insuficient**.

Clasamentul este urmat de domeniul *competențe în matematică, științe și tehnologii*: gradul de informare al cadrelor didactice privind necesitatea formării acestor competențe este reprezentat de următoarele cifre: 69% dintre respondenți au optat pentru varianta de răspuns **nivel bun** și 27% - pentru **nivel satisfăcător**, în timp ce 4% au optat pentru un **nivel insuficient** de informare.

Întrebarea a treia din chestionar a vizat opinia cadrelor didactice privind posibilitatea de a forma

**Tabelul 1. Niveluri de informare privind competențele-cheie necesare de format în procesul de învățământ**

Nr.	Competențe-cheie	Niveluri de informare			
		Bun	Satisfăcător	Insuficient	Nu știu
1.	Competența de comunicare în limba română / maternă	85%	12%	1%	2%
2.	Competența de comunicare în limba străină	20%	58%	20%	2%
3.	Competențe în matematică, științe și tehnologii	69%	27%	4%	0%
4.	Competențe digitale	58%	38%	4%	0%
5.	Competența a învăța să înveți	71%	20%	9%	0%
6.	Competențe sociale și civice	53%	40%	7%	0%
7.	Competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă	24%	52%	19%	5%
8.	Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale	62%	32%	4%	2%

**Tabelul 2. Opinia cadrelor didactice privind măsura în care competențele-cheie pot fi formate-dezvoltate transdisciplinar**

Nr.	Competențe-cheie	Măsura de formare-dezvoltare				
		Foarte mult	Mult	Suficient	Puțin	De loc
1.	Competența de comunicare în limba română	53%	25%	19%	3%	0%
2.	Competența de comunicare în limba străină	23%	42%	25%	8%	2%
3.	Competențe în matematică, științe și tehnologii	41%	40%	13%	5%	0%
4.	Competențe digitale	56%	30%	11%	3%	0%
5.	Competența a învăța să înveți	58%	33%	7%	2%	0%
6.	Competențe sociale și civice	40%	42%	12%	4%	2%
7.	Competențe antreprenoriale	32%	40%	20%	5%	3%
8.	Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale	44%	40%	14%	2%	0%

transdisciplinar fiecare tip de competență-cheie, fiind formulată astfel: **În ce măsură credeți că următoarele competențe-cheie pot fi formate-dezvoltate transdisciplinar?**

Răspunsurile cadrelor didactice la întrebarea respectivă sunt reflectate în tabelul 2.

Analiza datelor incluse în tabel arată că cei mai mulți dintre profesorii chestionați (53%) cred **foarte mult** în posibilitatea de formare transdisciplinară

a competenței *a învăța să înveți*, care este urmată de opțiunea pentru posibilitatea de formare transdisciplinară a *competenței digitale*, pentru care au optat 56%, iar pe locul al treilea se situează *competența de comunicare*, pentru care au optat 53% de respondenți.

În schimb, pentru opțiunea de răspuns **mult** privind posibilitatea de formare transdisciplinară a competențelor-cheie, profesorii chestionați au

**Tabelul 3. Resursele ce orientează cadrele didactice în direcția formării competențelor-cheie**

Nr.	Resurse educaționale	Foarte bine	Bine	Suficient	Puțin	De loc
1.	Cadrul de referință al curriculumului național	41%	44%	12%	3%	0%
2.	Curriculumul disciplinar actual	55%	38%	7%	0%	0%
3.	Ghidul metodologic de implementare a curriculumului la disciplină	60%	34%	6%	0%	0%
4.	Manualele în vigoare	10%	30%	38%	20%	2%
5.	Programele de formare continuă	48%	42%	10%	0%	0%
6.	Alte surse	21%	38%	21%	20%	0%

stabilit un clasament diferit: pe prima poziție se situează competența *comunicare în limba străină*, pentru care au optat 46% de cadre didactice, pe poziția a doua apare domeniul *competențe sociale și civice* cu 40%, iar pe poziția a treia -*competențele antreprenoriale*.

Întrebarea a patra din chestionar a vizat cunoașterea de către cadrele didactice a documentelor curriculare, care, în opinia lor, îi orientează cel mai bine în formarea-dezvoltarea competențelor-cheie, fiind formulată astfel: **Care dintre următoarele documente / materiale curriculare vă orientează cel mai bine cum să formați/dezvoltați competențele-cheie prin disciplina pe care o predați?**

Răspunsurile la această întrebare sunt prezentate în tabelul 3, iar acesta reflectă, de asemenea, o dispersie a răspunsurilor pe toată lista propusă de resurse educaționale, fiind utilizată întreaga paletă de calificative – *foarte bine, bine, suficient și puțin*.

Din analiza răspunsurilor, reiese că, în opinia cadrelor didactice, documentele care îi orientează **foarte bine** în activitatea de formare-dezvoltare a competențelor-cheie sunt: *ghidul metodologic de implementare a curriculumului actual* – pentru această variantă de răspuns au optat 60%, care este urmat de *curriculumul disciplinar* – acesta a fost apreciat ca atare de către 55% dintre respondenți, iar pe locul al treilea, la același nivel de apreciere, apar *programele de formare continuă*, care au fost apreciate astfel de către 49% dintre respondenți.

La aceeași întrebare, dar deja pentru calificativul **bine**, respondenții au indicat, în primul rând, *cadrul de referință al curriculumului național*, apreciat astfel de 44% dintre respondenți, în al doilea rând, *pro-*

*gramele de formare continuă*, apreciate de 43%, pe poziția a treia sunt indicate *curriculumul disciplinar și alte surse* apreciate în mod egal de către 38% dintre respondenți, în schimb, *manualele școlare* apar doar pe locul al patrulea, fiind apreciate astfel doar de 30% dintre respondenți.

Prima observație care se impune aici este faptul că răspunsurile exprimate la această întrebare nu par a fi tocmai obiective, dat fiind faptul că primul document la care se referă cadrele didactice nu are cum să fie chiar atât de cunoscut de către acestea, fiind editat într-un număr redus de exemplare, deci nu este la îndemâna fiecărui profesor. De asemenea, ni se pare exagerată aprecierea acordată manualelor școlare în vigoare prin calificativele *bine* (30%) și *suficient* (38%), conținuturile cărora, se știe, nu au fost reconceptualizate/restructurate din perspectiva competențelor-cheie.

Totuși, din răspunsurile la această întrebare merită a fi luat în seamă ultimul indicator, cel cu referire la *alte surse*, apreciat de un număr semnificativ de cadre didactice: 21% - cu **foarte bine**; 38% - cu **bine**; 21% - cu **suficient**, din care deducem că profesorii se informează la tema respectivă și din alte surse, care pot fi lucrările editate la tema respectivă sau articolele publicate în revistele de specialitate.

Întrebarea a cincea din chestionar a urmărit previzionarea de către cadrele didactice a unui posibil impact asupra elevului, rezultat din reconfigurarea procesului de predare-învățare înspre formarea competențelor-cheie, și a fost formulată astfel: **Ce impact credeți că ar putea avea, din perspectiva elevului, orientarea activităților de predare-învățare spre formarea/dezvoltarea de competențe-cheie? Examinați și bifați pe următoarele aspecte:**

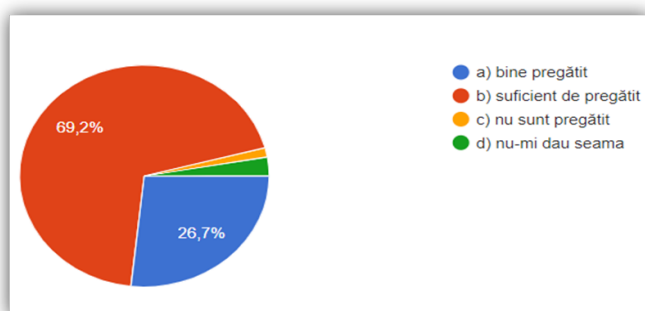


**Tabelul 4.** Impactul posibil al reconfigurării procesului de învățare spre competențele-cheie asupra elevului

Nr.	Aspecte vizate	Foarte mare	Mare	Suficient	Puțin	De loc
	Conștientizarea sensului învățării	53%	42%	5%	0%	0%
	Creșterea motivației pentru învățare	55%	39%	6%	0%	0%
	O mai bună pregătire pentru viață	50%	41%	9%	0%	0%
	Participarea activă la diverse proiecte	45%	38%	17%	0%	0%
	Facilitarea inserției sociale și profesionale	33%	52%	15%	0%	0%

În opinia cadrelor didactice, reieșind din datele incluse în tabel, reconfigurarea procesului de predare-învățare spre formarea competențelor-cheie ar putea avea un impact **foarte mare** asupra formării personalității elevului, care s-ar concretiza în: a) creșterea motivației pentru învățare; b) conștientizarea sensului învățării; c) o mai bună pregătire pentru viață. De asemenea, un impact **mare** ar putea fi înregistrat și în ceea ce privește *facilitarea inserției sociale și profesionale a elevilor*.

Întrebarea a șasea din chestionar a vizat măsura în care profesorii se percep ca pregătiți pentru formarea inter- și transdisciplinară a competențelor-cheie, fiind formulată astfel: **Ca profesor, în ce măsură vă considerați pregătit(ă) pentru formarea inter- și transdisciplinară a competențelor-cheie?**



**Figura 2.** Distribuția opiniilor cadrelor didactice privind nivelul lor de pregătire pentru formarea inter- și transdisciplinară a competențelor-cheie

După cum se vede clar din figura 2, doar 26,7% dintre respondenți se consideră **bine pregătiți** pentru formarea competențelor-cheie, în timp ce majoritatea cadrelor didactice – 69,2% optează pentru varianta de răspuns **suficient de pregătit** și doar 1,4% consideră că **nu sunt pregătiți** în acest sens, iar 2,7% **nu-și dau seama**.

Constatăm, reieșind din aceste răspunsuri, că opiniile exprimate de majoritatea cadrelor didactice sunt, în general, pozitive, ceea ce denotă o mare doză de optimism pedagogic, dacă ținem cont de faptul că, deocamdată, profesorii nu au fost formați în acest sens și nici nu dispun de anumite materiale-resursă care să-i sprijine în activitatea de predare-învățare. De aceea înclinăm să credem că și în acest caz avem de a face cu o percepție oarecum exagerată, care nu ar trebui luată în considerare.

Întrebarea cu numărul de ordine 7 din chestionar a vizat opinia pedagogilor privind modalitățile cele mai potrivite de abordare a demersului de formare a competențelor-cheie, fiind formulată astfel: **Care dintre următoarele modalități de abordare a activității de predare-învățare credeți că ar fi mai potrivită pentru demersul de formare a competențelor-cheie?**

În tabelul de mai jos sunt reflectate răspunsurile cadrelor didactice la această întrebare, cu specificări pe fiecare dintre modalitățile avute în vedere și incluse în chestionar.

**Tabelul 5.** Perspectiva cadrelor didactice asupra modului de abordare a formării competențelor-cheie

Nr.	Moduri de abordare	Cea mai potrivită	Potrivită	Puțin	Nu știu
1.	monodisciplinară	16%	30%	35%	19%
2.	interdisciplinară	43%	49%	6%	2%
3.	transdisciplinară	53%	40%	7%	10%
4.	teme cross-curriculare	19%	51%	10%	20%
5.	opțională	13%	49%	20%	18%

Așadar, în viziunea cadrelor didactice, perspectiva transdisciplinară ar fi modalitatea **cea mai po-**

**trivită** de abordare a competențelor-cheie, care este susținută de 53% dintre respondenți, fiind urmată de abordarea interdisciplinară, pentru care au optat 43%, iar pe poziția a treia apar *temele cross-curriculare* ca modalitate de formare, selectate de 19% dintre respondenți. În același timp, abordarea monodisciplinară a competențelor-cheie este considerată ca fiind adecvată acestui demers formativ doar de 16% dintre respondenți, iar pe ultima poziție – posibilitatea opțională, selectată de 13%.

Răspunzând la aceeași întrebare, pentru calificativul de abordare **potrivită** s-a înregistrat un alt clasament, în care pe primul loc apare abordarea interdisciplinară, pe locul al doilea sunt indicate temele cross-curriculare, pe poziția a treia – abordarea transdisciplinară, urmată de cea opțională, iar cea monodisciplinară apare pe ultimul loc.

Constatăm și aici o percepție mai mult intuitivă a cadrelor didactice în raport cu o modalitate sau alta de abordare a demersului de formare. Totuși, anume aprecierea acestora că abordarea monodisciplinară apare ca **puțin potrivită** este cea care corespunde și adevărului științific, demonstrat de noi la nivel teoretic, iar sugestia că perspectiva transdisciplinară ar fi modalitatea **cea mai potrivită** de abordare a competențelor-cheie vine să confirme una dintre supozițiile noastre teoretice, întemeiată în baza studiilor realizate până la această etapă (a se vedea sursa 1 din bibliografie) și care, iată, este percepută la fel și de practicieni. Menționăm că este vorba doar de o percepție, care poate fi sau nu confirmată în procesul de formare ce urmează a fi realizat.

Întrebarea a opta din chestionar a vizat opinia cadrelor didactice privind materialele ce ar trebui elaborate pentru a sprijini metodologic acti-

vitătea de formare a competențelor-cheie și a inclus o listă cu șase materiale considerate de noi, teoreticienii, ca suporturi metodologice necesare de elaborat, fiind adresată în formula: **Ce materiale credeți că ar trebui elaborate pentru a vă sprijini metodologic în activitatea de formare a competențelor-cheie?**

Răspunsurile cadrelor didactice la această întrebare, cuantificate pe fiecare dintre componentele listei, sunt sintezate și prezentate în tabelul 6.

Din lista materialelor ce ar trebui elaborate în vederea sprijinirii activității de formare-dezvoltare a competențelor-cheie, profesorii chestionați au sugerat ca fiind necesare într-o măsură sau alta următoarele elaborări:

- programe de formare continuă concepute expres în acest scop, pentru care **56%** dintre respondenți au apreciat ca fiind necesare **foarte mult**, iar **38%** au optat pentru varianta de răspuns **mult**;
- Suporturi didactice pe teme cross-curriculare – pentru acest tip de lucrări opțiunile au fost exprimate astfel: 54% – **foarte mult** și 39% – **mult**.
- Ghiduri metodologice pe arii curriculare, pentru care 53% de profesori au indicat varianta de răspuns **foarte mult** și respectiv 42% – **mult**.
- Metodologii de implementare a competențelor-cheie în procesul de învățământ – pentru acest tip de lucrări profesorii chestionați au optat astfel: **foarte mult** – 52% și **mult** – 41% dintre respondenți.
- Ghiduri metodologice pentru formarea fiecărei competențe-cheie – aici opțiunile exprimate au fost în proporție de **foarte mult** – 51% și **mult** – 44%;

**Tabelul 6. Materiale necesare de elaborat în sprijinul activității de formare a competențelor-cheie**

Nr.	Materiale	Foarte mult	Mult	Puțin	De loc
1.	O metodologie privind implementarea competențelor-cheie în procesul de învățământ	52%	41%	7%	0%
2.	Ghiduri metodologice elaborate pe arii curriculare	53%	43%	4%	0%
3.	Ghiduri metodologice elaborate pentru formarea fiecărei competențe-cheie	51%	44%	5%	0%
4.	Materiale didactice pe teme cross-curriculare	54%	39%	7%	0%
5.	Curricula opționale și materiale-suport pentru competențele-cheie ce nu au acoperire disciplinară	38%	47%	15%	0%
6.	Programe de formare continuă concepute în acest scop	56%	38%	5%	0%

**Tabelul 7. Opinii ale cadrelor didactice privind necesitatea restructurării unor documente curriculare în contextul reconfigurării învățării spre competențe-cheie**

Nr.	Documente curriculare	prioritar	oportun	inoportun	nu știu
1.	Planul de învățământ	62%	31%	4%	3%
2.	Curriculumul școlar	70%	28%	1%	1%
3.	Programele de formare continuă	56%	42%	1%	1%
4.	Manualele școlare	71%	26%	2%	1%
5.	Curricula opționale	35%	54%	7%	4%

Așadar, opinia generală a cadrelor didactice converge spre aprobarea listei de materiale gândite de noi ca necesare de elaborat, cu mențiunea că ordinea elaborării acestora este percepută altfel de către cadrele didactice.

