

UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

ISSN 1857-0623

Tip C

ACTA

ET

COMMENTATIONES

Științe ale Educației

REVISTĂ ȘTIINȚIFICĂ

Nr. 3(14), 2018

Chișinău 2018

Fondator: Universitatea de Stat din Tiraspol

Redactor-șef: LUPU Ilie, profesor universitar, doctor habilitat

COLEGIUL DE REDACȚIE:

CIOBAN Mitrofan, academician al AȘM, profesor universitar, doctor habilitat în științe fizico-matematice, (Universitatea de Stat din Tiraspol);

MIRON Radu, academician, membru de onoare al AȘM, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, România);

RUSNAC Gheorghe, academician al AȘM, profesor universitar, doctor habilitat (Academia de Științe a Moldovei);

ROȘCA Alexandru, academician al AȘM, profesor universitar, doctor habilitat (Academia de Științe a Moldovei);

ANASTASIEI Mihai, profesor universitar, doctor (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, România);

PUI Aurel, profesor universitar, doctor (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, România);

ŚWITAŁA Ireneusz, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Pedagogică din Cracow, Polonia);

PIKUŁA Norbert, profesor universitar, doctor habilitat (Institutul de Asistență Socială al Universității Pedagogice din Cracow, Polonia);

GHETMANENCO Natalia, conferențiar universitar, doctor (Praga, Cehia);

SILISTRARU Nicolae, profesor universitar, doctor habilitat în pedagogie (Universitatea de Stat din Tiraspol);

COJOCARU Victoria, profesor universitar, doctor habilitat în pedagogie (Universitatea de Stat din Tiraspol);

CALMUȚCHI Laurențiu, profesor universitar, doctor habilitat în științe fizico-matematice (Universitatea de Stat din Tiraspol);

GUȚU Vladimir, profesor universitar, doctor habilitat în pedagogie (Universitatea de Stat din Moldova);

GREMALSCHI Anatol, profesor universitar, doctor habilitat în tehnică (Institutul de Politici Publice);

CABAC Valeriu, profesor universitar (didactica informaticii), doctor (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți);

COROPCEANU Eduard, profesor universitar interimar, doctor în chimie (Universitatea de Stat din Tiraspol);

MOȘANU-ȘUPAC Lora, conferențiar universitar, doctor în biologie (Universitatea de Stat din Tiraspol);

GHERLOVAN Olga, conferențiar universitar, doctor în filologie (Universitatea de Stat din Tiraspol);

VOLONTIR Nina, conferențiar universitar, doctor în geografie (Universitatea de Stat din Tiraspol);

CHIRICĂ Galina, conferențiar universitar, doctor în pedagogie (Universitatea de Stat din Tiraspol);

CONSTANTINOV Valentin, conferențiar universitar, doctor în științe (Universitatea de Stat din Tiraspol);

BOCANCEA Viorel, conferențiar universitar, doctor în științe pedagogice (Universitatea de Stat din Tiraspol).

Articolele științifice publicate în revistă au fost recenzate

Tehnoredactor: Pavel Maria, conf. univ., doctor în științe pedagogice

Redactori literari: **Chiperi Grigore**, conf. univ., doctor în filologie;
Gherlovan Olga, conf. univ., doctor în filologie;
Cocieru Natalia, conf. univ., doctor în filologie;
Zdraguș Vera, lector universitar.

Asistența computerizată: Pavel Dorin, conf. univ., doctor în științe fizico-matematice

Adresa redacției: str. Gh. Iablocikin, 5
mun. Chișinău, MD2069, Republica Moldova
e-mail: reviste@ust.md

Tel. (373) 22 244085
(373) 22 240754
Fax: (373) 22 754924

Tiparul: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 100 ex.
© Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)

ISSN 1857-0623

Tip C

CUPRINS

SILISTRARU Nicolae, GLAVAN Aurelia, ȚOPA Aurelia. Psihologia învățării eficiente la studenți	4
КАБАК Валерий, ГРАДИНАРЬ Оксана. Анализ понятий «компетенция», «компетентность» и общие подходы к их формированию	12
COJOCARU Vasile, MELNIC Natalia. Managementul timpului în implementarea curriculumului educațional	22
KUKLA Daniel. Higher education in the era of globalisation: changes and expectations towards future pedagogues.....	28
MAURICE François. Utilisation d'une ressource en ligne dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère.....	37
CUTASEVICI Angela. Considerații epistemologice asupra securității personale. Delimitarea <i>educației pentru securitate personală</i> ca obiect epistemic	43
GOLUBIȚCHI Silvia. Textul – un factor-reper pentru lectură	56
BERGER Matthew, TSIRMPA Georgia, JELIHOVSCHII Sergiu. Developing the communicative competence with the English class utilizing the interactive method Jeopardy! during the round-up lesson in the twelve-grade	63
CODREANU Sergiu. Formarea competenței profesionale inițiale la studenții chimiști prin cercetare ecologică.....	69
GÎNCU Silviu. Reflexii asupra implementării curriculumului modular Tehnologia Informației și a Comunicațiilor în învățământul profesional tehnic	78
ДАВИДЕНКО Павел. Роль учителя в организации деятельности учащихся при выполнении ими творческих проектов	86
POSTĂN Liliana. Optimizarea valențelor liberale și sociale ale competențelor: reflecții în contextul educației constructiviste	93
TROFAILA Lidia. Aptitudinile comunicative și organizatorice la studenții cu profil pedagogic	99
ШОФРОН Лариса. Управление учебной деятельностью учащихся в ходе педагогического процесса	108
FLUIERAR Valentina. Educația intelectuală a elevilor de vârstă școlară mică – coordonată definitorie a procesului educațional	119
NOUR Alexandra. Condiții psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii la elevii de vârstă școlară mică.....	127
BRAICOV Andrei, VEVERIȚA Tatiana. Formarea competenței digitale la viitoarele cadre didactice de filologie: provocări și constrângeri	138
БАНУЛ Ксения. О формировании коммуникативной компетенции учащихся медицинских колледжей в процессе изучения химии	146
FLOREA Viorica. Dimensiuni și caracteristici ale proiectării activităților în instituția de învățământ extrașcolar	154
PLACINTA Daniela. Revista online de biologie - mediu motivațional prin experiența mediatică	163
СТЕПАНОВ Захар. Внедрение элементов визуального программирования как средство мотивации изучения информатики	175

PSIHOLOGIA ÎNVĂȚĂRII EFICIENTE LA STUDENȚI

Nicolae SILISTRARU, doctor habilitat, profesor universitar, UST

Aurelia GLAVAN, doctor în psihologie, conferențiar universitar, UST

Aurelia ȚOPA, studentă, facultatea FMTI, UST

Rezumat. Învățarea a fost și continuă să rămână o temă centrală pentru psihologie și permanentă pentru cercetarea psihologică, datorită complexității și importanței acestui proces pentru evoluția societății. Învățarea, fiind o activitate psihică complexă de însușire activă a deprinderilor și de formare a cunoștințelor și asimilare a experiențelor sociale, duce la dezvoltarea personalității studentului. Specialiștii subliniază rolul deosebit pe care îl joacă cadrele didactice, contribuția acestora în meseria de a-i învăța pe studenți cum să învețe, adaptată nevoilor, intereselor, calităților personale, aspirațiilor, stilului de învățare identificat. Sistemul educațional al viitorului se va baza pe autoînvățare ca formă dominantă a educației, profesorii devenind consilieri sau consultanți, educația creativ-cognitivă înlocuind educația tradițională.

Cuvinte cheie: învățare eficientă, studenți, personalitate, cadre didactice, educație creativ-cognitivă, stiluri de învățare.

THE PSYCHOLOGY OF EFFECTIVE LEARNING FOR STUDENTS

Abstract. Learning has been and remains to be a central theme for psychology and psychological research, due to the complexity and importance of this process for the evolution of our society. Learning is a complex mental activity of acquiring skills and knowledge training and assimilation of social experiences that leads to the development of a student's personality. Specialists emphasize the particular role that teachers play, their contribution to the job of teaching students how to learn, tailored to their needs, interests, personal qualities, aspirations and learning style. The educational system of the future will be based on self-learning as a dominant form of education with teachers as counselors or consultants, creative-cognitive education replacing traditional education.

Key words: effective learning, students, personality, teachers, creative-cognitive education.

Introducere

Interacțiunile actuale cu studenții ne conving tot mai mult de faptul că studenții anului întâi își încep studiile universitare fără a avea cele mai elementare deprinderi de învățare. Ca să nu mai vorbim de capacitatea de a face cercetare pe cont propriu sau în grup, ori de a face analize critice ale materialelor citite. Care ar fi cauza că numeroși elevi trec prin școală fără prea multă bătaie de cap, pentru ca, ajunși la facultate să întâmpine dificultăți serioase? În parte, explicația este că aici li se cere mai mult decât în ciclul de învățământ anterior. Standardele universitare sunt mult mai ridicate. Acela care a fost unul dintre cei mai buni elevi în liceu, poate fi un student mediocru la facultate [21]. Deci, standardele mai ridicate din universități îi vor antrena pe studenții anului întâi la mai multă învățare decât în liceu. Cu toate acestea, nu este vorba numai de volum, ci și de felul cum învață, care trebuie să se schimbe, deoarece la școală toată activitatea le era organizată, cu siguranță având: orar complet, lecții obligatorii în clasă, perioade de pregătire individuală, lecții speciale de făcut acasă, în cele mai multe seri etc. [10]. Pe lângă toate acestea, știau probabil că profesorii le vor urmări cu atenție progresul zilnic, vor depista și corecta imediat orice rămânere în urmă, se vor oferi chiar cu bunăvoință să-

i mediteze dacă exista vreun risc de eșec la examen [1]. Devenind studenți, situația organizării devine diferită de cea din liceu - petrec cu mult mai puțin timp la cursuri și este greu de crezut că orarul la facultate nu le poate sugera când ar trebui să învețe acasă; pot să-și folosească timpul liber cu mult spor pentru lucru și odihnă, ori să-l irosească nefăcând nimic care să fie destul de mulțumitor. Studenții trebuie să-și programeze singuri ocupațiile. Profesorii pot să le dea câteva săptămâni ca să facă o lucrare personală scrisă și probabil că, până în ziua fixată pentru a o preda nici unul nu va verifica să vadă cum se descurcă. Li se va indica un volum amplu de bibliografie nouă de consultat, probabil fără să li se spună că anumite texte trebuie să fie citite într-o anumită ordine. Cât de conștiincios se ocupă de aceste probleme de studiu, asta îi privește personal [6].

Trăim într-o perioadă în care cunoașterea devine învechită tot mai repede, informația devine accesibilă tot mai rapid prin rețele de tehnologii informaționale, nevoia de învățare pe tot parcursul vieții crește, iar modelele de predare bazate pe transmiterea și stocarea cunoștințelor își pierd funcționalitatea [8]. În interiorul sistemului tradițional de învățământ rigid, studenții achiziționează anumite cunoștințe doar pentru că acestea urmează a fi testate, și nu pentru că ele ar reprezenta niște valori intrinseci, ca scopuri educaționale. Totodată, cresc cerințele societății pentru modele de predare noi, ce tind către dezvoltarea abilității studenților de a-și utiliza cunoștințele oricând e necesar [7]. Specialiștii în domeniu s-au văzut confrunțați cu necesitatea stringentă de a oferi alternative eficiente și viabile. Modelele de predare orientate spre student, concentrându-se spre procesele de construcție și utilizare a informației, par potrivite pentru a întâmpina aceste noi cerințe. Savantul Nicolae Silistraru remarcă : “ Cunoașterea înseamnă aplicare, utilizare, identificare și rezolvare de probleme, o cunoaștere teoretică, disociată de capacitatea de a acționa și de a aplica, nu este de ajuns pentru a produce asimilarea de cunoștințe” [2]. În special teoriile integrative ale învățării, predării și evaluării prevăd posibilități promițătoare de a dezvolta abilități celui care învață, în scopul autoreglării proceselor de învățare [4, 5].

Nicolae Iorga scria: „Școala cea mai buna e cea în care înveți, înainte de toate, a învăța” [11]. Capacitatea de învățare nu este ceva cu care ne-am născut (așa cum e, de pildă, însușirea de a respira), ci este un ansamblu de deprinderi pe care ni le însușim treptat. Totuși, puțini dintre noi s-au gândit la „a învăța cum să înveți” [25]. Și mai puțini sunt aceia care au fost deja învățați cum să învețe. Acum însă, an cu an, cei care învață solicită din ce în ce mai stăruitor un îndrumător sau ghid despre cum se abordează în mod eficient problema învățării. „Analfabetul de mâine nu va fi cel care nu știe să scrie și să citească, ci cel care nu învață cum să învețe”, menționa Alvin Toffler [27].

Învățarea a fost și continuă să rămână o temă centrală pentru psihologie și permanentă pentru cercetarea psihologică, datorită complexității și importanței acestui proces pentru evoluția societății [7, 12]. Interesul de care s-a bucurat în opinia teoreticienilor de diverse orientări a fost imens, problematica învățării fiind abordată, în

decursul timpului, de cele mai importante curente teoretice ale școlilor de psihologie, fiind legată de întreaga existență a ființei umane și considerată unul dintre cele mai semnificative procese și fenomene individuale și sociale [7]. Tema învățării eficiente a fost abordată pe larg în literatura de specialitate de autori precum: D. Rowntree – „Învăță cum să înveți. Introducere programată în tehnica studiului eficient” [23]; Jinga – „Învățarea eficientă” [12]; I. Jinga – „Educația permanentă” [13]; I. Rudnianski – „Cum să înveți” [24]. Mai amintim și lucrările: „Învățarea permanentă și perfecționarea cadrelor” și „Cum să învățăm. Ghid metodic pentru studiul individual eficient al studenților cursanți”.

Concept: Putem defini învățarea ca procesul de achiziție mnezică, de asimilare activă de informații, de formare de operații intelectuale, de priceperi și deprinderi intelectuale/motorii și de atitudini. Învățarea este forma dominantă de activitate pe parcursul formării profesionale inițiale. [8] Învățarea, pentru studenți, este un act de elaborare de operații și de strategii cognitive, muncă intelectuală și fizică desfășurată în mod sistematic, în vederea însușirii conținutului ideatic și formării abilităților necesare dezvoltării continue a personalității [6]. Aspectul procesual al învățării cuprinde momente sau procesele care compun o secvență de învățare. În activitatea procesuală se disting următoarele etape: 1) perceperea materialului, 2) înțelegerea acestuia, 3) însușirea cunoștințelor, 4) fixarea în memorie, 5) aplicarea cunoștințelor, 6) actualizarea cunoștințelor, 7) transferul cunoștințelor [13].

Aspecte ale învățării la studenți:

Aspectul motivațional al învățării se referă la gradul de implicare al studentului în actul învățării și în realizarea sarcinilor de instruire [19].

Motivația învățării reprezintă ansamblul mobilurilor care declanșează, susțin energetic și direcționează activitatea de învățare [15, 19].

Condiții ale învățării la studenți: 1) interne, 2) externe [4].

Condiții interne. În procesul învățării sunt implicate, pe de o parte, *majoritatea proceselor cognitive*, volitive, afective, apoi atenția, limbajul, motivațiile, aptitudinile, interesele, fiecare având un rol bine definit [4, 17].

Pe de altă parte sunt implicați și *factori biologici și psihologici* ce determină eficiența sau ineficiența acesteia [18, 20].

a) Factorii cognitivi:

1. *Percepțiile* au un rol important în învățare, deoarece oferă materialul necesar reprezentărilor, memoriei și gândirii, diferențiază un obiect de altul prin reflectarea structurii și a semnificației. Astfel, în procesul învățării profesorul trebuie să aibă în vedere dezvoltarea la studenți a diferitelor tipuri de percepție, mai ales a celei vizuale (aprox. 90% din informații ne vin pe aceasta cale), pe baza percepției se dezvoltă și spiritul de observare.

2. *Reprezentările* oferă materialul necesar gândirii pentru generalizări sub formă de

noțiuni, legi, reguli, principii, precum și memoriei, pentru a fi folosit mai târziu prin actualizare.

3. *Gândirea* are rol esențial în procesul învățării, proces de formare a conceptelor și structurilor operaționale, de înțelegere a realității și adaptare prin rezolvare de probleme.

4. *Memoria* constituie baza activității de învățare, proces psihic de întipărire și stocare a informației, de reactualizare, prin recunoaștere sau reproducere a acesteia într-o formă selectivă. Pentru a crește eficiența învățării, când materialul de învățat este redus ca volum și ușor de înțeles, e nevoie de repetări concentrate / reproduceri prin mecanismul asociațiilor, iar când materialul este voluminos, este utilă fragmentarea lui, eșalonarea repetărilor. Așadar, condițiile unei memorări eficiente sunt: cunoașterea de către studenți a scopului memorării (motivația), înțelegerea cunoștințelor, repetarea perseverentă a materialului pentru fixarea temeinică, cunoașterea rezultatelor și autoreglarea.

5. *Imaginația*, fiind un proces de construcție a unor imagini sau idei noi, prin combinarea experienței anterioare, are rol deosebit în elaborarea de produse noi, originale. Crearea de imagini noi are loc cu ajutorul unor procedee cum sunt: reorganizarea cunoștințelor, combinarea și recombinația lor, disocierea și fuzionarea în forme noi, metaforizarea, schematizarea etc.

6. *Atenția*, prin intermediul ei se realizează orientarea selectivă și concentrarea proceselor psihice în scopul cunoașterii materialului de învățat, care este selectat și filtrat în funcție de interese și motivații, eficiența învățării depinzând, în mare măsură, de concentrarea și stabilitatea atenției, de distributivitatea și flexibilitatea ei [18, 20].

b) Factori biologici: vârsta, starea sănătății organismului, potențialul genetic, somnul, bioritmul intelectual etc. [14].

c) Factori psihici : nivelul de inteligență, aptitudinea școlară, aptitudini speciale, spiritul de observare etc.

Condiții externe includ: 1) factori socio-organizaționali, 2) factori temporali, 3) factori psihoergonomici, 4) statusul profesorului [21].

a) *Factorii socio-organizaționali* se referă la modalitățile de organizare a procesului învățării de către instituție, profesor, mass-media, etc. Instituția: funcționalitatea spațiilor de studiu și diversificarea lor în funcție de situațiile de învățare, schimbarea locurilor de învățare (cabinete, laboratoare, aule); atmosfera de muncă din instituție (orarul, materialul didactic, tehnicile audiovizuale, dotarea laboratoarelor și mobilierul); [14, 21]

Profesorul: materialul prezentat trebuie să fie accesibil, adecvat nivelului de gândire și de cunoștințe al studenților, să fie structurat logic și prezentat în mod gradat: de la simplu la complex, de la ușor la greu, de la cunoscut la necunoscut; precizarea obiectivelor și cunoașterea lor de către studenți, relevarea ideilor de viață, integrarea noilor cunoștințe în cele anterioare, crearea unei motivații optime a învățării, folosirea metodelor activ-participative, a unor întrebări-problemă, a dezbaterilor, confruntări de idei, aplicarea și transferul cunoștințelor.

b) *Factorii temporali*: învățarea eșalonată în timp fiind mai eficientă decât învățarea comasată; pauzele lungi sunt favorabile învățării unui material dificil; după o învățare intensă e recomandată o stare de inactivitate, odihnă activă sau somn.

c) *Factorii psihoergonomici* – decurg din relația om-mașină, întrucât școala modernă utilizează pe scară tot mai largă tehnici audio-vizuale, calculatoare, mașini de instruire și evaluare a rezultatelor, aparate, instrumente și utilaje, oferă un potențial de informare, motivare și formare a studenților, sprijinindu-i.

d) *Statutul profesorului* – ocupă un loc important în determinarea eficienței de învățare la studenți.

Pe lângă acești factori enumerați, mai există o serie de factori cum ar fi: *factori stresanți*, *factori fizici* (zgomote puternice, aer poluat), *factori fiziologici* (starea sănătății, subnutriția), *factori psihosociali* (supraîncărcarea, relații tensionate), care scad eficiența și randamentul învățării la studenți.

Psihoigiena învățării eficiente la studenți [16]

1. *Cerințele psihoigienice și ergonomice ale învățării eficiente*. Aceste cerințe sunt: să se acorde o importanță deosebită ambianței învățării, igienei și ergonomiei locului de muncă; să se formeze deprinderea de a studia la ore fixe și în același loc de muncă; repetările este bine să se facă seara etc. [21].

2. *Curba zilnică a învățării*. Când să învățăm. Cercetările efectuate au constatat că maximul activității intelectuale pe parcursul unei zile este între orele 8 și 13 dimineața și 17 și 21 după-amiază.

3. *Cît timp învățăm și cum își utilizează studenții timpul de studiu*. În cadrul acestui subcapitol sunt stabilite o serie de factori ce trebuie avuți în vedere la efectuarea studiului: gradul de încărcare zi/săptămână a programului pe nivele de școlarizare; normele psihofiziologice optime privind durata studiului individual (împreună cu durata timpului petrecut în universitate nu trebuie să depășească 6-7 ore); nereducerea duratei somnului de noapte etc. [1].

4. *Curba oboseală*. Oboseala afectează funcțiile psihice. Pe baza unor investigații s-a stabilit așa-numitul coeficient ponogenic (ponos=oboseală) al unor discipline de învățământ: matematică și fizică – foarte solicitante; limbile clasice, gimnastică, desenul (mai puțin solicitante). Acest lucru trebuie luat în seamă la așezarea disciplinelor în orarul zilnic de învățare.

5. *Prevenirea oboseală intelectuale*. Acest lucru se realizează prin aplicarea legii varietății stimulării prin asolamentul intelectual. Astfel trebuie variate și alternate ciclurile de învățare intensă cu cele de odihnă, recreere, distracție, sau întreprinderea unor activități care să solicite alți centri nervoși.

6. *Autoevaluarea gradului de oboseală*. (Prin teste) [11].

Stiluri de învățare: Studenții preferă să învețe în diferite moduri: unora le place să studieze singuri, să acționeze în grup, altora să stea liniștiți deoparte și să-i observe pe

alții. Alții preferă să facă câte puțin din fiecare [23, 25]. Mulți oameni învață în moduri diferite față de ceilalți în funcție de clasă socială, educație, vârstă, naționalitate, rasă, cultură, religie. Stilul de învățare se referă la „simpla preferință pentru metoda prin care învățăm și ne aducem aminte ceea ce am învățat”; se referă la faptul că indivizii procesează informațiile în diferite moduri, care implică latura cognitivă, elemente afectiv-emoționale, psihomotorii și anumite caracteristici ale situațiilor de învățare [21]. Specialiștii subliniază rolul deosebit pe care îl joacă cadrele didactice, contribuția acestora „în meseria de a-i învăța pe studenți cum să învețe” adaptată nevoilor, intereselor, calităților personale, aspirațiilor, stilului de învățare identificat [10, 22].

Există mai multe stiluri de învățare:

După analizatorul implicat sunt 3 stiluri de învățare de bază: 1. *Vizual* - (puncte tari: își amintesc ceea ce scriu și citesc, le plac prezentările și proiectele vizuale, își pot aminti foarte bine diagrame, titluri de capitole și hărți, înțeleg cel mai bine informațiile atunci când le văd). 2. *Auditiv* - (punctele tari: își amintesc ceea ce aud și ceea ce se spune, le plac discuțiile din clasă și cele în grupuri mici, își pot aminti foarte bine instrucțiunile, sarcinile verbale/orale, înțeleg cel mai bine informațiile când le aud). 3. *Tactil-kinestezic* - (punctele tari: își amintesc ceea ce fac și experiențele personale la care au participat cu mâinile și întreg corpul (mișcări și atingeri), le place folosirea instrumentelor sau preferă lecțiile în care sunt implicați activi/participarea la activități practice, își pot aminti foarte bine lucrurile pe care le-au făcut o dată, le-au exersat și le-au aplicat în practică (memorie motrică), au o bună coordonare motorie) [22, 24].

După eficiență, învățarea poate fi: 1. receptiv-reproductivă, 2. inteligibilă, 3. creativă.

După modul de organizare a materialului de învățat, distingem: învățare programată, euristică, algoritmică, prin modelare, rezolvare de probleme, prin descoperire inductivă, deductivă analogică și pe secvențe operaționale [20, 24].

După operațiile și mecanismele gândirii implicate în învățare, deosebim: învățare prin observare, imitare, prin condiționare reflexă, condiționare operantă, prin discriminare, asociere verbală, prin identificare.

În funcție de conținutul învățării, adică de ceea ce se învață, deosebim: învățarea senzorio-motorie (învățarea deprinderilor), învățarea cognitivă (învățarea noțiunilor), învățarea afectivă (învățarea convingerilor, sentimentelor, atitudinilor), învățarea conduitei moral-civice.

Forme de învățare: 1. *Învățarea spontană*, 2. *Învățarea neorganizată* din cadrul familiei sau al profesiunilor, 3. *Învățarea școlară* - are un caracter sistematic, organizat, este dirijată de către profesor, se realizează cu ajutorul unor metode și tehnici eficiente de învățare respectând principiile didactice, este supusă feed-back-ului, pe baza verificării și evaluării permanente a rezultatelor obținute, fiind ameliorată prin corectarea greșelilor. 4. *Învățarea socială* - constă în însușirea experienței social-istorice de către tânăra generație, în scopul formării comportamentului social [21].

Concluzie

În condițiile actuale, când munca fizică și intelectuală sunt tot mai mult transferate sistemelor informatice, omul desfășoară o intensă activitate de învățare și creație. În prezent se produce o transformare intensă a învățământului clasic, rigid, bazat pe memorizarea mecanică pasivă și rudimentară, într-un învățământ modern, creativ și inteligent, bazat pe participare și colaborare în care cadrul didactic și studentul cooperează, pe însușirea și aplicarea creativă a cunoștințelor în practică, pe dezvoltarea metodelor de gândire și acțiune. Nu se fac aprecieri dacă un stil de învățare este mai bun decât altul. Principalul este ca fiecare student tinde să-și formeze, cu timpul, un stil propriu de învățare. Sistemul educațional al viitorului se va baza pe autoînvățare ca formă dominantă a educației, profesorii devenind consilieri sau consultanți. Educația creativ-cognitivă va înlocui educația tradițională.

Bibliografie

1. Bonchiș E., Sas C., Drugaș M., Roman D. Învățământul/Educația centrate pe student. Editura Universității din Oradea, Oradea, 2008.
2. Butnari V., Golubițchi S., Lutenco L. ș.a. Interacțiunea metodelor în învățământul superior (colectiv de autori). Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2010. 170 pag., p.6-21.
3. Cerghit I. Metode de învățământ. București: E.D.P., 1993. 183 p.
4. Chișea Fl. coord. Volumul Sesiunii de Comunicări Științifice: Cultură, Dezvoltare, Identitate. Perspective actuale. București: Editura Expert, 2007. p. 609-620.
5. Chiș V., Bernat S. Noua paradigmă universitară: centrarea pe client. coord. Editura Presa Universitară Clujeană, 2003. p. 96-104.
6. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: E.D.P., 1998. 479 p.
7. Davitz E.R., Ball S. Psihologia procesului educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978. 605 p.
8. Focșa-Semionov S. Învățarea autoreglată: teorie și aplicații educaționale. Chișinău: Epigraf S.R.L., (F.E.-P. Tipogr. Centrală), 2010. 360 pag., p.11-15.
9. Golu P. Psihologia învățării și a dezvoltării. București: Editura Fundației Humanitas, 2001. p.15-27.
10. Ionescu M., Radu I. Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 240 p.
11. Iorga N. Cugetări. Editura: Tineretului, 1968. 302 p.
12. Jinga I., Negreț I. Învățarea eficientă. București: Ed. EDITIS, 1994.
13. Jinga I. Educația permanentă. București: E.D.P., 1979. 151 p.
14. Kramar M. Psihologia stilurilor de gândire și acțiune umană. Iași: Polirom, 2002. p. 32-41.
15. Miclea M. Psihologie cognitivă. Cluj-Napoca: Gloria, 1994. 525 p.
16. Muresan P. Învățarea eficientă și rapidă. Editura Ceres, 1990. 273 p.

17. Neacsu I. Instruire si învățare. București: Editura științifică, 1990. 343 p.
18. Negovan V. Psihologia învățării. București: Editura Universitară, 2007. p. 12-34.
19. Negovan V. Tendințe de reconfigurare a modelelor de instruire în acord cu evoluția cunoașterii despre învățare. În Zlate M. (coord.), Psihologia la răspântia mileniilor. Iași: Polirom, 2001.
20. Radu I. Strategii metacognitive în procesul învățării la elevi. În „Studii de pedagogie aplicata” (coord. Ionescu M., Radu I., Salade D.), Cluj-Napoca: Presa Universitara Clujeana, 2000.
21. Roman D. Modele ale stilurilor de învățare. Analele Universității din Oradea, Fascicula Psihologie, Vol. 10, 2006. p. 113-130.
22. Roman D. Relația dintre stilul de învățare, personalitate, cogniții iraționale și performanță școlară în adolescență. Analele Universității din Oradea, Fascicula Psihologie, Vol. VIII, 2005. p. 172-186.
23. Roman D., Decsei-Radu A. Cum învață studenții? Strategii și stiluri de învățare la studenți. În Bonchiș E., Drugaș M. (coord.). Volumul Conferinței Naționale a Psihologilor Școlari „Statutul Psihologului Școlar – prezent și perspective”. Editura Universității din Oradea, 2008. p. 226-240.
24. Roman D. Relația dintre stilurile de învățare, inteligență și performanța academică. În Stan C. Autoevaluarea și evaluarea didactică. Cluj- Napoca: Presa universitară clujeană, 2007. p. 5-9.
25. Rowntree D. Învață cum să înveți. Introducere programată în tehnica studiului. București: E.D.P., 1980. 196 p.
26. Rudnianski I. Cum să înveți. Editura: All, 2001. 168 p.
27. Toffler A. Future shock (Șocul viitorului). New York: Random House, 1970. 505 p.

АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «КОМПЕТЕНЦИЯ», «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И ОБЩИЕ ПОДХОДЫ К ИХ ФОРМИРОВАНИЮ

Валерий КАБАК, др., проф.

Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо

Оксана ГРАДИНАРЬ, докторант

Тираспольский Государственный Университет

Rezumat. Acest articol este dedicat analizei și generalizării surselor științifico-pedagogice care dezvăluie problema formării și dezvoltării competențelor în procesul de instruire.

Cuvinte-cheie: competența, formarea competenței.

ANALYSIS OF THE CONCEPTS "COMPETENCE", "COMPETENCY" AND GENERAL APPROACHES TO THEIR FORMATION

Abstract. This article is dedicated to the analysis and generalization of scientific-pedagogical sources that reveal the problem of formation and development of students' competence.

Key words: competence, formation of the competence.

В рамках исследовательской темы «Методология формирования и развития информационной компетенции учащихся профессиональных школ средствами куррикулярной и экстракуррикулярной деятельности» нами был проведён сравнительный анализ различных определений понятий «компетенция/компетентность» и исследованы общие подходы к их формированию.

Многочисленные публикации на тему компетенции в современном образовании свидетельствуют о непрекращающемся внимании исследователей в области дидактики к данному понятию. В дебатах о сущности компетенции, её сторонники (D. D. Dubois [1], L. Spencer & S. Spencer [2]) подчёркивают мощный потенциал данной концепции, а критики указывают на её отрицательные свойства, такие как стандартизация (T. Hyland [3]) и невозможность измерения. И хотя, позиции обеих сторон в определенной степени верны, данное понятие, заняло прочную позицию в общем образовании и профессиональной практике [4].

В то же время, понятие «компетенция» остается неопределенным не только в повседневной речи, но и во многих социальных науках, в том числе в педагогике [5]. Изучение научной литературы показало, что: (а) психологи рассматривают потребность в компетенции как в основополагающей мотивации, заставляющей индивида развиваться и адаптироваться к его окружающей среде; одно из первых „психологических” определений компетенции следующее: (а) компетенция — эффективное взаимодействие с окружающей средой [9]; (б) философы определяют необходимость в компетенции, как в потребности субъекта в полной мере участвовать в том, что он делает, путем достижения согласованности на всех

уровнях, где проявляется бытие. В противном случае, как утверждает румынский исследователь I. Vlaşin [6] «единство бытия» не реализуется.

Исходя из этого, целесообразно провести эпистемологический анализ понятия „компетенция”, которое ввиду отсутствия точного определения, приобретает добавочные значения, искажающие её смысл. Анализ затруднён тем обстоятельством, что в русском языке (равно как и в английском) при описании компетентностного подхода используются два термина: «компетенция» и «компетентность». Часть исследователей отождествляет, а другая часть дифференцирует эти понятия.

Понятие «компетенция» (лат. *competere*) означает «добиваться», «соответствовать». Американский словарь английского языка определяет компетенцию как «пригодность» или «способность». Если рассматривать исторические вариации данного значения, то «компетенция», понимается как «осознание» или «ответственность». Очень часто в качестве синонимов или родственных терминов данного понятия применяются такие слова как «способность», «квалификация», «мастерство» и «эффективность». Вероятно, этот факт привёл к ситуации, когда понятие «компетенция» стало отождествляться некоторыми исследователями с понятием «умение» (англ. *skill*). В качестве примера можно привести учёных Российской Федерации - С. Я. Батышева и А. М. Новикова [7], которые ассоциируют компетенцию с «умениями, приобретенными путем обучения». То есть в данном случае, по мнению экспертов, термины «компетенция» и «умение» идентифицируют способность, которую человек приобретает благодаря обучению и опыту.

Тщательный анализ педагогической литературы подтверждает, что большинство исследователей различают эти понятия. Индийский исследователь В. D. Chaudhari [8] подчёркивает, что в то время как «умение» является важной частью обучения и карьерного роста, оно недостаточно нюансировано, чтобы направлять учащихся к истинному мастерству и успеху. По мнению В. D. Chaudhari, «умение» фокусируется на том, «что» с точки зрения способностей должен выполнить обучаемый для конкретной задачи или деятельности. Оно не обеспечивает достаточного осмысления того, «как» это сделать. То есть «компетенция», определяет требования к успеху в более широких, более всеобъемлющих условиях, чем «умение». Отметим, что понятия «умение» и «компетенция» находятся на разных семантических уровнях: компетенция содержит умение. На самом деле, понятие компетенции имеет ограничение снизу. Это означает, что компетенция как сущность проявляется только тогда, когда в нужное время и в нужном месте возникает сложная комбинация из знаний, умений, навыков, мотивационных факторов, личностных качеств, ситуационных

намерений, которая позволяет субъекту осуществить последовательность действий, ведущих к успешному разрешению той или иной профессиональной ситуации.

Обзор научных публикаций показал, что впервые термин „компетенция” стал применяться в трудах R. W. White [9], для описания индивидуальных способностей личности, проявляющей высокую мотивацию в эффективном выполнении определённой деятельности. Эта точка зрения стала популярной в более поздних исследованиях D. C. McClelland [10] в контексте тестирования, выбора и размещения. В указанной работе учёный пришел к выводу, что компетенция является поведенческой характеристикой и может быть сформирована путём обучения.

Что касается авторских определений, то наиболее активно терминологическими вопросами понятия «компетенция» занимались французские педагоги-исследователи: J. Cardinet M. [11], Joras L. [12], Paquay M., Altet, E. Charlier, P. Perrenoud [13]. По их мнению, содержательное наполнение данного понятия характеризуется тремя этапами: (1) знание и понимание (общие энциклопедические знания, которые нужно запомнить и воспроизвести); (2) знание как действовать (функциональное применение знаний в конкретных ситуациях); (3) знание как быть (оценка эффективности собственной учебной/ профессиональной деятельности, креативное мышление, социальное взаимодействие в учебных/профессиональных ситуациях).

Различные попытки определить понятие компетенции были сделаны и другими зарубежными исследователями. Основываясь на более широком обзоре этих определений, мы выделили следующие:

- М. Eraut [14] определяет компетенцию как «способность выполнять задачи и роли, необходимые для социально ожидаемых стандартов»;
- R. Arnold в соавторстве с I. Schüssler [15] утверждают, что компетенция относится к способности человека действовать. (В этом отношении компетенция рассматривается как целостная; она включает в себя не только содержание или предмет знаний и умений, но и основные общие способности);
- N. Mandon и E. Sulzer [16] отмечают, что компетенция должна пониматься как «совокупность знаний, способностей и личных качеств индивида» в действии;
- D. K. Simonton [17], J. Hartig & E. Klieme [18] характеризуют компетенцию как «любые приобретенные навыки или знания, составляющие существенный компонент для выполнения или достижения конкретной цели».

Заслуживают внимания варианты определения компетенции, предложенные исследователями из Республики Молдова:

- R. Dumbrăveanu [19] понимает компетенцию как знания декларативного, процедурного и поведенческого характера, овладение которым является основополагающим в становлении специалиста как профессионала;
- По мнению S. Gîncu [20] компетенция представляет собой совокупность структурированных ресурсов, при помощи которых индивид может действовать, решать и обрабатывать конкретные ситуации;
- V. Guțu [21] формулирует понятие компетенции как сумму знаний, умений и навыков с одной стороны, а с другой – профессионально значимых личностных качеств индивида, позволяющих идентифицировать степень усвоения и выполнения профессиональной деятельности;
- L. Scifos и др. [22], характеризует компетенцию как сочетание семантических ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта учащихся в отношении определенного типа объектов в окружающем мире, необходимых для продуктивной деятельности личностного, и социального характера.

При тщательном анализе вышеизложенных определений, становится понятным, что они представляют собой конкретизацию определения школьной компетенции, предложенной в модернизированном kurikulumе Республики Молдова. Это - „интегрированная система знаний, умений, навыков и отношений, приобретенных учащимися средствами обучения и используемых в специфических для реализации контекстах, адаптированных к возрастным особенностям и когнитивному уровню учащегося, с которыми он может столкнуться в реальной жизни”.

Вышеприведённое определение есть не что иное, как „образовательное видение” модернизированного curriculumа, основанного на компетенции. Это видение обуславливается вхождением Республики Молдовы в Болонский процесс, который ориентирует все уровни системы образования на формирование компетенций и дальнейшее их развитие.

Кроме понятия «компетенция» в компетентностном подходе используется понятие „компетентность”. Компетентность (лат. *competens* – подходящий, соответствующий, надлежащий, способный) - это качество человека, не только обладающего набором знаний, умений, навыков, ценностных отношений, но и способного отобрать, мобилизовать и интегрировать подходящие ресурсы для разрешения различных профессиональных ситуаций.

Согласно самым распространенным взглядам, компетентность это:

- характеристика человека, которая лежит в основе его успеха в рамках конкретной деятельности или конкретной ситуации [2];
- поведенческие компоненты, отличающиеся от интеллектуальных и личностных особенностей [10].

В чем основное отличие компетенции от компетентности? Ответить на этот вопрос, на наш взгляд, можно, если учесть, что у любого действия есть два аспекта: ресурсный и продуктивный. За ресурсный аспект отвечает компетенция. Компетентность, в свою очередь, обеспечивает превращение ресурса в результат.

Для определения понятия формирование «компетенций/компетентностей» необходимо выяснить, что означает «формирование» в контексте педагогических, психологических и философских категорий. Педагогическая литература определяет данный термин как основополагающий результат развития личности под влиянием воспитания и обучения. С точки зрения психологии [23, 24] «формирование» связывается с такими трансформациями в человеке, которые протекают целенаправленно, достигая определённых границ в зрелости и устойчивости. То есть процедура формирования в отношении индивида интерпретируется как финальный этап его развития, как «придание окончательной формы» личности. Философия понимает «формирование» как процесс, при котором индивид, контролируя собственное поведение, входит в общество с его нормами и требованиями.

На базе определения терминов «компетенция» и «формирование» определим сущность понятия «формирование компетенций учащихся в условиях учебной деятельности». Это – процесс становления когнитивных и поведенческих характеристик учащихся при изучении той или иной дисциплины, с целью дальнейшего получения ими количественных и качественных изменений, необходимых для эффективного решения определённых ситуаций.

Особенность уточнения понятия «формирование компетенции» заключается в том, что оно способствует осуществлению следующих задач: (а) обновление содержания образования, методов и технологий обучения; (б) усвоение продуктивных знаний и умений; (г) развитие необходимости пополнять свои знания на протяжении всей жизни.

Анализ научной литературы показал, что теоретическими и методическими аспектами формирования компетенций занимались педагоги - исследователи - Sclifos L., Olaru V. [23], Burdujan R. [24], Scutelnic O. [25]. Подробное ознакомление с работами данных авторов помогает выделить четыре этапа формирования и частичной реализации компетенций: первый этап характеризуется тем, что субъект не имеет определенной компетенции. Образовательный подход и вся система обучения ставит его перед необходимостью чему-то научиться; второй этап включает в себя осознание того, что субъект чего-то не знает, не может ничего

сделать или что-то выразить и ищет способы преодолеть ситуацию, опираясь на мотивацию; третий этап основан на осведомлённости, когда субъект, в процессе определённой деятельности, управляет и контролирует свое поведение и высказывания, ссылаясь на то, что он недавно узнал; четвертый этап формируется после достаточных усилий во времени, когда знание, навыки, интегрированное поведение и творчество доводятся до автоматизма.

В данном случае этапы формирования компетенции предполагают развитие способности учащихся ориентироваться в большом количестве сложных и непредвиденных ситуациях, понимать внутренние и внешние связи процессов, иметь представления об итогах своей деятельности, а также нести за них ответственность.

Разработка и чёткая формулировка позиций, отражающих механизм формирования компетенций в дидактическом процессе, находят своё отражение в работах I. Botgros, L. Franțuzan, S. Crenguța, L. Zota [26, 27]. По мнению исследователей, формирование компетенций происходит только в условиях развития всей суммы умственных способностей индивида. Данные способности вытекают из ряда операций, действий и преобразований, способных вызвать такие множественные изменения как переход от: (а) информации к знаниям; (б) воображения к понятиям; (в) действий к конструированию системы знаний; (г) конкретного чувственного созерцания к абстрактному мышлению; (д) эмпирического к научному; (е) простых впечатлений к комплексным состояниям; (ж) старых форм поведения к новым. Формирование компетенций внешне похоже на традиционное обучение, в рамках которого добываются знания, формируются умения и навыки. Основное различие от традиционного обучения состоит в выборе содержания обучения: при формировании компетенций отбирается содержание строго необходимое для разрешения большинства профессиональных ситуаций.

Отметим что, формируя у будущих специалистов только компетенции, школа/вуз наделяет их *потенциалом* действия. Этого недостаточно для разрешения комплексных ситуаций. Необходимо формировать у них компетентности – владение соответствующей компетенцией, т. е. способности реализовать свой потенциал.

По мнению S. Cristea [28], формирование компетентностей в дидактическом процессе происходит путём реализации двух уровней: первый уровень состоит из простых знаний; понимания; применения (это уровень формирования компетенций); второй уровень представляет собой анализ, синтез и критическую оценку. Убеждения румынского исследователя опираются на познавательные способности обучаемого, где «обучаться» - значит постигать высшие психические процессы, то есть знать, понимать, применять, анализировать и синтезировать учебное содержание. А поскольку осуществление данных действий тесно связано с

активацией мыслительных процессов, то использование таксономии В. Bloom-а в рамках учебного процесса обеспечивает психологические условия эффективности формирования и развития компетентности.

N. Bleandură [29] разделяет позицию канадского исследователя Ph. Jonnaert. Согласно его мнению компетентность определяется как сочетание целого комплекса координируемых ресурсов, позволяющих индивиду справиться с ситуацией и соответствующим образом реагировать на неё. Графически это можно выразить следующим образом (рис. 1).

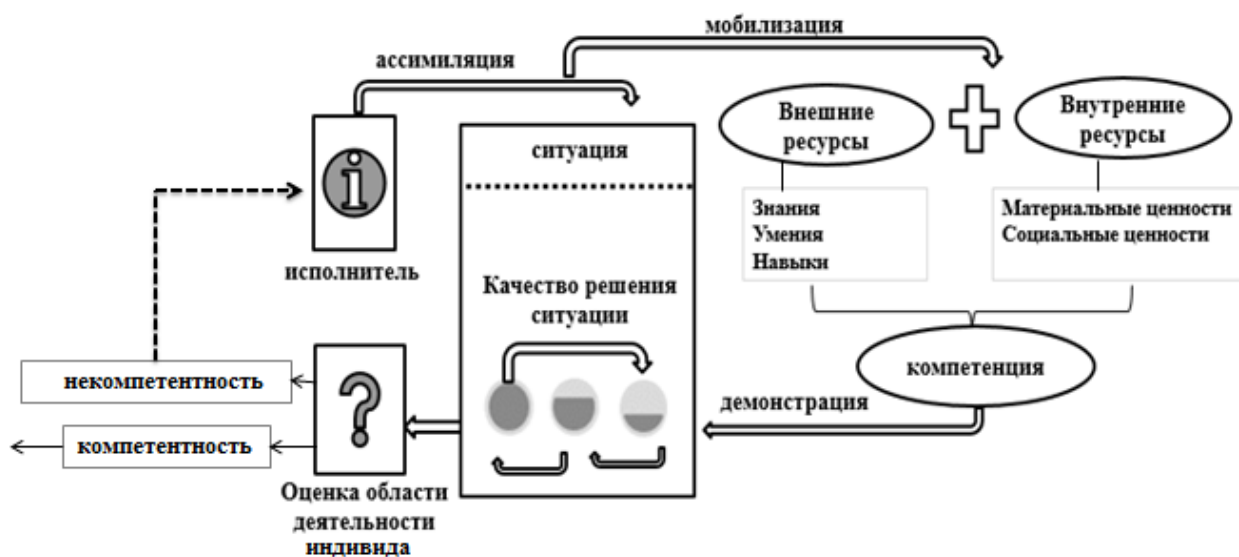


Рис. 1. Формирование компетенции в рамках определённой ситуации

Опираясь на данное определение, молдавская исследовательница утверждает, что компетенция может формироваться только в рамках определённой *ситуации*, которая подразумевает процесс реализации следующего алгоритма:

- 1) исследование (Исполнитель получает, спроектированную учителем/преподавателем, совокупность проблемных ситуаций, дидактических задач и упражнений);
- 2) структурирование знаний (Ассимиляция внешних и внутренних ресурсов, необходимых для решения ситуации). Тут важно отметить, что ресурсы являются основой действий исполнителя, и в случае их отсутствия формирование компетенции невозможно;
- 3) интеграция (мобилизация/интеграция внутренних и внешних ресурсов, сформированных на предыдущем этапе, и специфичных для выхода из предложенной ситуации);
- 4) адаптация к новым ситуациям (исполнитель учится использовать существующие ресурсы для решения новых ситуаций). Часть исследователей считает этот шаг переносом; мы придерживаемся названия «адаптация к новым ситуациям»;

5) обогащение (исполнитель встречается с новыми ситуациями, в процессе решения которых развивает компетенцию).

Относительно интеграции ресурсов: в литературе по специальности описаны два подхода к её реализации. Эти подходы различаются моментом, когда происходит интеграция. Первый подход, который носит название *вертикальной интеграции*, характеризуется тем, что обучаемым сначала предъявляют комплексную (профессиональную) ситуацию, а затем они начинают «подбирать» ресурсы необходимые для её разрешения. При этом часть ресурсов у учащихся, возможно, имеется, а другую часть необходимо находить и усваивать. Вертикальная интеграция характерна для англо-саксонских источников. Подобная интеграция, на наш взгляд, может быть применена в вузах. Второй подход, который носит название *горизонтальной интеграции*, предполагает сначала вооружить учащихся необходимыми ресурсами, а затем предложить для разрешения комплексную ситуацию. Такой подход характерен для источников на французском языке. При этом учащимся предлагается не одна ситуация, а семейство ситуаций. Ситуации из одного семейства имеют определенное сходство и могут быть разрешены примерно одинаковым набором ресурсов. Горизонтальная ситуация больше подходит для школьного обучения.

Обобщение зарубежных и молдавских источников позволило нам дать собственную интерпретацию понятия компетентности, которое рассматривается нами как «системное проявление внешних и внутренних ресурсов индивида, для успешного решения определённых типов ситуаций или ситуативных задач, составляющих суть определённой деятельности».

В заключение отметим, что компетенция - это результат обучения, некоторая норма образовательной подготовки, а компетентность – характеристика индивида, который обладает той или иной компетенцией. Компетенция - это *заказ общества* к подготовке его граждан. Компетентность - это *личностное качество*.

Литература

1. Dubois D. D. Competency-Based Performance Improvement: A Strategy for Organizational Change. Amherst: HRD Press, 1993.
2. Spencer L. & Spencer S. Competence at work: A model for superior performance. New York: Wiley, 1993.
3. Hyland T. Swimming Against the Tide: Reductionist Behaviourism. В: The Harmonisation of European Higher Education Systems. Prospero, № 12 (1), 2006. с. 24-30.
4. Mulder M. Competence – the essence and use of the concept. В: ICVT. European Journal of Vocational Training, № 40, 2007. с. 5-22.

5. Mulder M. The concept of competence: blessing or curse? I. Torniainen S. Mahlamäki-Kultanen P. Nokelainen & P. Ilesley (Eds). *Innovations for Competence Management*. Lahti: Lahti University of Applied Sciences, 2011. c. 11-24.
6. Vlaşin I. *Competența. Participare de calitate la îndeplinul oricui*. Alba Iulia: Editura Unirea, 2013. 295 c.
7. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. Издание 3-е, переработанное. Москва: ЭГБЕС, 2009. 456 с.
8. Chaudhari B. D. Competence and Skill Development for Library and Informational Science Professionals. *International Journal of Research in Humanities & Social Sciences*. Vol. 3, Issue: 2, February, 2015. c. 24-28.
9. White R. W. Motivation reconsidered. The concept of competence. B: *Psychological Review*, 66, 1959. c. 297-333.
10. McClelland D. C. Testing for Competence rather than for „Intelligence”. B: *American Psychologist*, 28/1, 1973. c. 423-447.
11. Cardinet J. Capacites, competences et indicateurs: quel statut scientifique? B: *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles: De Boeck. 1988. c. 129-138.
12. Joras M. *Le bilan de competences*. Paris: PUF, 1995. 127 c.
13. Paquay L. Altet M., Charlier E., Perrenoud P. *Former les enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles competences?* Bruxelles: De Boeck, 1998. 267 c.
14. Eraut M. *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press, 1994.
15. Arnold R. & Schüssler I. Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. B: G. Franke (Ed.) *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2001.
16. Mandon N., Sulze E. Analysis of work: describing competences through a dynamic approach to jobs. *Training & Employment*. A French newsletter from Céreq and its associated centres, 33, 1-4. 1998. Доступен по адресу: <www.cereq.fr/cereq/trai33.pdf> (дата обращения 20 января 2006).
17. Simonton D. K. Expertise, Competence, and Creative Ability: The Perplexing Complexities. B: R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise*. New York: Cambridge University Press, 2003. c. 213–239.
18. Hartig J., Klieme E. Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. B: K. Schweizer (Ed.), *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Berlin: Springer. 2006. c. 127–143.
19. Dumbrăveanu R. *Competențele pedagogilor: abordări europene*. / *Competențe ale pedagogilor: Interpretări* / Roza Dumbraveanu, Vlad Pâslaru, Valeriu Cabac. TEMPUS, Univ. Ped. de Stat “Ion Creangă” din Chișinău (UPSC), Univ. de Stat

- “Alec Russo” din Bălți (USB). Chișinău: Continental Grup, 2014. c. 8-48.
20. Formarea și dezvoltarea competenței de programare orientată pe obiecte la viitorii profesori de informatică: Situații de învățare. Standarde de performanță: tehnologia programării orientată pe obiecte / Ilie Lupu, Valeriu Cabac, Silviu Gîncu; Univ. de Stat Tiraspol, Didactica Matematicii, Fizicii și Informaticii. Chișinău: UST, 2013. 150 c.
 21. Guțu V. Învățământul centrat pe competențe: abordare teleologică. B: Didactica Pro..., Chișinău, 2011. nr. 1 (65). c. 2-7.
 22. Scrifos L., Goraș-Postică V., Cosovan O., Cartaleanu T., Beznițchii L., Copăceanu R. O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic. Chișinău, 2010. 136 c.
 23. Дьюи Дж. Демократия и образование. В: Дж. Дьюи. Москва: Педагогика, 2000. 382 с.
 24. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: УГПУ, 2000. 216 с.
 25. Olaru V. Paradigma competenței școlare din perspectiva tehnologiei didactice. [Электронный курс]. URL: < http://terec.usarb.md/files/7513/7940/2507/atricol_Paradigma_comp.scolare.pdf > (data обращения 03.01.2018).
 26. Burdujan R. Conceptul de competență și de dezvoltare a competențelor. B: Didactica Pro..., Chișinău. nr. 5-6 (45-46), 2007. c. 91-93.
 27. Scutelnic O. Diferențierea instruirii studenților în procesul studierii cursului universitar de informatică. Autoreferatul tezei de dr. în ped. Bălți, 2013.
 28. Botgros I., Franțuzan L., Crenguța S. Aspecte metodologice ale formării competenței școlare la lecțiile de biologie. B: Didactica Pro..., Chișinău. 2011. nr. 1 (65), c.23-28.
 29. Botgros I., Franțuzan L., Zota L. Aspecte metodologice ale formării competenței școlare la lecțiile de chimie. B: Didactica Pro..., Chișinău, 2011. nr. 2 (66). c. 25-32.
 30. Cristea S. Conceptul pedagogic de competență. B: Didactica Pro..., Chișinău. nr. 1 (65), 2011. c. 54-56.
 31. Bleandură N. Situații de învățare în medii digitale: proiectare și utilizare. B: Formarea universitară în medii digitale: cercetări teoreticoexperimentale: Omagiu doctorului habilitat în pedagogie, profesorului universitar Ilie Lupu / Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți; red. șt.: Valeriu Cabac. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2015. c. 81-107.

MANAGEMENTUL TIMPULUI ÎN IMPLEMENTAREA CURRICULUMULUI EDUCAȚIONAL

Vasile COJOCARU, prof. univ., dr. hab.

Natalia MELNIC, doctorandă

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Rezumat. Managementul timpului este o condiție indispensabilă de asigurare a calității învățării și reclamă utilizarea rațională a timpului instituționalizat și opțional, prevăzut de Planul de învățământ al școlii.

Cuvinte - cheie: timp, eficient, management, plan de învățământ.

TIME MANAGEMENT IN THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL CURRICULUM

Abstract. Time management is an indispensable condition for assuring the quality of learning and requires the rational use of institutionalized and optional time provided in the School's Education Plan.

Key - words: time, efficient, management, education plan.

Timpul în educație reprezintă o resursă-cheie. Transformările socio-educative din Republica Moldova, implementarea curriculumului școlar și universitar într-o eră a schimbării, succedată și de ritmul accelerat de aplicare a tehnologiilor informaționale și comunicaționale în procesul de cunoaștere, de predare-învățare-evaluare, dinamica vieții contemporane – acestea și alte aspecte produc o nouă înțelegere a timpului, implicit a managementului timpului, de eficiența căreia depinde actualmente în mod direct autorealizarea personală și performanțele instituției/organizației educaționale [3]. O importanță majoră a managementului timpului în managementul curricular o are :

- găsirea soluțiilor de raționalizare a gestionării timpului de învățare în cadrul programelor de studii;
- compatibilitatea duratei calendarului programelor de studii;
- compatibilitatea modului de calcul al creditelor;
- raționalizarea gestionării timpului de învățare; timpului liber și de odihnă etc.

Este relevant și faptul că reforma aflată în curs de derulare – destul de profundă sub alte aspecte – nu a reușit să ofere o soluție viabilă la problema crizei de timp, ci doar ameliorări parțiale și de conjunctură, care nu schimbă esențial datele problemei. Supraîncărcarea, ignorarea timpului disponibil real de învățare al elevilor, incapacitatea de a se renunța la ceea ce este realmente imposibil de învățat în limitele normale ale timpului disponibil – așa încât nimic nu trebuie „scos”, dar foarte multe trebuie adăugate – continuă să fie fenomene tipice ale elaborării planurilor de învățământ. Managementul timpului instituționalizat este reglementat de curriculumul educațional, în special de planul de învățământ, care reprezintă un document oficial de proiectare globală a conținutului instruirii [1].

Noile finalități și structuri educaționale necesită și planuri de învățământ adecvate.

Astfel, pe circuitul determinărilor pedagogice existente între finalitățile educației – structura sistemului de învățământ – conținutul procesului de învățământ – se impune elaborarea unui nou Plan de Învățământ, care trebuie să exprime în limbaj pedagogic noua politică educațională școlară a statului.

În contextul examinat am întreprins un studiu asupra Planului-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, propus de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova pentru anul de studii 2016-2017 [5] privind **timpul global de învățare delimitat în timpul instituționalizat și timpul opțional sau facultative**, dar raportat la finalitățile pedagogice în perspectiva Codului educației.

Disciplina	Aria curriculară		Învățământul primar				Învățământul gimnazial			
			Clasele/numărul de ore							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
A. Limbă și comunicare										
1. Limba și literatura română	8	7	7	7	6	6	5	5	5	
2. Limba străină	-	2	2	2	2	2	2	2	2	
3. Limba rusă*	-	-	-	-	2	2	2	2	2	
4. Opționale	0-2	0-2	0-2	0-2	0-1	0-1	0-2	0-2	0-2	
B. Matematică și științe										
1. Matematică	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
2. Științe**	-	1	1	1	1	-	-	-	-	
3. Biologie	-	-	-	-	-	1	2	2	2	
4. Fizică	-	-	-	-	-	1	2	2	2	
5. Chimie	-	-	-	-	-	-	1	2	2	
6. Informatică	-	-	-	-	-	-	1	1	1	
7. Opționale	0-1	0-2	0-2	0-2	0-2	0-2	0-2	0-2	0-2	
C. Educație sociumanistică										
1. Istoria românilor și universală	-	-	-	1	2	2	2	2	2	
2. Geografie	-	-	-	-	1	1	1	1	1	
3. Educația moral-spirituală	1	1	1	1	-	-	-	-	-	
4. Educația civică	-	-	-	-	1	1	1	1	1	
5. Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	
D. Arte										
1. Educația muzicală	1	1	1	1	1	1	1	1	-	
2. Educația plastică	1	1	1	1	1	1	1	-	-	
3. Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	-	
E. Tehnologii										
1. Educația tehnologică	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
2. Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	
F. Sport										
1. Educația fizică	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
2. Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	
Număr minim de ore	18	20	20	21	24	25	28	28	27	
Numărul maxim de ore	20	22	22	23	26	27	30	30	29	

Analiza denotă o repartizare de timp de învățare pe niveluri de instruire și arii curriculare, timp adecvat prevederilor politicilor educaționale, ținând cont de particularitățile de vârstă ale elevilor, opțiunile și interesele acestora, de experiențele în domeniu.

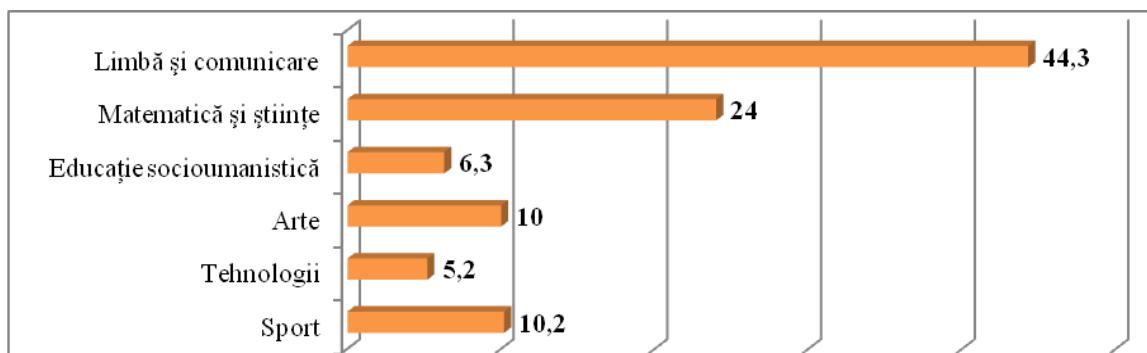


Figura 1. Distribuția timpului pe arii curriculare, cl. I-IV (ore %)

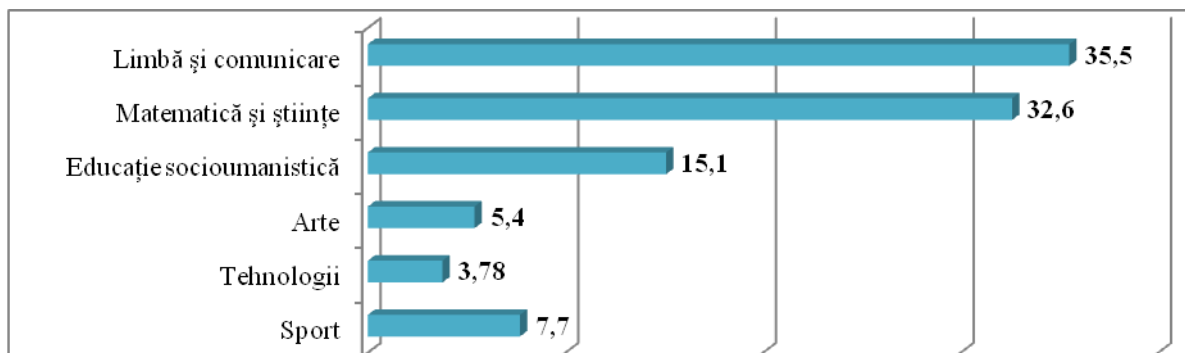


Figura 2. Distribuția timpului pe arii curriculare, cl. V-IX (ore %)

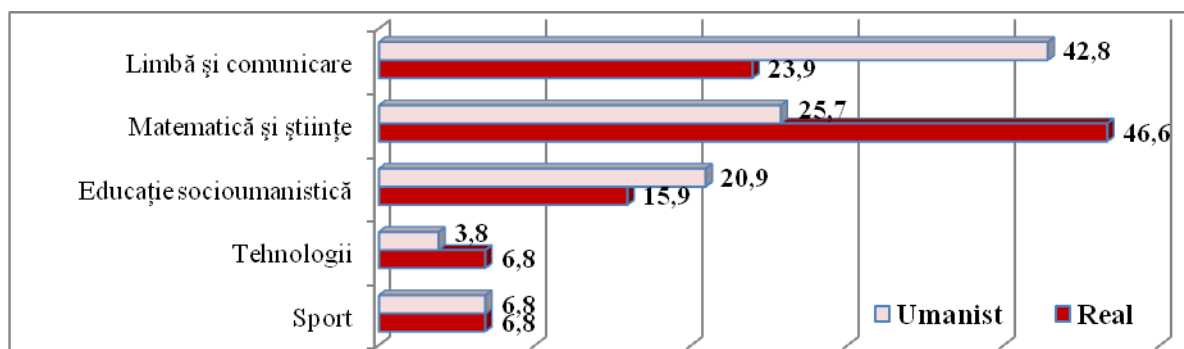


Figura 3. Distribuția timpului pe arii curriculare, cl. X-XII (ore %)

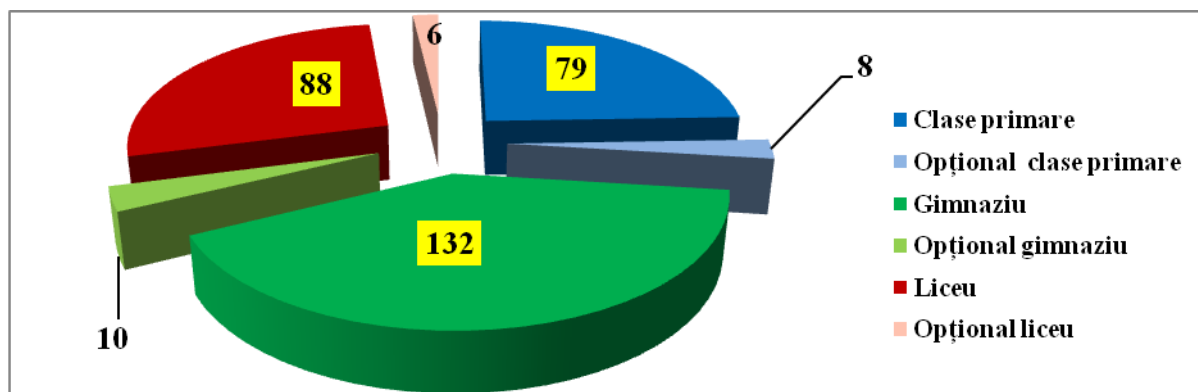


Figura 1.1. Timp instituționalizat oferit/total ore săptămânale pe trepte de instruire

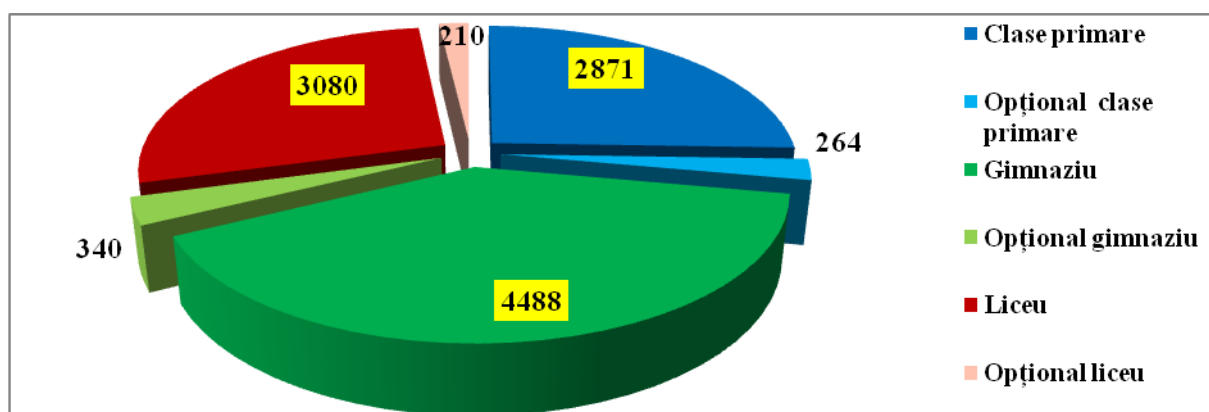


Figura 1.2. Timp instituțional oferit/total ore anuale pe trepte de instruire

Astfel, constatăm că ariile curriculare – *arte și tehnologii* – sunt marginalizate, și acest dezechilibru are consecințe asupra dezvoltării armonioase a personalității elevului în devenire. Or, tocmai aceste domenii disciplinare contribuie substanțial la dezvoltarea imaginației, intuiției și creativității. Se impune o repartizare mai argumentată și corelată a timpului pe ariile curriculare respective – figura 1.3.

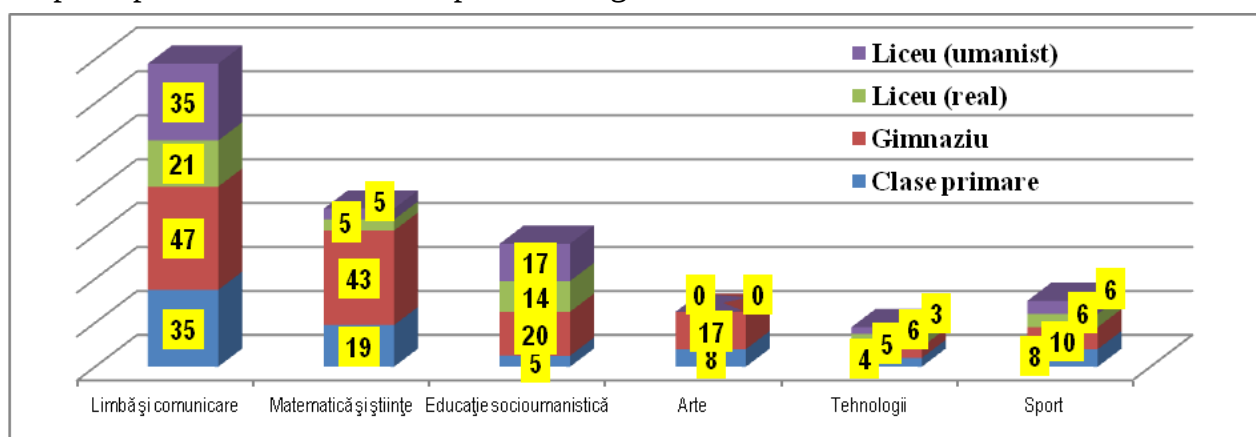


Figura 1.3. Timp instituțional oferit/total ore săptămânale pe trepte de instruire și arii curriculare

Se menține un dezechilibru între formarea de cultură generală și cea profesională, îndeosebi la treapta liceală. Tendința de menținere a numărului optim de ore pe săptămână și dorința de acoperire a unor zone mai largi ale cunoașterii poate și trebuie asigurată printr-o proiectare/abordare nu atât intradisciplinară, care se mai menține, cât interdisciplinară, prin introducerea în planul de învățământ a unor discipline integrate, precum se procedează în țările avansate. În aceeași ordine de idei se impune o mai mare libertate în alegerea personalizată a disciplinelor opționale, acțiune constrânsă de reglementarea numărului maxim de ore la clasă. Astfel, la cele 79 ore săptămânale prevăzute de Planul de Învățământ propus de MECC pentru clasele 1-IV sunt prevăzute sumar 31 ore opționale (39,2%), dar pot fi folosite real doar până la 2 ore săptămânal la fiecare clasă, numărul maxim de ore fiind stabilit de 18-21 ore la clasă pe săptămână.

Analagică e situația la următoarele trepte de instruire (Fig. 4, 5, 6).