În scopul evaluării opiniei cadrelor didactice privind oportunitatea restructurării unor documente curriculare în contextul reconfigurării învățării spre formarea de competențe-cheie, a fost adresată întrebarea a noua, care a fost formulată astfel: **Considerați că problematica formării competențelor-cheie este prioritară / oportună / inoportună pentru o nouă restructurare a următoarelor documente curriculare?**

Întrebarea a fost însoțită de enumerarea a 5 documente curriculare (plan de învățământ, curriculum școlar, programe de formare continuă, manuale școlare, curricula opționale), iar răspunsurile oferite de cadrele didactice pe fiecare dintre aceste documente sunt sintetizate și prezentate în tabelul 7.

Astfel, problematica formării competențelor-cheie este înțeleasă / percepută de cadrele didactice ca fiind **prioritară**, deci capabilă să determine o nouă restructurare a documentelor curriculare. În acest sens, cei mai mulți dintre profesori au exprimat opinia că, din perspectiva competențelor-cheie, ar trebui restructurate, în primul rând, manualele școlare, pentru această variantă de răspuns au optat 71% dintre respondenți, în al doilea rând, curriculumul școlar, pentru restructurarea căruia au optat 70% dintre respondenți, în al treilea rând, ar fi necesară restructurarea planului de învățământ, pentru care au optat 62%. Totodată, pentru restructurarea programelor de formare continuă a cadrelor didactice din aceeași perspectivă au optat 56% dintre respondenți, în timp ce pentru restructurarea curricula opționale – doar 35%.

În ceea ce privește **oportunitatea** sau cât de potrivită ar fi *acum* acțiunea de restructurare a acestora documente curriculare, numărul de ordine

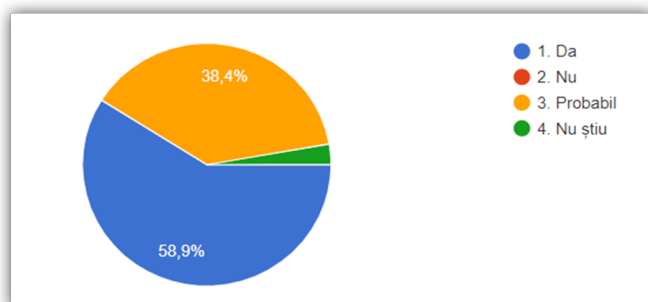
al acestora conform opiniilor cadrelor didactice se prezintă astfel: 53% dintre respondenți au indicat, în primul rând, curricula opționale; 41% dintre ei au optat pentru modificarea programelor de formare continuă; 31% - pentru reformarea planului de învățământ; 28% - pentru restructurarea curriculumului școlar și doar 26% pentru schimbarea manualelor școlare. Totodată, un număr nesemnificativ de respondenți – circa 8 % au indicat că această restructurare ar fi inoportună sau că nu știu.

Prin urmare, dacă din punct de vedere teoretic ordinea logică a restructurării documentelor din perspectiva competențelor este cea inclusă în conținutul întrebării, în viziunea practicienilor această ordine ar trebui să fie alta, dat fiind că profesorii au menționat prioritatea restructurării, în primul rând, a curriculumului și a manualelor școlare, aceste opțiuni fiind exprimate în funcție de instrumentele lor directe de lucru, iar în al doilea rând - curricula opționale și programele de formare continuă.

Întrebarea finală, cea cu numărul 10 în chestionar, a vizat gradul de încredere al cadrelor didactice în ceea ce privește posibilitatea de eficientizare a procesului educațional prin reconfigurarea procesului de învățare spre formarea competențelor-cheie. Ea a fost formulată astfel: **10. Considerați că reconfigurarea învățării spre formarea competențelor-cheie ar putea conduce la eficientizarea procesului educațional din Republica Moldova?** (Respondenții au avut dreptul să aleagă din 4 variante de răspuns).

Răspunsurile cadrelor didactice la întrebarea respectivă sunt prezentate în figura 3.

După cum reiese din datele prezentate mai sus, 58,9% dintre respondenți au optat pentru varianta de răspuns **Da** la această întrebare, 38,4% – pentru opțiunea **Probabil**, iar pentru varianta de răspuns **Nu știu** – 2,7%. De aici, desprindem încrederea practicienilor în ceea ce propun, argumentează, proiectează și recomandă teoreticienii cu referire la calea posibilă de eficientizare a procesului educa-



**Figura 3.** Distribuția opiniilor privind posibilitatea de eficientizare a procesului educațional prin reorientarea învățării spre formarea competențelor-cheie

tional actual. Altfel spus, ca și teoreticienii, majoritatea cadrelor didactice sunt de părere că reconfigurarea învățării spre formarea competențelor-cheie ar putea conduce la eficientizarea procesului educațional. Rămâne însă ca practica educațională să demonstreze acest lucru, în acest scop urmând să se realizeze în cadrul aceluiași proiect un experiment de formare.

În concluzie ținem să menționăm faptul că Reconfigurarea procesului de învățare spre formarea competențelor-cheie, utilizând în acest scop abordările inter- și transdisciplinare ale învățării, reprezintă, în viziunea membrilor echipei de cercetare, o oportunitate de inovare conceptuală și metodologică a procesului actual de învățământ din R. Moldova, care, ipotetic vorbind, ar putea să conducă la eficientizarea acestuia și la rezultate superioare ale învățării.

Sondajul de opinie realizat la etapa experimentului de constatare a urmărit sensibilizarea cadre-

lor didactice din învățământul general asupra acestei oportunități de inovare, iar rezultatele colectate prin intermediul acestuia au relevat faptul că, în general, direcția de reconfigurare a procesului de învățare spre formarea de competențe-cheie este înțeleasă și acceptată de către practicieni, ei sugerând anumite posibilități de implementare a competențelor-cheie, măsurile ce ar trebui luate în acest scop, ceea ce a demonstrat disponibilitatea acestora de a se angaja în procesul de formare a competențelor-cheie.

Altfel spus, cadrele didactice înțeleg că reorientarea procesului de predare-învățare spre formarea de competențe-cheie este legitimată prin documentele de politică educațională, subliniind că acest sistem are un rol reglator deosebit de important în noul context în care se dezvoltă sistemul și procesul actual de învățământ.

Totodată, constatările făcute au permis conturarea strategiilor de formare a cadrelor didactice pentru reconfigurarea inter- și transdisciplinară a procesului de învățare, această reconfigurare fiind previzionată de majoritatea profesorilor ca o posibilitate de eficientizare a procesului actual de învățământ. În opinia acestora, ideea de reconfigurare a procesului nu constituie un element problematic pentru punerea ei în practică, dacă vor fi asigurate următoarele condiții pedagogice necesare pentru realizarea acestui scop: formarea pedagogilor în acest sens; elaborarea unor metodologii clare de aplicare; sprijinirea activităților de formare cu suporturi metodologice etc.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BĂLICI V., CALLO T., HADÎRCĂ M. et al. *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare*. Chișinău: IȘE, 2021.
2. CRISTEA S. *Finalitățile educației*. Volumul 3. București: Didactica Publishing house, 2016.
3. CUCOȘ C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1998.
4. DELORS J. *Comoara lăuntrică*. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași: Polirom, 2000.
5. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. *Cadrul de referință al curriculumului național*. Chișinău: Liceum, 2017.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.3.05>  
 CZU: 373.015(4)

## MODALITĂȚI ȘI INSTRUMENTE DE EVALUARE A ELEVILOR ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI ARTISTICE ȘI CULTURALE ÎN ȚĂRILE EUROPENE<sup>1</sup>

Vasile ANDRIEȘ,

doctor în politologie, cercetător științific superior,  
 Institutul de Științe ale Educației  
 ORCID iD: 0000-0002-8312-8741

**Rezumat.** În majoritatea țărilor de pe continentul european, educația artistică se desfășoară atât în cadrul strict școlar, cât și în cadrul activităților extrașcolare. În cadrul prezentului articol, ne propunem să abordăm asemenea aspecte, precum: organizarea activităților artistice și culturale școlare și extrașcolare/extracurriculare, tipul acestor activități, modalitățile și criteriile de evaluare, colaborarea cu mediul artistic și cultural.

**Cuvinte-cheie:** activitate extrașcolară, educație artistică, criterii de evaluare, instrumente de evaluare, scală de evaluare, mediul artistic.

### METHODS AND INSTRUMENTS FOR STUDENT EVALUATION IN THE FIELD OF ARTISTIC AND CULTURAL EDUCATION IN EUROPEAN COUNTRIES

**Abstract.** In most countries on the European continent, arts education takes place both in the strict school environment and in extracurricular activities. In this article, we aim to address such issues as: the organization of school and extracurricular / extracurricular artistic and cultural activities, the type of these activities, the ways and criteria of evaluation, collaboration with the artistic and cultural environment.

**Keywords:** extracurricular activity, art education, evaluation criteria, evaluation tools, evaluation scale, artistic environment.

#### Organizarea activităților artistice și culturale extrașcolare/extracurriculare

Activitățile extracurriculare sunt orientate spre participarea elevilor de vârstă școlară la activități de învățare în afara orelor de program/curs. Unele sisteme de învățământ sau școli oferă activități artistice finanțate din fondurile publice sau subvenționate, în afara lecțiilor: în pauzele de masă, după școală, în week-end, sau în timpul vacanțelor școlare.

Practic toate țările europene încurajează școlile să ofere activități artistice extracurriculare. Aceste activități pot fi organizate de instituții și/sau de alți actori, precum artiști, muzee și alte instituții culturale. Circa jumătate dintre țări raportează planificarea și realizarea acestor activități autorităților naționale. În circa o pătrime din țări, planificarea se realizează la nivel local sau școlar.

În mai multe țări (Republica Cehă, Franța, Italia, Portugalia, Slovenia și Regatul Unit (Anglia și Țara

Galilor)), recomandările privind asigurarea de către școli sau alte organisme a activităților artistice extracurriculare au un caracter obligatoriu. În Franța, programul educațional suplimentar/complementar a fost introdus ca un nou sistem de structurare și dezvoltare a diverselor activități, aflate deja în proces de implementare. Se bazează pe implicarea cadrelor didactice, inițiind numeroase parteneriate cu instituții și asociații externe. Prin intermediul acestui program, elevii pot beneficia, în mod voluntar, de ajutor individualizat la anumite teme și pot participa la activități sportive, artistice și culturale de patru ori pe săptămână timp de două ore după lecții [1, p. 32].

În Italia, fiecare școală este obligată prin lege să elaboreze un „Plan de ofertă educațională” (Piano dell’offerta Formativa) care trebuie să includă activități extracurriculare opționale de natură artistică, organizate pentru elevi după lecții. În plus, în cadrul proiectului „Școli deschise” (Scuole aperte), fiecare

1. Studiu realizat în cadrul proiectului *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova*, cifrul: 20.80009.0807.23

unitate sau rețea de unități poate depune o cerere de finanțare pentru activități artistice la Ministerul Educației. Aceeași situație este proprie și Portugaliei, unde fiecare școală, în cadrul planului de dezvoltare, trebuie să le ofere elevilor activități artistice și culturale opționale. În plus, autoritățile locale portugheze organizează activități muzicale și artistice pentru elevi, finanțate de Ministerul Educației.

Regatul Unit (Anglia) a introdus conceptul de „școală extinsă” (extended school), prin care instituțiile educaționale oferă o întreagă gamă de servicii și activități (inclusiv artistice) comunității locale în afara orelor de școală. Este vorba în special de activități în domeniul muzicii și artelor vizuale, precum și vizite la muzee sau galerii. În Țara Galilor, „școlile axate pe comunitate” (Community focused schools) oferă același tip de servicii. Aceste școli au fost introduse în urma publicării Strategiei Learning Country (National Assembly for Wales 2001), prin care guvernul Țării Galilor s-a angajat să plaseze școlile în serviciul comunității.

Unele țări au dezvoltat inițiative, formulând linii directoare la nivel național în vederea încurajării activităților artistice extracurriculare a tinerilor (Belgia (Comunitatea Franceză), Danemarca, Cipru, Letonia, Lituania, Olanda, România și Norvegia). Spre exemplu, Letonia a formulat recomandări, fără caracter obligatoriu, privind includerea expresiei personale și creativității în activitățile extracurriculare din domeniul artelor.

În Norvegia, Ministerul Educației și Cercetării a adăugat un plan strategic național la curriculumul național, care urmărește dezvoltarea artei și culturii pentru toate grupele de vârstă. Acest plan acordă, de asemenea, importanță dezvoltării școlilor de arte și cultură și colaborării acestora cu școlile locale. Acest efort coincide cu legislația norvegiană conform căreia toate comunitățile ar trebui să aibă acces la școli de arte și cultură, care oferă cursuri și activități extracurriculare în domeniul artelor.

În România, Ministerul Educației a elaborat Strategia Dezvoltării Activității Educative Școlare și Extrașcolare. Principiul care stă la baza acestei strategii este că activitățile extrașcolare sunt benefice pentru întregul proces educațional, în special pentru dezvoltarea personală. Această strategie nu se limitează la subiectele artistice; ea acoperă toate domeniile curriculare și include diverse măsuri care vizează îmbunătățirea activităților extracurriculare, măsuri care se referă în special la dezvoltarea resurselor, dezvoltarea formării pentru furnizori și îmbunătățirea parteneriatelor dintre școli și comunitatea locală [4, p. 53].

Comunitatea Flamandă din Belgia, Danemarca și Țările de Jos încurajează cooperarea dintre școli și instituțiile culturale, pentru îmbunătățirea conținutului activităților artistice extracurriculare și dezvoltarea noilor metode creative de lucru în școli.

În treisprezece țări (Bulgaria, Germania, Estonia, Irlanda, Grecia, Spania, Ungaria, Austria, Polonia, Finlanda, Suedia, Regatul Unit (Scoția) și Islanda), deciziile privind oferirea activităților artistice extracurriculare sunt luate la nivel local, deseori chiar de către instituțiile școlare. Spre exemplu, în Grecia, activitățile extracurriculare sunt organizate la nivel local, fie la inițiativa profesorilor, fie cu sprijinul birourilor regionale sau locale. În Spania, școlile pot beneficia de sprijin financiar din partea autorităților educaționale pentru activitățile lor extracurriculare, dar sunt libere să definească conținutul acestor activități.

În Polonia, deși activitățile extracurriculare nu sunt reflectate în nicio recomandare națională, inițiativele pot fi dezvoltate de autoritățile locale și apoi implementate de școli. În Irlanda, activitățile extracurriculare sunt inițiate de școli și profesori, fiind achitate de părinți.