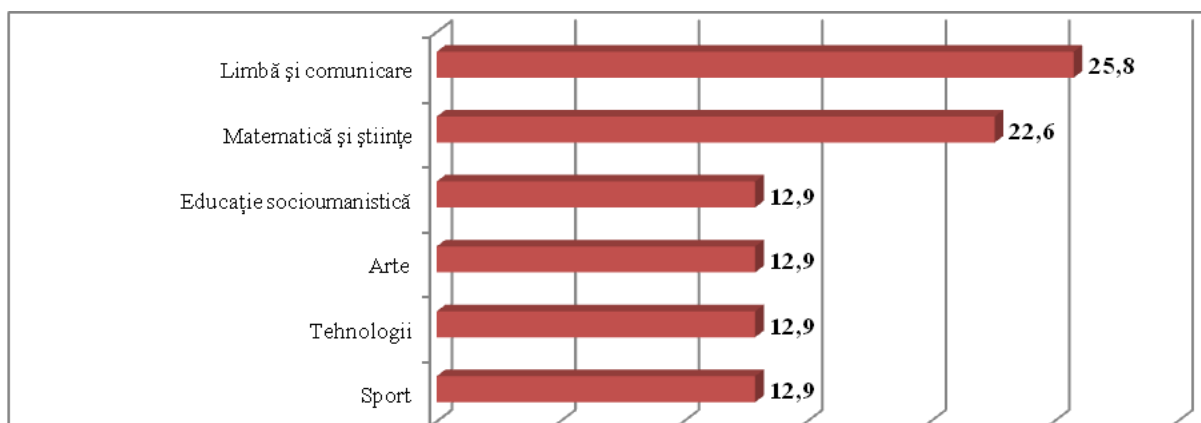


Figura 4. Distribuția timpului opțional, cl. I-IV
(ore % prevăzute, folosite real 8 ore/9%)

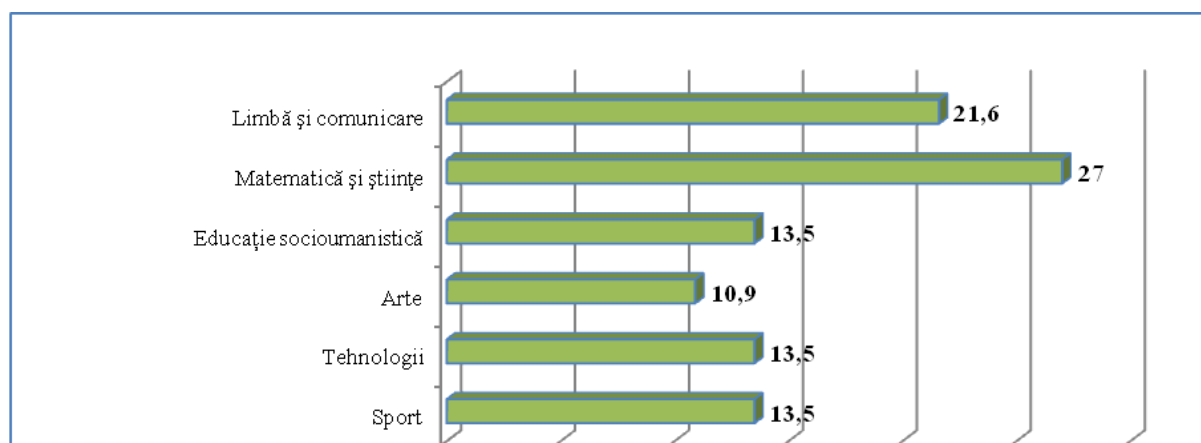


Figura 5. Distribuția timpului opțional, cl. V-IX
(ore % prevăzute, folosite real 10 ore/7%)

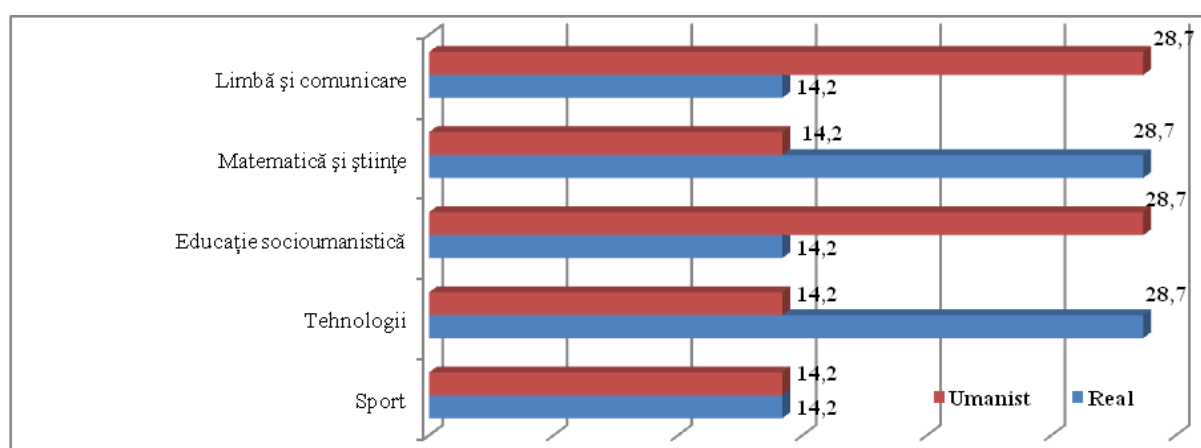


Figura 6. Distribuția timpului opțional, cl. X-XII
(ore % prevăzute, folosite real 6 ore/6,8%)

Posibilitatea alegerii orelor opționale pe arii curriculare și tematica extinsă a disciplinelor opționale propuse este limitată de prevederile numărului de ore prevăzute la

clasă.

Nevoia modernizării planului de învățământ este dictată nu doar de perfectarea continuă a acestuia, ci și de îmbogățirea funcțiilor școlii, regândite pentru a asigura o educație relevantă pentru nevoile prezente și cele viitoare ale educabililor. Refundamentarea funcțiilor educației, prevăzută de Codul educației, ține de “triplarea” cadrului de referință în funcție de care judecăm relevanța, implicit, calitatea educației: ”globalizarea”, ”localizarea” și “individualizarea”.

O reconfigurare în acest sens a cuprins toate componentele interioare ale didacticii: finalitățile educaționale, procesul de învățământ, principiile didactice, conținutul învățământului, curriculumul școlar, metodele, mijloacele, strategiile, formele de organizare ale instruirii, proiectarea activității de instruire și evaluarea.

Astfel, timpul este și în continuare o resursă definitorie a didacticii moderne, accentele fiind deplasate pe timpul de învățare, durata și eficacitatea acestui proces.

Bibliografie

1. Cojocaru V. Planurile de învățământ în contextul reformelor școlare. Chișinău: Știința, 1997.
2. Cojocaru V. Competență-Performanță-Calitate: concept și aplicații în educație. Chișinău: Tip. UPSC, 2016.
3. Voiculescu F. Analiza resurse-nevoi și managementul strategic. București: Aramis, 2004.
4. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, aprobat de ME prin ordinul din 26.03.2016.

HIGHER EDUCATION IN THE ERA OF GLOBALISATION: CHANGES AND EXPECTATIONS TOWARDS FUTURE PEDAGOGUES

Daniel KUKLA, dr hab., prof UJD

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
im. Jana Długosza w Częstochowie

Summary. Education is the branch, which shapes the design and functioning of the other members of society. From the level of education, quality of teachers depends the development of our country and its competitiveness. Globalization processes necessitate the preparation of an entirely different citizen, of another man, who will be able to adapt to social, cultural, economic changes. We do not live in the vacuum and modern education should prepare the individual, being a citizen of the world, not just Europe.

Keywords: higher education, education, change, pedagogy, future.

ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR ÎN ERA GLOBALIZĂRII: MODIFICĂRI ȘI AȘTEPTĂRI PENTRU PEDAGOGIILE DE VIITOR

Rezumat. Educația este ramura, care modelează proiectarea și funcționarea celorlalți membri ai societății. De la nivelul învățământului, calitatea cadrelor didactice depinde de dezvoltarea țării noastre și de competitivitatea acesteia. Procesele de globalizare necesită pregătirea unui cetățean complet diferit, a unui alt om, care să se poată adapta la schimbările sociale, culturale și economice. Nu trăim în vid și educația modernă trebuie să pregătească individul, fiind cetățean al lumii, nu doar al Europei.

Cuvinte cheie: învățământ superior, educație, schimbare, pedagogie, viitor.

Introduction

The contemporary world, particularly education, pose many challenges and demands on today's teacher educator as the creator of the future society. In the current hierarchy of objectives of education and upbringing a strong emphasis is put on the formation of personality and attitudes, and then on the development of necessary skills and equipment in knowledge. Without a doubt, this order has an impact on creation of individual creative units, open and yet independent, and thus corresponding to the ideal of the times in which we live.

The education system, especially the higher one, is subjected to numerous reforms, mainly in the aspect of adapting it to the requirements of the labour market and entities involved in it. One of the “conditions for bringing colleges and universities closer to practice is adapting the education system in higher education to the requirements of the modern world: expectations of the economy and expectations set by the society. It refers both, to the directions of education, the scope of knowledge transferred, and teaching useful and even necessary competencies nowadays” [13].

Education in times of changes

Federico Mayor in the report “Future of the world” writes “many challenges will bear the future of education in the next twenty years. The first challenge is the availability and continuous updating of skills of teachers at all levels. Today, the quality

of education depends on the quality of the teaching staff and the generosity” [12]. Dynamic socio-economic changes taking place in the world today are not without significance to the impact on education. Educator as a profession has many meanings. He or she is particularly a specialist appropriately trained to carry out teaching and educational work in schools at various levels of education. A characteristic feature of the times in which we live are increasing demands on teachers in particular relating to their professionalism, which is determined by such by acquiring new skills [8].

There is no need to convince anyone about the fact that one of the most basic conditions necessary for achieving the appropriate level of public education is to have a properly prepared team of educators at all levels. These people should be aware that their pupils have to become active members of an enlightened society, they have to co-create this future society, and it must involve not only equipping them with knowledge, but also suitable shaping of the characters [14].

Education and what we are able to gain from it is an important factor in building the foundations for the evolution of what is being done in society. Globalization trends affect the pace of the education development.

It is expected that the twenty-first century will be characterized by the following challenges:

- rapidly increasing globalization in various spheres of life;
- continuous acceleration of population growth;
- increasing amount of leisure time;
- shift in employment to service sector;
- particular societies will become more pluralistic and secular, turned to the universal values, cultivating ethnic and cultural identity;
- increasing role of women in the development of human civilization;
- development of a common artistic and creative interests;
- transition to participatory democracy [7].

It should be noted that “the economic and social value of higher education should be measured by the degree of satisfying the current needs of the economy and the degree of strengthening the developmental dynamics. Then, the professional preparation of university graduates will not fail to meet the labour market needs. Qualifications necessary on the labour market or their shortage are a clear indicator of the accuracy or inadequacy, regularity or irregularity, effectiveness or ineffectiveness of the university's influence” [6].

Teaching is no longer an education of a contemporary European, it is a development of a global man, who both understands the world and directs himself. It cannot be achieved by educating in an encyclopaedic way. The important role have intellectual values, creating opinions allowing a rational dialogue and sensitivity to what is new. It is important to perceive what is between the traditional knowledge, the processes taking

place before our eyes. Education, young people need to understand the shape of modern civilization and its tensions. Versatility, controlling own development – this is what is missing at the moment in Polish schools, and it is necessary to cope with the impending revolutions, both in the world economy and social life.

Melosik Z., writes that the task of global education is “(...) equipping a young generation in the” global consciousness” or more broadly - the global human community, whose creation is to serve:

- Transmission of the belief that people worldwide are joint by biological “status”, history, psychological needs and problems of existential (this is why the task is to teach teachers to recognise the universal elements of culture).
- Shaping own perception and the humanity as part of the Earth's ecosystem.
- Developing skills of seeing oneself and own social group as participants in the international life.
- Creating the ability to recognise civilization in the perspective of a “global bank of culture” - as a product of the entire human species.
- Realising that people living in different cultures perceive and value world's problems basing on different assumptions [15].

These analyses perfectly fits the definition of education, which was formulated at the Conference of the UNESCO-BIE, in Geneva called: “Participation of education in the cultural development”. The recommendation included a statement that “education – is a realization of the program of evolution of human beings in the course of a lifetime with the aim of integral development in the mental, physical, affective, moral, spiritual scope; a process involving not only transferring knowledge and skills, broad cultural values, but also attitude to inspire creative attitude, open, self-thinking, the ability to self-education. It also promotes the integration of individuals with social life (...)” [19].

It is more often noted that a man, often called the human factor, is responsible for the development and future of the world. Only thanks to the presence, education of a thinking, sensitive, active man, caring both for their interests, and issues across the community, we are able to meet the challenges of globalization. The world is torn by various types of conflicts that affect almost every sphere of life. Man existing in a constant threat, must have appropriate level of knowledge to be able to normally exist. It should be noted that modern education also have to learn to understand others, is to form good relations and cooperation with people of different nations, cultures, religions, value systems - without losing its own identity, is to prepare for their existence in a world without conflict, tension and terrorism.

Therefore, education must change to help in outlining a new shape the future. Globalization and how it creates reality is a kind of an opportunity to be exploited. And this can be only done by well-educated individuals, able to create the world respectively.

According to I. Wojnar, “New thinking about education requires a vision of education in the broad context of the challenges of the modern world, and so at the macro level, on the same time putting careful attention to subjective aspects, or focusing on a micro scale. Education is also a social and individual matter, driving force and effect of the on-going transformations” [1].

Culture and education give direction to human thought and action, inspire to acquire knowledge and skills necessary for human activity. Reflecting on the shape of modern education, Mirosław J. Szymanski writes: *“The realization even the correctly set up objectives of education, which in a more complex and changeable world is without a doubt one of the main ways of building a successful individual and social perspectives, requires a stronger appeal to a sense of responsibility of the current and future politicians, entrepreneurs, people holding senior positions in government, local government, associations, organisations and private institutions. This also applies to intellectuals and other influential people in positions”* [16].

People responsible for the look and action of the education system must be aware of the acceleration which our country has entered. Only by ensuring all children and young people comparable, standard conditions of schooling and above all, fit the forms and methods of education to the challenges of contemporary reality, we are able to create a unit that will be able to find oneself in this “global village” that we are now. Education should prepare people not only to enjoy the modern civilization, but also to creatively participate in the process of its further existence and development [11].

Modern society forces somehow “creation” of a new type of man. Entrepreneurship, relevant qualifications and skills, willingness to risk - all of these features should be inoculated in a young man from the earliest years of education. The school has a huge impact on the personality of its students, but only the proper conduct of the student from the very beginning may develop appropriate patterns. The pace of life is getting faster, leading to the obsolescence of knowledge. The school must prepare a way to cope with the changing reality, to minimize uncertainty, as is well put by M. Mead – “There is a culture in which adults and children feel confused. Children - because - they are not certain whether there are still adults from which they could learn what they should do next in life” [17].

A European Commission report "White Paper on Education and Development" is a document which proposes a model of the learning society – lifelong education and training. Education - we read - is the foundation of personal development and social integration and the challenges in the scope of education are:

- beginning of the information society; new technologies for information were developed that change people's working style and style of management;
- development of scientific and technological civilization, which means creating a new model of learning throughout life. Combining expertise with creativity;

➤ globalization of the economy, meaning creating the global market [2].

Education should be organized around four aspects of education, which throughout life will be for each individual a pillar of her knowledge. The report by Jacques Delors “Education. It has a treasure within” refers to the four pillars around which education should be organized:

1. learn to know (to give back the autotelic nature of knowledge, rehabilitation of education - general, broad, humanistic);
2. learn to act (acceptance for the effective action based on competencies, such as autonomy, resistance to stress, rational decisions, communication);
3. learn to live together (commitment to building social solidarity by engaging in conflicts resolution, the acceptance of pluralism, tolerance and understanding of the “other” and “otherness”);
4. learn to be (assumes a development that is aimed at full flowering of man).

Each of these “pillars of knowledge” should be treated equally in a structured learning, for each education appeared as a global and lifelong experience, both in terms of cognitive and practical aspect, to every man as a person and a member of this society [4].

P. Lengrand notes that continuity and regularity of the learning process, provides on the one hand, sustainable development, on the other hand, protects against obsolescence of acquired knowledge [18], and also brings is closer to a success and master in the profession.

At this point, the words of the great philosopher Seneca should be mentioned: “The least man acts with what is said, more what you is doing, and most of those who you are.” And going forward, I will mention the Delors report: there is a “hidden treasure” in education, is this treasure not a “good teacher”? It is easy to notice that a huge impact on the effectiveness of educational interaction is just a teacher. Today's educator should rightly understand how material and social systems operate, should feel on what grounds and how the based messages are used as well as actions addressed to them, be able to help students to see meaning where others see only chaos, be able to interact with other people in teams and alone to decide how to do the job. They have to learn all the time, according to the acquired knowledge, cope with new responsibilities and what scientific and technical progress bring. The most desirable features include: openness and the ability to contact with young people, empathy, substantive and methodological competence, respect for human dignity and personal relationship with students and parents, fairness and objectivity in evaluating students for the results of their work and attitude, ability to dialogue and negotiate, democratic management style, conscious discipline and consistency in the requirements, as well as understanding students problems, tolerance, general and teaching culture, ability to plan, organize and evaluate own work, group and self-learning ability, improvement in own workshop, a sense of humour, optimism and joy of life.

At present, the teacher profession loses the authority. We are dealing with a crisis of authority, not only at school, educational institutions, but in the natural environment of children and young people and in family. Teacher is no longer treated as a partner. This is particularly worrying because it is the authority of the teacher what seems to be extremely important in shaping the personality of a young man.

Pedagogues and teachers are today one of the most numerous professional groups with higher academic education. This profession is nowadays seen in society as “simple” and preparation for this profession is perceived as one of the easier ones. Acquired knowledge and professional qualifications are not treated as professional. Currently, we can observe a mass of education in pedagogical fields of study (of course, not every teacher is / becomes a teacher), many of them chose this educational profile only because they want to finish “easy studies”. The question arises: Are the studies really easy? The primary task of the pedagogue is to teach but also to educate a future member of a given society, who is part of the overall social mosaicism that determines the functioning and drawing the future. From what future pedagogue will be depends on how educated and raised future youth will be. It is worth paying attention to the postulates proposed by researchers involved in the education of pedagogues, whose fulfilment will certainly help to improve the quality of Polish education. These are:

1. **Limiting** the number of students - candidates for teachers in universities, depending on the demand for teachers, while significantly increasing funds for education (introduction of an independent funding path). The Ministry would sign contracts with universities carrying out specific teacher education programs (a type of license for teacher education). Universities would declare an annual admission limit. In any situation, it requires a forward-looking policy of employing teachers, constant monitoring of needs and flexible response in the event of a deficit.
2. **Selection** inside the university not only at the level of the entrance examination to the university, but in reference to the choice of a particular educational profile. Universities should take into account the academic achievements of students so far that only the best have the chance to become i.e. teachers. A smaller number of students should be offered very good preparation for work at school, expanding the education offer with content that is currently missing.
3. **Increasing the level of qualification requirements.** Following the pattern of the majority of European countries, the obligation to obtain a master's diploma for teachers at least from the level of junior high school should be introduced. This requirement should be gradually implemented for primary school teachers.
4. **Changes in teacher education programs.** Update of both, directional and psycho-pedagogical knowledge, proper selection of teaching staff, high standards of knowledge. Clear connections between subject activities and subject didactics. Increasing the

minimum hourly standards for classes in psychology and pedagogy, subject didactics and practices - raising educational competences.

5. ***Changing the organisation of internships:*** increasing the number of hours and types of internships, compulsory contracts between universities, faculties and specific schools where the tasks and obligations of both parties will be clearly defined. The best (at least appointed) teachers should be rewarded mentors, volunteering at school - a chance to get to know the whole school work.

6. ***Double-stage teacher qualification acquiring: after obtaining a professional title*** - I degree, entitling to an internship at school, after successfully completing an internship - full qualifications. Internships, as observed in many countries, should be given a higher rank, a teacher starting work under the supervision of a mentor should perform duties that are not substantially different from the duties of a contract teacher [21].

Crisis of the teacher's education is most closely connected with the crisis of the past, and this is especially difficult for teachers, since their formation of the personality was shaped in past time/era, and from them depends the mediation between what is "past" and what "current".

Work of a teacher in the new system is intended to facilitate students the understanding of changing social reality, characteristics and trends of modern civilization, global and national challenges, learning the rights and obligations of citizens, to help in the search for meaning in life, the construction of educational and life plans - in short, to prepare students to meet the future [20]. Therefore, a teacher may not be prepared to work only by gaining a university degree or various forms of training, but should also observe the modern world to give students important opinions for their education. Thus, the true teacher must have a rich personality, rich not only in because of being equipped by nature, but also rich because of what itself has developed, accumulated and formed.

In the report written by Jacques Delors "Education. There is a treasure within", we find that "lifelong education is the continuing evolution of human beings, knowledge and skills, but also its capacity for judgment and action. Education should enable a person being aware of own existence and environment as well as playing a social role in the world of work and local community. Theoretical and practical knowledge, social and behaviour skills are the four aspects of the closely related one and the same reality. Everyday life experiences with periods of intense effort to understand complex data and facts – lifelong education is the result of multidimensional dialectic" [4].

Conclusions

Today, education needs to adapt but also follow the instant changes taking place "here and now", changes that we witness and are perpetrators" [8].

Poland, like other European Union countries, is under strong pressure from world competition. These challenges require a focus of attention not only on strengthening the

competitiveness of our economy, but primarily on adjusting and improving the range and quality of education. Improving the quality of education and its popularisation is associated mainly with removing barriers limiting access to education at all stages of school, higher level and continuous education in each region. The education system should be open, both for society and the needs of the labour market as well as the education systems in other countries. Actions undertaken in the field of education will contribute not only to the personal development and fulfilment of citizens, but also to their participation in social life [3].

References

1. Banach Cz. Edukacja obywatelska wobec transformacji systemowej i globalnych wyzwań cywilizacyjnych, [w:] Edukacja wobec wyzwań XXI wieku, Kubin J., Wojnar I., (red.). Warszawa: Wyd. Elipsa, 1998. p. 395.
2. Biała K. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa. Warszawa: Wyd. TWP, 1997. p. 45- 48.
3. Biuletyn Rady Społecznej, nr 2/2005. p. 44.
4. Delors J. Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO. Warszawa, 1998. p. 56-57, p. 102.
5. Hejnicka-Bezwińska T. O zmianach w edukacji. Bydgoszcz: Wyd. AB, 2000.
6. Jeruszka U. Efektywność kształcenia w szkołach wyższych „Polityka społeczna. nr1/2011. p.1.
7. Kwieciński Z. Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Poznań: Wyd. Rebis, 1998. p.14.
8. Kukła D. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych przyszłych nauczycieli [w:] Kompetencja porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy., Maliszewski J.W., (red.). Toruń: Adam Marszałek, 2007. p. 262, p. 19.
9. Kukła D. Preorientacja i orientacja zawodowa w edukacji. Warszawa: Wyd. Oficyna Brzeska, 2010.
10. Kruk M. Edukacja i wychowanie w dobie globalizacji. [w:] Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia, Rondalska D., Zduniak A., (red.). Poznań: Wyd. WSB, 2000.
11. Leśniak M. Edukacja na tle procesów globalizacyjnych. Artykuł opublikowany na stronie Małopolskiego Centrum Edukacji, www.malopolska.edu.pl, stan na dzień 26.06.2009.
12. Mayor F. Przyszłość świata. Warszawa: Fundacja studiów i badań edukacyjnych. Warszawa, 2001. p.380.

13. Maison D. Raport - Przyszłość Polskiej Nauki - potencjał i bariery współpracy biznesu z nauką. Warsaw: Warsaw Enterprise Institute Publishing, 2016. p. 5.
14. Pelczar A. Nauczyciel. Misja i zawód [w:] www.rpo.gov.pl/pliki/1139859886.DOC stan na dzień 10. 07.2010.
15. Melosik Z. Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości. [w:] Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne, Nalaskowski A., Rubacha K., (red.), Toruń: Wyd. BNR, 2001. p. 28.
16. Szymański M.J. Edukacyjne wyzwania globalizacyjne. [w:] Edukacja, nr. 4, 2002. p. 9.
17. Mead M. Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego. Warszawa: Wyd. PWN, 2000. p. 121.
18. Półturzycki J. Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki. [w:] Edukacyjne dyskursy, <http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp> stan nadziei 30 października 2006.
19. Wojnar I. Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji. [w:] Edukacja wobec wyzwań XXI wieku, Kubin J., Wojnar I., (red.). Warszawa: Wyd. Elipsa, 1998. p.141.
20. Wlázlik B., Fischer B. Kompetencje nauczyciela w zreformowanym systemie edukacji. [w:] Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych. Opole: Wyd. UO, 2005. p. 158-159.
21. Zimny T.M. Zarządzanie jakością edukacji. [w:] Edukacja jutra VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe, Kojs W., Piotrowski E., Zimny T.M., Menos Publishing, Czestochowa, 2002. p. 520-527.

UTILISATION D'UNE RESSOURCE EN LIGNE DANS LE CADRE DE L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Exemple avec «les fondamentaux» (réseau Canopé)

François MAURICE, Professeur Solidarité Laïque – Ancien
Conseiller Pédagogique spécialisé dans les usages du numérique
(Éducation Nationale - Bourges – Cher)

Résumé. Cet article traite de la pertinence de l'utilisation de l'outil numérique dans l'apprentissage du français langue étrangère au travers de l'usage d'une ressource en ligne. Le site «Les fondamentaux» du réseau Canopé répond parfaitement à ce besoin. Le logiciel libre OpenBoard est abordé comme alternative à l'utilisation d'un logiciel propriétaire de TBI ou de la suite Microsoft Office.

Mots-clés: logiciel, langue étrangère, français, ressource en ligne, apprentissage du français.

UTILIZAREA UNEI RESURSE ONLINE ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂRII UNEI LIMBI STRĂINE

Exemplu cu „fundamentele” (rețeaua Canopé)

Rezumat. Acest articol analizează relevanța utilizării instrumentului digital pentru învățarea limbii franceze ca limbă străină prin utilizarea unei resurse online. Site-ul "Fundamentele" rețelei Canopé satisface perfect această nevoie. Soft-ul gratuit OpenBoard este abordat ca o alternativă a utilizării soft-ului licențiat de la TBI sau pachetul Microsoft Office.

Cuvinte cheie: soft, limbă străină, limba franceză, resursă online, învățarea limbii franceze.

Introduction

Au cours de un séminaire de formation, nous avons utilisé deux outils TICE: a) Le site de ressources «Les fondamentaux» du réseau Canopé; b) Le logiciel OpenBoard, logiciel de TBI, compatible avec la totalité des tableaux existants sur le marché.

Les objectifs de cette présentation étaient les suivants: a) Comment mettre l'accent sur l'importance de l'oral dans l'apprentissage d'une langue étrangère; b) Comment faire comprendre les points essentiels d'un discours à propos de sujets familiers en utilisant un support vidéo; c) Utiliser les ressources d'un site dédié à l'apprentissage du Français; d) Utiliser un logiciel de TBI, simple et intuitif, compatible avec tous les tableaux

I. Le site «les fondamentaux» du réseau Canopé

«Les fondamentaux» est une plateforme regroupant plusieurs centaines d'animations pour apprendre de façon ludique les notions fondamentales de l'école élémentaire en France.

Les animations sont accompagnées d'une fiche d'accompagnement, mais aussi et surtout, sont téléchargeables. Elles peuvent être visionnées avec ou sans sous-titres. La transcription complète de toutes les vidéos est mise à disposition de chacun.

Les documents ressources sont téléchargeables, après inscription. Pour cela, le professeur moldave doit créer un compte en tant que parent ou médiateur éducatif. Sans compte, les vidéos sont consultables et la transcription accessible, mais les sous-titres et

la vidéo elle-même ne sont alors pas téléchargeables. (*Les enseignants français, et eux seuls, ont accès à une fiche pédagogique.*)

La vidéo qui a servi de support à la présentation est consacrée, dans le domaine du vocabulaire et des relations de sens entre les mots, aux homonymes.

Elle fait partie d'une série de 6 animations consacrées à ces relations de sens:

- Les homonymes
- Les synonymes
- Les antonymes
- Les termes génériques
- Le champ lexical
- Les registres de langue.

Il s'agit dans ce film d'animation de montrer que certains mots qui s'écrivent et se prononcent de la même façon ont pourtant des significations différentes. Il faut alors trouver des procédures pour distinguer les homophones lexicaux, et bien les orthographier (*prise en compte du contexte ; recherche d'un autre mot de la même famille pour trouver la lettre muette finale*).

Les éléments structurants de cette animation sont à extraire de la transcription de l'animation:

- Encre et ancre, port et porc sont des homonymes; ce sont des mots qui ont la même prononciation, mais qui n'ont pas du tout le même sens.
- Si tu doutes de l'orthographe des homonymes, pense à des mots de la même famille pour t'aider.
- Tu dois réfléchir au sens de la phrase pour bien différencier le sens des homonymes.
- Les homonymes sont des mots dont la prononciation est identique, mais qui n'ont pas le même sens. Le plus souvent, ils ne s'écrivent pas de la même façon.

Déroulement possible d'une séquence avec l'exemple des homonymes [1].

DÉCOUVERTE

Premier visionnage de l'animation. Il s'agit pour les élèves d'essayer de comprendre l'essentiel de la vidéo. Ils ont été prévenus du sujet de la séance (*les homonymes*) et ont pour consigne de restituer autant d'éléments que possible à l'issue de la diffusion. Le premier visionnage doit être intégral: la vidéo s'exécute en temps réel, sans coupure. Le vocabulaire et les tournures de phrases utilisés sont accessibles à des petits français d'âge inférieur à 10 ans. Il convient à des élèves et à de jeunes adultes pour lesquels il ne s'agit pas de leur langue maternelle.

A l'issue de cette «lecture» de vidéo, le professeur de français, en questionnant les élèves parfois, a extrait l'essentiel du discours proposé. Les homonymes sont repérés et leur définition l'est aussi.

DEUXIÈME LECTURE DE LA VIDÉO

Le site propose les sous-titres en téléchargement. Le simple fait de déposer le fichier de sous-titres dans le même répertoire que la vidéo provoque, lors de la lecture avec VLC media player [2], l'incrustation de ces derniers dans la vidéo.

Une deuxième lecture de vidéo de cette façon lève toutes les ambiguïtés qui auraient perduré. Je ne conseille pas cette façon de faire en découverte: les élèves se concentrent alors sur le texte et perdent une partie des informations visuelles / audios.

Cette deuxième lecture permet de mettre l'accent sur les éléments structurants cités plus hauts.

TROISIÈME LECTURE DE LA VIDÉO

Pour exploiter au maximum les possibilités de l'animation, il est alors possible de renouveler le visionnage de la vidéo, mais en s'arrêtant à la fin de chaque passage méritant une attention. Par exemple:

Texte de l'animation	Questions du professeur
<i>Françoise, on n'attend que toi.</i>	<i>Qui est Françoise?</i>
<i>Je suis impatient de voir ça, petite sœur !</i>	<i>Combien de personnages dans cette vidéo? De quel sexe est celui qui parle? Pourquoi? Que veut dire impatient?</i>
<i>...c'est l'histoire d'un petit marin...</i>	<i>Qu'est un marin? Pourquoi ce nom? Trouvez des mots de la famille de mer. Trouvez des homonymes de mer.</i>
<i>Mais si tu doutes de l'orthographe des "homonymes", réfléchis à des mots de la même famille, pour t'aider.</i>	<i>Analyse de la structure de la phrase: <Condition><Verbe au présent> <Complément de verbe>, <Verbe impératif><Complément de verbe> Douter de quelque chose Réfléchir à quelque chose</i>

D'autres exploitations sont possibles, celles-ci ne sont que des exemples.

PROLONGEMENTS / EXPLOITATIONS POSSIBLES

La transcription complète du texte peut permettre d'oraliser en tout ou partie le dialogue par des élèves. La phrase «le petit ver vert boit dans un verre» peut être l'occasion d'un exercice de prononciation (Virelangue).

Le décryptage de la vidéo est aussi l'occasion d'acquérir du vocabulaire: par exemple, les mots ardoise, éponge, porcherie... et d'en expliciter la signification.

D'autres exercices de recherches sont possibles à partir de la vidéo: exercices à trous, images et texte à relier, phrases complexes à remettre dans l'ordre.... elles sont à adapter au niveau des élèves.



Quel est l'apport des TICE dans ce travail?

Le premier avantage qui vient à l'esprit est la motivation: les élèves sont très attirés par tout ce qui a un côté numérique, et j'ai pu le constater personnellement avec des élèves de 6^{ème} et 7^{ème} année. Un autre avantage est que les élèves (et les professeurs!) sont mis au contact d'un accent et d'une prononciation réels de la langue française, avec un débit naturel. Une occasion d'écoute en situation!!

Les possibilités d'incrustation de sous-titres, de retour en arrière et d'arrêt sur image sont impossibles sans l'outil numérique.

La mise en place de ce type de séance ne saurait être quotidien, mais plutôt occasionnel: ce travail est une façon supplémentaire de mémoriser les acquis. En effet, pendant une séance comme celle-là, de multiples connaissances sont réactivées : vocabulaire, accord du genre, familles de mots, structures syntaxiques, ... Il est important de procéder à cette réactivation de la mémoire à intervalles réguliers. L'acquisition de mots nouveaux fait aussi partie des objectifs.

Enfin, pourquoi ne pas exploiter les outils personnels des élèves? La possibilité de les faire s'enregistrer avec leur smartphone en leur demandant de ne fournir leur production orale que lorsqu'ils en sont satisfaits présente de nombreux avantages. Inutile pour l'enseignant de les faire parler à tour de rôle: chacun peut le faire en même temps que ses camarades de classe, et même en dehors du milieu scolaire. De plus, l'élève est son propre juge (*beaucoup plus exigeant que quiconque alors*) et ne se met pas en difficulté devant la classe ou son professeur. Il peut procéder à autant de tentatives que nécessaire sans qu'il lui soit fait de commentaires. Pour finir, le fait de faire écouter l'enregistrement de sa voix (*qui n'est donc plus réellement sa voix, mais une version numérique*) permet de supprimer tout le caractère affectif qui peut être bloquant pour un élève adolescent.

Les fichiers audio produits peuvent être partagés de multiples façons: mails, Messenger, clé USB, ...

II. Le logiciel OpenBoard

OpenBoard est un logiciel d'enseignement conçu pour les TBI. Il est multiplateforme (*Windows, MacOS, Linux*) et Open Source.



Sa première version date de 2003. C'est une création de l'université de Lausanne en Suisse. Il a été pensé pour faciliter le travail de l'enseignant dans sa classe, tout en privilégiant la simplicité d'utilisation. Et c'est là son véritable atout: je n'ai jamais rencontré, au cours de mes différentes présentations, d'élève ou d'enseignant qui ait

éprouvé des difficultés dans sa manipulation. Un simple coup d'œil aux icônes permet de comprendre rapidement son fonctionnement.