#### Tipul activităților extracurriculare

Activitățile extracurriculare oferă diferite domenii și forme de artă, deși cel mai reprezentativ domeniu este muzica. Spre exemplu, în Comunitatea franceză din Belgia, aceste activități se concentrează pe artele plastice, vizuale și spațiale, muzică, dans, artă oratorică și teatru.

În Republica Cehă, învățământul artistic elementar (Základní umělecké vzdělávání) este inclus în Legea Educației din 2004. Este organizat de școli elementare de arte (Základní umělecké školy), care au o tradiție îndelungată. Ele oferă educație de bază, dependentă de guvern, extracurriculară (nu face parte din programul de educație artistică a școlii elementare), ale cărei principale părți interesate sunt elevii cu vârsta care urmează să respecte nivelurile și, totuși, aceste școli poate oferi, de asemenea, educație pentru studenții mai mari, precum și pentru adulți. În aceste școli se poate preda muzică, dans, arte vizuale, teatru și literatură. În 2007, a fost finalizată o primă versiune pilot a programului-cadru educațional pentru învățământul artistic elementar, fiind extins asupra tuturor programelor educaționale școlare din 2011/2012 [7, p. 225].

În Irlanda, majoritatea școlilor le oferă elevilor o varietate de activități artistice extracurriculare opționale după lecțiile de bază, deși predomină muzica (corul, arta orchestrală) și dansul. Activitățile sunt organizate la nivel local de școli și profesori, variind

de la o instituție la alta. Colaborările, la nivel secundar, între catedrele de arte vizuale și cele de muzică sunt foarte răspândite în timpul realizării spectacolelor muzicale.

În Malta, cercurile de vară organizate la nivel național pentru copiii cu vârste între 6 și 11 ani, pun accentul pe artele expresive, în special artele dramatice, dansul, artele plastice, muzica și brodarea.

În Austria, precum și în Comunitatea de limbă germană din Belgia, participarea la Musikschulen (școlile de muzică) este în mod tradițional o parte integrantă a activităților extracurriculare organizate după orele școlare. Musikschulen, care sunt finanțate la nivel local (și central în Comunitatea de limbă germană din Belgia), oferă educație muzicală independent de cea a școlilor generale. În Austria, există o cooperare din ce în ce mai strânsă dintre acestea și Musikschulen. Deși Musikschulen oferă în principal lecții de muzică, unii își extind oferta la cursuri teatrale, dans clasic și dans contemporan.

Cel mai frecvent, activitățile artistice extracurriculare se realizează după orele școlare, dar pot fi organizate și în pauzele de masă (Spania, Franța și Finlanda) și/sau în timpul vacanțelor (Malta și Slovacia) [3].

#### **Colaborarea școlilor cu mediul cultural**

În toate țările există recomandări sau inițiative specifice, încurajând parteneriatele dintre școli și artiști profesioniști și/sau organizațiile artistice. Ceea ce diferă de la o țară la alta este gradul de formalizare și implementare a acestor recomandări și inițiative la nivel național. Republica Cehă, Spania, Italia, Polonia, Suedia și Islanda declară că recomandările sau inițiativele de acest tip nu provin de la nivel național, dar cel mai frecvent de la nivel local și/sau instituțional.

În mai puțin de jumătate dintre țări, cea mai răspândită formă de parteneriat este vizitarea de către elevi a localurilor culturale: muzee, galerii, teatre și săli de concerte. Cu toate acestea, condițiile în care sunt organizate astfel de vizite diferă de la o țară la alta. În unele, deciziile privind organizarea vizitelor culturale, frecvența și natura lor, țin exclusiv de competența instituțiilor, în timp ce în altele, imboldurile vin din partea organelor ierarhic superioare.

În șapte țări, vizitele culturale sunt incluse oficial în programa școlară. Este vorba de Grecia, Slovenia, Slovacia și Finlanda, unde aceste vizite sunt integrate în curriculum. În Letonia, standardele pentru educația de bază adoptate în 2005 încurajează în mod special vizitele școlare la muzee. În mod similar, în Olanda programul de politică națională „Cultura și școala” recomandă școlilor să reflecte mai

pronunțat în curriculumul activitățile culturale. În cadrul acestui program, au fost dezvoltate diverse proiecte de parteneriat, pentru a ajuta școlile să integreze cultura în sens larg în activitățile lor, scopul fiind acela de a face din patrimoniul cultural un mediu educațional mai accesibil [5, p.p. 99-100].

La fel și în Franța, legea din 1988 cu privire la educația artistică, precum și numeroasele circulare publicate de atunci, recomandă în mod explicit stabilirea de parteneriate de orice fel în favoarea educației artistice. În plus, de la începutul anului școlar 2008, proiectele școlare sau ale instituțiilor includ toate o dimensiune artistică și culturală, cuprinzând toți elevii. La fel, structurile din subordinea Ministerului Culturii au obligația de a include dimensiunea educațională în contractele pe care le semnează cu direcțiile regionale de afaceri culturale [3].

În Estonia, Cipru, Ungaria, Malta, România și Finlanda, există într-o anumită formă învățământul muzeal, în timp ce în alte țări legăturile dintre muzee și sistemul de învățământ sunt mai puțin dezvoltate și mai puțin formalizate. Și în Germania, și Spania, vizitele educaționale ale elevilor la muzee sunt foarte frecvente și de cele mai multe ori - gratuite. Spre exemplu în Germania, unele muzee oferă săptămânal o zi „gratuită pentru grupurile școlare”, pentru a facilita vizitele educaționale de acest tip.

În Estonia, majoritatea muzeelor au angajați responsabili de programe educaționale care, incluzând și componenta de „lucru practic”, astfel oferindu-le elevilor posibilitatea efectuării unei vizite active în cadrul muzeului [2].

În Ungaria, se accentuează în mod deosebit educația muzeală, iar muzeele angajează specialiști pentru a ajuta diversele audiențe să înțeleagă și să aprecieze mai bine expozițiile. În plus, organizațiile independente își oferă expertiza și serviciile pentru a lucra cu copiii în cadrul unor expoziții specifice în muzee sau galerii. Unele facultăți de formare a profesorilor oferă chiar și formare în pedagogia muzeală, ceea ce subliniază locul central pe care îl ocupă în sistemul de învățământ maghiar. În 2008, a fost înființat un Centru de Pedagogie Muzeală pentru Artă Contemporană (Kortárs Múzeumpedagógiai Központ). Obiectivul acestui centru este de a aduce arta contemporană mai aproape de studenți și profesori. Programul „Muzee pentru toți” (Múzeumok Mindenkinél – MOKK) își propune să prezinte opere de artă într-un mod mai accesibil și mai interesant pentru vizitatori. Unul dintre obiectivele sale este, de asemenea, consolidarea legăturilor dintre muzee și instituțiile de învățământ destinate tuturor grupelor de vârstă (de exemplu, sprijin metodologic

pentru profesori în cadrul activităților desfășurate în timpul vizitelor la muzee).

În Austria, în cadrul programului „Bugetul cultural pentru școlile federale”, a fost introdusă în școli unitatea de „mediatori culturali”. Acești mediatori contribuie la participarea elevilor la evenimente culturale. În Portugalia, Direcția generală pentru inovare și dezvoltarea Curriculumului a organizat un concurs național „Școala mea a adoptat un muzeu”, menit să stimuleze cunoașterea elevilor a rețelei muzeelor portugheze și conștientizarea necesității de conservare și protejarea patrimoniului cultural.

În România, a fost adoptată o strategie la nivel național pentru a realiza descentralizarea anumitor zone culturale, în special pentru dezvoltarea cooperării dintre școli și muzee. De altfel, unul dintre indicatorii de performanță utilizați pentru monitorizarea și evaluarea implementării acestei strategii este tocmai numărul de vizite școlare organizate în muzee. Rezultatele acestui indicator sunt comunicate periodic de autoritățile locale și regionale, scopul fiind evidențierea dimensiunii educaționale a muzeelor. O altă inițiativă la nivel național vizează promovarea activităților extrașcolare și, în acest sens, între Ministerul Educației și Ministerul Culturii au semnat un protocol de colaborare pentru dezvoltarea serviciilor educaționale oferite de muzee. Acest protocol consolidează colaborarea dintre școli și muzee, facilitând schimbul de experiență între specialiști din domeniile cultural și educațional. Scopul este de a stabili legături între conținutul programelor școlare și serviciile educaționale ale muzeelor și de a încuraja participarea elevilor la programele oferite de specialiștii de pe lângă muzee [2].

În Finlanda, proiectul intitulat *Suomen Tammi* (Stejarul finlandez) își propune să îmbunătățească cunoștințele elevilor cu privire la moștenirea culturală națională și să consolideze rolul acestui patrimoniu în educație. Obiectivele proiectului constau în dezvoltarea la elevi a abilităților legate de conservarea patrimoniului cultural, de a sprijini cooperarea dintre școli și specialiști, de a informa profesorii și elevii asupra pluralității și diversității serviciilor oferite de muzee și rețelele acestora, precum și de a oferi oportunități pentru activități școlare multidisciplinare și învățare bazată pe anchetă. Într-un alt proiect, numit *Kulttuurin laajakaista* (Lanțul cultural), nouă instituții culturale, în cooperare cu Consiliul Național pentru Educație finlandez, oferă o metodă de predare și învățare care utilizează resursele disponibile în instituțiile culturale ca material autentic și mediu de învățare pentru studierea patrimoniului cultural.

În Regatul Unit (Anglia), Departamentul pentru Copii, Școli și Familii a adoptat un „Plan pentru copiere” care stabilește dreptul copiilor și tinerilor din toate mediile socio-culturale de a participa la educație de înaltă calitate și activități culturale extrașcolare. Acest plan prevede, de asemenea, stabilirea unei oferte de cultură de cinci ore pe săptămână, organizate în conformitate cu curriculumul național și cu activitățile din cadrul Parteneriatelor creative. Documentul stabilește ofertele culturale pentru orice tânăr englez: asistarea la spectacole; vizitarea expozițiilor, galeriilor și muzeelor; vizitarea monumentelor naturale; utilizarea serviciilor de bibliotecă și arhivă; învățarea unui instrument muzical; exersarea muzicii sau a cântului; participarea la spectacole de teatru și dans; participarea la activități de scriere creativă; învățarea tehnicii cinematografice, instrumentelor digitale sau noilor mijloace de comunicare [7, p. 227].

#### Modalități de evaluare

Evaluarea elevilor poate fi internă sau externă. În cazul unei evaluări interne, obiectul evaluării precum și metodele acesteia sunt definite în esență de către cadrele didactice sau de către actorii care își desfășoară activitatea în cadrul unității școlare. În ceea ce privește cea externă, caracteristicile evaluării sunt determinate de o autoritate din cadrul instituției școlare.

Pot fi definite două categorii principale de evaluare conform funcției atribuite. Evaluarea **formativă** urmărește reglementarea procesului de predare-învățare în timpul desfășurării acestuia. Evaluarea **sumativă** atestă gradul însușitei obiectivelor de învățare de către elevi.

În aproape toate țările, disciplinele artistice sunt supuse atât evaluării formative, cât și celei sumative la nivelurile 1 (primar) și 2 (gimnazial). Cu toate acestea, câteva țări fac excepții. În Cipru, Ungaria, Suedia și Norvegia, evaluarea sumativă nu se aplică la nivelul 1. În Malta, evaluarea sumativă se aplică elevilor la nivelul 2, care și-au ales opțional domeniul arte și design.

Responsabilitatea pentru evaluare îi revine profesorului și diferiților actori din cadrul școlii, precum este directorul sau consiliul școlar. Metodele utilizate sunt lăsate de obicei la latitudinea fiecărui profesor. În funcție de obiectul de evaluare (cunoașterea artei, procesul artistic, rezultatul acestui produs), evaluarea poate fi efectuată chiar de elev (autoevaluare), de către colegii acestuia sau de către profesor. Elevul poate realiza teste, construi sarcini sau poate elabora proiecte, care vor fi ulterior evaluate. De asemenea, profesorul le poate cere elevilor



realizarea unor rapoarte scurte sau să alcătuiască un portofoliu al lucrărilor pe baza unor criterii specifice [3].

În Republica Cehă, directorul școlii decide asupra formei evaluării (notă, comentariu verbal sau o combinație a ambelor). În Slovacia, rezultatele evaluării elevilor din clasa întâi sunt exprimate prin feedbackul verbal. De la clasele 2 până la 9, pot fi aplicate și notele. Deciziile privind forma notelor se iau de către directorul școlii și consiliul pedagogic.

Responsabilitatea profesională se exercită într-un cadru mai mult sau mai puțin restrictiv, definit de autoritățile educaționale centrale sau regionale. În funcție de țară, acest cadru include reglementări sau recomandări privind tipul de evaluare care urmează a fi implementat, anumite instrumente de evaluare (criterii de calitate, barem de evaluare, scală de note etc.), sau chiar procesul de evaluare (frecvența evaluărilor, comunicarea rezultatelor etc.). Spre exemplu, Grecia este o țară în care aspectele legate de evaluare (procedurile și metodele) sunt definite de autoritățile educaționale centrale prin ghidurile naționale de curriculum, precum și prin manualele elaborate de minister. La rândul său Ungaria, este exemplul sistemului de învățământ în care școlilor și profesorilor li se acordă o autonomie considerabilă.

### **Instrumentarul de evaluare**

Chiar dacă, evaluarea este un proces care ține în esență de responsabilitatea cadrelor didactice, anumite aspecte fac totuși obiectul unor recomandări sau chiar reglementări emise de autoritățile centrale de învățământ. Este vorba atât de criterii, cât și de baremul de evaluare.

Criteriul este un instrument care constă din două elemente: parametru (sau obiectul evaluării) și nivelul de cerință (un punct de referință, care poate fi un standard, o regulă sau un nivel de competență). Criteriul este un instrument folosit pentru a face o judecată. Baremul face posibilă traducerea și comunicarea, sub forma unei aprecieri a rezultatului evaluării.

### **Criteriile de evaluare**

Cercetările în domeniul educației demonstrează că evaluarea eficientă necesită existența unor obiective clare și specifice, folosirea criteriilor explicite, pentru ca profesorii să-și formuleze aprecierile, asigurându-se o coerență între sarcinile evaluate și criteriile de evaluare. În majoritatea țărilor europene, programele de studii elaborate de autoritățile centrale de învățământ definesc obiectivele de învățare sau competențele care trebuie atinse de elevi. Profesorii au deci responsabilitatea de a construi criterii

de evaluare pe baza descrierilor acestor obiective. Această situație se regăsește în mai multe țări, în special în Cehia, Spania, Grecia, Letonia și Portugalia.

În peste două treimi din sistemele de învățământ nu există criterii de evaluare a studierii disciplinelor artistice puse la dispoziția cadrelor didactice de către autoritățile centrale de învățământ. Astfel, profesorii trebuie să elaboreze ei înșiși, sau în colaborare cu colegii, criteriile de evaluare. Totodată, acest tip de exercițiu necesită abilități speciale din partea profesorilor.

În Danemarca, există criterii de evaluare definite de autoritățile centrale de învățământ doar pentru anii 8 și 9, în baza cărora pot fi susținute examenele la disciplinele artistice. Pentru ceilalți ani, cadrele didactice realizează evaluarea pe baza obiectivelor comune, definite pentru fiecare an de studii în care se predau aceste discipline. De exemplu, unul dintre obiectivele de învățare ale educației artistice pentru anul 8 este „stăpânirea unei game largi de tehnici legate de design”. Baremul de performanță are 7 niveluri acoperite de scoruri cuprinse între -3 și +12. Nivelul al 4-lea se potrivește descrierii „elevul folosește instrumente și tehnici cu o oarecare incertitudine”. Nivelul al 7-ea corespunde aprecierii „elevul demonstrează cunoștințe considerabile în utilizarea diferitelor instrumente și tehnici, precum și o cunoaștere solidă a materialelor și tehnicilor care pot fi utilizate”. Nivelul 12 include prevederea „elevul demonstrează încredere în utilizarea diferitelor instrumente și tehnici” și este considerat ca excelent [2].

În Malta, criteriile de evaluare constau într-o serie de parametri grupați pe categorii, cărora le este asociată o scară de valori. Evaluarea disciplinelor artistice se referă numai la elevii de la nivelul 2, care studiază opțional arta și designul. În plus, este mai presus de toate pictura și desenul, considerate a fi practici artistice de bază, care sunt evaluate. Sunt două serii de parametri: primul are ca scop evaluarea lucrărilor realizate de elevi pe baza unei teme care le-a fost dată; al doilea - ceea ce sunt capabili să re(producă) din ceva ce li se cere să observe. Parametrii primei serii sunt în număr de șapte, grupați în patru categorii (investigație, experimentare, documentare, producție) și includ, de exemplu, unele sugestii: „lucrarea prezentată mărturisește căutarea de surse vizuale sau de altă natură de informare”. Al doilea conține cinci parametri, inclusiv „redarea efectivă a formei”, „reprezentarea luminii și umbrei datorită diferitelor tonuri”.

În Slovenia, obiectivele de predare, definite pentru fiecare an în care sunt predate disciplinele artis-

tice, sunt defalcate mai precis în rezultatele învățării (scopuri de realizare). De exemplu, în clasa a cincea, unul dintre obiectivele didactice pentru artele vizuale este ca „elevii să cunoască terminologia operelor de artă din domeniul graficii, arhitecturii, desenului, picturii și sculpturii, precum și exemple din natură și mediu”. Acest obiectiv include 14 rezultate ale învățării. Diferitele niveluri de performanță sunt atribuite pe baza numărului de rezultate obținute. În primii trei ani, există trei niveluri de performanță. După aceea, sunt utilizate cinci niveluri. În acest caz, nota „trei” (bine) înseamnă că elevii au atins aproximativ jumătate din rezultatele învățării [6, p.p. 17-18].

În Finlanda, pe lângă obiectivele și conținuturile principale definite pentru cele două etape (clasele 1-4 și 5-9) determinate pentru educația artistică, programul de studii oferă o descriere a bunei performanțe pentru sfârșitul claselor 4 și 9. Aceste performanțe corespund notei „8” atunci când se utilizează o scală numerică. Aceste descrieri sunt folosite de profesori ca reper. În muzică, un exemplu de performanță bună la sfârșitul clasei a patra este „a ști să-și folosească vocea pentru a putea cânta la unison cu ceilalți”. La sfârșitul anului al IX-lea, este vorba de „a participa la un ansamblu vocal și de a ști să cânte, urmând o linie melodică și în ritm”.

În Regatul Unit (Anglia și Țara Galilor), programa pentru fiecare materie de artă predată are o scală de performanță cu opt niveluri care descrie gama de cunoștințe, abilități și înțelegeri așteptate de la elevii cu vârste cuprinse între 5 și 14 ani. Există un al nouălea nivel pentru performanță excepțională. Sunt stabilite așteptări pentru diferite grupe de vârstă și un elev tipic ar trebui să treacă de la un nivel la altul la fiecare doi ani. Această abordare permite părinților și școlii să compare progresul unui anumit elev cu ceea ce este tipic pentru un copil de-al său propriu sau de aceeași vârstă cu el, și, în același timp, recunoaște că copiii se dezvoltă în ritmuri diferite.

În Regatul Unit (Scoția), la disciplina „artă și design”, de exemplu, curriculumul prevede cinci niveluri care acoperă gama de performanțe așteptate de la elevii cu vârsta cuprinsă între 3 și 15 ani. Programul definește un set de obiective de învățare la diferite niveluri. „Am libertatea de a descoperi și alege diferite moduri de a crea imagini și obiecte folosind o varietate de materiale” este una dintre ele și această descriere corespunde primului nivel. Descrierea corespunzătoare pentru al treilea nivel este: „Am experimentat utilizând o gamă largă de medii și tehnologii, pentru a crea imagini și obiecte

folosind înțelegerea proprietăților lor”. Un exemplu al celui de-al patrulea nivel este „Am continuat să experimentez cu o serie de medii și tehnologii, mânuindu-le cu control și încredere pentru a crea imagini și obiecte. Pot aplica înțelegerea proprietăților și tehnicilor media la sarcini specifice”. Trebuie remarcat faptul că nu toate obiectivele de învățare au cinci niveluri diferite, deoarece unele dintre aceste obiective se aplică peste granițele de nivel.

### Scale de evaluare

Cu excepția Regatului Unit (Scoția), toate țările care definesc criteriile de evaluare (Figura 1), precizează și scalele de evaluare care ar trebui utilizate. Pe lângă aceste șapte țări, există alte 16 țări în care autoritățile centrale ale educației emit recomandări în acest domeniu.

La nivel primar, cel mai frecvent scenariu este utilizarea comentariilor verbale. În aproape jumătate dintre țările în care această practică este utilizată, și anume Estonia, Grecia, Letonia, Polonia și Portugalia, această situație privește doar primii ani de nivel primar. Pentru profesor, este vorba de a exprima o apreciere generală a muncii elevului, fără a o situa pe o scală de măsurare. Cu toate acestea, acest tip de abordare nu este niciodată recomandat la nivel secundar, cu excepția Finlandei, unde comentariile verbale și scalele numerice ale notelor sunt recomandate pentru acest nivel.

Scale de evaluare verbală (de ex. „nesatisfăcător, satisfăcător, bine, foarte bine, excelent”) care se găsesc, de asemenea, doar la nivelul 1, există doar în Spania, România, Slovenia și Liechtenstein.

Scalele de calificare numerice, care sunt cele mai frecvente la nivelul secundar, sunt destul de variabile. În mai mult de jumătate dintre țările în care aceste scale sunt utilizate la nivelul , acesta au fost utilizate doar în ultimii ani. Mai mult, o scală care conține același număr de grade poate împărți gama de performanțe posibile într-un mod foarte diferit. Este caracteristic pentru Spania și România, de exemplu, unde se folosește aceeași scală de 10 grade, dar unde valorile atribuite fiecăruia dintre aceste grade sunt diferite.

Doar Cipru și Suedia, la nivelul 2, și Grecia, la nivelul 1, utilizează o scală de calificare alfabetică. În Regatul Unit (Anglia și Țara Galilor), profesorii, în conformitate cu politicile și strategiile definite în cadrul școlii, pot folosi scalele de evaluare pe care le doresc. Cu toate acestea, la sfârșitul fiecărei etape cheie, ei trebuie să ofere părinților o evaluare a muncii lor pe baza scalei descriptive a nivelurilor [2].

Figura 1. Scale de notare: definiții și valori. Nivel 1 și 2

Țara	Nivel 1	Nivel 2
CZ/Cehia	Fără notare	1 (excelent), 2 (foarte bine), 3 (bine), 4 (satisfăcător), 5 (nesatisfăcător)
DK/Danemarca	Fără notare	Clasa 7: fără notare; Clasele 8 și 9: 12 (excelent), 10 (foarte bine), 7 (bine), 4 (trecătoare), 2 (satisfăcătoare), 0 (nesatisfăcătoare), -3 (neacceptată)
DE/Germania	1 (foarte bine), 2 (bine), 3 (satisfăcător), 4 (adecvat), 5 (reduc), 6 (foarte reduc)	
EE/Estonia	1 (slab), 2 (reduc), 3 (satisfăcător), 4 (bine), 5 (foarte bine)	
EL/Grecia	Clasele 1 și 2: fără note; Clasele 3 și 4: A (excelent), B (foarte bine), Γ (bine), Δ (aproximativ bine); Clasele 5 și 6: excelent (9-10), foarte bine (7-8), bine (5-6), aproximativ bine (4-1)	1-9 (neadecvat), 10 (suficient), 10-12,5 (trecător), 12,5-15,5 (bine), 15,5-18,5 (foarte bine), 18,5-20 (excelent).
ES/Spania	Nesatisfăcător, satisfăcător, bun, foarte bun, excelent	1-4 (nesatisfăcător), 5 (satisfăcător), 6 (bine), 7-8 (foarte bine), 9-10 (excelent)
CY/Cipru	Fără notare	A (20-19), B (18-16), C (15-13), D (12-10) și E (9 sau mai puțin, ceea ce constituie un eșec)
LV/Letonia	Clasele 1-4: nu se aplică Clasele 5-6: 1 (extrem de reduc), 2 (foarte reduc), 3 (slab), 4 (aproape satisfăcător), 5 (satisfăcător), 6 (aproape bine), 7 (bine), 8 (foarte bine), 9 (excelent), 10 (remarcabil)	1 (extrem de reduc), 2 (foarte reduc), 3 (slab), 4 (aproape satisfăcător), 5 (satisfăcător), 6 (aproape bine), 7 (bine), 8 (foarte bine), 9 (excelent), 10 (remarcabil)
LT/ Lituania	Fără notare	10 (excelent), 9 (foarte bine), 8 (bine), 7 (foarte satisfăcător), (satisfăcător), 5 (suficient), 4 (insuficient), (nesatisfăcător), 2 (rău), 1 (foarte rău)
LU/ Luxemburg		1-29 (note insuficiente), 30-60 (note suficiente)
HU/ Ungaria	Fără notare	1 (nesatisfăcător), 2 (satisfăcător, adecvat), (medie), 4 (bine), 5 (excelent)
MT/ Malta	Fără notare	1-19 (nesatisfăcător), 20-39 (satisfăcător), 40-59 (bine), 60-79 (foarte bine), 80-100 (excelent)
AT/Austria	Fără notare	5 (neadecvat), 4 (adecvat), 3 (satisfăcător), 2 (bine), 1 (foarte bine)
PL/Polonia	Anii 1-3: fără notare Anii 4-6: 6 (excelent), 5 (foarte bine), 4 (bine), 3 (satisfăcător), 2 (suficient), 1 (eșuat)	6 (excelent), 5 (foarte bine), 4 (bine), 3 (satisfăcător), 2 (suficient), 1 (eșuat)
PT/Portugalia	Anii 1-4: nu se aplică Anii 5-6: 1 (foarte nesatisfăcător), 2 (nesatisfăcător), 3 (satisfăcător), 4 (bine), 5 (foarte bine sau excelent)	1 (foarte nesatisfăcător), 2 (nesatisfăcător), 3 (satisfăcător), 4 (bine), 5 (foarte bine sau excelent)
RO/România	Foarte bine, bine, suficient, insuficient	1-3 (folosit pentru a penaliza problemele comportamentale), 4 (insuficient), 5-10 (suficient)
SI/Slovenia	Anii 1-3: realizat, parțial realizat, Anii 4-5: 1 (eșuat), 2 (procesat), 3 (bine), 4 (foarte bine),	1 (eșuat), 2 (reușit), 3 (bine), 4 (foarte bine), 5 (excelent)
FI/Finlanda		10 (excelent), 9 (foarte bine), 8 (bine), 7 (mediu), 6 (corect), 5 (slab), 4 (eșec)
UK- ENG/ WLS/ Regatul Unit - Anglia, Țara Galilor		8 niveluri de descriere + un nivel care descrie performanțe excepționale
LI/Liechtenstein	Standard ridicat, mediu, de bază, nu ajunge la nivelul de bază	6 (excelent), 5 (bine), 4 (suficient), 3 (insuficient), 2 (scăzut), 1 (foarte scăzut)
NO/Norvegia	Fără notare	6 (competențe foarte înalte în domeniu) – 1 (calificare foarte scăzută în domeniu)

În concluzii menționăm că educația artistică și culturală este o componentă indispensabilă a sistemului de învățământ școlar și extrașcolar din țările

europene. Mai mult chiar, în majoritatea statelor se stimulează colaborarea școlilor cu mediul extrașcolar, în special cel artistic și cultural.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. BAMFORD A. *L'éducation artistique dans le monde*, Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 42, septembre 2006.
2. *L'éducation artistique et culturelle en Europe*, [http://publications.europa.eu/resource/cellar/4cc49f74-205e-4785-89e4-6490fb589d62.0003.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/4cc49f74-205e-4785-89e4-6490fb589d62.0003.01/DOC_1)
3. *L'évaluation de la politique d'éducation artistique et culturelle: quelles modalités, quels indicateurs?* Rapport Nr. 217-059, aout, 2017, <https://www.education.gouv.fr/l-evaluation-de-la-politique-d-education-artistique-et-culturelle-quelles-modalites-queles-3041>
4. MIHAILESCU A. *Cultură și educație: Accente, percepții, aplicații*. București: Editura Universitară, 2016.
5. *Non-formal and Informal Education in Europe* / René Clarijs (ed.). – Prague: EAICY, 2005.
6. WALLON E. *L'éducation artistique*, in *Politiques et pratiques de la culture* (dir. Philippe Poirrier), La Documentation française, coll. Les Notices, 2016.
7. МОЛОКОВ Д. С. Зарубежный опыт предоставления услуг в сфере дополнительного образования детей. In: *Ярославский педагогический вестник* – 2013 – № 1 – Том II (Психолого-педагогические науки).

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.3.08>  
 CZU: 37.015(478)

## EDUCAȚIA ARTISTICĂ ȘI EVALUAREA ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL NONFORMAL DIN REPUBLICA MOLDOVA<sup>1</sup>

Gheorghe NICOLAESCU

cercetător științific,

Institutul de Științe ale Educației

ORCID iD: 0000-0003-4917-1305

**Rezumat.** În Republica Moldova, educația muzicală și artistică se desfășoară atât în cadrul învățământului general (primar și gimnazial), cât și în cadrul învățământului artistic nonformal. În perimetrul acestui articol, ne propunem să abordăm aspectele evaluării activităților artistice individuale și de grup, evaluarea performanțelor elevului, elementele și etapele procesului de evaluare, demersurile care pot ameliora activitățile evaluative în sistemul de învățământ nonformal (Școala de Muzică, Școala de Arte, Școala de Arte Plastice)

**Cuvinte-cheie:** evaluare, învățământ nonformal, învățământ artistic, criterii de evaluare, principii de evaluare, etape ale procesului de evaluare.

### ARTISTIC EDUCATION AND EVALUATION IN THE NONFORMAL EDUCATIONAL SYSTEM OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA

**Abstract.** In the Republic of Moldova, music and arts education takes place both in general education (primary and secondary) and in nonformal arts education. In the perimeter of this article, we aim to address the aspects of evaluating individual and group artistic activities, evaluating student performance, elements and stages of the evaluation process, steps that can improve evaluation activities.

**Keywords:** evaluation, nonformal education, artistic education, evaluation criteria, evaluation principles, stages of the evaluation process in the non-formal education system (School of music, School of Arts, School of Plastic Arts).