«OpenBoard est un réel outil de compilation de médias. Il permet de bénéficier de l'apport essentiel de l'écriture manuscrite tout en y ajoutant des visuels, des images, des graphiques, des vidéos, ou encore de naviguer sur internet. Tous ces supports peuvent être annotés et complétés, des passages mis en évidence ou commentés avec un stylet interactif»

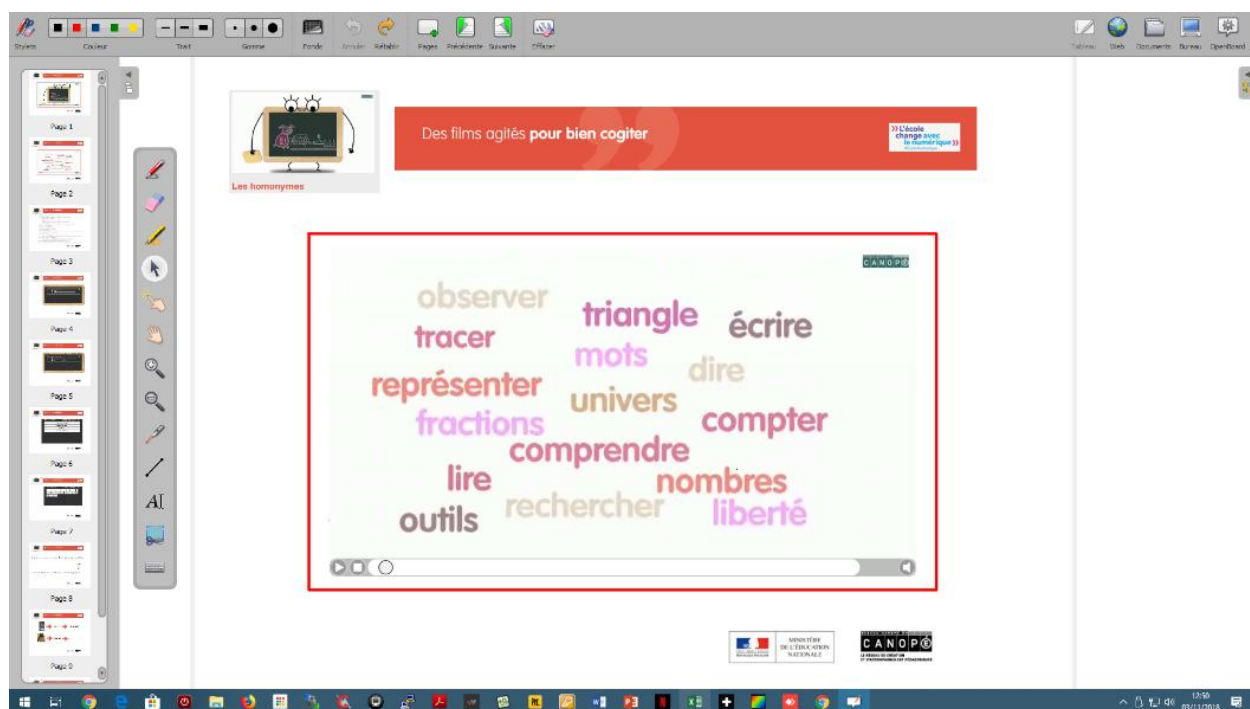
«Ce logiciel combine la simplicité des outils d'enseignement traditionnels avec les avantages qu'apportent les TICE. Il fonctionne aussi bien sur un écran interactif (tablette graphique, Tablet PC) que sur tout type de tableau numérique interactif ou tout simplement sur un ordinateur personnel pour préparer des présentations.» [3].

Pourquoi utiliser OpenBoard?

Ce logiciel permet de préparer, tranquillement, chez soi, les présentations que l'on souhaite proposer à ses élèves. Une fonction d'export, puis d'import, permet de transférer d'un ordinateur à un autre lesdites présentations.

Dans le cas de ma présentation, j'ai pu regrouper et proposer facilement, la vidéo des fondamentaux, le texte de la transcription et divers exercices intégrés au logiciel.

En effet, dans des fonctions plus avancées, le logiciel regroupe sous le nom «interactivités» des applications qui permettent la mise en place d'exercices personnalisables. Elles sont accessibles par le volet bibliothèque (à droite de l'écran). Cette dernière regroupe aussi des images, sons et vidéos. Certaines sont proposées avec le logiciel, d'autres sont les vôtres. Elles sont au nombre de 26 dont faire correspondre une image avec un son ou un texte, classer des images ou des étiquettes selon des catégories, générer un questionnaire, memory, remettre des mots dans le bon ordre, ... etc.



Conclusion

L'apport de l'outil informatique en classe est indéniable, tant pour les professeurs que pour les élèves.

Pour le professeur:

- Préparation de sa séance hors établissement.
- Utilisation de ressources pensées pour la classe.
- Manipulation facile de ces ressources (sous-titre, arrêt et retour sur image...).
- Pédagogie inversée qui permet de préparer les élèves au contenu avant le cours et de gagner du précieux temps.

Pour les élèves:

- Utilisation de leur matériel (BYOD) [4] pour réaliser des productions orales.
- Réactivation de la mémoire sur de multiples connaissances.
- Motivation / attention accrues grâce à un outil moderne, de leur génération.
- Meilleure interactivité, et donc échanges augmentés entre élèves / professeur.

A la fin, il faut souligner que le contenu du site «les fondamentaux» n'est pas directement joignable depuis un pays autre que la France. Pour contourner cette restriction, il est possible d'utiliser un mandataire (*proxy*) situé en France. L'extension Hoxx VPN [5] le permet: il est facile à installer et utiliser. De plus il est compatible avec la plupart des systèmes (excepté iOS).

Bibliographie et ressources

1. <https://www.reseau-canope.fr/lesfondamentaux/discipline/langue-francaise/vocabulaire/les-relations-de-sens-entre-les-mots/les-homonymes.html>
2. <https://www.videolan.org/vlc/>
3. http://openboard.ch/download/Tutoriel_OpenBoard_1.4.pdf
4. BYOD: Bring Your Own Device
5. <https://hoxx.com/download/>

CONSIDERAȚII EPISTEMOLOGICE ASUPRA SECURITĂȚII PERSONALE. DELIMITAREA *EDUCAȚIEI PENTRU SECURITATE PERSONALĂ* CA OBIECT EPISTEMIC

Angela CUTASEVICI, doctorand

UPS „I. Creangă”, Chișinău

Rezumat. În acest articol se abordează sintetic considerații epistemologice asupra securității personale, cu abordări din psihologie și științe politice, relevând și aspecte din filosofie și culturologie. La intersecția domeniului securității personale cu cel al științelor educației, se delimitează un obiect epistemic nou - educație pentru securitate personală. Se evidențiază specificațiile caracteristice, se elucidează locul educației pentru securitate personală în câmpul noțional al categoriei generice „securitate”, se elucidează raporturile logice ale noului concept cu alți termeni conecși.

Cuvinte-cheie: securitate, securitate umană, securitate personală, securitate psihologică, cultura securității, educație de securitate, educație pentru securitate personală.

EPISTEMOLOGICAL CONSIDERATIONS ON PERSONAL SECURITY. DELIMITATION OF *EDUCATION FOR PERSONAL SECURITY* AS EPISTEMIC OBJECT

Abstract. This article deals with the epistemological considerations on personal security, with approaches from psychology and political science, and also points out aspects of philosophy and culturology. At the intersection of the field of personal security with that of the education sciences, a new epistemic object is delineated - education for personal security. Characteristic specifications are highlighted, the place of education for personal security is elucidated in the notion field of the generic "security" category, the logical ratios of the new concept are elucidated with other contextual terms.

Keywords: security, human security, personal security, psychological security, the culture of security, education for security, education for personal security.

Securitatea personală reprezintă o preocupare esențială a omenirii, de la începuturile sale, constituind o nevoie/trebuință a omului la toate etapele dezvoltării sale. Astfel, securitatea personală se regăsește în ierarhiile existente ale nevoilor umane:

▪ A. Maslow (1943) o plasează în categoria nevoilor de bază (primare), îndată după nevoile fiziologice (ale căror satisfacere asigură supraviețuirea individului: hrană, adăpost, apă, aer etc.) [18, p. 167-179]. Acest al doilea nivel al piramidei lui Maslow cuprinde „ansamblul condițiilor și factorilor, deopotrivă externi și interni, determinanți pentru realizarea unei stări de echilibru prospectiv, adică de stabilitate, de certitudine a existenței atât pentru prezent, cât și pentru viitor”:

- factori externi – „adăpostul, îmbrăcămintea, „proviziile pentru ziua de mâine”, banii în cont, lipsa dușmanilor sau a pericolelor; existența unor surse certe de venit, ordinea socială (lipsa criminalității, respectarea drepturilor și libertăților cetățenești etc.), calitatea elementară a vieții (salubritate, alimentație sănătoasă etc.), lipsa războaielor, tulburărilor sociale ori calamităților naturale etc.”;

- factori interni – „lipsa stresului puternic, a tulburărilor existențiale marcante (boli fizice sau psihice; pierderea unor ființe apropiate față de care se crease o dependență profundă; pierderi materiale de anvergură etc.)” [6, p. 15-16].

Pentru caracterizarea sentimentelor de securitate și insecuritate, Maslow a folosit termenul de „miros psihologic” („psychological flavor”) – un construct universal pentru viața omului. Respectiv, „mirosul securității” se detectează în tot ceea ce face, gândește, simte o persoană cu referire la factorii interni și externi relevați mai sus [19].

- C. Alderfer (1969) a comprimat cele cinci niveluri ale piramidei lui Maslow în trei, integrând nevoile fiziologice și de securitate personală la primul nivel – cel al nevoilor legate de existență. Spre deosebire de concepția lui Maslow, în accepțiunea lui Alderfer, aceste nevoi derivă mai degrabă din satisfacerea unor condiții materiale [2].

- Conceptualizând modelul teoretic al îngrijirii medicale, V. Henderson (1968) a definit 14 nevoi fundamentale ale individului (ca ființă bio-psiho-socială), atingerea de către pacient a independenței în satisfacerea cărora constituie scopul profesiei de asistent medical. Cercetătoarea, supranumită „prima doamnă a nursing-ului”, plasează la nivelul al nouălea nevoia de a evita pericolele, precizând că acestea pot proveni din mediul intern sau extern [14, p. 26-28].

Tot din cele mai vechi timpuri, securitatea personală a constituit un obiect al cunoașterii umane. Epistemologia securității personale își are rădăcinile în ideile gânditorilor chinezi străvechi Lao Zi și Confucius (sec. VI î.Hr.), doctrinele marilor filosofi eleni Platon și Aristotel (sec. IV î.Hr.), ale „omului universal” Cicero (sec. II î.Hr.) [40]. Este relevant că, în mitologia romană, *Securitas* era zeița siguranței și securității statului roman. Ea asigura protecția și bunăstarea imperiului. Reprezentarea acestei zeițe s-a regăsit pe reversul unei medalii emise în perioada domniei împăratului Hostilian (anul 251 d.Hr.), având inscripția „libertate în fața amenințării” [13, p. 171]. Menționăm, în acest sens, că etimologia termenului *securitate* se trage din limba latină. Prefixul *se* exprimă separare, eliminare, iar rădăcina vine de la *cura* – grijă, preocupare – care, la rândul său, descinde din proto-indo-europeanul *kois* – grijă [23]. Astfel, originile cuvântului *securitate* sunt identificate în termenii latini *securitatis* și *securitas*: lipsă de grijă, fără teamă de rău.

Pentru a dezvălui semnificațiile actuale privind conceptul de securitate personală, vom analiza contextul câmpului noțional căruia îi aparține și cel al raporturilor logice pe care le determină.

Ținând cont de faptul că „**securitatea**, la fel ca și alte concepte din științele sociale, nu acceptă o definiție neutră” [3, p. 298], relevăm câteva semnificații oferite actualmente în ediții enciclopedice afirmate:

- Oxford English Dictionary explică securitatea drept „condiția de a fi protejat sau de a nu fi expus unui pericol, sentimentul de siguranță sau de eliberare în absența pericolului” [24];

- Conform Dicționarului Explicativ al Limbii Române, securitatea denotă „faptul de a fi la adăpost de orice pericol; sentiment de încredere și de liniște pe care îl dă cuiva absența oricărui pericol” [9, p. 969];
- În glosarul de termeni „Religie și securitate în Europa secolului XXI”, se precizează că securitatea „semnifică situația în care o persoană, un grup de persoane, stat, alianțe, în urma unor măsuri specifice adoptate individual sau în înțelegere cu alți actori, capătă certitudinea că existența, integritatea și interesele lor fundamentale nu sunt primejduite” [7, p. 399].

Acestea, ca și multiple alte semnificații similare, relevă sensul obiectiv și subiectiv al noțiunii de securitate, explicitate în una dintre cele mai cunoscute și vechi definiții, care aparține lui A. Wolfers: „securitatea reprezintă o valoare”; „în sens obiectiv, măsoară absența amenințărilor la adresa valorilor dobândite, iar într-un sens subiectiv, absența temerii că asemenea valori vor fi atacate” [29, p. 150].

Se poate conchide, în consens cu cercetătoarea N. Albu, că, semantic, *securitatea*: „reprezintă, la general, a fi la adăpost de orice pericol în corelație și cu existența unui sentiment de încredere și de liniște pe care îl dă cuiva absența oricărui pericol”; implică „absența ipotetică a pericolului pentru individ, societate, stat și reala apărare a acestora de pericole, capacitatea de a face față amenințărilor”; „se asociază fie cu un individ, fie cu o colectivitate” [1, p. 5].

Relevând geneza conceptului *securitate*, savantul C. Manolache deduce că acesta „reprezintă eminent o categorie social-istorică, fiind conștientizată de omenire pe parcursul întregii sale evoluții” [17, p. 241]. S. Sprincean sintetizează stadial evoluția noțiunii de securitate în cercetările științifice, aparținând unor școli și direcții cristalizate în ultimele două secole (școala tradițional-realistă, cea liberal-idealistă, behavioristă, constructivistă ș. a.): „de la stadiul de caracteristică a puterii de stat în relația cu alte entități statale pe arena internațională (în accepție tradiționalistă) la stadiul de stare sinergetică specifică tuturor tipurilor de sisteme: tehnice, sociale și biologice (în accepție post-neoclastică), însemnând echilibru, armonizare și prosperare, mai ales, la nivel individual al personalității umane, ca măsură a lucrurilor și element de referință pentru toate tipurile de sisteme” [27, p. 177].

Extinderea conceptului de securitate din contextul intereselor naționale ale statului la nivelul individual al personalității umane a generat conceptul de **securitate umană**. Acesta a fost introdus în circuitul academic de psihologul și pedagogul canadian W.E. Blatz (1966) [4, p. 18] și a marcat dezvoltarea conceptului prin cercetările științifice ale unui șir de personalități din comunitatea științifică mondială, cum ar fi : B. Buzan, O. Wæver, J. de Wilde, M. Foucault, D. Bell, U. Beck, Fr. Fukuyama, A. Giddens, B. Møller, W.E. Blatz, P. Mische și G. Mische, L.C. Chen, L. Axworthy, H. Van Ginkel, K. P. Bajpai, R. Thakur, A. Suhrke, J. Nef, J. Leaning, Ed. Neuman, C. Thomas, T. Shahrbanou, C. Anuradha, R. McCrae, D. Hubert, F.O. Hampson, J. Daudelin, J.B. Hay, H. Reid, T. Marting, R. Paris, N. Thomas, W.T. Tow, J.N. Voïnov Kohler, N. MacFarlane, Foon Khong Yuen, B. von

Tigerstrom, M.S. Weinert, M. Kaldor, R. David, P.J. Burgess, P. Battersby, J.M. Siracusa, M. Weissberg, P. Heinbecker, Fr. Fouinat, D. Henk, R. Ferreira, M.R. Amstutz, T. Owen, P. H. Liotta, St. Lonergan, K. Gustavson, B. Carter, A. Hammerstad, G. King, Ch. Murray, D.T. Graham, N.K. Poku, N. Renwick, J. Glenn, G. MacLean, Cr. Badescu [apud 26, p. 26]. Printre cercetătorii autohtoni se fac remarcați: A. Ursul, T. Tîrdea, C. Manolachi, S. Sprincean ș. a.

Un aport determinant în configurarea teoretico-metodologică a conceptului de securitate umană îi aparține ONU, experții căreia au reușit să sistematizeze accepțiunile teoretice și să construiască, treptat, o abordare fundamentală complexă. Se evidențiază Raportul *Human Development Report 1994, New Dimensions of Human Security* care a stabilit paradigma securității umane. Această nouă paradigmă a reperat toate modelele ulterioare de securitate, aducând, în prim-plan, individul, persoana – în contrast cu vechile strategii de securitate, focalizate pe securitatea statului: „Securitatea umană nu este o preocupare cu arma – este o preocupare pentru viața și demnitatea umană. Ideea securității umane, deși simplă, este de natură să revoluționeze societatea în secolul XXI” [15, p. 22].

Menționăm că, deși numeroși analiști au lansat multiple definiții ale securității umane, ca și alte concepte fundamentale, cum ar fi libertatea umană, securitatea umană este mai ușor de identificat prin absența decât prin prezența sa. Întru configurarea conceptului, în Raportul vizat se stipulează patru caracteristici esențiale ale securității umane: este o preocupare universală; componentele ei sunt interdependente; este mai ușor de asigurat prin prevenirea timpurie decât prin intervenția ulterioară; este centrată pe oameni [idem, p. 22-23].

Raportul *Human Security Now* din 2003 a avut un aport fundamental în dezvoltarea conceptului de securitate umană, proclamând că „gândirea asupra securității s-a lărgit de la preocuparea exclusiv de securitatea statului la preocuparea de securitatea oamenilor” [16, p. 3]. Totodată, se susține că, prin această înțelegere, nu se înlocuiește securitatea statului cu securitatea oamenilor, cele două aspecte fiind reciproc dependente.

În acest Raport, Comisia ONU pentru drepturile omului și-a formulat definiția securității umane: „a proteja nucleul vital al tuturor vieților umane în moduri care îmbunătățesc libertățile omului și împlinirea umană. Securitatea umană înseamnă protejarea libertăților fundamentale – libertăți care sunt esența vieții. Aceasta înseamnă protejarea oamenilor de amenințările și situațiile critice (severe) și pervazive (răspândite). Aceasta înseamnă utilizarea unor procese care se bazează pe forțele și aspirațiile oamenilor. Aceasta înseamnă crearea unor sisteme politice, sociale, de mediu, economice, militare și culturale, care, împreună, oferă oamenilor edificiul blocurilor de supraviețuire, mijloace de trai și demnitate” [idem, p. 4].

Actualmente, securitatea umană s-a statornicit ca o paradigmă emergentă pentru înțelegerea vulnerabilităților globale, care dezvăluie o înțelegere centrată pe oameni și

multidisciplinară a securității, implică o serie de domenii de cercetare, inclusiv studii de dezvoltare, relații internaționale, studii strategice și drepturile omului.

Conceptul de **securitate personală** a fost reliefat în Raportul *Human Development Report 1994, New Dimensions of Human Security*, ca una dintre cele șapte componente ale securității umane, fiecare cu provocările sale, dar intercorelate și interdependente, fiindu-le specific efectul „domino” ca mod de manifestare: securitatea economică; securitatea alimentară; securitatea sănătății; securitatea de mediu; securitatea personală; securitatea comunitară; securitatea politică [15, p. 24-25].

Menționându-se că nici un alt aspect al securității umane nu este atât de important pentru oameni ca securitatea lor față de violența fizică, se listează categoriile de amenințări împotriva securității personale:

- amenințări din partea statului (tortură fizică);
- amenințări din alte state (război);
- amenințările altor grupuri de persoane (tensiunile etnice);
- amenințările persoanelor sau bandelor împotriva altor indivizi sau a bandelor (criminalitate, violență pe stradă);
- amenințări îndreptate împotriva femeilor (viol, violență în familie);
- amenințări adresate copiilor pe baza vulnerabilității și dependenței lor (abuz asupra copiilor);
- amenințări la adresa sinelui (sinucidere, consum de droguri) [idem, p. 30].

La momentul elaborării respectivului raport, unele categorii marcau stadii incipiente de construcție și au fost dezvoltate pe parcursul anilor următori. Câmpul amenințărilor pentru securitatea personală se precizează, de exemplu, pe baza celor ce țin de accidente, calamități (inclusiv tehnogene și biologic-sociale), abuz (inclusiv abuzul de sine, cum ar fi drogurile) și neglijență, amenințările pentru onoarea și demnitatea persoanei. Globalizarea a generat variate efecte provocatoare pentru securitatea personală, precum: insecuritatea la locul de muncă (migrația, munca fără contract), amplificarea morbidității (SIDA, răspândirea rapidă a maladiilor), fluxurile culturale neechilibrate, extinderea rețelelor globale de mass-media, elemente criminale legate de comerțul ilicit ș.a.

Putem conchide că lista amenințărilor pentru securitatea personală se extinde/modifică odată cu dezvoltarea societății, a omenirii, în general. În același sens, s-a pronunțat și K. Waltz, fondatorul curentului neorealist în relațiile internaționale, care argumentează că „insecuritatea statelor, ca și a popoarelor și indivizilor, este direct proporțională cu întinderea libertății lor; dacă se dorește libertatea, insecuritatea trebuie acceptată” [apud 22].

În aceeași ordine de idei, considerăm relevantă argumentarea naturii stocastice a securității, propusă de A. Muravîh [37, p. 608]. Abordând securitatea sub aspect sistemic, Muravîh definește domeniul stărilor periculoase pentru funcționarea unui sistem între abaterea maximal admisă $\Delta_{\max}$ a valorilor parametrilor sistemului și abaterea lor critică

$\Delta_{cr.}$, la depășirea căreia se declanșează o stare de catastrofă. Datorită prezenței factorilor de inițiere a riscului aleatoriu, care nu pot fi supuși controlului subiectiv, există întotdeauna o probabilitate finită (fie și extrem de mică) a abaterii critice, ceea ce demonstrează imposibilitatea obținerii unei securități absolute prin crearea situației ideale în care ar lipsi toate amenințările.

O importanță deosebită asupra evoluției conceptului de securitate personală o deține dezvoltarea aspectelor psihologice, care se urmărește inclusiv în varia domenii, de exemplu, domeniile psihologiei sociale, a muncii, a sportului, juridice, militare ș. a. [apud 35, p. 3].

Cercetătoarea A. Bolboceanu referă *securitatea psihologică* la contextele sociale, în care „oamenii au încredere în persoanele care alcătuiesc cercul lor de relații, simt că nu există amenințări reale sau potențiale, sunt deschiși pentru alții, au încredere și așteaptă același lucru de la cei din jurul lor”; „oamenii se simt în securitate psihologică atunci când nu le este amenințat Eul, imaginea proprie, nu sunt criticați cu răutate, când există condiții de viață necesare pentru echilibrul sufletească și dezvoltare” [5, p. 48].

Savantul rus N. Efimova susține o accepțiune similară, descriind *securitatea psihologică* drept „percepția pozitivă de sine a omului, starea de bine emoțională, intelectuală, personală și socială în condiții socio-psihologice specifice, precum și absența unor situații care provoacă daune psihologice și încălcarea drepturilor sale.” Cercetătoarea dezvoltă această idee: „Securitatea personală reprezintă un sistem structurat complex de procese mentale, al cărui nucleu îl constituie lipsa contradicțiilor dintre cerințele externe și cele subiective ale subiectului și orientările sale de viață” [31, p. 7].

O abordare amplă găsim la Krasnyanskaya T.M., care evidențiază niveluri ale securității psihologice prin prisma conceptelor *individ*, *subiect*, *personalitate*, *individualitate* [33]. Propunem în figura 1 o abordare complexă a acestor niveluri.

Aici trebuie să facem o paranteză și să menționăm că științele juridice nu fac deosebire între conceptele de *individ*, *subiect*, *personalitate*, *individualitate*, dar le abordează unitar în contextul noțiunii *subiect de drept* cu înțeles de „titular de drepturi și obligații” [10]. În acest sens, în acte legislative, termenii *securitatea personală*, *securitatea persoanei*, *securitatea individului* se utilizează în raport de identitate, la fel se folosesc ca sinonime *siguranța personală*, *siguranța persoanei*, *siguranța individului* [32]. Totodată, se discriminează termenii *securitate* și *siguranță*, în sensul apropiat accepțiunii psihologice: noțiunea *securitate personală* are un conținut mai extins și include noțiunea de *siguranța personală*:

Omul, ca individualitate, înglobează totalitatea particularităților sale psihice, fiziologice și sociale, sub aspect de unicitate, originalitate și irepetabilitate. Dacă personalitatea este „vârful” întregii structuri a calităților umane, apoi individualitatea reflectă „profundimea” personalității și a subiectului activității (B. G. Ananiev)

IV: Securitatea personală la nivelul abordării persoanei ca individualitate:

- integrează nivelurile premergătoare ale securității psihologice – ca individ, ca subiect, ca personalitate – în contextul spațiului vital unic pentru omul concret;
- evidențiază trei aspecte ale individualității umane, care sunt supuse nevoii de securitate: psihic, fizic, spiritual.

Omul, ca personalitate, exprimă integritatea subiectului vieții. Personalitatea este o calitate sistemică a individului, dobândită în cadrul dezvoltării cultural-istorice, care posedă proprietățile de activism, subiectivitate, părtinire, conștientizare (A.N. Leontiev) [36, p. 196].

III. Securitatea personală la nivelul abordării persoanei ca personalitate

- se bazează pe însușirea de către un anumit individ a valorilor sociale și de grup și a dezvoltării unor astfel de calități personale precum moralitatea, demnitatea personală, raționalitatea, responsabilitatea.

- în mare măsură este supusă dirijării și, în consecință, îmbunătățirii, vizând:

- a) în sens larg – procesul de însușire ontogenetică a măsurilor social optime pentru asigurarea securității (noțiunile, metodele și procedeele de asigurare a securității personale specifice culturii de referință, prin integrarea socio-culturală);
- b) în sens restrâns – asimilarea de către o persoană a unui anumit set de reprezentări și abilități care corespund nevoilor de securitate ale existenței sale actuale; relevă însușirea experienței de percepere a unor situații extreme și a modalităților aferente de comportament.

Omul, ca subiect, acționează ca purtător al activității sale productive (B. G. Ananiev) [30, p. 266].

II. Securitatea personală la nivelul abordării persoanei ca subiect:

- spre deosebire de nivelul I, admite o anumită reglementare, de exemplu prin crearea condițiilor optime pentru asigurarea siguranței, dezvoltarea atenției

subiectului asupra stării sale actuale și îmbunătățirea abilităților de recunoaștere a acesteia, îmbunătățirea în mod deliberat a unui șir de proprietăți mentale, care permit evitarea sau depășirea pericolului;

- se stabilește în contextul corelării condițiilor concrete ale vieții și activității cu capacitatea omului de a-și păstra siguranța în aceste condiții;
- ca subiect, omul organizează securitatea personală într-o sferă a vieții și activității sale, fără a influența, în mare, securitatea celorlalți.

Omul, ca individ, este reprezentat prin caracteristicile sale naturale, biologice, ca organism uman (A.N. Leontiev, B. G. Ananiev, V.S. Merlin, A. G. Asmolov ș.a.) [apud 33, p. 147].

I. Securitatea personală la nivelul abordării persoanei ca individ:

- vizează aspecte comune pentru toți reprezentanții speciei umane, referitoare la siguranța în raport cu pericolele față de viața și sănătatea lor;
- este reglată de nevoia de siguranță sau auto-păstrare a omului și acționează

ca o rezervă a securității umane în situații în care mijloacele securității sociale nu pot fi utilizate în mod corespunzător datorită anumitor circumstanțe;

- se consemnează în diverse acte legislative prin definirea măsurilor de protecție a persoanei în raport de pericole standarde pentru toți.

Figura 1. Nivelurile securității psihologice (după Krasnyanskaya T.M.)

Siguranța personală include:

- ✓ libertatea individuală a omului;
- ✓ integritatea fizică (corporală);
- ✓ integritatea morală;
- ✓ integritatea psihică [41, p. 150],
excluzând amenințări externe pentru:
- ✓ viață,
- ✓ sănătate,
- ✓ libertate fizică,
- ✓ onoare și demnitate [39, p. 42].

Securitatea personală include:

- ✓ protecția drepturilor și libertăților fundamentale ale persoanei/individului (inclusiv integritatea personalității);
- ✓ asigurarea unui nivel decent și a calității vieții persoanei/individului;
- ✓ crearea condițiilor pentru dezvoltarea potențialului personal;
- ✓ satisfacerea nevoilor materiale, sociale și spirituale ale persoanei/individului [38, p. 6].

Structurarea etalată în Figura 1 pune în valoare următoarea semnificație: „Securitatea personală relevă o formațiune psihologică integrală, care reflectă o stare adecvată unei situații, combinând siguranța și deschiderea unei persoane ca individ, subiect și personalitate în mediul înconjurător la nivelul fiziologic, psihic și spiritual al organizației sale. (...) Rolul hotărâtor în asigurarea securității personale aparține individualității umane. Caracteristicile de personalitate stabilesc contextul valoric al percepției unei situații legate de securitatea personală și au impact asupra comportamentului subiectului în această situație” [33, p. 153].

Deoarece personalitatea omului este puternic determinată de educație [8, p. 161], deducem oportunitatea unei **educații pentru securitatea personală**, având drept finalitate valorizarea securității personale și adoptarea unui comportament orientat spre asigurarea ei.

Ca rezultat, reliefăm următoarele considerații epistemologice asupra securității personale.

1. Securitatea personală:

- reprezintă una dintre nevoile primare ale omului, la toate etapele dezvoltării sale [18, 2, 14];
- constituie una dintre componentele intercorelate ale fenomenului *securitate umană*, care, la rândul său, reprezintă o componentă vitală a *dezvoltării participative* a comunităților și *dezvoltării durabile* a omenirii [16];
- implică factori ce pot fi structurați după patru componente:
 - *componenta socială* definită prin incluziunea subiectului în sistemul de măsuri de protecție garantate la nivel social;
 - *componenta psihofiziologică* conturată de mecanismele naturale de adaptare la mediul extern, dependentă de sexul subiectului, specificul constituției fizice, proprietățile sistemului nervos;

- *componenta psihologică* determinată de nivelul dezvoltării sociale a parametrilor psihici ai omului: sferele cognitivă, afectiv-volitivă, motivațională, parametrii caracterologici;
- *componenta experiențială* constituită din achizițiile subiectului (cunoștințe, abilități, valori, comportamente) necesare pentru asigurarea securității personale [34].

2. Securitatea, ca obiect epistemic, generează două domenii epistemice interdisciplinare, relativ noi:

- la intersecția cu științele culturii – **cultura de securitate**: „abordare instituțională modernă care promovează problematica securității; cunoașterea registrului de urgențe publice de ordin politic, militar, economic, societal și ecologic; totalitatea noțiunilor, ideilor și informațiilor de care dispun, la un moment dat, cetățenii statului, referitoare la valorile, interesele și necesitățile naționale de securitate; modalitate de dezvoltare a unor atitudini, motivații și comportamente necesare apărării și protecției personale, de grup și statale față de vulnerabilități, factori de risc, amenințări, stări de pericol sau agresiuni potențiale, precum și promovării lor în mediul intern și internațional de securitate” [20];
- la intersecția cu științele educației – **educație de securitate**: „educație preventivă și de gestiune a noului mediu de securitate intern și internațional, precum și a tipurilor de amenințări la adresa securității; ansamblu de măsuri întreprinse în mod sistematic de către autorități publice și organizații neguvernamentale; modalitate prin care noțiunile, ideile și informațiile referitoare la valorile, interesele și necesitățile naționale de securitate sunt utilizate, în forme și prin mijloace adecvate, în scopul formării și dezvoltării însușirilor intelectuale, morale și comportamentale ale cetățenilor în domenii și probleme ale securității naționale și internaționale” [20].

Particularizând educația de securitate pe sectorul securității personale, delimităm un obiect epistemic nou – **educație pentru securitate personală**, cu următoarele specificații:

- ✓ proces de influențare amplă și conștientă, sistematică a subiecților, orientat spre educația preventivă și de gestiune a mediului de securitate personală, precum și a tipurilor de amenințări la adresa securității personale;
- ✓ realizat în cadrul formal, nonformal și informal, la nivelurile sistemului educațional, autorităților publice și organizațiilor neguvernamentale;
 - ✓ având finalitatea formării și dezvoltării la cetățeni a comportamentului orientat spre asigurarea securității personale, iar direcția de evoluție trasată în contextul unitar al educației permanente și autoeducației.

EDUCAȚIE DE SECURITATE

SECURITATE

stare sinergetică specifică tuturor tipurilor de sisteme: tehnice, sociale și biologice, însemnând echilibru, armonizare și prosperare, mai ales, la nivel individual al personalității umane, ca măsură a lucrurilor și element de referință pentru toate tipurile de sisteme

SECURITATE UMANĂ

are ca scop să protejeze esența vitală a tuturor ființelor vii în așa mod ca aceste acțiuni să sporească libertățile umane și posibilitățile de realizare ale omului

SECURITATE PERSONALĂ

provocări:

violența fizică, terorismul, crima, violența domestică și munca copiilor,
abuzul și neglijența, accidentele, calamitățile, amenințările pentru onoarea și demnitatea persoanei

EDUCAȚIE PENTRU SECURITATE PERSONALĂ:

- ✓ proces de influențare amplă și conștientă, sistematică a subiecților, orientat spre educația preventivă și de gestiune a mediului de securitate personală, precum și a tipurilor de amenințări la adresa securității personale,
- ✓ realizat în cadrele formal, nonformal și informal, la nivelurile sistemului educațional, autorităților publice și organizațiilor neguvernamentale,
- ✓ având finalitatea formării și dezvoltării la cetățeni a comportamentului orientat spre asigurarea securității personale, iar direcția de evoluție trasată în contextul unitar al educației permanente și autoeducației.

Figura 2. Locul conceptului „educație pentru securitate personală” în câmpul noțional al categoriei generice „securitate”

Din punct de vedere al extensiunii sferei noțiunii, noul concept **educație pentru securitate personală** se reliefează în contextul următoarelor raporturi logice [25, pp. 27-30] cu termeni conecși:

- se subordonează conceptului *educație de securitate*, care, la rândul său, se află în raport de încrucișare/intersecție cu noțiunea *cultura securității*;
- se află în raport de încrucișare/intersecție cu noțiunea *securitate personală*, care la rândul său specifică, în contextul termenului *persoană*, noțiunea *securitate umană*, aceasta fiind subordonată conceptului generic *securitate*.

În figura 2 este prezentat locul conceptului *educație pentru securitate personală* în câmpul noțional al categoriei generice *securitate*.

Bibliografie

1. Albu N. Conceptele de Securitate și Securitate națională: teorii și politici. În: Revista Militară, 2010, nr. 1 (3). p. 4-13.
2. Alderfer C. P. An Empirical Test of a New Theory of Human Needs. În: Organizational Behaviour and Human Performance, 1969, volume 4, issue 2. p. 142–175.
3. Baylis J. International and global security in the post-cold war era. În: Baylis J., Smith S. The Globalization of World Politic (third edition). New-York: Oxford University Press, 2005. p. 297-324.
4. Blatz W. E. Human Security: Some Reflections. Toronto: University of Toronto Press, 1966. 131 p.
5. Bolboceanu A. Stările afective ale elevilor și securitatea psihologică. În: Univers Pedagogic, 2014, nr. 1. p. 47-52.
6. Burcu A. Piramida trebuințelor umane fundamentale. București: Ed. Fundației „Mercur”, 2003. 66 p.
7. Buță V., Ion E., Dinu M. Ș. (coord.) Religie și securitate în Europa secolului XXI - Glosar de termeni. București: Ed. Univ. Naționale de Apărare „Carol I”, 2007. 468 p.
8. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera, 2000. 398 p.
9. Dicționarul explicativ al limbii române (ediția a II-a revăzută și adăugită, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”). București: Ed. Univers Enciclopedic Gold, 2016. 1376 p.
10. Dicționar e-juridic. <https://e-juridic.manager.ro/dictionar-juridic/subiect-de-drept/4107.html> [vizitat 21.08.2018].
11. Dinu I., Dinu D. Corelația dintre siguranța individului și securitatea internă. Sibiu: Universitatea Alma Mater, 2011. 68 p.
12. Foucault M. The Birth of Biopolitics. Lectures at the Collège de France, 1978-1979. London: Palgrave Macmillan UK, 2008. 346 p.

13. Funieru F. Societate și Securitate. În: Revista Română de Sociologie, 2011, nr.1-2. p. 170-184.
14. Henderson V. Basic Principles of Nursing Care. American Nurses Pub., 1997. 96 p.
15. Human Development Report 1994. New York, UNDP: Oxford University Press, 1994. 136 p. http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/255/hdr_1994_en_complete_nostats.pdf [vizitat 10.08.2018].
16. Human security Now. New York: Commission on human security, 2003. 168 p. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/91BAEEDBA50C6907C1256D19006A9353-chs-security-may03.pdf> [vizitat 10.08.2018].
17. Manolache C. Organismul militar al Republicii Moldova. Construcția militară și securitatea statului: Monografie. Chișinău: Biblioteca Științifică Centrală „Andrei Lupan”, 2015. 386 p.
18. Maslow A. Motivație și personalitate. București: Ed. Trei, 2013. 568 p.
19. Maslow A. The dynamics of psychological security-insecurity. In: Journal of Personality, 1942, Volume 10, Issue 4, p. 331–344. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6494.1942.tb01911.x> [vizitat 23.08.2018].
20. Mic Dictionar de cultură de securitate. <http://www.cpcs.ro/dictionarsecuritate.php> [vizitat 22.08.2018].
21. Mische P., Mische G. Toward a Human World Order: Beyond the National Security Straitjacket. New York: Paulist Press, 1977. 399 p.
22. Moise S. Fațete ale conceptului de securitate. În: Coloviu strategic, Universitatea Națională de apărare „Carol I”, 2006, nr. 5 (LII). https://cssas.unap.ro/ro/pdf_publicatii/cs05-06.pdf [vizitat la 10.09.2018].
23. Online Etymology Dictionary. www.etymonline.com. [vizitat 19.08.2018].
24. Oxford Dictionaries <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> [vizitat 16.08.2018].
25. Sandu A. Logica și teoria argumentării. Iași: Ed. Lumen, 2012. 153 p.
26. Sprincean S. Securitatea umană și bioetica: Monografie. Chișinău: Tipogr. Centrală, 2017. 304 p.
27. Sprincean S. Componenta socio-culturologică a securității umane în contextul dezvoltării sustenabile a sociumului. În: Studiul artelor și culturologie: istorie, teorie, practică, 2017, nr. 2 (31), 2017. p. 176-183.
28. Ursul A., Rusandu I., Capcelea A. Dezvoltarea durabilă: abordări metodologice și de operaționalizare. Chișinău: Știința, 2009. 251 p.
29. Wolfers A. Discord and collaboration: Essays on international politics. Baltimore: John Hopkins University Press, 1962. 283 p.
30. Ананьев Б. Г. *Человек как предмет познания*. 3-е издательство. СПб.: Питер, 2001. 288 с.

31. Ефимова Н. С. Основы психологической безопасности. М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2009. 192 с.
32. Колоткина О. А. К вопросу о соотношении понятий «безопасность личности» и «личная безопасность». В: NovaInfo, 2016, №57-2. <https://novainfo.ru/article/9766> [vizitat 18.08.2018].
33. Краснянская Т. М. Личная безопасность человека в проблемном поле психологии безопасности. В: Вестник Ставропольского государственного университета, 2005, № 40. с. 145-153.
34. Краснянская Т. М. Психология личной безопасности субъекта. Монография. Ессентуки: Издательство «РОССЫ», 2002. 156 с.
35. Краснянская Т. М. Психология самообеспечения безопасности (феноменология, механизмы, стратегии). Автореф. дисс. докт. псих. наук. Сочи, 2006. 40 с.
36. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. 318 с.
37. Муравых А. И. Стратегическое управление экологической безопасностью. В: Безопасность Евразии, 2001, № 1. с. 607-637.
38. Опалева А. А. Институт личной неприкосновенности (теоретико-правовые проблемы): Автореф. дисс. ... докт. юрид. наук. М., 2008. 40 с.
39. Панченко А. В. Сущность категории «личная безопасность». В: Закон и право, 2008, № 5. с. 42.
40. Скубченко Л. Ф. Проблема безопасности личности и государства в политико-правовых концепциях Древнего мира. В: Вестник Международного института экономики и права, 2011, №1 (2). с. 146-152.
41. Стахов А. И. Безопасность в правовой системе Российской Федерации. В: Вестник Московского университета МВД России, 2005, № 3. с. 40-45.
42. Стремоухов А. В. Правовая защита человека. СПб.: Издательство СПб ГУП, 2007. 308 с.
43. Урсул А. Д. Перспективы безопасного будущего: направления разработки концепции устойчивого развития. В: Национальная безопасность/nota bene, 2014, № 6. с. 856-873.

TEXTUL – UN FACTOR-REPER PENTRU LECTURĂ

Silvia GOLUBIȚCHI, dr., conf. univ.

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Studiarea textului literar în clasele primare se realizează printr-o manieră complexă, care prevede atât *comprehensiunea, receptarea, analiza, interpretarea și aprecierea celor citite* prin noțiuni de *vocabular, sens propriu și figurat, versificație la textele lirice, procedee ale expresivității, modalități de expunere, stiluri și originalitatea exprimării*.

E cert că cele mai frecvente tipuri de lectură sunt: *prima lectură, lectura de familiarizare, relectura textului, lectura fragmentară, lectura de impact, lectura model, lectura la alegere/selectivă, lectura impusă/dirijată, lectura expresivă, lectura cheie, lectura critică, lectura problematizantă, lectura comentată, lectura afectivă, lectura de profunzime, lectura anticipativă și lectura reflexivă*.

Cuvinte cheie: text literar, lectură, clasele primare, analiză literară.

THE TEXT - A BENCHMARK FOR READING

Abstract. The study of the literary text in the primary classes is done in a complex manner, which provides both the comprehension, the reception, the analysis, the interpretation and the appreciation of the ones read by vocabulary notions, its own and figurative meaning, verse to the lyrical texts, procedures of expressivity, styles and originality of expression. The most common types of reading are: first reading, familiar reading, text re-reading, fragmentary reading, impact reading, model reading, selective reading, guided reading, expressive reading, key reading, critical reading, problematic reading, commented reading, affective reading, deep reading, forward reading, reflexive reading.

Key words: literary text, reading, primary classes, literary analysis.

Una dintre competențele elevilor din clasele primare este *receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, conștientă, cursivă și expresivă*. În vederea asimilării textelor și punerea cititorului în situația de „a asocia forma grafică a cuvântului cu sensul acestuia” și „desprinderea semnificației globale a textului” e necesar de a aborda diverse tipuri de lectură.

Problematica textului reflectă aspecte ale vieții și poate fi circumscrisă, în funcție de dimensiunea care i se atribuie, în procesul de formare a cititorului avizat de literatură.

Textul reprezintă atitudinile autorului, care se manifestă în propriile trăiri față de lume, față de valorile umane, atitudini care evidențiază anumite concepte de viață, crezuri, idealuri, convingeri [2, p.7].

Orice text literar are un conținut, are un mesaj adresat receptorului. Structura textului implică: *începutul, cuprinsul și încheierea* ce denotă apartenența la un gen literar. Toate împrejurările în care a scris autorul, amintirile, evenimente sociale, familia, copilăria, școala, profesia, capcanele vieții, natura, constituie muze pentru creație, sunt provocatoare pre-texte.

Studiarea textului literar în clasele primare se realizează într-o manieră complexă, care prevede atât *comprehensiunea, receptarea, analiza, interpretarea și aprecierea celor citite*, cât și *transferul achizițiilor literar-artistice și lingvistic-comunicative* în

situații noi, desprinse din viața de zi cu zi și poate fi abordat în mod independent de la caz la caz [6].

Pentru *studierea textului* este necesar de descifrat codul literar care cuprinde: *noțiuni de vocabular, sens propriu și figurat, versificație la textele lirice, procedee ale expresivității, caracterizare de personaje la textele epice, modalități de expunere, stiluri și originalitatea exprimării etc..*

A citi înseamnă a parcurge textul linear, stopând efortul în momentul încheierii; a interpreta înseamnă a reciti textul de mai multe ori, pentru a-l analiza în detaliu [1, p. 203].

În *citirea textelor literare* o simplă exersare a actului cititului nu poate să asigure însușirea capacităților elevilor de a se orienta într-un text, dacă nu se are în vedere, în același timp, înțelegerea mesajului unei creații literare, științifice sau de altă natură, înțelegere realizată pe baza analizei multiple a textului. *Analiza textului literar* devine treptat o activitate în care elevul se implică activ, iar *interpretarea unui text literar* se bazează pe emiterea unor judecăți de valoare.

Cercetătoarea Alina Pamfil formulează două principii ale studiului textului:

- importanța înțelegerii textului „în profunzime” și a cunoașterii lui „în detaliu”, cunoașterea „sensului literar”;
- „valorificarea experienței subiective pe care actul lecturii și interpretării o presupune” [3, p.70].

Scriitoarea T. Slama-Cazacu a dezvoltat *metoda de analiză a textului literar*, pe care a numit-o „dinamic-contextuală”. Aplicarea acesteia a condus-o spre convingerea că metoda permite abordarea cuprinzătoare și sistematică a textelor literare. În analiză se ține seama de toate componentele actului de comunicare, adică de triada comunicării (emițătorul este autorul/naratorul, receptorul este cititorul/naratorul, iar mesajul este opera), inclusiv particularitățile contextuale [7].

Actul de lectură presupune interacțiunea dintre mesaj și cititor, iar examinarea textului nu trebuie să se concentreze numai asupra lecturării textului, ci și asupra înțelegerii acestuia.

Textul are diverse intenții prin care se poate scoate în evidență tema operei, axându-se pe cei doi poli: unul *artistic* (textul creat de autor) și altul *estetic* (modul de interpretare) [1]. Din această polarizare rezultă că opera este mai mult decât un text, deoarece prinde viață prin interpretare și transmite valori literar-artistice. Fiecare receptor citește un text folosind modele de coerență bazate pe experiențe de viață, în general, și în particular, pe lecturi anterioare.

Cerințe de citire a textului [4, p.49]:

- Dificultatea de a citi un text poate varia în dependență de conținutul acestuia, de mesajul transmis, atât pe latura obiectivă, cât și pe cea subiectivă în raport cu o serie de factori care nu țin nici de calitatea textului, nici de înzestrarea cititorului.

- Un text poate fi greu de citit din cauza dimensiunilor mari (de exemplu: poveștile).
- Dificultăți de lectură (de parcurgere a textului) pot surveni din cauza lipsei de motivație sau de interes din partea cititorului (plictiseală, oboseală, neatenție etc.).
- Finalitățile impuse (de exemplu: cititul în scopul redactării unor teme școlare) pot de asemenea îngreuna actul lecturii.
- Dificultatea de a citi poate fi sporită de o serie de factori materiali (ambianță improprie, lipsă de timp etc.).

O lectură independentă a oricărui text literar este dificilă pentru elevul claselor primare. Există texte care conțin cuvinte necunoscute ce „împiedică” sesizarea conținutului, mijloacelor artistice.

Se știe că textele care aparțin genului epic pot fi citite integral, în mod independent și nu creează dificultăți, pe când cele cu nuanță lirică sunt mult mai dificile, se realizează printr-o minuțioasă analiză cu scopul de a dezvălui semnificațiile imaginilor artistice utilizate.

Înțelegerea textului presupune cunoașterea de către lector a limbii în care acesta a fost scris și implică competențe specifice textului.

În plus, *înțelegerea* (comprehensiunea) implică problema gradului de adecvare (cât de corect a fost receptat mesajul?), foarte dificilă în cazul multor texte literare și a posibilităților de a estima această adecvare (cum se poate ști cât de corect a fost receptat mesajul?).

Comprehensiunea presupune: a) încadrarea textului: autor, operă etc.; b) lectura expresivă a textului; c) (explicarea cuvintelor necunoscute/expresii dificile, explicarea titlului).

Aspectele prin care elevii din ciclul primar sunt îndrumați spre înțelegerea mesajului unui text literar depind de conținutul tematic al textului respectiv, de genul și specia literară în care se încadrează și de aspectele formale. Având în vedere faptul că, majoritatea textelor din manualele claselor primare se încadrează în genul epic sau pot conține pasaje din genuri diferite, o poezie lirică nu poate fi înțeleasă, dacă nu se pornește de la ceea ce are specific o asemenea creație: *exprimare directă, de către autor, a gândurilor și sentimentelor sale*.

Pentru a înțelege o astfel de text trebuie parcurs un drum invers, de la mijloacele artistice, tablouri spre gândurile și sentimentele care le-au generat. Indiferent de specificul textului, elevii trebuie să descopere sentimentele și apoi modalitățile de exprimare a conținutului. Astfel, analiza unui text trebuie să răspundă la două întrebări: – ce exprimă, ce înfățișează autorul în opera respectivă și – cum și prin ce mijloace exprimă acest conținut.

În cazul textelor care se încadrează în genul epic, ideile, sentimentele, gândurile sunt deținute de personaje, de faptele și atitudinea acestora, de evenimente sau întâmplări, analiza bazându-se pe interpretarea faptelor înfățișate.

Explicarea textului facilitează înțelegerea de către cineva a unui mesaj (text, fragment de text etc.) și este efectuată de învățător.

Explicația include *analiza, descifrarea textului*: a) prezența naratorului; b) identificarea ideilor principale; c) subiectul pe scurt [ibidem, p. 50].

Analiza pragmatică vizează trei nivele ale textului:

- primul nivel este cel al unităților al căror referent variază în funcție de context. Este vorba de analiza semnelor legate de persoană, timp și spațiu.
 - un al doilea nivel are în vedere construcția sensului, legată, mai ales, de interpretarea textului, referindu-ne aici la „conținuturile implicite”;
 - cel de-al treilea nivel corespunde analizei dimensiunii acționale a limbajului reprezentate de actele de limbaj.
- *interpretarea textului*: a) identificarea temei; b) viziunea despre lume a scriitorului.

Elevul care citește devine un partener activ în actul lecturii, formându-și capacități critice și reflexive, stimulându-și creativitatea și dezvoltându-și emoțiile. Lectura nu mai este o formă pasivă de receptare, este un proces ce implică mai mulți factori: *textul, autorul, contextul, cititorul*, extinzându-se dincolo de granițele literaturii.

Lectura vizează prioritar procesul de parcurgere, descifrare și valorizare a unui text. În studierea textului literar se pune accent pe tipurile de lectură, dintre care:

a) Prima lectură, cea de pătrundere în universul operei, permite contactul cu secvențe din opera, ce nu sunt atât de cunoscute elevilor, tocmai pentru a le oferi o nouă direcție de receptarea a acestuia, viziunea elevilor schimbându-se/consolidându-se în funcție de fragment, de nivelul de cunoștințe ale elevilor, de etapele pregătitoare.

În funcție de criteriile continuității și finalității lecturii, dar și în funcție de cel/cei ce-o realizează prima lectură poate fi [3, p.213]:

- *Lectură continuă*: parcurgerea textului de la început la sfârșit, fără a interveni cu unele explicații sau cu explicarea unor cuvinte necunoscute vs. *lectură discontinuă*: împărțirea textului pe fragmente/tablouri;
 - *Lectură neorientată* fără formularea sarcinilor de lectură vs. *lectură orientată* cu formularea unor sarcini de lectură menite să capteze atenția, sau a unor aspecte din text;
 - *Lectură realizată de învățător* numită și lectura model vs. *lectură realizată de elevi* (lectură silențioasă, lectură cu voce tare etc.).
- b) Lectura de familiarizare**, de reluare a unui text citit demult, oferă învățătorului un instrument complex de re-descoperire a operei, de caracterizare a unui personaj, de elaborarea a planului de idei.

c) *Relectura textului*, în vederea identificării cuvintelor necunoscute, se face pe bucățele mici de text, pe un text care a fost deja citit (poate acasă sau poate ca lectură suplimentară) după pătrunderea în text, pentru remarcarea termenilor specifici – regionalisme, cuvinte populare – și pentru explicarea lor.

- *Prima relectură și comprehensiunea textului* este efectuată de elevii cu deprinderi de lectură și este urmată de explicarea unităților lexicale (cuvinte/expresii) necunoscute. Identificarea unităților/fragmentelor logice are în vedere înțelesul și structura grafică, se realizează la început de învățator împreună cu elevii, apoi sarcina de identificare revine elevilor, individual sau pe grupe [3].

Înțelegerea (comprehensiunea) definită la nivel [4, p.49]:

Obiectiv presupune:

- particularitățile receptorului sunt neglijabile;
- mesajul este univoc, lipsit de ambiguități;
- intenția emițătorului este clară și este percepută ca atare de către receptor;
- finalitatea mesajului este percepută în același mod de către emițător și receptor;
- adecvarea înțelegerii poate fi verificată prin modul de acțiune al receptorului ca urmare a receptării mesajului.

Înțelegerea (comprehensiunea) definită la nivel:

Subiectiv presupune:

- particularitățile mesajului sunt neglijabile;
- comprehensiunea este marcată psihologic (satisfacția reușitei sau frustrarea eșecului);
- receptorul poate face abstracție de intenția emițătorului;
- receptorul poate percepe finalitatea mesajului din propria lui perspectivă, independent de cea a emițătorului;
- adecvarea înțelegerii nu poate fi verificată prin modul de acțiune al receptorului ca urmare a receptării mesajului.

Înțelegerea (comprehensiunea) definită la nivel:

Intersubiectiv presupune:

- implică o a treia instanță, care mediază între text și receptor (criticul, profesorul, clasa de elevi, grupul de prieteni etc.);
- se manifestă, în special, pentru mesaje cu un grad ridicat de ambiguitate;
- receptorul ia act de faptul că are de a face cu un mesaj cu intenționalitate imprecisă, ambiguă;
- precizarea finalității mesajului implică reacția personală a receptorilor;
- adecvarea înțelegerii se stabilește pe baza unor negocieri de sens între mai mulți receptori.

După lectura unui fragment, se procedează la explicarea cuvintelor/expresiilor necunoscute prin sinonime/antonime, dacă acestea există, sau, în cazul cuvintelor polisemantice – în context; atunci când sensul nu poate fi dedus din context, învățătorul și elevii creează enunțuri care să faciliteze înțelegerea. Elevii trebuie să deprindă tehnica lucrului cu glosarele și dicționarele de diferite tipuri, pe care să le utilizeze în clasă sau în alte situații.

Cuvintele/expresiile explicate în subsolul paginii, de manual, sunt și acestea fixate sub aspectul însușirii corecte a formei și pronunției. Se scriu pe tablă cuvintele/expresiile noi împreună cu sinonimele sau contextele în care au fost folosite, insistându-se asupra acelor care vor intra în vocabularul activ al elevilor.

După lectura tuturor fragmentelor textului, se rezolvă, de obicei, exercițiile de vocabular din manual de la capitolul.

d) *Lectura fragmentară* implică o pregătire minuțioasă a învățătorului, selectând citate ce au legătură cu fragmentele din manual, dar și imagini-desene ale învățătorului sau ale elevilor, imagini xeroxate, de coperte de cărți din ediții mai noi sau mai vechi.

e) *Lectura de impact* se poate aplica la o clasă cu nivel de cunoștințe mai ridicat sau cu un nivel de conștiință deja conturat, în vederea combinării unor citate semnificative pentru conținutul operei, pentru extragerea unor noțiuni definitorii ale operei.

f) *Lectura model*, făcută de către învățător, are menirea de a sensibiliza elevii și presupune o tehnică deosebită, pentru captivarea elevului.

g) *Lectura la alegere/selectivă* a unor pasaje poate fi utilizată pentru a înțelege structura operei, elevii fiind familiarizați cu anumite aspecte: capitole, tablouri, povești; povestiri etc.

h) *Lectura impusă/dirijată*, poate fi efectuată din *Lecturi literare* sau *texte recomandate* din *Curriculumul Național: Clase primare* sub atenta coordonare a învățătorului, care își va organiza lecția. Întâi se va impune lectura integrală a textului propus spre dezbateri, pentru familiarizarea cu conținutul – de asemenea, se alege un citat spre discuție.

i) *Lectura expresivă*, cu modulații ale vocii și ale gesturilor, se face de către învățător sau – dacă există posibilitatea – de către un elev care a însușit tehnicile citirii.

j) *Lectura cheie* este utilizată în cazul în care nivelul clasei o permite și când se urmărește relevarea unor valențe deosebite ale textului, semnificații și sensuri ascunse, când se dorește analiza stilistică și a unor particularități ale textului, mesajele naratorului etc..

k) *Lectura critică* este modalitatea prin care se identifică mijloacele artistice, prin accentuarea unor termeni și prin întrebări fulger. De asemenea se pot realiza exerciții de vocabular etc. și mai ales, se poate interpreta textul, în vederea „dezlegării” tainelor.

l) *Lectura problematizantă*, pe lângă utilitatea la clasă, când se urmărește rînd cu rînd fragmentul din manual, învățătorul poate cere identificarea unor termeni-cheie, comentarea textului. Acest tip de lectură vine în pregătirea unui alt tip și anume:

m) *Lectura comentată pas cu pas*. Aici putem vorbi deja de moment de sinteză a informațiilor, căci învățătorul selectează câteva pasaje care sunt potrivite pentru o temă amplă: „Iarna în Moldova”.

n) *Lectura afectivă* este aplicată ca o modalitate de personalizare a mesajelor literare, de identificare cu personajele literare, de sensibilizare a elevilor pentru re-apropiere de text.

o) *Lectura de profunzime* este aceea care determină înțelegerea fondului ideatic al textului.

p) *Lectura anticipativă* se îmbină foarte bine cu un moment de brainstorming, când se urmărește identificarea unor elemente de suprafață ale textului precum: identificarea autorului, a titlului (dacă se poate recunoaște stilul), a temei fragmentului, a cuvintelor noi, a termenilor cheie, a mijloacelor artistice etc..

r) *Lectura reflexivă* este un mijloc de analiză literară, de interpretare a unui text fără a ști conținutul sau, fără a se relua conținutul. De la un nivel de studiu la altul, școlarul este pus în fața unor fragmente al căror grad de dificultate este gradat: în clasele primare, datorită vârstei, sunt selectate fragmente ce surprind bucuria jocurilor copilăriei. Astfel, doar prin notarea pe tablă a titlului operei literare și printr-o întrebare/cerință de tipul: „Numiți/Exprimați primul lucru care vă vine în minte când citiți acest titlu” – se creează idei, care conduc spre semnificațiile operei. În completare se vine cu scurte fraze/secvențe care conțin termeni din titlu și din nou clasa se antrenează prin diferite tehnici și strategii de interpretare.

În concluzie, procesul de studiere a textului literar de către elevii din clasele primare, performanțele lor în comunicarea orală și scrisă, în înțelegerea și asimilarea valorilor literare sunt influențate de modelul de lectură propus de învățător, deci de calitatea actului critic efectuat în ipostaza de mediator între text și elevii săi.

Bibliografie

1. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. Iași: Ed. Polirom, 1998.
2. Marin M. Didactica lecturii. Chișinău: Cartier, 2013.
3. Pamfil A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective, complementare. Pitești: Paralela 45, 2009.
4. Papadima L. Limba și literatura română. Hermeneutică literară. Proiectul pentru Învățământul Rural. București, 2006.
5. Parfene C. Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Iași: Editura Polirom, 1999.
6. Pâslaru VI. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Museum, 2001.
7. Slama-Cazacu T. Analiza textului literar. Aplicări în școală a metodei dinamic-contextuale. Constanța, 1998.

DEVELOPING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE WITH THE ENGLISH CLASS UTILIZING THE INTERACTIVE METHOD *JEOPARDY!* DURING THE ROUND-UP LESSON IN THE TWELVE-GRADE

Matthew BERGER

High School of Global Citizenship in Crown Heights, Brooklyn, USA

Georgia TSIRMPA

Third Lyceum of Tripoli, Greece

Sergiu JELIHOVSCHII

Tiraspol State University, Republic of Moldova

Abstract. In this article, we analyze the effectiveness of implementing an American television game show, *Jeopardy!* into our round-up lessons. We used our twelve-grade class as an example, and utilized a survey afterwards to gather feedback from our students. Our hypothesis was that students would find *Jeopardy!* to be a fun, interactive game that served as an effective summary of the unit. Moreover, the game would reduce stress in the classroom, and produce a positive, unifying environment in which students would feel more comfortable with their communication. The survey and our experience showed that the students enjoyed the lesson, and would be useful to implement again with the twelve grade, as well in other classes.

Keywords: *Jeopardy!*, communication, round-up, skill, stress, game etc.

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI COMUNICATIVE LA ORELE DE ENGLEZĂ PRIN UTILIZAREA METODEI INTERACTIVE *JEOPARDY!* ÎN TIMPUL LECȚIEI DE RECAPITULARE ÎN CLASA A DOUĂSPREZECEA

Rezumat. În acest articol noi analizăm eficiența utilizării jocului American televizat, *Jeopardy!* la lecția noastră de round-up. Am implementat jocul în clasa 12-a ca exemplu, iar mai apoi în urma unui chestionar am obținut feedback-ul de la elevii noștri. Ipoteza noastră a fost că elevii vor descoperi *Jeopardy!* ca o joacă distractivă și interactivă care va servi drept sumar al unității. Mai mult decât atât, joaca va reduce stresul în clasă și va produce un mediu pozitiv, unificator în care elevii se vor simți mai confortabil vizavi de comunicarea lor. Chestionarul și experiența noastră a demonstrat că elevilor le-a plăcut lecția și va fi folositor să-l mai implementăm și la alte lecții în clasa 12-a, cât și la alte clase.

Cuvinte cheie: *Jeopardy!*, comunicare, recapitulare, abilitate, stres, joc etc.

I. Introduction

Round-ups are some of the most important lessons that a teacher can use throughout the school year. It is a powerful tool that allows teachers to successfully review material that has been learned throughout the previous unit. This has two distinct advantages; it allows the teacher to focus student attention on the most pertinent information that the unit has had to offer, and to improve student performance on examinations. By creating a sufficient base of knowledge using summarization, the round up lesson gives students the opportunity not only to reinforce what they have learned, but to expand upon it as well in the future.

While learning a secondary language, one of the most important tasks for the student is to develop their communication skills. When a native language speaker is

talking, they do not need to think about the syntax of their speech or the vocabulary necessary to communicate their thoughts – it is done immediately. This skill does not come easily to the student. It can take years of practice. As such, whenever possible, communication must be stressed to the student. If the learner can express their thoughts in conversation, it will be easier for them to approach different tasks, such as reading, writing, direct translation, and listening. The student, however, may be nervous to speak aloud in class, and it may be difficult to convince them to participate willingly. Bridging this divide between student and teacher is one the most important tasks in the classroom. If successful, the student will be eager to improve their language skills and to express their ideas using foreign concepts that were previously unknown to them.

II. Interactive games within round-up lessons

Our classroom offers a unique opportunity for Moldovan students; it includes two teachers, one with an experienced background in Moldovan teaching techniques for Secondary English speakers, while the other is a native English speaker. Matthew Berger is a Peace Corps volunteer from the United States, with experience teaching phonetics to developing English speakers. It was our idea to use the American television game show *Jeopardy!* to our 12th grade English students, after the first unit from the textbook, *Personal Culture*. We adapted *Jeopardy!* using an interactive PowerPoint presentation to review the material from the first unit.

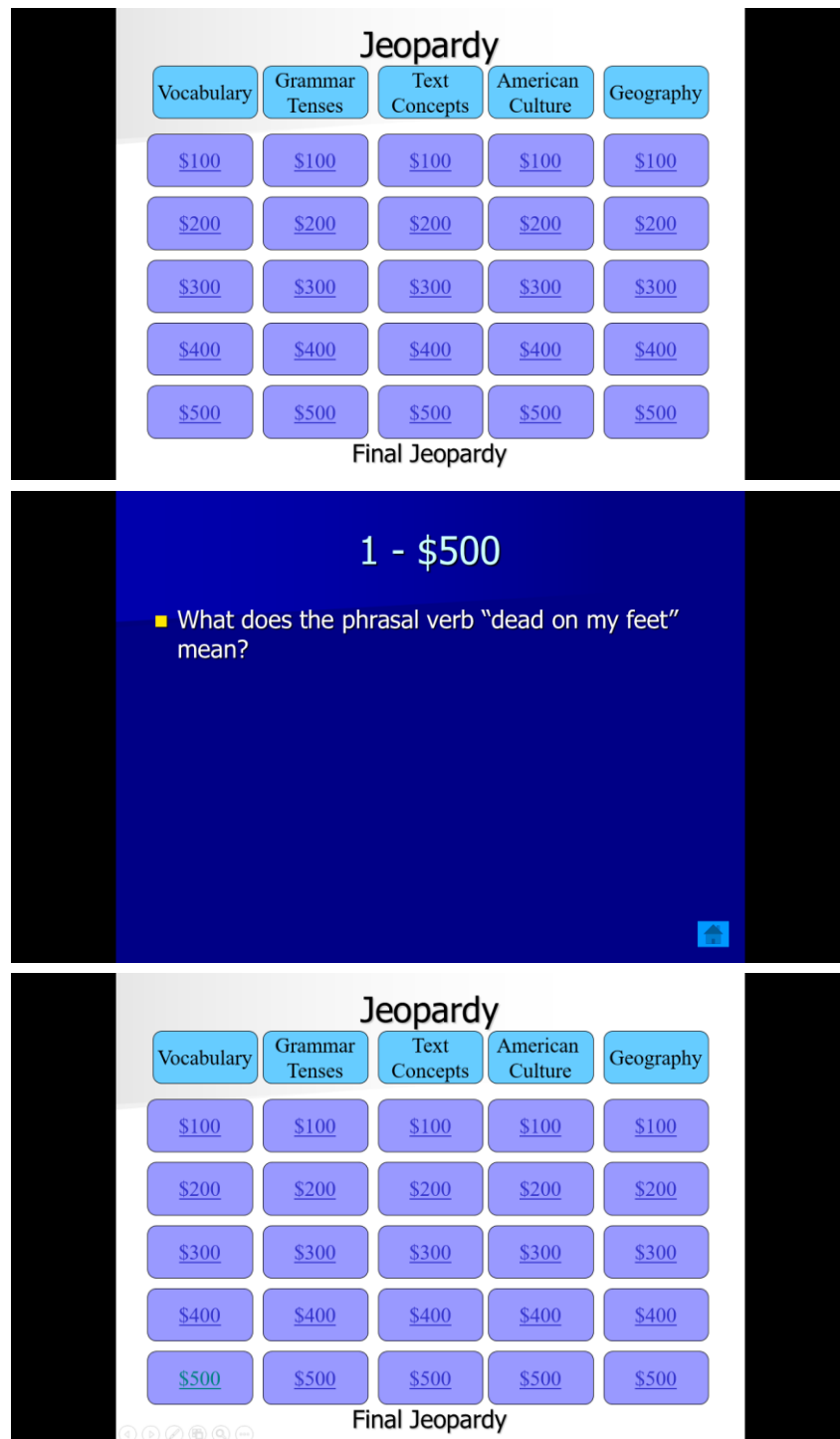
Jeopardy! was created by Merv Griffin in 1964, and has been broadcasted for decades on the NBC network, with new episodes airing weekly. It is a staple of American culture and wildly popular with the American public. For years, Americans have sat in their living rooms and tackled every part of popular culture throughout both the US and the world; books, movies, music, historical facts, science, geography, etc. For the contestants, there is singular focus to win the game – answer as many questions correctly as possible to earn more money than the other players. The game is formatted using 30 questions: there are 6 categories, with 5 questions in each category. Each question is assigned a different value, with intervals of \$100, from \$100 to \$500. The questions that are worth less in dollars are easier to answer, and increase with difficulty as the value increases. For example, a \$100 question in our twelve-grade classroom asked, “What is the thesis of an essay?” A \$500 question asked our students to name each of the 5 parts to a story as defined by the textbook. The \$500 question is more complex and demands complete fluency of the lesson, while the first question only asks about a singular concept. The contestants only have 10 seconds to answer the questions, though for our students, we allowed them 20 or 30 seconds to respond depending on the difficulty of the questions.

Generally, the game is played by individual contestants. However, in terms of the classroom, the students are separated into groups, and take turns answering the questions. The TV show demands that the contestants must rush to answer the question first. This

would not work in a classroom setting and would cause chaos. The group setting encourages students to work together, and allows stronger students to help those who may need help, as it is in their interest to do so to win the game. For an incorrect response, the TV show would take away the value of a question for an incorrect response. We chose not to include this rule, because we did not want to discourage students from attempting to answer a question. In a test environment, an incorrect answer will not take away from a student's score. There is no negative score on a test. For instance, you cannot score a -2 on a test, whereas in *Jeopardy!* the contestant may easily fall thousands of dollars below 0.

If a group answers incorrectly, the other groups may have an opportunity to steal the question without using their turn. Typically, this is done to see if either a group of students are struggling with the question or the entire class. If the entire class is unable to answer, then the teacher may reevaluate whether the question itself was difficult to understand, or if they need to administer the material from the lesson more effectively. After every question has been answered, the scores are tallied, and the game moves into its final round, called Final Jeopardy. The contestants must bet a certain amount of their score. The exact amount is at their own choosing. Whereas each question during the first part of the game is oral, this question is answered by every group by writing silently. The groups then present their answers for grading. Each correct answer wins double the amount betted, whereas an incorrect answer loses the amount betted (this is the only case where losing money occurs).