Prin vigoarea și adaptabilitatea sa, societatea modernă în care deschiderea spre inovații solicită un model nou al personalității umane e capabilă să facă față cerințelor secolului XXI. În acest context, educația artistică devine imboldul progresului social, ce solicită noi abordări și valorificări ale științelor pedagogice și psihologice în scopul formării generației tinere, capabile să asigure un nivel sporit de bunăstare a vieții, o interacțiune socială amplificată și condiții optime pentru dezvoltarea umană.

Din punct de vedere socioeconomic și cultural, într-un spațiu și timp determinat, educația artistică în colectivitatea postmodernă constituie resursa strategică a dezvoltării comunității. Aflată în continuă schimbare, societatea este determinată de creșterea exponențială a informațiilor, de progresele avansate ale științei și tehnologiilor, de dinamismul

accelerat al vieții sociale, de democratizarea învățării, de creșterea nivelului de aspirație spre cultură și educație, de utilizarea cât mai plăcută a timpului liber – toate generând noi solicitări față de educație, unde omului îi revine calitatea de receptor al acțiunilor educative.

Educația artistică în școlile de muzică/arte și arte plastice din Republica Moldova își are scopul esențial – educarea, dezvoltarea și formarea profesională a personalității artistice a copilului. În actualele condiții socioeconomice, educația artistică întâmpină anumite dificultăți, neavând suficiente pârghii de dezvoltare. Cadrul legal nu reglementează suficient activitatea educației în învățământul artistic, în cel de specialitate. Nu există un document amplu și complex, realizat de o echipă de profesioniști, specialiști în domeniu, care ar plasa în prim-

1. Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului *Cadrul conceptual, metodologic și managerial al educației nonformale în Republica Moldova*, cifrul: 20.80009.0807.23

plan problemele actuale ale domeniului și soluțiile de redresare. De asemenea, un aspect important îl reprezintă și recomandările care stau, deja, la baza reformelor în acest domeniu și, respectiv, la elaborarea documentelor de politici menite să impulsioneze dezvoltarea educației artistice atât formale, cât și nonformale.

Această constatare a fost posibilă grație proiectului „Educația artistică în țările CSI: dezvoltarea potențialului creativ pentru secolul XXI”, realizat cu suportul Biroului UNESCO de la Moscova și Fondului Interstatal de Colaborare Umanitară a statelor-membre ale CSI [8, p. 130].

Evoluția educației și învățământului nonformal (extrașcolar) în Republica Moldova circumscrie primele instituții apărute inițial, în perioada anilor 1950, ca bază pentru activitatea instructivă a organizațiilor de copii și tineret, transformate, prin anii 1970, în instituții extrașcolare cu funcții instructiv-educative, metodice și organizatorice. Unitățile în cauză s-au afirmat ulterior ca parte integrantă a sistemului actual de învățământ. În ultimele decenii, educația și învățământul artistic nonformal se realizează și în instituțiile extrașcolare publice: școli de muzică, școli de arte și școli de arte plastice.

Una dintre principalele priorități de politică pe termen mediu este diversificarea și intensificarea educației și învățământului nonformal, în contextul elaborării și implementării programului național pentru educația extrașcolară, orientată spre realizarea funcției de dezvoltare a vocației, creativității și a spiritului antreprenorial al tinerelor generații. Prin natura și specificul său, educația și învățământul artistic nonformal atestă însușiri proprii, printre care: varietatea formelor de organizare și a conținuturilor; diferențierea activităților etc., poziționate de satisfacerea educației prin influențe formative și perspective transdisciplinare.

Cadrul normativ al Învățământului artistic nonformal în Republica Moldova este reprezentat prin: Constituția Republicii Moldova (1994); Codul Educației al Republicii Moldova (2014); Regulamentul-tip al instituției artistice extrașcolare (2011), Cadrul de Referință (2020) și Curriculumul Modular (pe profiluri) (2021).

Secolul XXI a marcat evoluția conceptelor de educație formală și nonformală, aflate tot mai frecvent în centrul discursului educațional internațional. În plan european, inițiativa promovării activităților educative extrașcolare aparține Consiliului Europei prin Comitetul de Miniștri, care și-a concretizat de-

mersurile prin recomandările adresate în acest domeniu statelor membre. Cel mai relevant document îl constituie Recomandarea din 30 aprilie 2003, care menționează direcțiile de acțiune referitoare la recunoașterea statutului echivalent al educației nonformale cu cel al educației formale din perspectiva contribuției egale la dezvoltarea personalității copilului și a integrării lui sociale. Astfel, s-a accentuat: Profilul de formare reprezintă o componentă reglatoare a Curriculumului Național. Acesta descrie așteptările exprimate față de elevi la sfârșitul învățământului obligatoriu și se fundamentează pe cerințele sociale exprimate în legi și în alte documente de politici educaționale, precum și pe caracteristicile psiho-pedagogice ale elevilor [2, p.19].

Învățământul artistic nonformal se realizează în afara programului și activității școlare prin activități complementare procesului educațional, desfășurat în instituțiile de învățământ și are menirea să dezvolte potențialul cognitiv, afectiv și acțional al elevilor și tinerilor, să răspundă intereselor și opțiunilor acestora pentru timpul liber.

În Republica Moldova activează 112 instituții de învățământ artistic extrașcolar: Școli de Muzică, Școli de Arte și Școli de Arte Plastice. Acestea contribuie la dezvoltarea capacităților și aptitudinilor generației tinere în domeniul artelor, la familiarizarea acestora cu genurile de artă. Totodată asigură integritatea și continuitatea procesului de instruire artistică a muzicienilor, artiștilor plastici, artiștilor de balet, artiștilor de teatru, meșterilor de artă tradițională și contemporană etc.

Având menirea educației artistice a tinerei generații, în instituțiile nominalizate, profilurile se studiază în baza Planului-cadru, aprobat de către Ministerul Educației și Cercetării [9], conform domeniilor artistice și specialităților studiate. Conform Planului-cadru, elevii frecventează ore individuale și de grup, după cum urmează: *Ore individuale*: Instrument muzical special și auxiliar, canto și arta vorbiri; *Ore de grup*: ansamblu coral/instrumental; colective artistice: cor, orchestra de cameră, orchestra de instrumente electronice, orchestra de jazz, orchestra de instrumente populare, orchestra de instrumente aerofone și percuție, discipline muzical-teoretice; discipline la arta dramatică, arte vizuale și arta coregrafică [idem. p.4].

Competențele transdisciplinare pentru profilul Arte (Școli de Arte/muzică și arte plastice) vizează următoarele aspecte primordiale:

1. Practicarea capacităților și abilităților artistice sub diverse forme și activități, manifestând potențial uman creativ, sensibilitate, implicare și inițiativă.
2. Transferarea achizițiilor artistice dobândite în cadrul activităților extrașcolare spre realizarea vocațională individuală, consemnând traseul de dezvoltare a persoanelor prin învățare și muncă, în funcție de specificul cerințelor și așteptărilor socioeconomice ale domeniului artistic și mediului de viață.
3. Explorarea tendințelor de autocunoaștere, autoinformare, autoformare, autopromovare și autodeterminare personală în domeniul artistic practicat, asigurând prin propriile posibilități și capacități o ofertă vocațională de calitate.
4. Aprecierea și gestionarea fondurilor, produselor din domeniul artistic, dând dovadă de abilități ale unui creator/consumator fidel și elevat, capabil să contribuie astfel la sporirea prestigiului profesiilor artistice/culturale, promovarea și valorificarea întregului patrimoniu artistic la nivel local, național și universal.
5. Valorificarea domeniului artistic în spațiul social, cultural, artistic și informațional, manifestând compatibilitate cu profilul ales și asigurând auto-modelarea conștientă a personalității.

În activitatea de evaluare a rezultatelor învățării la disciplina școlară Educația Muzicală (gimnaziu) [5, p. 23], obiectivele de referință, specificate în matricea de evaluare prin competențe, au devenit descriptorii de performanță, fiind exprimați prin verbe la modul indicativ. Cu ajutorul lor se verifică gradul de realizare a obiectivelor de referință. Descriptorii de performanță indică trei niveluri de atingere a obiectivelor stabilite în curriculum, devenind criterii de apreciere prin trei calificative care asigură promovabilitatea: *suficient*, *bine*, *foarte bine*, care corespund unui anumit domeniu standard de eficiență pentru două competențe specifice. Pentru evaluarea rezultatelor obținute de către elevi se aplică probe prin care e posibil de a măsura:

- performanțele atinse de elevi în formarea competențelor prevăzute de curriculum și specificate în matrice și în descriptorii de performanță;
- gradul de însușire a conținuturilor de învățare prevăzute de curriculum.

La selectarea probelor de evaluare se stabilesc:

- competențele și conținuturile care se evaluează;
- obiectivele de referință și descriptorii de performanță corespunzători;

- tipurile de itemi adecvați obiectivelor evaluate;
- modul de evaluare care se va aplica.

Evaluarea cunoștințelor muzicale și despre muzică se realizează prin aplicarea unui șir de forme și metode, precum sunt: probe practice, probe orale, probe scrise, jocuri didactice, observarea sistematică a comportamentului elevilor în timpul rezolvării sarcinilor: investigația, proiectul, portofoliul etc.

Cu toate că la baza evaluării educației muzicale stau rigorile didacticii generale, acest proces are specificul său – probele se aplică periodic pe parcursul întregului an școlar și poartă un caracter formativ, măsurându-se nu cantitățile de informație însușite, ci competențele practice și atitudinale dobândite.

În Instituțiile de Învățământ Artistic nonformal, evaluarea este o componentă esențială a procesului instructiv/educativ, a triadei instruire-predare-evaluare, având ca scop cunoașterea efectelor activității desfășurate, pe baza colectării, organizării și interpretării rezultatelor obținute prin intermediul instrumentelor de evaluare. De asemenea rolul evaluării este să depisteze limitele învățării, lacunele și greșelile, nivelul înalt sau scăzut de cunoștințe, dificultățile în interpretarea și aplicarea cunoștințelor.

Elementele evaluării elevilor în școlile de muzică/arte și arte plastice sunt:

- Informații care privesc nivelul de cunoștințe și competențe al elevilor;
- Aprecieri, estimări ale situației prezente sau prognoze ale celei viitoare;
- Decizii care privesc modalități de acțiune.

Etapele procesului de evaluare constituie:

- a) precizarea domeniului de aprecieri:
  - volumul de cunoștințe;
  - înțelegerea și interpretarea cunoștințelor;
  - aplicații ale informațiilor însușite;
  - abilități intelectuale de ordin general.
- b) descrierea informațiilor necesare și depistarea celor disponibile pentru formularea aprecierilor;
- c) stabilirea modului de obținere a informațiilor necesare;
- d) alegerea instrumentelor de colectare a informațiilor și analiza lor;
- e) elaborarea aprecierilor, luarea deciziilor și măsurilor de acțiune.

Funcțiile principale și specifice ale evaluării se limitează la:

- Funcția diagnostică – ce vizează depistarea lacunelor, greșelilor și înlăturarea acestora;

- Funcția prognostică – care anticipează performanțele viitoare ale elevilor;
- Funcția de selecție – permite clasificarea și ierarhizarea elevilor;
- Funcția de certificare – care relevă competențele și cunoștințele elevilor la finele unui ciclu sau formă de școlarizare;
- Funcția motivațională sau de stimulare a activității de învățare a elevilor ce se manifestă prin valorificarea pozitivă a *feed-back*-ului oferit de evaluare, în sensul aprecierii propriei activități;
- Funcția de orientare școlară – intervine în alegerea unei anumite forme de educație.

Realizarea acestor funcții ale evaluării presupune folosirea echilibrată a strategiilor de evaluare, diversificarea tehnicilor și instrumentelor de evaluare.

Evaluarea continuă și sumativă în școlile de muzică/arte și arte plastice se soldează cu note, pe baza cărora se asigură promovarea.

Evaluarea performanțelor elevului, care a realizat un produs școlar la profilul de specializare, urmărește anumite cerințe obligatorii pentru fiecare notă în parte:

**Instrument muzical (special) – Interpretarea instrumentală** [7, p. 25]:

- Nota 10 (excelent): cu expresivitate maximă a elementelor de limbaj muzical, cu atitudine creativă și artistică, cu mesaj scenic relevant, cu prezentare la memorie;
- Nota 9 (foarte bine): cu reprezentare inspirată și completă, cu menținerea interpretării la cerințele elementelor de limbaj muzical, cu atitudine creativă și adecvată caracterului și stilului, cu mici abateri, cu prezentare la memorie;
- Nota 8 (bine): cu interpretare inspirată și completă, cu respectarea elementelor de limbaj muzical (parțial, unele), cu interpretarea textului muzical la memorie (cu textul deschis).
- Nota 7: cu interpretare pe note a întregului program, demonstrând capacitatea de însușire a textului descifrat;
- Nota 6 (suficient): Cu interpretare pe note a cel puțin jumătate din program.

**Disciplina Solfegii – Teorie, intonare, solfegiere, analiza auditivă, interpretare la pian:**

- Nota 10 (excelent): cu răspuns complet: cu solfegiere perfectă și aplicarea concomitentă

a actului dirijoral, cu intonare, audiere și interpretare (la pian) excelentă a elementelor de limbaj muzical, cu posedare a materialului teoretic;

- Nota 9 (foarte bine): cu răspuns complet (cu incoerențe mici);
- Nota 8 (bine): cu răspuns incomplet, cu unele incorectitudini la intonare, audiere și interpretare la pian a elementelor de limbaj muzical;
- Nota 7: cu răspuns insuficient, cu comportament ghidat pe alocuri de profesor;
- Nota 6 (suficient): cu răspuns insuficient, cu comportament ghidat pe alocuri cu mult sprijin de către profesor.

**Disciplina Arta plastică – Creație realizată (desen, pictură, compoziție, modelare)** [6, p. 56]:

- Nota 10 (excelent): recunoaște și aplică creativ tehnica de lucru specifică genului de artă, aplică elementele de limbaj plastic, utilizează adecvat materialele și instrumentele specifice, aplică individual și creativ subiectul lucrării plastice cu elemente de originalitate, adecvat, corect, fără greșeli, fără ezitări;
- Nota 9 (foarte bine): recunoaște și aplică tehnica de lucru specifică genului de artă, aplică elementele de limbaj plastic, îndeplinește sarcina parțial, cu mici ezitări;
- Nota 8 (bine): recunoaște tehnica de lucru specifică genului de artă; aplică insuficient elementele de limbaj plastic, realizează partea practică cu unele ezitări/ greșeli/ neîngrijit;
- Nota 7: recunoaște și aplică insuficient tehnica de lucru specifică genului de artă, îndeplinește sarcina parțial, cu multe ezitări, neglijent;
- Nota 6 (suficient): recunoaște și aplică incorect tehnica de lucru specifică genului de artă, îndeplinește sarcina incorect, cu foarte multe ezitări.

**Disciplina Arta vorbirii – Monolog, poezie, fragment din dramaturgia clasică/contemporană** [5, p. 59]:

- Nota 10 (excelent): cu expresivitate maximă a elementelor de limbaj dramatic, cu atitudine creativă și artistică, cu mesaj scenic relevant, cu prezentare la memorie;
- Nota 9 (foarte bine): cu reprezentare inspirată și completă, cu menținerea interpretării la cerințele elementelor de limbaj dramatic, cu atitudine creativă și adecvată caracterului și stilului, cu mici abateri, cu prezentare la memorie;
- Nota 8 (bine): cu interpretare inspirată și com-



pletă, cu respectarea elementelor de limbaj dramatic (parțial, unele), cu interpretarea textului literar la memorie (text deschis).