So why does *Jeopardy!* work as a round-up lesson, in comparison to other traditional methods? The first and foremost reason involves its structure; the lesson is a game, and thus creates a competitive setting. This is useful for the teacher because winning a game is a strong motivator for students. Students are naturally competitive with each other, especially in the early adolescent ages [4]. By playing *Jeopardy!* in an educational context, a teacher can redirect competitive energy in a positive, productive way [2]. The teacher is a neutral arbitrator whom students look up to. If done correctly, the competition is deemed to be fair for the students and prevents arguments that other games may cause. Another point to consider is the strategic decisions needed to win *Jeopardy!* As there are different dollar values for each question, the students must use math and develop strategies to earn as many points as possible. If your group cannot confidently answer each of the \$500 questions, it is pointless to choose it and risk another team being able to win the money from that question using their steal. These strategic decisions exercise a different part of their brains than language learning does, which is inherently useful. Balanced learning can cause more advanced development in unrelated subjects [5].



FIGURES 1.1, 1.2, 1.3: Slides from the PowerPoint presentation used to play Jeopardy! 1.1 is the main screen and includes links to each of the questions. Clicking on Vocabulary, \$500, will lead to 1.2, where the student will answer the question. Afterwards, the icon on the bottom right hand of the screen leads back to the title screen. As seen in 1.3, Vocabulary, \$500, is now colored in, indicating to the student that this question has been answered. There are templates of

Jeopardy! available on the Internet for other teachers to use.

An important aspect of playing *Jeopardy!* is that it is fun for students! We created a poll for our twelfth-grade students after playing the game, and we received XX responses. The first question asked the students to rate their enjoyment of *Jeopardy!* from a scale of 1-5. From the 16 responses we received, the average score was 4.6, indicating a

general sense of satisfaction. Our follow up questions after the poll asked, “What specifically did you enjoy about the game?” and “Are there any improvements that you would suggest for *Jeopardy!*” The poll was done through Survey Monkey and it was stressed to the students that the poll was anonymous to ensure as many honest responses as possible. From the longer form responses, there were several consensuses that could be drawn. The students enjoyed having a new activity that was technologically interactive using the Smartboard. Though American money was not used, the usage of a point system with money was thought to be creative and motivating. Moreover, our game included questions about American culture and geography as well. The students liked the connections between American and Moldovan culture, and testing how much they knew about where their new teacher had come from.

Conclusions

What’s important to take away from this game is not only how much the students enjoyed it, or how competition is an effective use of student energy. Throughout the game, the students were too motivated to win and to prove their knowledge to be stressed about their communication skills. Brothy [1] explains that, “.... In general, classroom motivation covers three categories of classroom motivation: state, trait, and intrinsic. Trait motivation describes the student’s nature to learn. It is part of their inherit character to learn. Intrinsic motivation is a little different. This category of motivation describes the student who participates in a learning activity for the enjoyment of the experience, not for the purpose of learning. The category that this review examines is state motivation. Think of state motivation as the student’s state of mind of the student when he or she walks into the classroom. Does their state allow them to engage in the class’s activities for the purpose of “acquiring the knowledge or mastering the skill the activity was designed to teach?” They were eager to share what they knew, and they were not stressed that the game would reflect their English language skills. This is incredibly important for their development. It has been shown that decreasing stress for the student is paramount for breaking learning barriers [3]. If a student is embarrassed to speak in their new language, they are not open to learning new concepts. *Jeopardy!* was effective in creating a friendly, comfortable setting in the classroom that motivated students that shared their knowledge.

Moreover, *Jeopardy!* forms an opportunity for the teacher to give students clear, effective, and immediate feedback. Before taking a test, honest, immediate feedback is imperative for the student. The test will be taken the lesson immediately following the round-up lesson, so time management is necessary as well. By giving different categories for the students, they can see their strengths and weaknesses for the given unit. Even if they do not choose a certain category while they play *Jeopardy!* the student may respond to themselves; *oh, I was not confident in my text concepts, I must read about story*

structures tonight. If a group struggles to win lots of money, it will be a wake-up call for them that they need reevaluate how they are learning the lesson. On the other side, if a group wins and finds they can answer nearly every question, they can see that the test is not to be feared.

Also, feedback with foreign languages is integral towards development. If a student is struggling with perfect tenses in English, they must not repeat their mistakes. Verb usage comes naturally to native speakers, yet have more weight in a sentence than any other part of the sentence. The student that says that, “Tom travelled to the zoo today,” rather than, “Tom has travelled to the zoo today,” can confuse a native English speaker about when exactly Tom was at the zoo. Repeating that mistake can be harmful for the English student, and must be immediately fixed each time. This holds true for different vocabulary words, listening abilities, and writing. Yet being corrected immediately is an uncomfortable process for the student. It is often done in front of the class, and can cause students to shy away from participating in class. With *Jeopardy!* though, the student is getting feedback along with the entire class, and the mistake is not individualized. The mistake is the group’s mistake, and there is no ostracizing that causes the student to retreat. This is one of the biggest advantages of *Jeopardy!*: the ability to provide feedback in a comfortable setting, while encouraging the student to participate to win the competition.

This is what occurred during our round-up lesson with *Jeopardy!* We had great success in getting our students to speak and participate with the game. In the future, we hope to further develop interactive methods to help our students speak more in class. The key, is to provide a stress-free environment in which students feel empowered to share their thoughts and knowledge. As one student in the survey stated, the game introduced “team spirit development,” which is encouraging, as this student felt the game united them through competition rather dividing them into winners and losers. In conclusion, using the game *Jeopardy!* is highly effective as a round-up lesson, and was successful in getting students to speak while giving them the clear feedback needed to prepare them for a test.

References

1. Brophy J. Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. Educational Leadership, 1987. p.40-48.
2. Cantador I., Conde J. M. Effects of competition in education: a case study in an e-learning environment. 2003.
3. Nida E. A. Learning by listening. In: Blair R.W., (Ed.) Innovative approaches to language teaching. Rowley, MA: Newbury House, 1987. p. 42-53.
4. <https://www.extension.iastate.edu/4hfiles/VI950902FAgesStages.PDF>.
5. <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/executive-function>.

FORMAREA COMPETENȚEI PROFESIONALE ÎNȚIALE LA STUDENȚII CHIMIȘTI PRIN CERCETARE ECOLOGICĂ

Sergiu CODREANU, doctorand

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Activitățile ce țin de protecția mediului ambiant sunt unele din direcțiile principale de monitorizare a calității aerului, apei și solului în Republica Moldova. O atenție deosebită este necesar să se acorde problemelor legate de calitatea apei. Prin intermediul unor cercetări cu caracter ecologic pot fi implicați atât elevii, cât și studenții în determinarea nivelului de poluare al apei. În acest scop s-a efectuat un studiu experimental ce analizează dinamica evoluției în timp a calității apei r. Ichel, secțiunea s. Goian pe parcursul anilor 2013-2017, după indicii de poluare a apei. Studiul problemelor de mediu implică utilizarea în complex a cunoștințelor și deprinderilor din diferite domenii și integrarea lor constructivă pentru identificarea unor soluții cu efect pozitiv. Formarea competenței ecologice are un impact direct asupra atitudinii față de problemele mediului ambiant, poziției civice și comportamentului profesional în calitate de cadru didactic, care va promova educația interdisciplinară, va cultiva la discipolii săi o atitudine grijulie față de natură și deprinderi de a realiza analize privind calitatea mediului.

Cuvinte cheie: cercetare ecologică, competență profesională, studiu interdisciplinar, analiza apelor, indice de poluare a apei.

TRAINING OF INITIAL PROFESSIONAL COMPETENCE OF CHEMISTRY STUDENTS THROUGH ECOLOGICAL RESEARCH

Abstract. Environmental protection activities are some of the main directions for monitoring air, water and soil quality in the Republic of Moldova. Particular attention should be paid to water quality issues. Certain ecological research can involve both students and students in determining the level of water pollution. For this purpose, an experimental study was carried out on the dynamics of the quality of the water quality in Ichel, section Goian during the period 2013-2017, according to the water pollution index. The study of environmental problems involves complex use of knowledge and skills in different fields and their constructive integration to identify positive-effect solutions.

The formation of environmental competence has a direct impact on attitudes towards environmental issues, civic position and professional behavior as a teacher, which will promote interdisciplinary education, will cultivate at its disciples a thoughtful attitude towards nature and skills to carry out analyzes on the quality of the environment.

Keywords: ecological research, professional competence, interdisciplinary study, water analysis, water pollution index.

Introducere

Dezvoltarea tehnologică fără precedent din ultimul secol a adus alături de beneficii și unele dezavantaje: irosirea fără precedent a resurselor și poluarea mediului înconjurător. Exploatarea intensă a resurselor naturale se răsfrânge negativ asupra calității factorilor de mediu. Avantajele și confortul asigurat de tehnologiile care cunosc o evoluție continuă crează o dependență periculoasă, care îndepărtează tot mai mult omul contemporan de la mediul natural, formând o deprindere de acceptare psihologică a degradării constante a stării mediului ambiant. Această tendință în creștere și periculoasă poate fi oprită doar prin cultivarea atitudinii grijulii față de mediul în care trăim, lucru

care poate fi implementat cu succes în procesul educațional, în mod special la disciplinele din domeniul Științe ale naturii.

Conștientizarea faptului că resursele naturale nu sunt inepuizabile și că exploatarea pe principii pur economice induce transformări de multe ori ireversibile a determinat apariția și introducerea în cadrul activităților economice a conceptelor și principiilor dezvoltării durabile. Tot mai multe state încep să ia măsuri speciale pentru asigurarea unei exploatare raționale a resurselor naturale. Conform Directivei Cadru 2000/60 a Uniunii Europene [1], apa nu este un produs comercial, ci un bun de patrimoniu care trebuie protejat, tratat și apărut ca atare. Pe măsură ce legislația aplicabilă în domeniul protecției mediului va deveni tot mai strictă, principiile dezvoltării sustenabile și codurile de bune practici din domeniul protecției mediului vor fi transformate din recomandări în norme obligatorii. Această adaptare ar trebui făcută printr-o mai mare flexibilitate legislativă, prin stimularea inițiativelor voluntare alături de majorarea penalităților pentru încălcări ale legislației din domeniu, prin facilitarea și subvenționarea transferului de tehnologie între instituțiile academice, de cercetare și industrie.

Succesul va fi direct influențat și de nivelul de educare și conștientizare atât a populației la nivel general, cât și la nivel de specialiști, prin formarea și educarea unei noi generații ce vor avea ca parte a programelor de studii cunoașterea principiilor de bază ale dezvoltării durabile și celor ale exploatareii resurselor regenerabile și neregenerabile.

Specificul formării competențelor la chimie este determinat de experimentul chimic, exprimat prin experiențe de laborator, experiențe de demonstrare și lucrări practice. Integrarea sistematică a experimentului chimic la lecțiile de chimie creează condițiile necesare pentru formarea competenței de cercetare atât teoretică, cât și experimentală [2].

Republica Moldova a elaborat ***Concepția Strategiei Naționale pentru Dezvoltare Durabilă***, declarând ca principii de bază – *ecologizarea cunoștințelor, remodelarea mentalității, reorganizarea sistemului educațional, etico-moral spre noi valori intelectuale și spirituale*. Actualmente, se poate afirma cu toată certitudinea că procesul de învățământ este ecologizat și constituie un factor prioritar în cercetările științifico-pedagogice. Instruirea ecologică este un proces de conștientizare de către personalitate a valorilor mediului ambiant și de concretizare a anumitor direcții necesare înțelegerii mai profunde și a recunoașterii interrelaționării omului cu mediul ambiant. Instruirea ecologică reprezintă o componentă de bază în rezolvarea unor probleme de mediu pe parcursul studierii chimiei și este ca o parte componentă a curriculumului preuniversitar și universitar [3].

Metode și materiale

Metodele de cercetare și materialele folosite au inclus: *metode teoretice* - documentarea științifică, analiza și sinteza definițiilor, generalizarea, sistematizarea, comparația, transferul definițiilor, studiul statistic a conținutului unor factori de mediu, a tezelor de licență și master cu aspect ecologic; *metode experimentale* - experimentul pedagogic, cu includerea unor etape specifice: evaluări, instruiți și control. Instrumente de cercetare: chestionare pentru evaluarea competenței ecologice a studenților, discuții cu studenții și cu profesorii de chimie pentru a identifica percepțiile și atitudinile lor ecologice față de mediul înconjurător.

Rezultate și discuții

Pentru ca un student, viitor profesor de chimie, să-și formeze și să-și dezvolte competența ecologică, este necesar:

- să posede un sistem de cunoștințe specifice domeniului, conturat de conținuturi aferente în limita curriculum-ului universitar de bază;
- să posede capacități de utilizare și aplicare a cunoștințelor dobândite în activități de predare-învățare-evaluare, realizând astfel funcționalitatea cunoștințelor obținute;
- să dispună de capacități și calități explorative, investigaționale, rezolutive, personalizând astfel cunoștințele funcționale;
- să integreze și să mobilizeze achizițiile personale, manifestând, în diverse situații școlare și cotidiene, comportamente adecvate valorilor și atitudinilor preconizate.

Pentru realizarea educației ecologice a elevilor, este necesar ca viitorul profesor de chimie să fie ajutat să înțeleagă importanța:

- însușirii experienței social-ecologice prin transpunerea ei în sistemul „profesor – mediu natural” și rezultarea unor schimbări de comportament personal și comportament al elevilor;
- colaborării cu actorii angajați în alte sectoare de activitate și formării capacităților de inițiere și dezvoltare a acestei colaborări [4].

Protecția mediului ambiant a devenit una din direcțiile principale de monitorizare în Republica Moldova. O atenție deosebită este necesar să se acorde problemelor legate de calitatea apei. În scopul evaluării nivelului de poluare, cu studenții s-a efectuat un studiu în ce privește dinamica evoluției în timp a calității apei r. Ichel, secțiunea s. Goian pe parcursul anilor 2013-2017. Fiind unul dintre râurile mari din țară, râul Ichel figurează în lista apelor de protecție a Centrului Național de Mediu. Pe lângă toate acțiunile realizate de stopare a factorilor poluanți, se acționează în direcția de informare permanentă a societății civile referitor la starea actuală a râului și la metodele de protecție care trebuie întreprinse.

În baza investigațiilor privitor (Tabelul 1) s-a calculat indicele de poluare a apei (IPA) râului Ichel.

Tabelul 1. Valori medii anuale ale unor indici chimici de calitate a apei r. Ichel, secțiunea s. Goian pe parcursul anilor 2013-2017

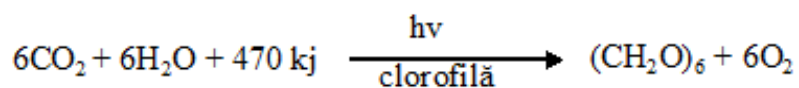
Valori medii anuale, mg/dm ³	Localitatea, s. Goian	Anul					CMA
		2013	2014	2015	2016	2017	
Ionul nitrit, NO ₂ ⁻	în aval	0,053	0,033	0,0075	0,035	0,0236	0,3
Ionul de amoniu, NH ₄ ⁺	în aval	0,359	0,283	0,167	0,313	0,258	0,5
Oxigen dizolvat	în aval	7,602	9,879	9,206	9,344	9,726	6,0
CBO ₅	în aval	3,781	3,223	3,133	3,55	4,155	3,0
Produse petroliere	în aval	0,054	0,057	0,041	0,0776	0,055	0,05
Fenoli	în aval	0	0	0,00056	0,00024	0,00047	0,001

Acumularea substanțelor dizolvate în albia râului este cauzată de precipitațiile atmosferice, de apele freactice, soluțiile din sol, rocile care vin în contact cu apa și substanțele care se formează în bazin în urma descompunerii compușilor organici și resturilor de plante și animale.

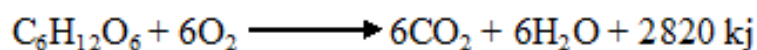
Oxigenul este unul dintre cele mai importante gaze prezente în apă de care depinde starea bio-chimică a resurselor acvatice. Valoarea indicelui de oxigen determină starea ecologică a bazinului. Conținutul oxigenului influențează pozitiv asupra vieții hidrobionților. În apă el se află sub formă moleculară (O₂).

La îmbogățirea apelor cu oxigen contribuie absorbția oxigenului din atmosferă și fotosinteza plantelor acvatice. Absorbția oxigenului din atmosferă poate avea loc dacă concentrația oxigenului dizolvat în apă este mai mică decât concentrația de saturație, corespunzătoare temperaturii și presiunii.

Fotosinteza plantelor acvatice este un proces complex, care prezintă o sursă de oxigen dizolvat în apă, care schematic poate fi reprezentat astfel:



La micșorarea concentrației oxigenului dizolvat în apă contribuie: respirația organismelor acvatice, oxidarea chimică și biochimică, desorbția oxigenului în atmosferă. Procesul de respirație, care decurge cu consum de oxigen, poate fi reprezentat schematic astfel:



La o concentrație de oxigen mai mică de 4 mgO₂/l la 20° C (Concentrația maximă admisibilă a oxigenului dizolvat constituie 4 mgO₂/l) pentru multe organisme acvatice este critică, în urma căreia viteza lor de creștere se micșorează.

Un deficit mare de oxigen se poate întâlni în bazin la impurificări mari cu compuși organici, a căror degradare chimică necesită oxigen [5].

Azotul se află în apele naturale sub formă de compuși anorganici și organici. Principalii compuși anorganici ai azotului conțin ioni de amoniu (NH₄⁺), sub formă de nitriți (NO₂⁻) și nitrați (NO₃⁻). Compușii organici ai azotului se află în special în compoziția proteinelor și în produsele descompunerii lor, ce se obțin din resturile organismelor acvatice. Rolul principal în transformarea azotului anorganic într-o formă asimilabilă în ciclul biologic și invers – trecerea azotului din compușii organici în formele minerale, îl joacă bacteriile de diferite tipuri. În apele neimpurificate circuitul azotului este relativ stabil. Dar din cauza folosirii excesive a îngrășămintelor cu azot, precipitațiile atmosferice și scurgerile de ape reziduale și menajere, în sistemele acvatice se concentrează cantități mari de nitrați, nitriți și ioni de amoniu. Excesul nitraților are un impact negativ pentru om, stimulează creșterea excesivă a algelor și duce la „înflorirea” bazinelor de apă.

Azotul amoniacal se află în apele de suprafață sub formă de ioni de amoniu (NH₄⁺), sub formă de molecule nedisociate de hidroxid de amoniu și amoniac dizolvat. Raportul cantitativ al acestor forme depinde de pH-ul și temperatura apei [6].

Pe parcursul ultimilor 5 ani, conform Indicelui de poluare a apei (IPA), calitatea apei r. Ichel se caracterizează cu un nivel de poluare fără devieri esențiale (Tabelul 2, Figura 1).

Tabelul 2. Indicele de poluare a apei (IPA) r. Ichel, secțiunea s. Goian pe parcursul anilor 2013-2017

Secțiunea de monitoring	Indicele de poluare a apei (IPA)				
	Anii				
	2013	2014	2015	2016	2017
s. Goian, în aval	1,55	1,76	1,64	1,74	1,86

Indicele de poluare a apei (IPA) se apreciază după 7 clase (Tabelul 3) și se calculează după un număr fix de parametri chimici (6): azot de amoniu, azot de nitrit, produse petroliere, fenoli, oxigen dizolvat și consumul biochimic de oxigen la 5 zile, după formula [7]:

$$IPA = \sum \frac{C_i}{CMA_i} / 6,$$

unde: C_i – concentrația medie a parametrilor,

CMA_i – concentrația maximă admisibilă a parametrilor,

6 – numărul parametrilor luați în calcul.

Tabelul 3. Criterii de apreciere a calității apelor de suprafață conform IPA

Clasa calității apei	IPA
I – foarte curată	0,2
II – curată	0,2 – 1,0
III – moderat poluată	1,0 – 2,0
IV – degradată	2,0 – 4,0
V – poluată	4,0 – 6,0

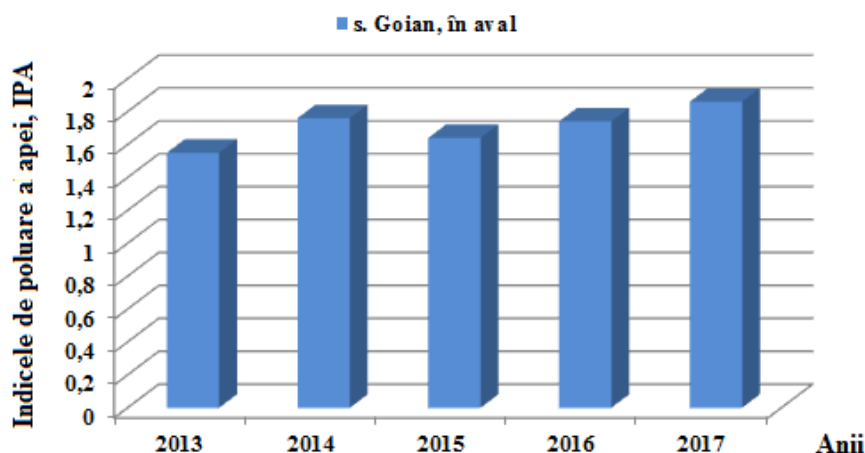


Fig. 1. Calitatea apei r. Ichel conform indicelui poluării apei în perioada 2013-2017

Valoarea IPA pe parcursul perioadei menționate s-a încadrat în limitele de la 1,55, anul 2013, până la 1,86 (clasa de calitate – moderat poluată, Tabelul 3), anul 2017. Reieșind din rezultatele obținute putem spune că poluarea apei r. Ichel în zona monitorizată a fost practic la același nivel în perioada dată.

Cercetările recente referitor la calitatea apei denotă că emisiile apelor uzate, spălările în rezultatul precipitațiilor, cât și alte activități umane de pe teritoriul s. Goian au un impact negativ asupra compoziției chimice a apei r. Ichel. Rezultatele obținute prezintă o informație utilă în sistemul de monitorizare a calității apelor râurilor mici din Republica Moldova.

Procesul de instruire universitară nu poate consta doar în memorarea unor informații teoretice și de reproducere a lor, el rezidă, mai ales, în punerea studenților în diferite situații, care să le permită construirea de cunoștințe, aprecieri și elaborarea de sisteme și modele de acțiune. Din aceste considerente, acțiunea afectivă și interiorizată a studentului presupune confruntarea și colaborarea cu „altul”, ea pune studenții într-o situație specială de învățare, de educație, de rezolvare de probleme, prin care el să se dezvolte „original, temeinic sub aspect cognitiv, axiologic și praxiologic” [8].

În cadrul facultății de Biologie și chimie a Universității de Stat din Tiraspol studenții de la ciclul I și II, ca finalitate a programelor de studii susțin teza de licență/master, obținând calificativul de licențiat sau master în dependență de specializare. Pe parcursul studiilor, conform programelor, studenții sunt implicați în

următoarele stagii de practică: *Practica de inițiere*, *Practica de producție* și *Practica de licență*.

În cadrul acestor stagii de practică, studenții își formează anumite competențe ce țin de analiza și sinteza surselor bibliografice pe domeniul stabilit, cunoștințe și deprinderi practice de utilizare a veselei, reactivilor și a unor metode instrumentale de analiză, care în final aceste abilități și deprinderi se vor regăsi în elaborarea și susținerea tezei de licență sau master.

Practic, la absolvire, în fiecare an sunt admise la susținere teze de licență/master cu tematică ecologică (Tabelul 4, Figura 2).

Tabelul 4. Numărul de teze susținute la ciclul I și ciclul II

Anii	Licență (zi)			Licență (FR)			Master		
	- chimie - chimie și biologie - chimie și fizică - biologie și chimie			chimie			- chimie contemporană și tehnologii educaționale - chimie ecologică		
	Total teze, nr.	Teze cu tematică ecologică, nr.	Pondere, %	Total teze, nr.	Teze cu tematică ecologică, nr.	Pondere, %	Total teze, nr.	Teze cu tematică ecologică, nr.	Pondere, %
2013	25	7	28,0	36	6	16,7	13	4	30,8
2014	9	2	22,2	26	5	19,2	19	4	21,0
2015	20	1	5,0	20	2	10,0	23	5	21,7
2016	6	0	0	18	1	5,5	24	5	20,8
2017	8	1	12,5	17	2	11,8	17	1	5,9
2018	5	2	40,0	7	2	28,6	14	5	35,7

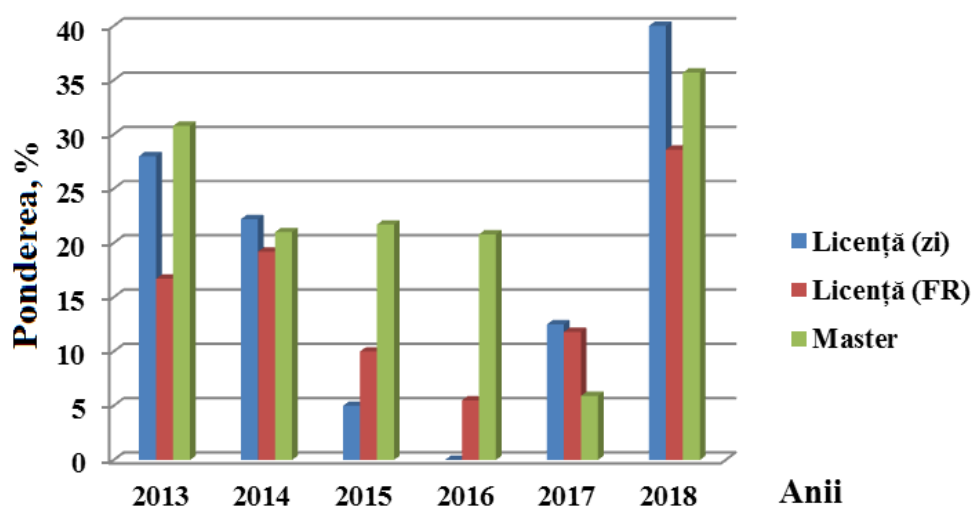


Fig. 2. Pondere, %

Tezele cu tematică ecologică sunt axate preponderent pe determinarea unor indici chimici de calitate din unele surse de apă subterană și de suprafață, conținutul unor componenți chimici din sol, procedee de purificare a apei de la stațiile de epurare, audit ecologic etc., în special din localitățile de baștină ale studenților. În rezultatul cercetărilor ecologice studenții absolvenți își formează unele aptitudini, deprinderi ce țin de

competența ecologică, își schimbă atitudinea, comportamentul față de mediul ambiant, devin mai conștienți de faptul că tot ceea ce ne înconjoară trebuie de folosit rațional și de protejat.

Toate aceste momente se revăd în teze, prin aceea că practic fiecare absolvent vine în final cu anumite recomandări pentru ameliorarea situației, cum ar fi: minimalizarea acțiunii antropice asupra poluării surselor de apă potabilă (subterană și de suprafață), a solului, aerului etc., unii din ei au elaborat și acte de implementare a rezultatelor obținute cu administrația publică locală, prin prezentarea rezultatelor cercetării și a recomandărilor ce pot fi realizate de fiecare individual, cât și colectiv. Alt moment important constă în faptul, că proaspătul absolvent fiind angajat în calitate de profesor de chimie va fi capabil să formeze și să dezvolte la elevi competența ecologică prin implicarea în diferite activități de salubritate a satului/orașului natal, diferite proiecte ce țin de estimarea gradului de poluare a apelor din fântâni, a solului, care în final ar duce la sporirea gradului de responsabilizare și de creștere a conștiinței ecologice a elevilor, cât și a localnicilor.

Concluzii

În rezultatul unei cercetări ecologice studenții chimiști își vor forma și dezvolta unele abilități, deprinderi și cunoștințe, care le vor permite să:

- utilizeze unele noțiuni, norme și principii referitoare la mediul ambiant;
- proiecteze acțiuni de soluționare a unor probleme referitoare la starea mediului ambiant;
- identifice caracteristicile componentelor mediului ambiant;
- investigheze starea ecologică a mediului ambiant;
- dezvolte unele comportamente responsabile ale omului în cadrul mediului ambiant;
- soluționeze unele probleme ecologice ale mediului ambiant și să propună modalități de soluționare și îmbunătățire a condițiilor de mediu;
- să alcătuiască modele de evaluare orientate spre rezultat: *informații* → *activități* → *efecte* → *rezultate* → *impact*.

În rezultatul studiului s-a constatat, că nivelul competențelor care vizează problemele ecologice este, în general, satisfăcător și cercetările cu caracter ecologic au avut un impact pozitiv asupra formării competențelor și mai ales, asupra abilității de a sugera o soluție potrivită și corectă pentru problemele ecologice, de a argumenta rezultatele obținute și de a le compara cu cele teoretice, astfel sporind nivelul de conștientizare și alfabetizare ecologică a viitorilor profesori de chimie.

Cunoștințele vaste, privind problemele ecologice nu conduc, neapărat, la formarea unor atitudini pozitive, efecte, sentimente și comportament pozitiv pentru mediu. Studenții cu atitudini și sentimente pozitive față de mediu au dat dovadă de un comportament ecologic mai adecvat.

În final aceste abilități vor conduce la formarea competenței profesionale inițiale a viitoarele cadre didactice din domeniul chimiei pentru învățământul general și poate fi considerată un nivel de performanță profesională. În rezultat, profesorul va fi capabil să decidă asupra selectării unor soluții metodologice de educație ecologică a elevilor și să le aplice, în funcție de contextul situațional în care se desfășoară activitatea și să le evalueze/autoevalueze în baza unor criterii determinate de eficiența/eficacitatea procesului educațional.

Procesul de formare a competenței profesionale inițiale a viitoarele cadre didactice din domeniul chimiei prevede câteva etape din perspectiva instruirii și educației ecologice a elevilor, cum ar fi: achiziționarea de către studenți a unui volum de cunoștințe care ar favoriza dezvoltarea gândirii interdisciplinare; selectarea metodelor speciale de instruire și educație ecologică pentru rezolvarea problemelor ecologice; formarea la viitoarele cadre didactice a abilităților și deprinderilor necesare pentru a acționa în colectiv și de unul singur în folosul societății.

Putem constată că procesul de formare ecopedagogică a cadrelor didactice din domeniul chimiei se va realiza în mod inter- și transdisciplinar, finalizându-se cu formarea la viitorul specialist a unui șir de competențe ecopedagogice la nivel organizațional, orientativ, dezvoltativ, informațional, comunicativ, constructiv, mobilizator, investigativ.

Bibliografie

1. www.justice.gov.md/file/.../Legislatie/32000L0060-Ro.PDF.
2. Chimia: Curriculum pentru cl. a X-XII-a / Min. Educației al Rep. Moldova. Ch.: O.E.P. Știința, 2010 (Tipografia „Elena V.I.” SRL). 64 p. (Curriculum național).
3. Calmuțchi L. Competența ecologică în formarea inițială a profesorului de chimie. Chișinău: UST, 2014. 159 p.
4. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Conceptualizarea%20formarii%20competentei%20de%20educatie%20ecologica%20a%20elevilor.pdf.
5. Казак В., Лалыкин Н. Гидрологические характеристики малых рек Молдовы и их антропогенные изменения. Кишинев, 2005.
6. Duca Gh. ș.a. Chimia apelor naturale. Chișinău, 1995.
7. Sandu M. ș.a. Metode și instrucțiuni privind controlul calității apelor. Chișinău, 2009.
8. Vințanu N. Educația universitară. București: Aramis Print, 2000.

REFLEXII ASUPRA IMPLEMENTĂRII CURRICULUMULUI MODULAR *TEHNOLOGIA INFORMAȚIEI ȘI A COMUNICAȚIILOR* ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNIC

Silviu GÎNCU, doctor în pedagogie

șef Direcție, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării

Rezumat. Progresul continuu al tehnologiilor informaționale precum și procesul globalizării impun schimbări asupra modului de formare a forței de muncă. În ultimele decenii, în multe țări, a fost evidentă o neconcordanță între abilitățile impuse de sistemul național de învățământ și cele solicitate la locul de muncă. Această neconcordanță a fost exacerbată în ultimii ani prin integrarea noilor tehnologii în aproape orice domeniu de activitate profesională. Reducerea decalajului dintre educație și lumea muncii este, așadar, o prioritate pentru majoritatea guvernelor, din cauza potențialelor beneficii economice și sociale care trebuie obținute din creșterea ponderii populației active.

Cuvinte cheie: tehnologia informației și comunicațiilor, curriculum modular, învățământ profesional tehnic.

REFLECTIONS ON THE IMPLEMENTATION OF THE MODULAR CURRICULUM *INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY* IN TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. The rapid technological developments we are witnessing together with the forces of globalization, are likely to lead to radical changes in the world of work. During the past several decades a mismatch has been evident in many countries between the skills imparted by the national education system and those demanded by the workplace. This mismatch has been exacerbated in recent years with the integration of new technologies in almost every sphere of professional activity. Narrowing the gap between education and the world of work is thus a priority for most governments because of the potential economic and social benefits to be derived from increasing the proportion of the population that is engaged in productive livelihoods.

Key words: information and communication technology, modular curriculum, technical professional education.

Introducere

Prin Ordinul Ministrului¹ educației nr. 662 din 12 iulie 2016, a fost aprobat Curriculumul modular *Tehnologia Informației și a Comunicațiilor* pentru învățământul profesional tehnic, document normativ pentru realizarea procesului de formare profesională a muncitorilor calificați, a maiștrilor, tehnicienilor și altor categorii de specialiști în conformitate cu: Cadrul Național al Calificărilor; Nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al meseriilor/profesiilor; Nomenclatorul domeniilor de formare profesională al specialităților și calificărilor pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar.

¹ Ordinul poate fi consultat pe http://edu.gov.md/sites/default/files/curriculum_tic_ome_nr._662_din_12_iulie_16.pdf

Curriculumul modular *Tehnologia Informației și a Comunicațiilor* a fost conceput în corespundere cu prevederile documentelor de politici educaționale și în conformitate cu:

- Planul-cadru pentru învățământul profesional tehnic secundar [3,4,6];
- Plan-cadru pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar [5].

Modulele din Curriculum, în ansamblu sau separat, urmând să fie utilizate în cadrul programelor de formare profesională tehnică

- secundară – pentru disciplina *Tehnologii de procesare a informației* din compartimentul **Pregătire generală** componenta variabilă și după caz pentru disciplinele incluse în compartimentul **Pregătirea opțională**;
- postsecundară și postsecundară nonterțiară - pentru unitatea de curs *Tehnologia informației* din **componenta de formare a competențelor profesionale generale** și după caz pentru unitățile de curs opționale și la liberă alegere din domeniul TIC.