- Nota 7: cu interpretare (text deschis) a întregului program, demonstrând capacitatea de însușire a textului literar;
- Nota 6 (suficient): Cu interpretare (text deschis) a cel puțin jumătate din program.

**Disciplina Dans popular – Dans folcloric, dans de ritual, compoziție coregrafică** [4, p. 69]:

- Nota 10 (excelent): recunoaște și aplică creativ tehnica de lucru specifică genului de dans, aplică elementele de limbaj coregrafic, utilizează adecvat materialele și instrumentele specifice, aplică individual și creativ subiectul genului de dans cu interpretarea corectă a figurilor și combinațiilor, aplică elemente de originalitate, adecvat, corect, fără greșeli, fără ezitări;
- Nota 9 (foarte bine): recunoaște și aplică tehnica de lucru specifică genului de dans, aplică elementele de limbaj coregrafic, îndeplinește sarcina parțial, cu mici ezitări;
- Nota 8 (bine): recunoaște tehnica de lucru specifică genului de dans; aplică insuficient elementele de limbaj coregrafic, realizează partea practică cu unele ezitări/ greșeli/ neîngrijit;
- Nota 7: recunoaște și aplică insuficient tehnica de lucru specifică genului de dans, îndeplinește sarcina parțial, cu multe ezitări, neglijent;
- Nota 6 (suficient): recunoaște și aplică incorect tehnica de lucru specifică genului de dans, îndeplinește sarcina incorect, cu foarte multe ezitări.

Relația dintre curriculum și evaluare este deosebit de complexă, ceea ce implică abordarea procesului de predare-învățare-evaluare în mod unitar. Orice schimbare produsă la nivelul uneia dintre aceste activități influențează modalitățile de realizare a celorlalte, generând o anumită reacție, care impune reviziri și revizuirii permanente.

În acest sens, trebuie analizat în ce măsură actualul curriculum (profilul Arte) și metodele de evaluare aplicate promovează schimbări legitime, care să-i apropie pe elevi de înțelegerea spiritului contemporan prin dezvoltarea unor capacități cognitive superioare.

La profilul „Arte”, elevii învață să utilizeze diferite instrumente de măsură standard și non-standard pentru a măsura lungimea, aria, volumul, valoarea și timpul, pentru ca apoi să-și exerseze capacitatea de a estima diferite mărimi.

Teoriile, principiile și modelele de evaluare sunt instrumente folosite pentru a explora și descrie fenomene și procese întâlnite în mediul timpului relevant și în diverse domenii de activitate.

Fără, a pretinde o listă exhaustivă a demersurilor care pot ameliora activitățile evaluative, sugestive pot fi următoarele precizări:

- 1) utilizarea în activitatea de instruire-învățare a tuturor formelor de evaluare, ceea ce înseamnă că orice instruire trebuie să dezbuteze printr-o evaluare inițială, continuată printr-o evaluare formativă și finalizată printr-o evaluare sumativă; astfel, pe baza informațiilor furnizate de evaluare se pot lua decizii și se pot aduce corecții modului de desfășurare a procesului instructiv-educativ;
- 2) utilizarea tuturor metodelor de examinare a elevilor (orală, scrisă, practică), plecând de la ideea că fiecare tip posedă atât avantaje, cât și limite, ceea ce înseamnă că nicio categorie nu trebuie favorizată în detrimentul celorlalte, deoarece această atitudine ar altera semnificativ modul de desfășurare a întregului proces evaluativ;
- 3) promovarea, în mai mare măsură, a unor modalități alternative de evaluare (proiecte, portofolii, autoevaluare etc.) cu scopul de a face evaluarea mai agreabilă și mai adaptată subiecților care fac obiectul evaluării, fără a se pune problema, ca prin aceste modalități alternative să se elimine evaluările de tip tradițional;
- 4) eliminarea, sau măcar diminuarea la maximum, a efectelor factorilor perturbatori ai notării sau, eventual, a altor factori care pot altera desfășurarea procesului evaluativ.

Deoarece pe baza evaluării se fac judecăți de valoare și categorizări, evaluarea reprezintă momentul care poate genera și anumite frustrări la elev, atunci când:

- a) evaluarea este lipsită de transparență. Evaluarea transparentă presupune informarea elevilor asupra scopului, obiectivelor și criteriilor de evaluare. Evaluarea lipsită de transparență lasă elevilor suspiciunea favoritismului pentru unii și a persecuției pentru alții, astfel, valoarea ei formativă devine nulă.
- b) criteriul esențial al evaluării este fidelitatea reproducerii cunoștințelor, în condițiile în care nu toți elevii au același potențial de memorare. Corelarea standardului unic de apreciere apare în acest context – cel al diversității stilurilor de învățare ale elevilor. În condițiile în care elevii

sunt diferiți, nu numai sub raportul posibilităților intelectuale și al stilului cognitiv, dar și în ceea ce privește valorile cu care vin în contact sau stilurile educaționale, apare necesitatea stabilirii mai multor niveluri de exigență, ceea ce ar corespunde și imperativului individualizării educației. Exigența medie, consecință a mitului elevului mediu, este o cauză de frustrare și de eșec, deoarece ea demonstrează voința școlii de a gestiona succesul și de a ierarhiza elevii. Din acest punct de vedere, se face vizibil modelul notării individuale, ca unul mai puțin frustrant: dispăre comparația cu performanța „elevului mediu” sau a celorlalți colegi, nota obținută are o semnificație personală și, fără îndoială, posibilități de motive mai mari.

- c) evaluarea e folosită pentru „a plăti polițele”. Proba de evaluare poate fi corectă, dacă obiectivitatea notării este asigurată și servește anumitor reglări de conturi între profesor și elev. În special, profesorii care văd în profesia lor doar ipostaza de putere și posibilitatea de a controla viețile elevilor, folosesc evaluarea ca pe un mijloc de sancționare a unor conduite deviate sau a atitudinilor non-conformiste. Propunând subiecte și sarcini exagerat de dificile, ei pun în mod deliberat elevul în situația eșecului. În felul acesta se ajunge destul de repede la o escaladare a tensiunii afective, deoarece nu acesta este cel mai eficient mod de a induce conformismul elevilor. Marea majoritate a elevilor reacționează, în situații asemănătoare, prin conduite deviate.
- d) evaluarea e dominată de voința de a ierarhiza. Există în această mentalitate o reminiscență a concepției „pedagogiei curbei lui Gauss”, dominată de grija selecției. Specifică acestei pedagogii, convingerea cadrelor didactice că munca lor va fi benefică numai pentru o minoritate a elevilor a generat obsesia pentru clasificarea acestora pe o scară ierarhică în „slabi și „nedotați” și „buni și „dotați”. Progresul cercetărilor de psihologie școlară a demonstrat consecințele pe termen lung ale etichetărilor, iar pe de altă parte, contemporaneitatea pretinde valorizarea întregului potențial uman.

e) stilul evaluării este unul repulsiv. Expresie a unui stil educațional autoritar în care acțiunile de evaluare a rezultatelor elevilor duc la întărirea autorității proprii, bazate pe constrângere și intimidare. Verificarea agresivă a pregătirii elevilor are la bază intenția evidentă a profesorului de a-i surprinde pe elevi când nu au învățat, în dorința de a-i sancționa pentru orice eroare sau lacună. Acest stil de evaluare generează la elevi frustrare, teama permanentă de a fi examinați și judecați, conducând treptat la absentism.

Profilul „Arte”, prin logica sa internă, oferă nenumărate prilejuri de investigare și explorare a unor componente ale profilului de formare, aflat în discuție, precum demonstrarea capacității de adaptare la situații diferite, construirea unui set de valori individuale, orientarea comportamentului și a carierei în funcție de acestea etc. Toate aceste momente logice se soluționează implicit prin modul în care profesorul organizează demersul didactic pentru realizarea competențelor vizate de curriculum [4, pp. 4-5]; [5, pp. 7-8]; [6, pp. 4-6]; [7, pp. 7-8].

### **Certificatul final**

Toți absolvenții din instituțiile de învățământ artistic extrașcolar primesc certificat de absolvire și foaia matricolă, parte a portofoliului educațional. Aceasta este emisă de unitatea de învățământ și listează disciplinele studiate cu media anuală corespunzătoare.

Pentru elevii care nu își continuă studiile în aceeași unitate de învățământ, foaia matricolă este în mod obligatoriu transmisă unității de învățământ în care s-a transferat elevul.

Generalizările actuale, aprecierea validității unor calcule sau aserțiuni, crearea de exerciții și probleme folosind tehnici variate, găsirea unor strategii alternative de investigare, căutarea soluțiilor dincolo de cadrul strict al celor învățate – toate acestea constituie oportunitățile de exersare a gândirii creative. Pentru aceasta cadrul didactic organizează la profilul „Arte” activități centrate pe valorificarea cunoștințelor și deprinderilor de utilizare a conceptelor artistice în contexte motivante pentru elevi, insistând pe aplicarea acestora în situații variate și concepute astfel, încât să surprindă gândirea creativă a elevului.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. *Cadrul de Referință al Educației Extrașcolare (nonformale) din Republica Moldova*. Chișinău, 2020. 84 p.
2. *Codul Educației al Republicii Moldova*, nr. 152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial nr. 319-324/634 din 24.10. Chișinău, 2014. 68 p.
3. *Curriculum pentru disciplina Educație Muzicală. Clasele V-VIII*. Chișinău: 2019. 27 p.
4. *Curriculum la discipline și tipuri de activități pentru Școlile de Arte (profil Artă coregrafică)*, Chișinău, 2021. 71 p.
5. *Curriculum la discipline și tipuri de activități pentru Școlile de Arte (profil Artă teatrală)*, Chișinău, 2021, 62 p.
6. *Curriculum la discipline și tipuri de activități pentru Școlile de Arte/Arte Plastice (profil Arte plastice)*, Chișinău, 2021. 63 p.
7. *Curriculum Modular la disciplinele de profil pentru Școlile de Muzică/Arte (profil Muzică)*, Chișinău, 2021. 75 p.
8. *Învățământul artistic în Republica Moldova: Dezvoltarea potențialului creativ pentru secolul XXI, raport analitic*. red. șefi: Angelina Roșca, Mihaela Topală; versiunea lb. engl.: Elena Bivol, lb. rusă: Tatiana Berezovicova; Ministerul Culturii al Rep. Moldova; Comisia Națională a Republicii Moldova pentru UNESCO; Fondul interstatal de cooperare umanitară al CSI (FICU), 2010. 202 p.
9. *Planul-Cadru pentru Școli de Arte/Muzică și Arte Plastice, domeniul Arte*. Chișinău, 2021. 14 p.

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2022.3.16>  
CZU: 374

## EDUCAȚIA NONFORMALĂ LA NIVELUL MANAGEMENTULUI CLASEI / GRUPULUI DE ELEVI

Veronica CLICHICI,

doctor în științe pedagogice, lector universitar,  
Institutul de Științe ale Educației  
ORCID iD: 0000-0002-5047-7080

**Rezumat.** *Articolul valorifică unele modalități metodologice de realizare a educației nonformale la nivelul managementului clasei/grupului de elevi. În acest sens, necesitatea asigurării integrării educației în școală a devenit actuală în paradigma reformelor naționale curriculare, odată cu accentuarea rolului influențelor educative nonformale și informale. Pentru eficientizarea sistemului și procesului de învățământ general sunt abordate acțiuni pedagogice ale activităților nonformale. Abordările teoretice și praxiologice ale cercetării elucidează beneficiile asigurării implementării activităților extrașcolare/extracurriculare cu un caracter nonformal. Astfel, la nivel de calitate, responsabilitatea organizării acestora le revine factorilor de decizie, managerilor, cadrelor didactice și tuturor actorilor învățământului general.*

**Cuvinte-cheie:** educație, nonformal, management, clasă/grup, elevi, profesori, curriculum, acțiuni pedagogice.

### NON-FORMAL EDUCATION AT THE LEVEL OF MANAGEMENT OF THE CLASS / STUDENT GROUP

**Abstract.** *The article recovered on some methodological ways to achieve non-formal education in the management of the class / group of students. In this sense, the need to ensure the integration of education in school has become current in the paradigm of national curricular reforms, with the emphasis on the role of non-formal and informal educational influences. For the efficiency of the general education system and process, pedagogical actions of non-formal activities are approached. The theoretical and praxiological approaches of the research elucidate the benefits of ensuring the implementation of non-formal extracurricular / extracurricular activities. Thus, at the level of quality, the responsibility for its organization lies with the decision makers, managers, teachers and all actors of general education.*

**Keywords:** education, nonformal, management, class / group, students, teachers, curriculum, pedagogical actions.

**Actualitatea cercetării.** Abordarea dezvoltării conceptuale și structural-funcționale a educației nonformale oferă „mai mult ca oricând” sugestii și chiar soluții pentru depășirea prelungitei „crize a școlii/instituției de învățământ”, prin prisma concepției *învățării pe tot parcursul vieții*.

Politicile educaționale [4; 1; 2; 6], valorifică integrarea *educației formale* și celei *nonformale*, datorită cadrului instituționalizat în care se desfășoară conținutul informațional abordat, strategiile de realizare, modalitățile de evaluare și certificare etc., ceea ce semnificativ pot fi conceptualizate și realizate în programe alternative /curricula la decizia școlii.

Tendențe de creștere a interesului pentru acest tip de educație și de recunoaștere a educației nonformale sunt vizate în curricula naționale, racordate

la documente internaționale de politici educaționale în nevoia „corelării educației cu piața muncii și dificultatea adaptării sistemului formal de educație la schimbările socioeconomice ale perioadei respective” [10, p. 134]. În acest context, managementul clasei/grupului de elevi reprezintă o activitate complexă, care implică o multitudine de roluri și responsabilități din partea agenților implicați.

**Scopul cercetării** constă în determinarea modalităților de realizare a educației nonformale la nivelul managementului clasei / grupului de elevi, prin diverse acțiuni pedagogice.

**Metodologia cercetării.** În contextul studiului, au fost utilizate următoarele metode de cercetare: documentarea politicilor educaționale de dezvoltare curriculară națională, a literaturii de specialitate

privind analiza descriptivă, sinteza pedagogică, metoda inductivă și cea deductivă.

**Rezultate și discuții.** La nivelul sistemului și procesului de învățământ general, activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane este proiectată în viziune sistemică, globală și se realizează tridimensional, prin formele educației formale - nonformale (la nivel instituțional) și informale (la nivel noninstituțional). Deși necesitatea asigurării *integralizării educației formale - nonformale - informale* a devenit actuală în *paradigma reformelor naționale curriculare* [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7], odată cu accentuarea rolului influențelor educative nonformale și informale, alături de influențele educative formale asupra formării și dezvoltării personalității copilului/elevului/tânărului. În acest sens, personalitatea umană se raportează la societate prin intermediul aspirațiilor și al motivațiilor pe care le formează acțiunile educative exercitate asupra sa de sistemul educativ oficial sau de sisteme paralele/complementare, care îi imprimă anumite opțiuni de integrare socială și profesională. Profilul de formare este interfața dintre școală și societate. Prin faptul că identifică direcții posibile de dezvoltare a viitorului absolvent, dacă analizăm *idealul educațional* al instituțiilor de învățământ din Republica Moldova care „constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural, în contextul valorilor naționale și universale asumate” [4, Art. 6].

În anul de studii 2021-2022, *activitățile extrașcolare* în instituțiile de învățământ s-au organizat și desfășurat conform intereselor și opțiunilor elevilor. La proiectarea activităților s-a ținut cont de *Programul activităților extrașcolare în învățământul primar și secundar, ciclurile I și II*, aprobat prin ordinul MECC nr.196 din 25.02.2021.

În conformitate cu *Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal* [6, p.9], activitățile extrașcolare (*cor, cerc de dans, orchestre, artă decorativă aplicată, design, ikebana, artizanat, pictură, grafică, activități de cercetare la disciplinele de studii* etc.) s-au realizat a câte 8 ore săptămânal pentru fiecare ciclu de clase a I-a – a IX-a și a câte 4 ore săptămânal pentru fiecare ciclu de clase a X-a–a XII-a. De aceea cadrelor de conducere ale instituțiilor de învățământ li s-a recomandat [8, p.58]:

- de a facilita procesul de organizare a activităților extrașcolare, prin proiectarea și gestionarea eficientă a activităților extrașcolare;
- implicarea tuturor elevilor și cadrelor didactice în activități care să răspundă intereselor și preocupărilor elevilor;
- valorificarea talentelor și capacităților elevilor în diferite domenii și stimularea participării lor în diverse acțiuni, în contexte nonformale;
- elaborarea de programe extracurriculare/extrașcolare în colaborare cu parteneri educaționali.

**Educația nonformală** oferă un set de experiențe sociale necesare, utile pentru fiecare copil, elev/tânăr sau adult, complementarizând celelalte forme de educație prin [14, p.19]:

- valorificarea timpului liber al elevilor din punct de vedere educațional;
- oportunități pentru valorificarea experiențelor de viață ale elevilor, prin cadrul mai flexibil, mai deschis și prin diversificarea mediilor de învățare cotidiene;
- participare voluntară, individuală sau colectivă;
- modalități flexibile de a răspunde intereselor elevilor, prin gama largă de activități pe care le propune și posibilitatea fiecărui elev de a decide la ce activități să participe;
- dezvoltarea competențelor pentru viață și pregătirea tinerilor pentru a deveni cetățeni activi;
- formarea capacității organizatorice, de autogospodărire, de management al timpului, de gândire critică, de adoptare a unor decizii sau rezolvare de probleme;
- un cadru de exersare și de cultivare a diferitelor înclinații, aptitudini și capacități, de manifestare a talentelor în artă, cultură, muzică, sport, pictură, tehnologii informaționale etc.

La nivel de management al instituției de învățământ general sunt desemnate acțiuni de eficientizare a educației nonformale, prezentate în tabelul 1.

Concursurile, serbările școlare pe diferite teme sunt, de asemenea, momente deosebit de atractive pentru copiii/elevi. Acestea oferă copiilor/elevilor posibilitatea să demonstreze practic ce au învățat la școală, acasă, să deseneze diferite aspecte, să confecționeze modele variate. Același efect îl pot avea concursurile organizate într-o atmosferă plăcută, care vor stimula spiritul de inițiativă al copilului/

**Tabelul 1.** Acțiuni de eficientizare a educației nonformale în învățământul general, adaptat după M. Carcea [9]

<b>Acțiuni de formare a competențelor de organizare-autoorganizare:</b>	
<i>Atribuirea de sarcini</i>	testează capacitățile elevului; se realizează la inițiativa cadrului didactic; sarcinile sunt focalizate pe obiective punctuale; funcțiile sunt temporare; atribuțiile sunt aleatorii, dar adaptate particularităților elevului; dispune de un potențial mare de diversificare;
<i>Organizarea clasei/grupeii de copii/elevi</i>	valorifică competențele copiilor/elevilor; se realizează la inițiativa cadrului didactic, dar alegerea aparține colectivului de elevi; se atribuie funcții pe o durată relativ mare; atribuirea este focalizată pe scopuri; alegerea se bazează pe statutul informal al elevului în colectiv; funcțiile sunt relații constante;
<b>Acțiuni unidisciplinare:</b>	
<i>Excursia de studii</i>	îmbogățește informațiile despre un domeniu larg și/sau o activitate complexă; stimulează interesul elevilor; se adresează tuturor elevilor; se realizează pe grupuri mari; presupune convenirea prealabilă a vizitei cu instituțiile-gază; presupune instruirea prealabilă a elevilor; profesorul își asumă responsabilitatea activității pe întreaga durată a acesteia – de la părăsirea școlii de către grupul de elevi până la întoarcerea în incinta școlii/instituției de învățământ;
<i>Concursul școlar</i>	este considerat o formă de stimulare prin expectanța succesului; se organizează la inițiativa unui grup sau a unor grupuri de profesori; se realizează pe discipline definite; se desfășoară în baza unui program propriu; poate avea amploare diferită: pe nivele de studiu, pe școală, între școli, pe regiuni geografice, naționale; popularizarea influențează imaginea școlii și statutul acesteia în comunitate;
<b>Activități pluri- și interdisciplinare:</b>	
<i>Cercul extracurricular</i>	este inaugurat la inițiativa profesorului; întărește și dezvoltă interese deja conturate; își definește bine obiectivele; se adresează selectiv doar elevilor interesați; este o organizare relativ stabilă; funcționează în baza unui program propriu;
<i>Serbarea/expoziția școlară</i>	se referă la orice formă de manifestare festivă, independentă de temă și care este o formă de stimulare prin trăirea succesului; se organizează la inițiativa profesorului sau a corpului profesoral; este o acțiune tematică, interdisciplinară; se desfășoară în baza unui program propriu; popularizarea influențează imaginea școlii și statutul acesteia în comunitate.

elevului, îi vor oferi ocazia să se integreze în diferite grupuri pentru a duce la bun sfârșit exercițiile și să asimileze mult mai ușor toate cunoștințele.

Literatura de specialitate înregistrează diferite teorii, formulate de-a lungul timpului, privind modalitățile de conducere a grupurilor, a colectivităților umane, care pot fi adaptate și la specificul clasei de elevi, privind calitățile, trăsăturile pe care trebuie să le posede managerul sau liderul grupului/clasei. Elocvente sunt **teoriile managementului clasei/grupului de elevi**, descrise **din perspectiva constructivistă** de către A. Afanas, pe care le enumerăm [13, p. p.128-132]:

- *Teorii personologice* (teoria conducerii carismatice și teoria trăsăturilor);
- *Teorii comportamentiste* (teoria celor două dimensiuni comportamentale și teoria continuului comportamental);

- *Teorii situaționale primare;*
- *Teorii ale contingenței* (teoria favorabilității situației de conducere și teoria maturității subordonaților);
- *Teorii cognitive* (teoria normativă a luării deciziei, teoria „calescop” și teoria atribuirii);
- *Teorii ale interacțiunii sociale* (teoria legăturilor diadice verticale și teoria conducerii tranzacționale).

S. Cristea evidențiază **alternative posibile de constituire a managementului grupelor de copii / elevi**, implementate în practica pedagogică, precum [12, p.208]:

- grupe organizate pe criterii exterioare (ordinea alfabetică, poziția în băncile din clasă) – grupe organizate pe criterii interne (relațiile didactice, psihologice, sociale, existente în cadrul clasei);
- grupe constituite în mod dirijat (după diferite

criterii: nivel intelectual, performanțe școlare) – grupe constituite spontan (prin opțiuni libere, pe baza unor relații de prietenie);

- grupe instituționalizate în cadrul clasei – în afara clasei, favorabile unor raporturi formale și non-formale;
- grupe de elevi cu statut ridicat/preferențial în raport cu colectivul clasei de elevi și cu colectivul didactic al clasei – grupe de elevi cu statut marginalizat în raport cu colectivul clasei de elevi și cu colectivul didactic al clasei;
- grupe normale, de 3-8 membri, active în interiorul clasei de elevi – grupe mari, care pot deveni active și în afara clasei de elevi;
- grupe stabile (din punct de vedere al duratei/perioada unui an de învățământ, aplicabile la toate disciplinele de învățământ) – grupe mobile (care pot fi înființate/desființate, transformate pe parcursul anului de învățământ; care pot fi aplicate

numai la o disciplină sau la câteva discipline de învățământ).

Aceste forme de organizare a corelației *profesor-elev* sunt destinate activităților extrașcolare, care variază în funcție de numărul de elevi din instituțiile de învățământ.

Prin urmare, elevii sunt îndrumați să dobândească o gândire independentă, nedeterminată de grup, toleranță față de ideile noi, capacitatea de a descoperi probleme noi și de a găsi modul de rezolvare și posibilitatea de a critica constructiv. Înainte de toate, este însă important ca profesorul însuși să fie creativ. Elevii sunt atrași de activitățile artistice, recreative, distractive, care ajută la dezvoltarea creativității, gândirii critice și stimulează implicarea în actul decizional privind respectarea drepturilor omului, conștientizarea urmărilor poluării, educația rutieră, educația pentru păstrarea valorilor etc. [15, p. p.61-62].

**Tabelul 2.** Reflexii pedagogice privind desfășurarea activităților extrașcolare / extracurriculare

<i>Elemente-cheie</i>	<i>Întrebări de reper pentru cadrele didactice în desfășurarea activităților extrașcolare/extracurriculare</i>
<i>Tema activității</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Care metode sunt cele mai potrivite pentru subiecți?</li> <li>✓ Cât timp există la dispoziție?</li> <li>✓ Se dorește îmbunătățirea unor deprinderi, împărtășirea de cunoștințe sau influențarea unor atitudini?</li> <li>✓ Ce echipamente am la dispoziție?</li> <li>✓ Cât de profund doresc să abordez subiectul?</li> </ul>
<i>Stilul educatorului / profesorului</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Care este stilul preferat de instructaj?</li> <li>✓ Pe care dintre experiențele anterioare mă bazez?</li> <li>✓ Sunt pregătit să îmi asum riscuri?</li> <li>✓ Care sunt aptitudinile și punctele mele tari?</li> </ul>
<i>Particularitățile psihopedagogice ale copiilor/elevilor participanți</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cunosc stilurile de învățare ale participanților?</li> <li>✓ Din câte persoane este format grupul?</li> <li>✓ Care este media de vârstă a grupului?</li> <li>✓ Care este raportul între sexe în grup?</li> <li>✓ Există posibilitatea pentru fiecare participant să participe?</li> <li>✓ Care este cadrul cultural al participanților?</li> <li>✓ Ce abilități au participanții?</li> <li>✓ Au nevoi speciale care vor putea împiedica posibilitatea de a folosi o metodă?</li> <li>✓ Vor putea să se concentreze suficient de mult timp?</li> <li>✓ Țin cont de feedback-ul anterior al participanților (daca există)?</li> </ul>
<i>Locul desfășurării activității extrașcolare</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cât de mare este sala?</li> <li>✓ Ce formă are sala?</li> <li>✓ Ce fel de lumină există în sală?</li> <li>✓ Temperatura va afecta aplicarea unei anumite metode (este prea cald pentru o metodă activă sau prea rece pentru a sta prea mult pe scaun)?</li> <li>✓ Câte slide-uri de power point sunt de prezentat și unde este fisierul?</li> <li>✓ Este un spațiu intim sau este public?</li> <li>✓ Am suficiente încăperi dacă este nevoie să lucrez pe grupuri mici?</li> <li>✓ Cu ce este acoperită podeaua? Influențează aceasta desfășurarea unei metode?</li> <li>✓ Am nevoie să curăț după ce se va desfășura o activitate?</li> </ul>

Redimensionarea realizării acestui tip de educație nonformală este specifică la nivel de microunită de învățământ (activitate educativă), prin [14, p.9]:

- dezvoltarea componentei educative în proiectarea activității didactice;

- complementarizarea dimensiunii curriculare cu cea cross-curriculare și extracurriculare a activității educative;
- crearea echipelor interdisciplinare pentru inițierea, organizarea și implementarea proiectelor educative;

**Tabelul 3.** Analiza SWOT a proiectului/parteneriatului educațional [11, p. p 96-97]

<p><b>Puncte tari</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stimulează dorința elevului de a participa la activități.</li> <li>• Dezvoltă spiritul de colegialitate, de grup și de fair play.</li> <li>• Responsabilizează fiecare membru al grupului implicat în activitate.</li> <li>• Dezvoltă capacitatea de autoevaluare.</li> <li>• Transferă accentul de pe informații și noțiuni pe capacități și competențe.</li> <li>• Obiectivele operaționale sunt ușor de urmărit.</li> </ul>	<p><b>Puncte slabe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Există riscul sustragerii de la implicarea în rezolvarea unor sarcini mai dificile.</li> <li>• Pot exista situații de ignorare a rezolvării sarcinilor asumate.</li> <li>• Subiectivitatea în aprecierea și evaluarea rezultatelor poate crea situații neplăcute pentru membrii implicați în parteneriat.</li> </ul>
<p><b>Amenințări</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parteneriatul include activități cu dublă valență: didactică și distractivă.</li> <li>• Ca activitate de sine stătătoare, implică costuri.</li> <li>• Cei solicitați să evalueze pot fi subiectivi.</li> <li>• Organizatorii trebuie să fie bine organizați și foarte responsabili.</li> </ul>	<p><b>Oportunități</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Activitățile organizate în parteneriat îmbină în mod plăcut instrucția, educația și distracția.</li> <li>• Ca urmare a bunei organizări și clarității în enunțarea scopurilor și obiectivelor, parteneriatul incită la atingerea unor idealuri.</li> <li>• Stimulează o permanentă informare, comunicare și relaționare pozitivă.</li> </ul>

- dezvoltarea proiectelor educative pe tipuri de educație complementară.

Pentru asigurarea proiectării activităților extrașcolare de calitate din instituțiile de învățământ general, sunt recomandate elemente-cheie și întrebări de reper pentru cadrele didactice, prezentate în tabelul 2.

Modalitățile de realizare a educației nonformale la nivelul managementului clasei/grupului de elevi implică un parteneriat educațional eficient în organizarea și realizarea tematicilor planificate. Activitățile organizate în parteneriat, în proiecte îi antrenează pe elevi, îi stimulează, le dezvoltă gândirea, memoria, imaginația, spiritul de observație, spontaneitatea, spiritul artistic și simțul umorului. Activități în parteneriat sunt și cele care antrenează, pe lângă cadrul didactic și psihologul școlii, părinții copiilor/elevilor, asistentul social, medicul școlii, scopul fiind acela de bun management al grupei/clasei de elevi.

Diversitatea *acțiunilor pedagogice* implementate în cadrul metodologic al activității de proiectare a educației nonformale desemnează un set de valori și de factori care conferă acțiunii didactice o anumită linie de evoluție asociată cu programele/curricula de învățământ și cu procesele psihice angajate în activitatea elevului.