În competența cadrelor didactice fiind atribuită procedura de selectare a modulelor din cadrul curriculumului astfel încât finalitățile de studii să fie în corespundere cu meseriile / specialitățile / domeniile ocupaționale / domeniile de formare profesională.

Structura curriculumului modular

În ansamblu, Curriculumul modular [2] este conceput în așa mod încât să ofere profesorilor din instituțiile de învățământ profesional tehnic posibilitatea de a-și elabora strategii proprii de proiectare și organizare a demersului educațional în vederea formării la elevi a competențelor, valorilor și atitudinilor ce corespund necesităților curente și de perspectivă ale pieței muncii și ale unei societăți aflate în permanentă schimbare. În calitate de module, părți componente ale planului de învățământ, curriculum modular are drept scop formarea și dezvoltarea: (1) competenței-cheie: competențe digitale, art. 11 pct. 2, lit. e) Codul educației² al Republicii Moldova și (2) competențelor profesionale generale și specifice: Cadrul Național al Calificărilor pe domenii de formare profesională.

Curriculumul servește ca bază pentru proiectarea și organizarea procesului instructiv, în cadrul învățământului profesional tehnic la disciplinele conexe domeniului TIC, ce are drept scop formarea de competențe specifice. O astfel de abordare prevede proiectarea demersului didactic la disciplinele din domeniul TIC în vederea formării și dezvoltării competențelor profesionale ale elevilor din învățământul profesional tehnic.

Urmare a implementării curriculumului modular *Tehnologia Informației și a Comunicațiilor*, elevilor li se vor forma următoarele competențe specifice:

- CS1. Utilizarea și configurarea sistemelor de operare și a echipamentelor periferice;
- CS2. Colectarea, păstrarea și prelucrarea informației cu ajutorul aplicațiilor software specializate;

² Poate fi consultat pe <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>

CS3. Aplicarea tehnologiilor informaționale de comunicare pentru rezolvarea situațiilor din activitatea profesională.

Pentru formarea competențelor specifice au fost propuse șase module, cu o distribuție în ore, după cum urmează:

Tabelul 1. Administrarea curriculumului

Nr.	Denumirea modului	Numărul de ore			
		Total	Contact direct		Lucrul individual
			Prelegeri	Practică/ Seminar	
1.	Utilizarea sistemelor de operare	64	16	16	32
2.	Utilizarea echipamentelor periferice	32	10	12	10
3.	Procesarea textelor	40	8	14	18
4.	Calculul tabelar	80	13	31	36
5.	Tehnologii multimedia	60	10	20	30
6.	Tehnologii de comunicare	60	15	15	30
Total		336	72	108	156

Fiecare modul este structurat pe unități de învățare, cărora le sunt repartizate un anumit număr de ore teoretice, practice și studiu individual. Structura repartiției orelor fiind similară celei din tabelul 2, precum și propuse un set de lucrări practice recomandate fiecărui modul.

Tabelul 2. Repartizarea orientativă a orelor pe unități de învățare (modulul 3)

Nr. crt.	Unități de învățare	Numărul de ore			
		Total	Contact direct		Lucrul individual
			Prelegeri	Practică/ Seminar	
1.	Crearea și gestionarea documentelor	4	1	1	2
2.	Formatarea documentelor	5	1	2	2
3.	Crearea și editarea tabelelor	5	1	2	2
4.	Crearea și editarea diagramelor	5	1	2	2
5.	Inserarea și formatarea obiectelor	5	1	2	2
6.	Verificarea și revizuirea documentelor	5	1	2	2
7.	Correspondența combinată	7	1	2	4
8.	Imprimarea documentelor	4	1	1	2
Total		40	8	14	18

Pornind de la structura sa, precum și în acord cu evoluția tehnologiilor informației și comunicațiilor, Curriculumul este invariant față de tipurile concrete de echipamente digitale și produse-program. În acest context, demersul educațional este axat pe:

Perspectiva integrării profesionale - utilizarea în calitate de metode de instruire a studiilor de caz, proiectelor, situațiilor de problemă și, în special, îndeplinirea unor sarcini concrete de lucru. Accentul se pune pe stimularea gândirii critice, pe dinamizarea procesului de învățare, pe formarea de competențe profesionale specifice, ce asigură absolvenților șanse sporite de angajare în câmpul muncii și oportunități de realizare profesională.

Centrarea pe cerințele pieței muncii - racordarea ofertei instituției de învățământ atât la necesitățile și așteptările angajatorilor, cât și la specificul noilor tehnologii informaționale. Acest fapt contribuie la integrarea eficientă a absolvenților în câmpul muncii.

Orientarea spre finalități de învățare - focusează procesul de instruire pe un șir de rezultate scontate, care reflectă ceea ce se așteaptă de la un formabil să cunoască, să înțeleagă și să fie capabil să execute la finalizarea programului de pregătire profesională.

În învățământul profesional tehnic, finalitățile procesului de instruire sunt materializate prin competențe. În procesul de instruire orientat spre formarea de competențe, cadrele didactice aplică metodele de predare-învățare ce asigură dezvoltarea și consolidarea celor trei componente ale competenței: cunoștințe, abilități și atitudini. “Cunoștințele reprezintă rezultatul asimilării prin învățare a unor informații cu privire la un ansamblu de fapte, evenimente, principii, teorii și practici legate de un anumit domeniu de muncă sau de cunoaștere (de studiu), au rolul de a interioriza informația comunicată. În acest caz, sînt implicate anumite procese psihice (percepția, memoria și unele operații elementare de gândire).” “Abilitățile se referă la capacitatea de a aplica și de a utiliza cunoștințele pentru a îndeplini sarcini și pentru a rezolva probleme, ele derivă din sarcinile (operațiile) pe care absolventul urmează să le execute la locul de muncă în vederea îndeplinirii atribuțiilor sale.” “Atitudinile au ca scop formarea la elevi a comportamentului și valorilor în contextul condițiilor sociale bine determinate. În acest scop, se vor aplica strategii care formează la elevi valori și atitudini personale: studiul de caz, interviul, jocul de rol, dezbaterile, asaltul de idei etc.” [2, pag. 41-42].

Recomandări privind implementarea curriculumului

Având în vedere structura curriculumului elaborat, se propun unele repere în implementarea acestuia, și anume:

- Strategiile, metodele și tehnicile utilizate în procesul de formare a competențelor se vor realiza în cadrul unor forme de organizare a acțiunii didactice. În procesul de instruire, componentele competenței se formează prin sarcini didactice cu caracter de problemă, prin adaptarea unei game de tehnici interactive care asigură o educație dinamică, formativă, motivațională, reflexivă și continuă.

- Cadrul didactic va ordona unitățile de învățare structurate pe module în conformitate cu logica domeniilor meseriei/specialității și cu logica didactică, iar activitățile de predare-învățare vor fi selectate în așa mod încât să asigure condiții optime pentru formarea competențelor specificate în Curriculum.
- Formarea de competențe necesită aplicarea mai multor metode, procedee, acțiuni și operații, care se structurează, în funcție de o serie de factori, într-un grup de activități. Procesul didactic se va baza pe activitățile de învățare-predare cu un caracter activ, interactiv și centrat pe elev, cu pondere sporită a demersurilor de învățare și nu a celor de predare, pe activitățile practice și mai puțin pe cele teoretice.
- În elaborarea propriilor strategii didactice, fiecare cadru didactic se va conduce de următoarele principii moderne ale educației: (1) elevii învață cel mai bine atunci când consideră că învățarea răspunde nevoilor lor; (2) elevii învață atunci când sunt implicați activ în proces; (3) elevii au stiluri diferite de învățare: ei învață în moduri diferite, cu viteză diferită și din experiențe diferite; (4) elevii învață cel mai bine atunci când li se acordă timp pentru a “ordona” informațiile noi și pentru a le asocia cu „cunoștințele vechi”.

Metodele recomandate pentru a fi utilizate în procesul de predare-învățare sunt: expunerea de material teoretic, lucrul la calculator (individual și/sau sub conducerea cadrului didactic), rezolvarea de probleme, lucrări practice, lucrări de laborator, elaborarea proiectelor, activități în laboratoarele și companiile de prestare a serviciilor informatice, de elaborare, adaptare și mentenanță a produselor-program.

Pentru facilitarea procesului de asimilare de către elevi a cunoștințelor, se recomandă utilizarea următoarelor metode: interviul, lectura ghidată, exerciții practice la calculator, probleme pentru dezvoltarea gândirii sistemice.

Pornind de la caracterul aplicativ al Curriculumului modular, se recomandă utilizarea cât mai largă în procesul de predare-învățare a metodelor activ-participative, precum și reducerea timpului alocat metodelor de expunere a materiilor teoretice și aplicarea celor bazate pe efectuarea sarcinilor de lucru. În funcție de resursele materiale disponibile (laboratoare, ateliere) se vor organiza lucrări practice / de laborator. În activitățile practice, accentul se va pune pe îndeplinirea cu exactitate și la timp a sarcinilor de lucru. Realizarea proiectelor în cadrul activităților practice va urmări nu numai dezvoltarea abilităților individuale, dar și a celor de lucru în echipă. În activitățile individuale, accentul se va pune pe studiere, analiza și sistematizarea materialului teoretic și practic în scopul îndeplinirii sarcinilor de lucru individual. Acestea vor fi prezentate în formă de portofolii, proiecte, sarcini specifice etc.

Elaborarea Proiectului de lungă durată

În structura Planurilor de învățământ elaborate conform prevederilor planurilor cadru [3-6], acte normative care stabilesc principiile generale pentru organizarea

procesului de formare profesională în cadrul programelor de formare profesională tehnică, se conțin discipline din domeniul Tehnologiilor informaționale și a comunicațiilor. Aname pentru aceste discipline este aplicabil curriculumul *Tehnologia Informației și a Comunicațiilor*. În procesul de planificare tematico-calendaristică a disciplinelor respective cadrul didactic în conformitate cu finalitățile specifice fiecărui program de formare profesională, urmează să selecteze conținuturile relevante conform curriculumului aprobat.

Având în vedere specificul fiecărei meserii/profesii/specialități, nu se va prezenta un exemplu concret al proiectului de lungă durată ci doar unele mostre, care să ghideze cadrele didactice în procesul de planificare a proiectului de lungă durată. În procesul de elaborare al acestuia, în mare măsură, se disting două posibilități de planificare: fie că se aplică un modul integral din curriculum [2], situație mai mult admisibilă pentru unele cursuri opționale sau la liberă alegere și, situația în care se selectează parțial unități de conținut din cele șase module ale curriculumului. Pentru ultimul caz, vom aduce un exemplu de planificare a proiectului tematico-calendaristic.

Așadar, avem ca scop elaborarea planului tematico-calendaristic la un curs de 30 ore dintre care 15 sunt teoretice și 15 sunt practice. În acest sens se vor parcurge următoarele etape:

1. Identificarea finalităților care urmează a fi formate elevilor la meseria / profesia / specialitatea respectivă. În acest sens, profesorul este obligat să consulte standardul ocupațional, calificarea profesională și curricula la meseria/specialitatea respectivă pentru a consulta finalitățile specifice domeniului respectiv.
2. Selectarea integrală a unităților de învățare sau parțială, propuse în curriculum.

Având în vedere problema formulată se prezintă o posibilă proiectare a demersului educațional.

Tabelul 3. Administrarea cursului

Anul	Semestrul	Nr de săptăm.	Nr. de ore	Teorie	Lab.	Ind.	Evaluare	
							Examen	Credite
I	II	15	60	15	15	30	examen	2

Tabelul 4. Administrarea pe module

Nr.	Module	Numărul de ore			
		Contact direct			Individual
		Total	Teorie	Laborator	
Modulul Utilizarea sistemelor de operare		17	5	4	8
1.	Bazele sistemelor de operare	8	2	2	4
2.	Managementul aplicațiilor	8	2	2	4

Nr.	Module	Numărul de ore			
		Contact direct			Individual
		Total	Teorie	Laborator	
	Evaluare		1		
Modulul Procesarea textelor		14	4	4	6
1.	Crearea și gestionarea documentelor	4	1	1	2
2.	Formatarea documentelor	5	1	2	2
3.	Imprimarea documentelor	4	1	1	2
	Evaluare		1		
Modulul Tehnologii de comunicare		29	6	7	16
1.	Navigarea în Internet. Accesarea serviciilor Internet.	20	4	4	12
2.	Poșta electronică. Aplicații on-line pentru gestionarea e-mail-ului.	8	2	2	4
	Evaluare			1	
Total		60	15	15	30

Componentele: *Unități de competență, Abilități și Conținutul tematic* urmează a fi selectate corespunzător din curriculum, conform numărului de ore alocat, după modelul propus în tabelului 4.

Concluzii

1. Pentru a răspunde la necesitățile pieței muncii, formarea și dezvoltarea competențelor din domeniul TIC este absolut necesară și obligatorie, iar formarea acestora trebuie să fie realizată în corespundere cu domeniul ocupațional al viitorului specialist.

2. Prin introducerea Curriculumului modular *Tehnologia Informației și a Comunicațiilor* s-a realizat un pas important în formarea abilităților și deprinderilor de utilizare a TIC la locul de muncă.

3. Rolul cadrelor didactice de specialitate rămâne unul esențial în aplicarea Curriculumului modular *Tehnologia Informației și a Comunicațiilor* în învățământul profesional tehnic și doar prin colaborare și coparticipare cu acestea poate fi asigurat un proces de formare profesională la cele mai înalte standarde.

Bibliografie

1. Codul educației al Republicii Moldova nr.152 din 17.07.2014 (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr.319-324, art.634).

2. Curriculumul modular Tehnologia Informației și a Comunicațiilor pentru învățământul profesional tehnic. Ordinul ministrului educației nr. 437 din 29.05.2017.
3. Planul-cadru pentru învățământul profesional tehnic secundar cu durata de studii de doi ani. Ordinul ministrului educației nr. 531 din 2.06.2015.
4. Planul-cadru pentru învățământul profesional tehnic secundar cu durata de studii de un an. Ordinul ministrului educației nr. 596 din 29.06.2015.
5. Planul-cadru pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar în baza Sistemului de credite de studii transferabile. Ordinul ministrului educației nr. 1205 din 16.12.2015.
6. Planul-cadru de învățământ pentru meserii conexe în învățământul profesional tehnic secundar. Ordinul ministrului educației nr. 437 din 29.05.2017.
7. Cadrul de referință al curriculumului pentru învățământul profesional tehnic,. Ordinul ministrului educației nr. 1128 din 26.11.2015.
8. Ghid practic de elaborare a curriculumului pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar. Ordinul ministrului educației nr. 296 din 21.04.2016.
9. Suport metodologic pentru proiectarea curriculumului în învățământul profesional tehnic secundar. Ordinul ministrului educației nr. 676 din 13.07.2016.
10. Ardelean A., Catană L., Badea D. Didactica formării competențelor. Univ. de Vest „Vasile Goldiș” din Arad, Centrul de Didactică și Educație Permanentă, 2012.
11. Gremalschi A. Dezvoltarea curriculară în învățământul profesional tehnic: lecțiile învățate în domeniul TIC. În: „Îmbunătățirea calității învățământului vocațional tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova”. Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Chișinău, 2015. p. 48-58.
12. Gremalschi A. Dezvoltarea curriculară în învățământul vocațional: Un instantaneu al domeniului Tehnologia Informației și Comunicațiilor. Didactica Pro., nr. 5–6 (81–82), 2013. Centrul Educațional PRO DIDACTICA. p. 24-29.
13. Guțu V. Curriculum educațional: Cercetare. Dezvoltare. Optimizare. Universitatea de Stat din Moldova. Chișinău: CEP USM, 2014. 230 p.
14. European Centre for the Development of Vocational Training. Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012 – VI, 200 p. ISBN 978-92-896-1153-4.
15. European Centre for the Development of Vocational Training. Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010 – VI, 169 p. ISBN 978-92-896-0649-3.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ИМИ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ

Павел ДАВИДЕНКО, старший преподаватель

Кафедра естественно-математических дисциплин и информационных технологий в образовании, Черниговский областной институт последипломного педагогического образования имени Константина Ушинского

Резюме. Статья посвящена роли учителя физики в организации деятельности учащихся при выполнении ими творческих проектов. Сложность данной проблемы состоит в том, что это не просто проекты реферативного содержания, а проекты, в ходе выполнения которых появляются новые технические устройства или же технологии. Особое внимание уделяется проблеме выбора учащимися темы проекта, методов исследования, осуществлению патентного поиска, оформлению полученных результатов, а также проблеме сохранения права на интеллектуальную собственность создаваемого продукта. В статье использован опыт работы автора с учителями на курсах повышения их квалификации, в составе жюри Всеукраинских открытых турниров юных изобретателей и рационализаторов, собственный опыт изобретателя.

Ключевые слова: проект, творческий проект, развитие творческих способностей, учитель, роль учителя, обучение, подготовка учителя.

TEACHER'S ROLE IN ORGANIZING ACTIVITIES OF STUDENTS DOING THEIR CREATIVE PROJECTS IN PHYSICS

Abstract. The article is devoted to the Physics teacher's role in organizing activities of students doing their creative projects. The complexity of the issue is that it is not just projects of some abstract contents, but projects, during implementation of which, new technical devices or technologies appear. Special attention is paid to the students' problem of choice of the project subject, research methods, doing patent search, registration of the received results and also a problem of maintaining the right for the intellectual property of the created product. The article uses the author's experience with teachers on their advanced training courses, as part of the jury of the All-Ukrainian open tournaments of young inventors and rationalizers, as well as the inventor's own experience.

Keywords: project, creative project, development of creative abilities, teacher, role of the teacher, training, teacher training.

Развивающееся общество ставит новые требования к человеку. Исходя из этого, образование переориентируется с традиционной передачи ему знаний на развитие способностей применять получаемые знания на практике. Причем, применение знаний не сводится лишь к адаптации человека к окружающему миру, а к активному участию в производстве благ для членов общества и, особенно, для решения надвигающихся экологических проблем.

Одним из видов предлагаемой учащимся деятельности является выполнение ими учебных проектов. Следует отметить, что этот вид деятельности не является новым. Он имеет свои корни и историю, однако в данной статье речь будет идти о тех проектах, которые могут выполняться в современном процессе обучения физике.

В методической литературе описаны некоторые вопросы вовлечения школьников в проектную деятельность. Так, например, В. Г. Разумовский в своей педагогической практике предлагал учащимся конструировать различные энергетические устройства [5,6]. Его методическое пособие [6] широко известно учителям и специалистам по методике преподавания физики, а с результатами деятельности его учащихся знакомились не только в бывшем СССР, но и в других странах. Хотя следует обратить внимание и на то, что значительная часть ученических проектов того времени была ориентирована на воспроизведение, т.е. на создание уменьшенных копий уже созданных объектов: самолетов, ракет, ветродвигателей и др.

Затем такой вид деятельности несколько подвинулся назад. Мы в данный момент не беремся анализировать причины этого явления, а перейдем к тому времени, когда был осуществлен поворот к обязательному выполнению учащимися учебных проектов. В 90-е годы это можно уже увидеть в учебных планах Баварии [1]. А в последние годы учебные проекты стали обязательными для выполнения во многих европейских странах, в частности, и в Украине.

Хочется обратить внимание на то, что и ученые-методисты, и часть учителей занимались этими проблемами постоянно. Они систематически готовили своих учеников к участию к серьезным конкурсам: Intel-Teho, Intel-Eko, Polyteco, в конкурсах-защитах, которые проводились в системе Малой Академии наук. Чуть позже появились турниры юных физиков да турниры юных изобретателей и рационализаторов.

Вместе с тем, часть учителей, как и составителей программ по физике как будто бы не верят в силы ребенка и предлагают школьникам отчитываться перед учителями проектами реферативного содержания. Это, конечно, сводит ожидаемый результат к нулю. Когда мы спрашиваем у детей, что ему дала работа над таким проектом, то чаще всего слышим ответ, что они что они увеличили объем своих знаний. То есть, опять все возвращается к получению ребенком готовых знаний.

Вместе с тем, можно легко убедиться в том, что уже в школьном возрасте человек способен генерировать идеи, осуществлять постановку и решать творческие задачи. У нас достаточно количество примеров того, как школьники получили патенты на изобретения. Дмитренко Максим из Запорожья – 14, Роман Левин, также из Запорожья, - 3. Есть школьники-изобретатели в Харькове, Луцке, Чернигове. Пусть это и не совсем скромно, но насколько патентов на изобретения получены в школьном возрасте и автором данной статьи. Более того, ему была вручена высшая награда Всемирной организации интеллектуальной собственности (Швейцария, Женева) – Золотая медаль этой организации в номинации «Лучший молодой изобретатель» (рис. 1).

Выполненные нами исследования показали, что, при соответствующем подходе учителя, эффективность выполнения учащимися проектов творческого содержания можно значительно повысить.



Рис.1. Золотая медаль Всемирной организации интеллектуальной собственности Павла Давиденко

Прежде всего, необходимо выбрать тему проекта. Идеальный вариант, когда ученик это уже сделал сам, а учителю остается лишь ее подкорректировать. Но это случается не так часто, потому во время учебных занятий на уроке и во внеурочное время надо заострять внимание школьников на существующих проблемах в окружающем их мире. Например, во время учебы в школе автора статьи, учитель высказал озабоченность тем, что ему не хватает приборов для демонстрации механического резонанса. Через определенное время мною было предложено ее решение. Так появился новый прибор, который позволяет демонстрировать данное явление. Проект занял призовое место на Всеукраинском конкурсе-защите Малой академии наук Украины. На него также был получен патент на изобретение (патент № 53874А).

Созданное устройство (рис. 2) содержит платформу 1, электродвигатель 2 с эксцентриком 3, упругие элементы 4, 5 и 6, которые имеют разные коэффициенты жесткости, и основание 7. Упругие элементы одними концами жестко связаны с платформой, на которой установлен электродвигатель с эксцентриком, а другими с основанием.

Источником электроэнергии для питания устройства может быть выпрямитель с регулируемым напряжением или батарея гальванических элементов. В случае использования последней для регулирования частоты вращения ротора двигателя можно использовать реостат R.

Данное устройство работает следующим образом.

После присоединения электродвигателя 1 устройства к источнику электроэнергии необходимо плавно увеличивать частоту вращения его вала с эксцентриком 3. При достижении соответствующей частоты вращения ротора

электродвигателя с эксцентриком и часть платформы, которая опирается на упругий элемент с наименьшим коэффициентом жесткости, начнет совершать кол будет свидетельствовать о вхождении данной части устройства в механический резонанс. Дальнейшее увеличение частоты вращения вала с эксцентриком приведет к прекращению колебаний данной части платформы и начала колебаний той части платформы, опирающейся на упругий элемент с большим коэффициентом жесткости. То же самое будет происходить и при дальнейшем увеличении частоты вращения вала электродвигателя, то есть по очереди будут прекращаться колебания тех частей платформ, которые опираются на упругий элемент с меньшим коэффициентом жесткости, и входить в резонанс те части платформы, которые опираются на упругий элемент с большим, в сравнении с предыдущим, коэффициентом жесткости.

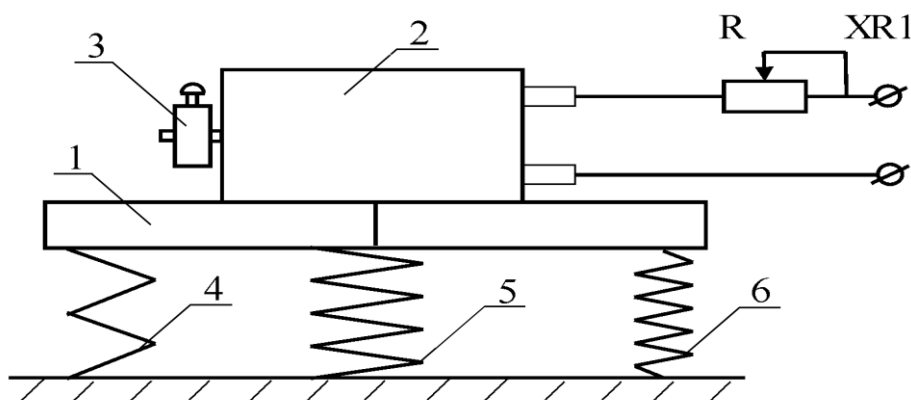


Рис.2. Прибор для демонстрации механического резонанса

Конструктивные особенности предлагаемого устройства позволяют осуществлять более эффективные демонстрации явления механического резонанса по сравнению с демонстрациями, которые выполняются с использованием уже существующих устройств.

Приведенный пример возникновения тем творческих проектов на учебных занятиях не является единичным [3].

Выбор темы проекта должен исходить из существующих проблем и роль учителя должна состоять в том, что он обязан научить их (эти проблемы) видеть учениками. Ни в коем случае не надо брать и описывать уже решенные проблемы. Не надо выбирать проблемы, решение которых не имеет значения для людей и окружающего их мира. Работа над творческими проектами школьников должна иметь и воспитательную роль.

Именно в этом месте мы и хотим обратить внимание на одну важную вещь. Ученик, который приступает к выполнению творческого проекта, в первую очередь, должен осуществить патентный поиск. Он должен найти (в любых достоверных источниках) аналогичные устройства и выбрать среди них то, которое будет

наиболее близким к тому, которое создается им самим. Данное устройство принято называть прототипом, а другие (предыдущие) – аналогами.

Аналоги и прототип кратко описываются в первой части проекта со ссылками на источники. В конце описания аналогов и прототипа (лучше каждого отдельно) обращается внимание на их недостатки. Особое внимание уделяется описанию прототипа, потому, что именно он и будет взят за основу разрабатываемого устройства.

В данный момент мы даем выдержку из творческого проекта с названием «Безвинтовое ветроэнергетическое устройство», над которым работал под руководством автора статьи ученик 10-го класса Черниговской общеобразовательной специализированной школы I-III ступеней физико-математического профиля №12 Артем Копыл. В октябре 2018 года на Всеукраинском конкурсе “Polytesco”, который проводился на базе Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», работу признали одной из лучших в секции «Энергетика», а ее автор награжден дипломом второй степени.

Пример краткого описания аналогов: «В настоящее время существует немало конструкций ветрогенераторов, которые превращают кинетическую энергию движущегося воздуха в энергию вращательного движения вала, к которому присоединяются электрогенераторы. Они отличаются друг от друга по различным признакам, начиная от количества размещенных лопастей и заканчивая положением основного винта. Также они различаются по форме лопастей (спираль, вертикальная панель, профиль крыла и т.д.). Однако, как показали наши исследования, традиционные ветряки имеют определенные недостатки: их конструкция довольно громоздкая и сложная, при вращении их роторы излучают вредные для животного мира инфразвуки».

Это выдержка их тезисов проекта. В тексте самого же проекта даются ссылки на размещение каждого аналога в источниках информации. Хочу обратить внимание, что именно в это время и формируется список использованных источников. Мы же в своей статье это опускаем, потому что оно не имеет к ней прямого отношения.

Затем идет описание самой идеи творческого проекта с указанием того, чем он отличается в положительную сторону. Это опять выдержка из тезисов и текст отличается от текста самого описания самого проекта: «Предлагаемый нами устройство для преобразования энергии ветра в электроэнергию работает за счет периодического подъема и опускания крыла в потоке воздуха различной скорости.

Наше энергетическое устройство состоит из установленного на стойке 3 крыла 1, которое может подниматься вверх за счет воздействия на него подъемной силы и опускаться под действием на него силы тяжести, а при необходимости еще и с

помощью силы, возникающей в упруго деформированном теле. Правильная ориентация крыла относительно направления потока ветра осуществляется закрепленной на нем пластиной (подобно флюгеру) 2.

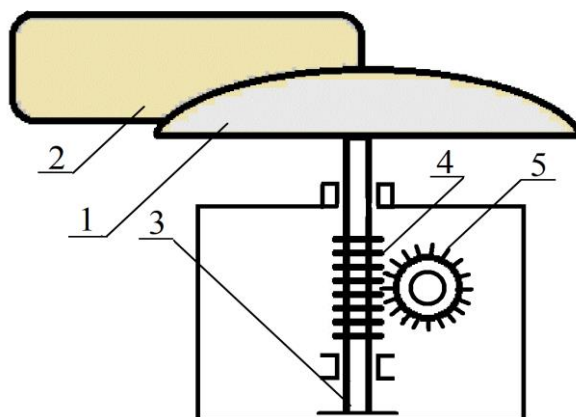


Рис. 3. Схематическое изображение безвинтового ветроэнергетического устройства

Поднимаясь в потоке воздуха, соединенный крылом реечный механизм 4 вращает шестерню 5, которая жестко закреплена на валу электрогенератора.

Если, например, использовать крыло, имеет площадь 10 м^2 , взять среднюю скорость ветра 3 м/с , коэффициент подъемной силы крыла $1,44$, плотность воздуха $1,27\text{ кг/м}^3$, то по известной формуле

$$F = C \times \rho \times V^2 \times S / 2$$

можно вычислить его подъемную силу:

$$F = 1,44 \times 1,27 \times 9 \times 10 / 2 = 82,4\text{ Н}$$

Предлагаемый нами ветрогенератор, может иметь различные размеры и варианты конструкции. Его можно устанавливать в любых местах, где есть ветер. Незначительная «шумность» устройством создается только подвижными частями реечного механизма и трением направляющей стойки крыла в соответствующих втулках, что делает его экологически чистым, безопасным для людей и окружающего мира. Устройство простое в изготовлении и обслуживании».

Очевидно, что во время защиты любой проект будет выигрышным в том случае, если будет представлен действующий образец устройства (его техническая модель). Последнее было решающим даже во время патентования изобретений в государственных патентных ведомствах.

К защите автор проекта должен также подготовить постер и (или) компьютерную презентацию. Некоторые рекомендации относительно этого можно найти в статье автора [4].

Во время подготовки к защите проекта, учитель должен помочь в оформлении тезисов выступления ученика и несколько раз прослушать его доклад, после

которого отметить, возможно, существующие недостатки и дать рекомендации по их устранению.

Наш опыт позволяет сделать также вывод о целесообразности видеосъемки выступления автора проекта. Неоднократный просмотр видео или же его отдельного фрагмента позволяет лучше представить проект во время защиты.

Этим, конечно, не ограничивается роль учителя. Она еще может распространяться на поиск квалифицированных рецензентов, на оказание помощи в опубликовании статьи или же хотя бы тезисов выполненной работы, на оказание помощи в патентовании устройства и др.

В конце мы рекомендуем обратиться к публикациям А. А. Давиденко, в частности к его учебно-методическому пособию «Научно техническое творчество учащихся» [2] в котором размещена часть заданий Всеукраинских турниров юных изобретателей и рационализаторов, которые могут стать темами творческих проектов учащихся и студентов. Во всем этом оказать помощь учащимся может их учитель.

Библиография

1. Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan für Physik. Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Teil I. Sondernummer 9. Ausgegeben in München am 29 November 1991. Seite 1257.
2. Давиденко А. А. Науково-технічна творчість учнів: навчально-методичний посібник для загальноосвітніх навчальних закладів. Ніжин: ТОВ “Видавництво Аспект Поліграф”, 2010. 176 с.
3. Давиденко А. А., Покришень Д. А. Створення пристрою для дослідження механічного руху тіл з використанням датчика комп’ютерного маніпулятора. Науковий часопис НПУ ім М.П.Драгоманова, 2017. Випуск 19 (26). с.150-154.
4. Давиденко П. А. Об оформлении учащимися результатов исследовательской и творческой деятельности в области физики и техники. Фізика: проблеми викладання, 2016. №2. с. 22-26.
5. Разумовский В. Г. Развитие технического творчества учащихся. Под ред. А. В. Перышкина. М.: Госуд. Учебно-педагогическое издательство Мин. просвещения РСФСР, 1961. 146 с.
6. Разумовский В. Г. Творческие задачи по физике в средней школе. М.: Просвещение, 1966. 154 с.

OPTIMIZAREA VALENTELOR LIBERALE ȘI SOCIALE ALE COMPETENȚELOR: REFLECȚII ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI CONSTRUCTIVISTE

Liliana POSTĂN, dr.

Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar,

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Articolul propune o perspectivă de analiză structurală a competențelor în contextul paradigmei constructiviste a învățării și pune în valoare modelul quadratic al competenței (Delors). Susținem că, acest model echilibrează acțiunile „pragma” și „axia” ale persoanei competente într-o economie competitivă și o societate coezivă și moderează abordarea liberală a educației prin introducerea unității de competență *a învăța să fii împreună cu alții*. Analizând succint unele teze ale constructivismului, constatăm că, prin cele două direcții de cercetare - cognitivă și socială, teoreticienii modelului constructivist deliberează între abordarea *centripetă* și *centrifugă* a învățării în raport cu elevul. Bazându-ne pe studii și date statistice, afirmăm că, extinderea elementelor constructive ale competenței *de la a ști spre a ști să fii împreună cu...* atestă deficitul competențelor sociale, manifestate non-internet de către generațiile digitalizate, dar și fortificarea rolului atitudinilor și conturarea *suportului valoric al competenței*.

Cuvinte-cheie: competențe, abordare trinivelară și quadratică a competențelor, constructivism, educație constructivistă, valențe liberale și sociale ale competențelor.

OPTIMIZATION OF LIBERAL AND SOCIAL VALUES OF COMPETENCIES: REFLECTIONS IN THE CONTEXT OF CONSTRUCTIVE EDUCATION

Abstract. The article proposes a perspective of structural competence analysis in the context of the constructivist paradigm of learning and highlights the quadratic model of competence (Delors). We claim that this model balances the „pragma” and „axia” actions of a competent person in a competitive economy and a cohesive society and moderates the liberal approach of education through the introduction of the competence unit *learn to be together with others*. Looking briefly over some constructivism theses, we ascertain that through those two social and cognitive research directions, the theoreticians of the constructivism model deliberate between the *centripetal* approach of learning in relation with the student and the *centrifugal* one. Based on studies and statistical data, we claim that the extension of the constructive elements of the competence *to learn to know to be together with* certifies the lack of social competencies, which are non-internet manifested by digitized generations, also the strengthening of the attitudes role and the outlining of *the value support of the competence*.

Key-words: competencies, three levels and quadratic approach of competencies, constructivism, constructivist education, liberal and social valences of competencies.

Problema finalităților procesuale ale educației, formulate în termeni de competențe, ca resurse (individuale și colective) de atingere a misiunii educației la nivel de sistem, [1, art.5] este abordată din variate perspective de către conceptori de politici educaționale, elaboratori de curricula, angajatori, cercetători [5].

Pedagogii își construiesc demersurile curriculare după modelul trinivellar de formare a competenței – *cunoaștere, aplicare, integrare*.

Angajatorii discută despre un triunghi al competenței, format din unități *profesionale, funcționale și sociale* (OECD, 2000): acțiunea autonomă și reflexivă

(interacțiunea cu mediul fizic și social, adoptarea de decizii, elaborarea proiectelor individuale etc.); utilizarea interactivă a instrumentelor și mijloacelor (limbaj, modele de cunoaștere, instrumente tehnice etc.); participarea și funcționarea în grupurile sociale eterogene (dezvoltarea relațiilor interpersonale, sociale etc.)