**Proiectarea activităților educative nonformale** include următoarele repere pedagogice [14, p.19]:

1. Definirea scopului urmărit: „Cine întreprinde acțiunea?” „Pentru cine?” „Pentru ce?”
  2. Stabilirea obiectivelor intermediare.
  3. Operaționalizarea obiectivelor: estimarea rezultatelor așteptate; descrierea semnelor comportamentale observabile în timpul realizării obiectivelor.
  4. Precizarea acțiunilor de întreprins pentru realizarea obiectivelor: „Ce se face pentru realizarea fiecărui obiectiv?”
  5. Strategia realizării acțiunilor educative - se precizează reperele spațio-temporale ale acțiunilor, precum și metodele și mijloacele pentru realizarea lor.
- În cadrul *organizării activităților educative nonformale*, cadrele didactice, în parteneriat cu familia, sunt responsabile de asigurarea următoarelor condiții [14, p.20]:
- Estimarea costurilor.
  - Asigurarea participării educaților; identificarea nevoilor educative ale grupului țintă; comunicarea intenției și scopului urmărit; informarea periodică asupra evoluției obiectivelor.



- Programarea acțiunilor: corelarea explicită acțiune – obiective intermediare; precizarea rețelurilor descriptive ale fiecărei acțiuni: durata și programul orar, locul desfășurării, numărul de participanți, persoana responsabilă de realizarea acțiunii; precizarea duratei și perioadei de desfășurare a proiectului.
  - Evaluarea rezultatelor parțiale și finale - se elaborează metodologia de evaluare continuă și finală;
  - Pregătirea personalului pentru realizarea conținutului tematic și informațional al acțiunii: se realizează pregătirea metodologică a organizatorului și responsabililor pe acțiuni; se structurează conținutul tematic și acțional; se elaborează schema conținutului informațional al fiecărei teme.
  - Pregătirea realizării fiecărei teme - se elaborează proiectul tehnologic de realizare a fiecărei teme.
  - Pregătirea mijloacelor umane, materiale, instrumentale, financiare: se negociază convențiile de conlucrare intrașcolară sau între școală și instituțiile implicate în proiect; se negociază contracte de coparticipare pentru asigurarea mijloacelor materialele și instrumentale; se negociază contracte de finanțare a activității și de valorificare a produselor și serviciilor.
- În **concluzie**, oportunitatea realizării cadrului metodologic de educație nonformală la nivelul managementului clasei/grupului de elevi este foarte necesară sistemului și procesului de învățământ general, pentru realizarea competențelor-cheie/transversale din Curricula Naționale, care va stabili acțiuni concrete și prioritare, precum:
- ✓ întărirea statutului învățării nonformale ca spațiu de dezvoltare personală;
  - ✓ recunoașterea educației nonformale ca dimensiune importantă a procesului de educație permanentă și ca parte integrantă a învățării pe tot parcursul vieții;
  - ✓ utilizarea potențialului activităților educative extrașcolare ca mijloc complementar de dezvoltare personală și de integrare socială;
  - ✓ asigurarea didactică și formarea resursei umane în domeniul educației extrașcolare.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. \**Cadrul de referință al Curriculumului Național*, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 432 din 29 mai 2017.
2. \**Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova*/ N. BRAGARENCO, A. BURDUH [et al.]; coord. gener.: N. GRÎU, V. CRUDU; coord. șt.: V.GUȚU; Aprobat de MECC al Republicii Moldova prin Ord. nr. 1336 din 01.12.2020. Chișinău: S.n., 2020.
3. \**Cadrul de referință al educației timpurii*, aprobat de CNC, 25 octombrie 2018, MECC, Chișinău, 2018.
4. \**Codul Educației al Republicii Moldova. Nr.152 din 17.07.2014*. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324 (634). Art.6. www.edu.gov.md
5. \**Curriculum național. Învățământ primar*. Experți coord. naț.: L.URSU, V.GUȚU, A.GREMALSCHI. Autori: MARIN M. [et al.]. MECC, Chișinău: Lyceum („Tipogr. Centrală”), 2018.
6. \**Curriculum Național. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2020-2021*. MECC, Chișinău: 2020. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru\\_2020-21.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2020-21.pdf);
7. \**Curriculum pentru educația timpurie*. Experți coord. naț.: V.GUȚU, M. VRÂNCEANU. Autori: PAVLENCO M., MOCANU L., CLICHICI V. [et al.]. Chișinău: Lyceum (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2019.
8. ANDRIEȘ V. (coord.), CLICHICI V. *Educația nonformală: aspecte conceptuale și funcționale: Compendiu*. MECC, IȘE. Chișinău: IȘE, (Tipogr. „Print-Caro”), 2020.
9. CARCEA M. *Managementul educației nonformale*. Iași: Polirom, 2001.

10. CEBANU L. *Managementul activităților extrașcolare*. Ghid metodologic. Chișinău: IȘE, („Cavaioli”), 2015.
11. COSTANDACHE C. Proiectul educațional/activitatea extracurriculară – exemple de bune practici în recuperarea elevului cu CES. In: *Revista Școlii Ieșene „Univers Didactic”*, nr.16, 2019. p.96-97.
12. CRISTEA S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Editura Litera Internațional, 2000.
13. *Educația integrală: Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. / M.HADÎRCĂ (coord. șt.), T.Callo, L.Cuznețov, A.Afanas [et al.]. AȘM, IȘE. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
14. *Educația nonformală. Ghid pentru cadrele didactice*. aut.: TVILD, A.DUMITRU. Casa Corpului Didactic Ialomița, Liceul Pedagogic „Matei Basarab”, Slobozia. [https://www.isjialomita.ro/red/download/Educatia\\_nonformala\\_-\\_ghid\\_pentru\\_cadrele\\_didactice.pdf](https://www.isjialomita.ro/red/download/Educatia_nonformala_-_ghid_pentru_cadrele_didactice.pdf) (vizitat: 10.01.2022).
15. POPA S. Rolul activităților extracurriculare în educația copiilor. In: *Revista Școlii Ieșene „Univers Didactic”*, nr.16, 2019.

## STRATEGII DE RECONFIGURARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE

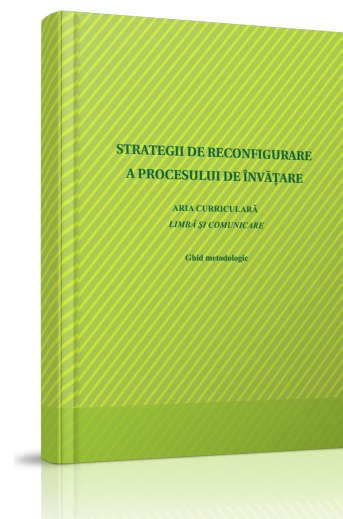
### *Ghid metodologic la aria curriculară limbă și comunicare*

**Coordonator științific:** Maria HADÎRCĂ, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător

**Autori:**

Veronica BĂLICI, dr., conf. cerc., Institutul de Științe ale Educației;

Tatiana CALLO, dr. hab., prof. univ., Institutul de Științe ale Educației; Maria HADÎRCĂ, dr., conf. cerc., Institutul de Științe ale Educației; Cristina STRAISTARI-LUNGU, dr., Institutul de Științe ale Educației.



Lucrarea sus-numită este realizată în cadrul proiectului instituțional „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general” și reprezintă un ghid metodologic elaborat pentru profesorii din aria curriculară *Limbă și Comunicare*. Ghidul a fost conceput în mod deliberat în vederea pregătirii cadrelor didactice din aria respectivă pentru realizarea procesului de reconfigurare a învățării spre formarea de competențe-cheie, care este cerută astăzi de documentele curriculare privind proiectarea și organizarea procesului actual de învățământ.

Ghidul este anticipat de un *Argument*, în care autoarele utilizează metoda persuasiunii pentru a convinge cadrele didactice de necesitatea reconfigurării procesului actual de predare-învățare-evaluare într-o perspectivă a inter- și transdisciplinarității. În acest scop este evidențiată problema care se pune acum, la nivelul procesului de predare-învățare: *cum profesorii specializați pe discipline școlare, printr-un curriculum care este proiectat tot disciplinar, ar putea să formeze competențe-cheie / transdisciplinare, astfel încât procesul să producă rezultate mai relevante?*

Conținutul propriu-zis al lucrării este structurat în trei părți, fiecare parte prezentând o viziune auctorială privind modalitatea de reconfigurare a procesului, modul de abordare a învățării și strategiile posibile de aplicat în vederea reconfigurării procesului de învățare spre formarea de competențe-cheie.

Astfel, în prima parte a ghidului, intitulată „Valorificarea strategică a conceptelor educaționale viabile în învățarea inter- și transdisciplinară”, abordarea pornește de la o interpretare filosofică

a perspectivelor inter- și transdisciplinară asupra învățării, aceasta fiind urmată de prezentarea *viziunii împărtășite* asupra învățării, pentru a se ajunge la *strategia de abordare integrativă* și la *învățarea organizațională*, în ideea că astfel profesorii vor reflecta asupra semnificației actuale a învățării, vor conștientiza care sunt modurile de cunoaștere educațională, iar în urma înțelegerii și acceptării unei *alte* perspective de abordare a procesului de învățare, vor reuși, în baza viziunii împărtășite și a abordărilor integrative, să transforme propriile școli în organizații care învață.

În partea a doua a lucrării, intitulată „Strategii de eficientizare a învățării prin abordări inter- și transdisciplinare”, este argumentată schimbarea de paradigmă care s-a produs actualmente la nivel de proces educațional – trecerea de la pedagogia obiectivelor la o pedagogie axată pe formarea de competențe, care vizează, în primul rând, creșterea relevanței rezultatelor învățării pentru elev și societate, în al doilea rând, eficientizarea activităților de predare-învățare prin focusarea acestora pe formarea strategică de competențe-cheie.

În contextul acestei modificări de paradigmă, este propus un grupaj de strategii de reconfigurare a învățării (individualizarea învățării, valorificarea inteligențelor multiple, abordarea inter- și transdisciplinară a conținuturilor învățării etc.) sprijinite de valorificarea unor metode adecvate acestor abordări (investigația interdisciplinară, proiectul, portofoliul ș.a.), în vederea promovării unei viziuni a “învățării inteligente” și a eficientizării procesului de învățare.

În partea a treia a lucrării, intitulată „Strategii de abordare inter- și transdisciplinară la limba străină” sunt prezentate reperele metodologice pentru abordarea inter- și transdisciplinară a predării-învățării limbilor, este promovată paradigma interacțională a studierii limbilor străine, cu accent pe necesitatea creării situațiilor de învățare inter- și transdisciplinară, în cadrul cărora să fie valorificate metodele interactive de predare-învățare.

În ansamblu, ghidul valorifică și promovează două perspective clare de reconfigurare a procesului actual de învățare: perspectiva interdisciplinară și perspectiva transdisciplinară, care, în opinia noastră, pot să conducă la reorientarea procesului educațional spre formarea de competențe-cheie, astfel încât această reconfigurare să contribuie la creșterea gradului de relevanță a învățării, implicit și la eficientizarea procesului de învățământ.

La nivelul practicii, aceste abordări ale învățării sunt deficitare, tocmai de aceea apreciem intenția autoarelor de a contribui la diversificarea strategi-

ilor de abordare a învățării, susținând că intercorelarea diferitelor domenii ale învățării și colaborarea profesorilor în activitatea de formare a competențelor-cheie constituie strategiile de bază, prin care didacticienii pot răspunde acestei noi provocări.

Ghidul promovează ideea că disciplinele nu mai trebuie privite ca scopuri în sine, ci ca mijloace ale educației în ceea ce privește formarea-dezvoltarea competențelor-cheie și aduc mai multe justificări în sprijinul abordărilor inter- și transdisciplinare ale procesului integrat de predare-învățare-evaluare, care sunt de natură umanistă, filosofică, socioeconomică și pedagogică, între care: reflecția metacognitivă, atitudinile transdisciplinare cu dominantă socială și valorile intelectuale interdisciplinare.

**Viorica GORAȘ-POSTICĂ,**  
*doctor habilitat în pedagogie,*  
*profesor universitar,*  
Universitatea de Stat din Moldova

<b>ANDRIEȘ Vasile</b>	<i>doctor în politologie, cercetător științific superior,</i> Institutul de Științe ale Educației
<b>CLICHICI Veronica</b>	<i>doctor în științe pedagogice, lector universitar,</i> Institutul de Științe ale Educației
<b>COBZARU Irina</b>	<i>doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”</i>
<b>CUCER Angela</b>	<i>doctor în psihologie, conferențiar cercetător,</i> Institutul de Științe ale Educației
<b>CUTCOVSCHI Ludmila</b>	<i>lector-asistent, Universitatea de Stat din Moldova, doctorandă,</i> Institutul de Științe ale Educației
<b>DOLINSCHI Cristina</b>	<i>asistent universitar, doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova</i>
<b>FRANȚUZAN Ludmila</b>	<i>doctor în pedagogie, conferențiar, Institutul de Științe ale Educației</i>
<b>GHEORGHE Elena Cristina</b>	<i>doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol</i>
<b>GLOBU Nelea</b>	<i>doctor în pedagogie, lector universitar,</i> Institutul de Științe ale Educației
<b>GORAȘ-POSTICĂ Viorica</b>	<i>doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,</i> Universitatea de Stat din Moldova
<b>HADÎRCĂ Maria</b>	<i>doctor în pedagogie, conferențiar, Institutul de Științe ale Educației</i>
<b>NICOLAESCU Gheorghe</b>	<i>cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației</i>
<b>NIȚĂ Liliana</b>	<i>doctorandă, Școala Doctorală de Psihologie,</i> Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
<b>PETROVSCHI Nina</b>	<i>doctor habilitat, conferențiar universitar,</i> Institutul de Științe ale Educației
<b>RACU Iulia</b>	<i>doctor habilitat în psihologie, conferențiar universitar,</i> Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, <i>cercetător științific coordonator, Institutul de Științe ale Educației</i>
<b>ROȘCA Maria</b>	<i>doctorandă, Școala doctorală Științe sociale și ale educației,</i> Universitatea de Stat din Moldova
<b>STANCIU Mirela</b>	<i>doctorandă, Școală Doctorală de Psihologie,</i> Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
<b>ȚĂRNĂ Ecaterina</b>	<i>doctor în pedagogie, conferențiar universitar,</i> Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
<b>TOLSTAIA Svetlana</b>	<i>doctor în psihologie, conferențiar universitar,</i> Universitatea de Stat din Moldova,
<b>ZINGAN Olga</b>	<i>doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației,</i> Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
<b>ГРАДИНАРЬ Оксана</b>	<i>докторант, Тираспольский Государственный Университет</i>
<b>ПАРХОМЕНКО Константин</b>	<i>преподаватель, Государственная Академия Культуры</i> <i>и Искусств им. М. Матусовского, Луганск, Украина</i>
<b>ПАРХОМЕНКО Наталья</b>	<i>доктор экономических наук, профессор,</i> Национальный Экономический Университет имени Семена Кузнеця, Харьков, Украина

## **CERINȚE FAȚĂ DE 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 tipărit, *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. Volumul articolului va constitui cel puțin 0,25 coli de autor și nu va depăși 0,5 coli de autor.

**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: \_\_\_\_\_

\*\*\*

**Recenziții sunt anonimi.** 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.

**RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL ARTICOLELOR PREZENTATE  
REVINE ÎN TOTALITATE AUTORILOR**

*Colegiul de redacție  
„Univers Pedagogic”*

# Univers Pedagogic

Revistă științifică  
de Pedagogie și Psihologie  
Nr. 3 (75) 2022

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](https://up.ise.md/?page_id=8)***



Hârtie ofset. Tipar ofset. Font: Cambria Format 60x84/1/8  
Tiraj: 438 ex., Comanda nr. 8516.  
ISFEP „Tipografia Centrală”, str. Florilor, 1  
MD-2068, mun. Chișinău, Republica Moldova