Alte proiecții ale competențelor le regăsim în cadrul Memorandum-ului privind Educația Permanentă al Comisiei Europene (Lisabona, 2000) unde sunt enunțate „noi competențe de bază pentru toți”: capacități în domeniul tehnologiei informației, alfabetizare digitală; deprinderi și abilități în domeniul limbilor străine; cultură tehnologică; abilități antreprenoriale; competențe sociale.

Delors, (2000) în raportul cu privire la educație realizat pentru UNESCO, pune în discuție nevoia consolidării a celor patru piloni ai educației pentru secolul XXI: *a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să muncești împreună cu alții, a învăța să fii*.

Un loc special în cadrul analizelor efectuate se rezervă competențelor de învățare de ordin înalt, competențelor cross curriculare: gândire critică, rezolvare de probleme etc. [Apud 9].

Perspectiva de analiză structurală a competențelor, în contextul paradigmei constructiviste a educației, este determinată de reflecțiile noastre asupra modelului quadratic al competenței (Delors), care echilibrează acțiunile „pragma” și „axia” ale persoanei competente într-o economie competitivă și o societate coezivă și moderează abordarea liberală a educației prin introducerea unității de competență *a învăța să muncești/fii împreună cu alții*.

Constructivismul prin cele două direcții de cercetare - cognitivă și socială, delimitează între abordarea *centripetă* și *centrifugă* a învățării în raport cu elevul.

Constructivismul cognitiv abordează cunoașterea la dimensiunea individuală (Eugen Noveanu, 1999), astfel, individul își va crea modele, scheme mentale care se modifica prin asimilare și acomodare. El învață descoperind, având contact direct cu realitatea, căutând soluții, experimentând, greșind. Construirea realității apare ca rezultat al activității pe care o desfășoară elevul singur, sub îndrumarea discretă a profesorului, bazându-se pe efortul de asimilare și acomodare al acestuia. Acest tip de învățare centripet este orientat spre formarea/dezvoltarea la elevi a unităților de competență *a ști, a ști să faci*, înscriindu-se în cerințele liberalismului european referitoare la faptul că „libertatea trebuie definită în raport cu omul ca individ, nu cu grupuri sociale tratate distinct de indivizii care le alcătuiesc” [3, p. 43].

Constructivismul social, bazat pe teoria proximei dezvoltări a lui L. S. Vîgotski își propunea să demonstreze natura psihologică și socială a conștiinței, geneza socială a psihicului uman, fiind un concept centrifug, care implică o componentă de interacțiune a omului cu mediul, în cursul căreia se transformă și subiectul [8]. Practica de cooperare socială se realizează, în special prin formarea/dezvoltarea unităților de competență *a ști să fii, a ști să fii împreună cu...*

Evolutiv, epistemologia constructivistă abordează modelele liberal și social de dezvoltare și interacțiune a omului cu realitatea individuală, socială și economică: de la „construcția” propriei cunoașteri prin experiență, la însușirea instrumentelor de acțiune și de gândire prin practica de cooperare socială.

Interacțiunea didactică constructivistă, se sprijină, cel puțin, pe două teorii validate, pe larg, de practica educațională: Teoria lui Piaget asupra genezei și mecanismelor gândirii, denumită Teoria Operațională, și Teoria ZPP (zona proximei dezvoltări) a lui Vîgotski.

Într-o manieră sintetică, mediile constructiviste de învățare au următoarele caracteristici:

- oferă reprezentări multiple ale realității,
- evită simplificarea excesivă și reprezintă complexitatea lumii vii,
- pune accent pe solicitările autentice în contexte semnificative,
- oferă medii de învățare naturale și bazate pe cazuri concrete,
- încurajează reflecția critică asupra experienței,
- permite construirea cunoștințelor în funcție de conținut sau context,
- permite construirea în colaborare a cunoștințelor.

Mediile învățării constructiviste favorizează și sinergizează formarea/dezvoltarea integrată a valențelor liberale și sociale ale competențelor în funcționalitatea lor quadratică: *a ști, a ști sa faci, a ști sa fii, a ști sa fii împreună cu...* Mișcarea valorilor dinspre societate spre individ și vice-versa, contribuie la umanizarea omului, prin care acesta devine nu doar un profesionist, dar și o ființă socială, morală. Această devenire (transformare) este un proces complex care include două componente: interiorizarea și socializarea (E.Durkheim). Interiorizarea este mișcarea valorilor dinspre societate spre individ, dinspre exteriorul spre interiorul ființei sale; iar socializarea este mișcarea dinspre individ spre societate.

Extinderea elementelor constitutive ale competenței *de la a ști spre a ști să fii împreună cu...* atestă deficitul competențelor sociale, manifestate non-internet de către generațiile digitalizate, dar și fortificarea rolului atitudinilor și conturarea *suportului valoric al competenței*.

Rezultatele unui studiu recent asupra implicării tinerilor pentru o schimbare socială pozitivă în Republica Moldova indică asupra deteriorării referențialului valoric al tinerilor din Moldova. Studiul atestă un grad ridicat de intoleranță în rândul tinerilor față de grupurile minoritare considerate „diferite”, o stare de spirit dominată de pesimism și nemulțumire printre tineri și un nivel redus de participare, inclusiv pe piața muncii [Apud 10].

De exemplu, populația inactivă de 15 ani și peste a constituit, în anul 2017 57,8% din totalul populației de aceeași categorie de vârstă, iar ponderea tinerilor NEET a constituit 29,3% din numărul total de tineri cu vârsta de 15-29 ani [4].

Starea de trecere, de tranziție de la un sistem politic centralizat la unul democratic, care durează în Republica Moldova circa 25 de ani, a generat o derută valorică a populației. Din punctul nostru de vedere, pragmatismul concurențial, economic orientat, implementat în societate și în educație, a devenit o pseudovaloare, care amplifică deruta valorică a adulților și alimentează nivelul de scepticism al tinerilor și copiilor, în raport cu seturile de valori non economice (sociale, culturale, creștine etc.). Aceste, dar și alte stări, generatoare de stări sociale de spirit, stau la baza neparticipării, absenteismului și anomiei sociale din Moldova.

Revenind la conceptual de socializare, susținut de E.Durkheim cu referire la valori, putem stabili că, actualmente, parcurgem concomitent starea de socializare și de re-socializare, ca proces de întipărire a unor moduri de gândire, simțire și comportamente diferite de cele interiorizate până acum de un individ. Este cazul societăților, care trec dintr-o cultură în alta, prin schimbarea grupului de apartenență (circa 1/3 din populația Republicii Moldova sunt migrați circulari sau pe termen lung) sau prin transformări sociale bruște, care antrenează schimbarea normelor și a valorilor pe care le interiorizăm pentru a fi capabili de un comportament performant [Apud 7].

Problema este sesizată de autorități, dar și de comunitatea cercetătorilor și educatorilor. Autoarea Irina Gîncu menționează în lucrarea sa de doctorat „Orientările valorice în formarea profesională” (2015) că, amploarea schimbărilor care au loc în societatea contemporană necesită noi configurații în profilul valoric al persoanei în scopul implicării ei active în viața socio-profesională și în obținerea performanțelor. Realitatea actuală scoate în evidență tot mai des exemple care ilustrează insuficiența unei baze valorice a subiectului atât în viața socială, cât și în activitatea profesională. Pentru unii dintre tineri, pseudovalorile și nonvalorile au devenit repere care le ghidează existența, aceștia apelând tot mai puțin la comunicare, înțelegere, negociere în soluționarea conflictelor [7, p.9]. Cercetătoarea consideră că, pentru formarea orientărilor valorice, procesul educațional trebuie să fie conceptualizat în baza unui referențial valoric (profesional) (n.n), determinat de cerințele integrării socio-profesionale.

Mai recent (2017), Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova a ieșit cu o inițiativă în vederea reconceptualizării disciplinei școlare „Educație civică” în „Educație pentru societate”- obligatorie pentru elevii din clasele gimnaziale și liceale [6].

Reflecțiile pe marginea valențelor liberale și sociale ale competențelor în contextul învățării constructiviste depășesc cadrul analitic al unui articol științific.

Considerând că, prin demersul educațional actual acordăm mai multă atenție tipului de învățare centripet, orientat spre formarea/dezvoltarea la elevi a unităților de

competență *a ști, a ști sa faci*, înscrise în cerințele liberalismului, **optăm pentru** redescoperirea valenței sociale a învățării sau a constructivismului social, reiterată și prin modelul quadratic al competenței (Delors, *Învățarea: Comoara lăuntrică* (Learning: the Treasure Within)): *a învăța să știi* - a dobândi instrumentele cunoașterii, *a învăța să faci* - a intra în relație cu mediul, *a învăța să conviețuiești* - a coopera, a participa la activități umane și, *a învăța să fii* - a avea autonomie, capacitate de decizie, autenticitate, responsabilitate personală și disponibilitate de a realiza un destin comun [2].

Concluzii

Analizând competențele în contextul paradigmei constructiviste a învățării, am susținut că, prin direcțiile sale de cercetare - cognitivă și socială, constructivismul delimitează între abordarea *centripetă* și *centrifugă* a învățării în raport cu elevul. Mișcarea valorilor dinspre societate spre individ și vice-versa, contribuie la umanizarea omului, prin care acesta devine nu doar un profesionist, dar și o ființă socială, morală. Am fundamentat supoziția cu unele teze ale lui Durkheim cu referire la formarea valorilor prin interiorizare și socializare.

Mediile învățării constructiviste favorizează și sinergizează formarea/dezvoltarea integrată a valențelor liberale și sociale ale competențelor în funcționalitatea lor quadratică: *a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să fii împreună cu...*

Optând pentru modelul quadratic al competenței (Delors), susținem că, el echilibrează acțiunile „pragma” și „axia” ale persoanei competente într-o economie competitivă și o societate coezivă și moderează abordarea liberală a educației prin introducerea unității de competență *a învăța să muncești/fii împreună cu alții*.

Extinderea elementelor constitutive ale competenței *de la a ști spre a ști să fii împreună cu...* atestă deficitul competențelor sociale într-o societate cu profunde schimbări politice, economice și sociale, precum e cea din Moldova, dar și fortificarea rolului atitudinilor și conturarea *suportului valoric al competenței*.

Astfel, sprijinim prin acest articol, parcursul continuu al autorităților, cercetătorilor și educatorilor spre o învățare optimă pentru o viață decentă.

Bibliografie

1. Codul Educației al Republicii Moldova, 2014 / disponibil pe <http://lex.justice.md/md/355156/>
2. Delors J. Comoara lăuntrică – Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași: Polirom, 2000. 236 p.
3. Filip E. Liberalism și dezvoltare. Principii pentru o educație liberală. Iași: Lumen, 2009. p. 43.
4. Forța de muncă în Republica Moldova: ocuparea și șomajul în anul 2017, disponibil pe: <http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=5957>.

5. Gremalschi A. Ghid practic de elaborare a curriculumului pentru învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar. Chisinau, 2014.
6. <http://mecc.gov.md/ro/content/ministerul-monitorizeaza-implementarea>
7. Gincu I. Orientările valorice în formarea profesională. Teza de doctorat. USM, 2015. Disponibil pe www.cnaa.md/files/theses/2015/22705/irina_gincu_thesis.pdf
8. Noveanu E. Constructivismul în educație. În: Revista de Pedagogie, 1999, 7-12.p. 7-16, disponibil pe: <http://inovatie.numeris.com.ro/E.Noveanu-Constructivismul.pdf>
9. Potolea D., Toma S., Borzea A. Coordonatele unui nou cadru de referință al curriculumului național. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2012. Disponibil pe <http://documents.tips/documents/ghid-6-coordonate-ale-unui-nou-cadru-de-referinta-al-curriculumului-national.html>
10. Voicu O., Cojocariu V. Implicarea tinerilor pentru o schimbare socială pozitivă în Republica Moldova. Centrul pentru Inovare Publică, România, 2017. 28 p. <https://www.soros.md/files/publications/documents/Implicarea%20tinerilor%20>

APTITUDINILE COMUNICATIVE ȘI ORGANIZATORICE LA STUDENȚII CU PROFIL PEDAGOGIC

Lidia TROFAILA, dr., conf. univ.

Catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară, UST

Rezumat. Aptitudinile sunt niște însușiri ale personalității care sporesc randamentul în activitate. Din aceste considerente ele sunt deosebit de necesare în activitatea profesională. Profesorul trebuie să fie comunicabil, sociabil, să-și poată organiza propria comunicare, activitate precum și comunicarea, activitatea discipolilor săi.

La majoritatea studenților anului I de studii aptitudinile comunicative și organizatorice sunt slab dezvoltate. În activitatea pedagogică acestea sunt aptitudinile profesionale de bază. Pe parcursul anilor de studii trebuie aprofundate.

Cuvinte cheie: aptitudini, organizatorice, comunicative, profesionale, generale, speciale, interes pedagogic, activitate pedagogică, aptitudini pedagogice, profil pedagogic, orientare profesională.

COMMUNICATIVE AND ORGANIZATIONAL SKILLS OF THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL PROFILE

Summary. Skills are attributes of personality that increase performance in activity. For these reasons they are particularly necessary in professional activity. The teacher must be communicative, sociable, able to organize his own communication, activity, and communication, the activity of his disciples.

In most students of the first year of study the communicative and organizational skills are poorly developed. In pedagogical activity these are the basic professional skills. During the years of study they should be deepened.

Keywords: skills, pedagogical, communicative, organizational, professional, general, special, pedagogical interest, pedagogical activity, pedagogical profile, professional orientation.

Aptitudinile se definesc ca un complex de însușiri relativ stabile ale personalității, care condiționează realizarea cu succes a diferitor activități intelectuale, artistice, științifice, profesionale, organizatorice, comunicative, sportive, tehnice, manuale etc. Aptitudinile presupun depășirea evidentă a randamentului și calității activității, facilitează învățarea, formarea abilităților, deprinderilor, stratificarea obișnuințelor [3,4]. După E.Claparede, aptitudinea este ceea ce permite diferențierea indivizilor, când la o educație egală îi privim din unghiul randamentului [2]. Timp îndelungat aptitudinile rămân nediferențiate, numai începând cu vârsta de 10 ani încep a se preciza. Precizarea aptitudinilor este deosebit de importantă în orientarea școlară și profesională, la alegerea profesiei, formarea aptitudinilor profesionale.

Termenul de aptitudine capătă accepții diferite. C.Spearman l-a utilizat pentru a desemna inteligența ca aptitudine generală. IQ-ul, coeficientul de inteligență fiind condiționat genetic și schimbat în funcție de experiența de viață a omului, iar destinul în mare măsură determinat de această aptitudine [3, 4].

M.Reuchlin susține că trebuie deosebite noțiunile aptitudine, capacitate, factori în măsura în care factorii reies dintr-o analiză factorială care nu prejudiciază originea

înnăscută sau dobândită a fenomenului. Ce factori acționează în cazul când o persoană cu un IQ ridicat se zbate din greu pentru a obține succes pe când una cu un IQ mai modest se descurcă destul de bine. Aici ne vom aduce aminte de necesitatea de a corela inteligența cognitivă cu inteligența emoțională, exprimată și susținută prin capacitatea de autocontrol, conștiință de sine, conștiință socială, o gestionare reușită a relațiilor [8].

F.Galton a arătat că aptitudinile umane sunt diferite și se distribuie după o curbă normală [6]. Omul este deosebit de bogat în aptitudini. Unele din ele sunt mai bine dezvoltate, altele mai puțin. Totul depinde de faptul căroră din ele le acordă prioritate, le consideră mai de valoare.

A.Binet a elaborat primele teste de aptitudini de învățare, teste de inteligență cognitivă și a demonstrat că oamenii se deosebesc între ei după nivelurile de dezvoltare a inteligenței cognitive, după un anumit IQ [1]. Aceasta a permis de a diferenția oamenii dotați, supradotați, cu un nivel înalt în dezvoltarea inteligenței cognitive și oamenii cu nivel comun, normal de dezvoltare a inteligenței cognitive ori cei cu probleme în dezvoltarea cognitivă, cu un nivel slab de dezvoltare a inteligenței cognitive.

P.E.Vernon menționează că fiecare activitate necesită prezența unei aptitudini generale și a unor aptitudini speciale [10]. Inteligența este o aptitudine generală. Aptitudinile speciale denumesc însușiri, combinații de însușiri profesionale și se definesc prin termeni specifici. Aptitudinile pedagogice, de exemplu, pot fi descrise prin următoarele însușiri: 1) a predă accesibil, 2) a cunoaște și înțelege elevul, studentul, 3) intuiție psihologică, 4) comunicabilitate, 5) limbaj clar și expresiv, vocabular bogat, 6) stabilitate emoțională, 7) conștiinciozitate, seriozitate, simțul datotiei, 8) bun organizator.

De obicei fiecare persoană posedă un număr mare de aptitudini, cu toate că nu toate aceste aptitudini se conștientizează, folosesc de cei care le posedă. Totdeauna putem găsi persoane cu aptitudini remarcabile, adecvate când se solicită realizarea unei profesii, unei activități deosebite. Izbucnirea de aptitudini se datorează gradului mare de generalitate a aptitudinilor. Știința psihologică a scos în evidență structurile ereditare energizatoare ale aptitudinilor, particularitățile dobândite prin învățare care favorizează exprimarea lor. Aceasta se datorează plasticității înalte a creierului uman care favorizează dezvoltarea, perfecționarea activității în urma învățării.

Aptitudinile stau la baza creației populare, artistice, intelectuale etc. Când aptitudinile se încarcă de interese, apare vocația. În colectivele studentești este deosebit de necesară vocația profesională, pentru care aptitudinile sunt extrem de necesare. Aptitudinile au importanță socială și economică, iar aptitudinile intelectuale se consideră ca o avuție socială. Materia cenușie se spune că prevalează la oamenii cu aptitudinile consolidate, încărcate de creativitate, cultură, operativitate de mare valoare. În acest caz aptitudinile științifice constituie categoria cea mai înaltă a aptitudinilor intelectuale. Psihologul francez R.M.Gagne consideră că activitatea omului de știință este analizabilă, presupune controlul ideilor, organizarea sistemelor de concepte, utilizarea eficientă a

algoritmilor, regulilor, operațiilor etc. [5]. Aptitudinile intelectuale se pot impregna cu cele creative și atunci apare o creativitate nespecifică dominată de inteligență și una specifică alimentată de aptitudini specifice. Nu întâmplător sunt savanți, B.Landonov ș.a., care consideră că aptitudinile științifice au la bază structuri genetice.

Aptitudinile tehnice sunt prezente la marii inovatori și inventatori din domeniul tehnicii ca Th. Edison, M.Faraday, K.Țiolcovski etc. Profesiile moderne au grade de dezvoltare tehnică diferite și o intelectualizare continuă, potențialul cărora se alimentează prin instruire. Școala fiind industria de bază a viitorului [3].

Aptitudinile artistice se exprimă prin artele spațiului (pictură, sculptură, gravură etc.), timpului (arta dramatică, literatură, muzică, coreografie, cinematografie etc.). Aptitudinile artistice sunt sensibile la educație din copilărie și se manifestă în unul sau mai multe domenii ale artei, iar în cadrul unei arte în unul sau mai multe stiluri de activitate. Aptitudinile literare sunt bine dezvoltate social prin programele școlare, instituțiilor superioare de învățământ.

Există manifestări precocede ale aptitudinilor. La vârsta de 4-5 ani - la W.A. Mozart, Haydn, G. Enescu, F.M. Bertholdi și la 8-9 ani - la P. Picasso. Totodată pot fi și manifestări tardive ale aptitudinilor. W. Scot a scris primul roman la 34 ani. Flaubert a publicat Doamna Bovary la 36 ani, Cervantes la 35 ani a publicat Don Quijote. De asemenea putem vorbi și de o polivalență a aptitudinilor. Leonardo da Vinci a fost pictor, scriitor, filosof, inventator, om de știință. Goethe a fost poet, naturalist, fizician. T. Vianu a fost istoric literar, poet, estetician [9].

Comunicarea, aptitudinile comunicative presupun o transmitere intenționată sau nu de informații destinate să lămurească sau să influențeze o persoană sau grup de persoane receptori [3, 4]. În același timp informația transmisă produce o acțiune asupra subiectului receptor, un efect retroactiv asupra persoanei emițătoare care de asemenea sunt influențate. Cu acest scop în comunicare se utilizează nu numai limbajul, dar și mijloacele non-verbale, mimica, pantomimica etc. Cu toate că nu toate comunicările se exprimă în mod rațional, conștient. Percepem mult mai multe decât comunicăm în mod rațional. S. Freud vorbea de comunicarea de la inconștient la inconștient, indicând prin aceasta că persoanele sunt capabile să perceapă indicii subtili, neconștientizați [3, 4].

Comunicarea, aptitudinile comunicative nu sunt un privilegiu numai al omului. Putem depista comunicarea la animale, plante. Albinele, muștele, țânțarii ș.a. insecte printr-un dans al lor indică celorlalte insecte locul unde se află hrana. Plantele avertizează despre vătămrile suferite ș.a. În formele sale simple, obișnuite comunicarea este specifică, caracteristică fiecărui om. Mai complicat, după cum dovedesc cercetările, este ca omul să dea dovadă de aptitudini comunicative, să realizeze o comunicare reușită în diverse situații și împrejurări.

Organizarea socială este caracteristică omului și se prezintă ca un sistem social cu o structură socială complexă care operează într-un ambient cultural, politic, legal,

economic și tehnologic cu care interacționează continuu [3, 4]. Organizarea activității, muncii presupune unele succesiuni în dezvoltare. Include un ansamblu de acțiuni care are drept scop sistematizarea activității, muncii, învățării în așa fel încât să crească productivitatea, eficiența învățării, muncii, fără a dăuna persoanelor implicate în activitate și a spori randamentul, eficiența activității lor în comun. Ideea de organizare științifică a activității pedagogului este specifică pentru activitatea pedagogului, care trebuie să dispună de capacitatea de a-și organiza propriul discurs, precum și activitatea elevilor, studenților care în urmă activității în comun trebuie să obțină cunoștințele, performanțele necesare, să-și formeze abilitățile, deprinderile, obișnuințele corespunzătoare. Eșecurile în organizare se răsfrâng asupra calității, rezultatelor muncii și activității în comun [3, 4]. În acest caz nu trebuie neglijate calitățile individuale ale discipolilor, copiilor, elevilor, studenților, particularitățile lor individuale și de vârstă. Pentru o organizare bună a colectivului de copii, elevi, studenți este binevenit să vorbim de necesitatea posedării aptitudinilor organizatorice, care cer o anumită perioadă de lucru, de dezvoltare și formare.

Fiecărei forme de mișcare și organizare a materiei îi corespunde un anumit tip de comunicare cu ambianța. Pentru sistemele anorganice, materiale, comunicarea cu mediul ambiant se realizează în contextul principiului conexiunii universale. Comunicarea verbală, orală și scrisă istoricește se instituie ca un factor și mecanism esențial al vieții umane și sociale. Comunicarea verbală este supusă unor reguli sociale, deoarece nu se poate comunica tot și orice. Procesul comunicării solicită o organizare a ceea ce este dat într-o situație cu coordonatele ei într-o succesiune temporară a evenimentelor care să permită înțelegerea lor. În acest caz aptitudinile comunicative și organizatorice trebuie să coreleze permanent. Prin medierea vieții sociale s-au desprins și alte tipuri de instrumente de comunicare: limbajul imagistic al artelor picturale, arhitecturale, sculpturale, coreografice, cinematografice, limbajul figural-simbolic al muzicii, limbajul simbolic-abstract al matematicii, logicii, limbajele științelor, limbajele de programare etc.

Aptitudinile comunicative și organizatorice asigură succesul în activitățile umane. Diagnosticarea nivelului lor de dezvoltare poate fi elaborată cu ajutorul mai multor metodici aprobate [7]. Una din aceste metodici este chestionarul COS-1, elaborat în baza principiului autoanalizei și autoaprecierii comportamentului subiectului într-o situație sau alta. Proba include o serie de situații din experiența cotidiană a adolescenților. Răspunsul la întrebări presupune reproducerea comportamentului și manifestarea unor atitudini deja trăite.

Pentru studierea aptitudinilor comunicative chestionarul include întrebări din următoarele sfere: interesul adolescentului pentru comunicare, acomodarea la un nou colectiv, reacția la rugămintea prietenilor și a cunoscuților, atitudinea față de muncă, contactul cu persoane necunoscute. La aceste direcții au fost elaborate 20 de întrebări.

Pentru studierea aptitudinilor organizatorice sunt utilizate întrebări care se referă la următoarele sfere de activitate: capacitate de orientare în situații dificile; inițiativă, spirit întreprinzător, perseverență, exigență; predispunere spre muncă organizatorică; independență, spirit autocritic; stăpânite de sine, fermitate. Aceste sfere au generat alte 20 de întrebări.

Scopul cercetării – a determina nivelul de dezvoltare a aptitudinilor comunicative și organizatorice la studenți.

Metodologia cercetării

Pentru a determina nivelul de dezvoltare a aptitudinilor comunicative și organizatorice la studenți în cercetare am aplicat următoarele metodici aprobate:

Proba I. Metodica „Diagnosticarea aptitudinilor comunicative și organizatorice”, COS-1, autori V.V. Sineavski, B.A. Fedorișin.

Metodica permite de a determina nivelul dezvoltării aptitudinilor comunicative, organizatorice.

Proba II. Metodica „Studierea orientării profesionale a viitorului pedagog prin metoda autoaprecierii”.

Metodica permite de a evidenția: interesul pedagogic, activitatea pedagogică, aptitudinile pedagogice. Rezultatele se exprimă în sistemul de 5 puncte, suma răspunsurilor care coincid cu „cheia” se împarte la 4.

Rezultatele cercetării

Studenților li s-au propus ambele metodici. Ca respondenți au fost studenții grupelor 101, 102, 103 de la facultatea Pedagogie a Universității de Stat din Tiraspol. Din aceste grupe la probele experimentale au participat 24 studenți.

Proba I. Metodica „Diagnosticarea aptitudinilor comunicative și organizatorice”, COS-1, autori V.V. Sineavski, B.A. Fedorișin.

Studenților li s-au repartizat foile de corectură și au fost rugați să răspundă sincer la întrebările chestionarului. Coeficientul de evaluare a aptitudinilor comunicative și organizatorice s-a verificat prin raportul dintre numărul de răspunsuri ale respondenților la fiecare compartiment împărțit la numărul maxim de coincidențe posibile -20. După formula: $K = m:20$. Rezultatele sunt prezentate în tabelele Nr.1,2 (Vezi tab.Nr.1,2).

Tab. Nr.1. Nivelul dezvoltării aptitudinilor comunicative la studenți

N d/o	NP	Aptitudinile comunicative				
		Nivelul de manifestare				
		f. înalt 0,76- 1,00	înalt 0,66-0,75	mediu 0,56-0,65	scăzut 0,46-0,55	f. scăzut 0,10- 0,45
1.	MT					0,30
2.	ȘD					0,20
3.	CO			0,60		
4.	HA		0,70			

5.	ŞE		0,75			
6.	BA					0,35
7.	BM					0,30
8.	GT					0,45
9.	ŞC		0,70			
10.	ED		0,70			
11.	C E			0,60		
12.	MP					0,40
13.	CS					0,20
14.	CV	0,80				
15.	AC					0,25
16.	SM					0,45
17.	TC					0,15
18.	CV					0,40
19.	PM	1,00				
20.	CC		0,75			
21.	CE					0,35
22.	CCr					0,25
23.	ON		0,70			
24.	CI			0,65		
Total		2	6	3	-	13

Aşadar, după cum arată rezultatele probei experimentale din 24 studenţi la un nivel foarte înalt în dezvoltarea aptitudinilor comunicative se află 2 (8,3 %) studenţi. Alţi 6 (25,0%) studenţi – la un nivel înalt în dezvoltarea aptitudinilor comunicative. Tot din grupul dat 3 (12,5 %) studenţi s-au plasat la nivelul mediu în dezvoltarea acestor aptitudini. La nivelul scăzut nu s-a plasat nici un student, însă la nivelul foarte scăzut – cei mai mulţi 13 (54,2 %) studenţi. Rezultatele probei experimentale au scos în evidenţă un nivel foarte scăzut al comunicării la o bună parte din studenţi.

Aptitudinile organizatorice la studenţi de asemenea au forme diferite de manifestare. Rezultatele sunt prezentate în tab. Nr. 2 (Vezi tab.Nr. 2).

Tab. Nr. 2. Nivelul dezvoltării aptitudinilor organizatorice la studenţi

N d/o	NP	Aptitudinile organizatorice				
		Nivelul manifestării				
		f. înalt 0,81-1,00	înalt 0,71-0,80	mediu 0,66-0,70	scăzut 0,56- 0,65	f. scăzut 0,20-0,55
1.	CI				0,65	
2.	ON	0,90				
3.	CCr		0,75			
4.	CE		0,75			
5.	CC		0,80			
6.	PM	0,95				
7.	CV			0,70		

8.	TC					0,35
9.	SM				0,65	
10.	AC					0,35
11.	CV		0,80			
12.	CS					0,50
13.	MP				0,65	
14.	CE				0,60	
15.	ED		0,80			
16.	ŞC				0,60	
17.	GT		0,80			
18.	BM		0,75			
19.	BA		0,80			
20.	SE		0,80			
21.	HA	0,85				
22.	CE				0,65	
23.	ŞD					0,40
24.	TM				0,65	
Total		3	9	1	7	4

Aşadar, după cum arată rezultatele cercetării la nivel foarte înalt în dezvoltarea aptitudinilor organizatorice din cei 24 studenți se află 3 (12,5%), alți 9 (37,5%) studenți se află la un nivel înalt în dezvoltarea aptitudinilor organizatorice. Unul din studenți -1 (4,2%) se află la nivel mediu. Ceilalți 7 (29,2%) studenți sunt la un nivel scăzut, iar 4 (16,7%) studenți se află la un nivel foarte scăzut în dezvoltarea aptitudinilor organizatorice. Aceste rezultate sunt o dovadă a faptului că încă mulți studenți trebuie să-și dezvolte aptitudinile organizatorice, fără de care activitatea profesională este de neconceput. Profesorul trebuie să-și poată organiza propria comunicare, activitate și activitatea discipolilor.

Proba II. Metodica „ Studiarea orientării profesionale a viitorului pedagog prin metoda auroaprecierii”. La această probă de asemenea au participat cei 24 de studenți din grupele 101, 102, 103 de la facultatea Pedagogie a Universității de Stat din Tiraspol. Studenților li s-au prezentat foile de corectură și au fost rugați să răspundă sincer la întrebările testului. Rezultatele sunt prezentate în tabelul Nr. 3 (Vezi tab. Nr.3).

Tab. Nr.3. Nivelul dezvoltării orientării profesionale la studenții pedagogi

N d/o	NP	Nivelul orientării profesionale		
		Interesul pedagogic	Activitatea pedagogică	Aptitudinile pedagogice
		(În sistemul de 5 puncte)	(În sistemul de 5 puncte)	(În sistemul de 5 puncte)
1.	TM	2,5	2,5	3
2.	CI	4,25	4,25	3,25
3.	ON	1,5	3	2,5

4.	CCr	3,75	2,5	2,75
5.	CE	2,75	3,25	3
6.	CC	2,5	3,5	2,5
7.	PM	2	3,75	3,25
8.	CV	2,5	3	2,75
9.	TC	1,5	2	2,5
10.	SM	2,25	3,75	2,75
11.	AC	3,5	3,75	2,25
12.	CV	3,25	3,75	3,25
13.	CS	4,5	4,25	3
14.	MP	3	3,25	2,75
15.	CE	3,2	4,5	3,2
16.	ED	3	3	4,2
17.	ŞC	3	4,2	3,2
18.	GT	4	3,75	3,5
19.	BM	2	1,5	2,75
20.	BA	2	3,5	2,25
21.	SE	3,25	3,5	3,75
22.	HA	2,75	3,5	3,25
23.	CO	3,5	3,75	2,75
24.	ŞD	3	3	2,75

Aşadar, după cum confirmă rezultatele probei experimentale, aptitudinile pedagogice la majoritatea studenţilor grupului experimental se află la nivelul mediu de dezvoltare, depăşind cu puţin acest nivel. Interesul pedagogic, activitatea pedagogică de asemenea au forme deosebit de variate de manifestare şi se află în faza de dezvoltare, formare.

Concluzii

Aptitudinile pedagogice sunt o componentă importantă a măiestriei profesionale, de rând cu orientarea umanistă, competenţa profesională şi tehnica de lucru. Valoarea lor constă în aceea că sporesc randamentul în activitate, în cazul nostru în activitatea profesională, activitatea pedagogică. Îi permit profesorului de a avansa, de a se perfecţiona, de a fi flexibil, plastic, practic în activitatea sa. Unele din aptitudinile pedagogice care sunt deosebit de necesare în activitatea profesională sunt aptitudinile comunicative şi organizatorice, care-i permit profesorului să dirijeze cu succes activitatea pedagogică.

După cum confirmă rezultatele probelor experimentale aptitudinile comunicative şi organizatorice la mulţi din studenţii anului I de studii sunt slab dezvoltate. Mulţi studenţi întâmpină dificultăţi în comunicare. Aceasta este evident deoarece încă nu dispun de experienţa necesară, de cunoştinţele, abilităţile, deprinderile, competenţele necesare care oferă plasticitatea în activitate. În activitatea pedagogică aptitudinile comunicative şi

organizatorice sunt de bază. Profesorul trebuie să-și poată organiza propriul discurs în fața discipolilor pentru a face accesibil conținutul didactic propus și a ajunge la aderarea auditoriului la problema, subiectul pus în discuție. De asemenea profesorul trebuie să poată organiza activitatea, comunicarea, exprimarea discipolilor săi. Ca să poată dezvolta aceste aptitudini la discipolii săi, pedagogul singur trebuie să aibă aceste aptitudini bine dezvoltate.

Rezultatele probelor experimentale au scos în evidență că la studenții anului I de studii aptitudinile profesionale se află în faza de formare. Interesul profesional, cunoașterea activității pedagogice trebuie dezvoltate, înzestrate cu experiența necesară.

Bibliografie

1. Binet A. The development of Intelligence in Children. Nashville, Tehn.: Williams Print Co., 1980. 336 p.
2. Claparede Ed. Psihologia copilului și pedagogia experimentală. București: Științifică și Enciclopedică, 1975. 167 p.
3. Dicționar de psihologie. Coord.: Șchiopu U. București: Babel, 1997. 700 p.
4. Doron R., Parot F. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2006. 886 p.
5. Gagne R.M. Essentials of Learning for instruction. 2nd ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1988. 184 p.
6. Galton F. Hereditary Genius. London: Macmillan and Co, 1867. Galton Frensis.html.
7. Platon C. Serviciul psihologic școlar. Chișinău: Epigraf, 2001. 167 p.
8. Reuchlin M. L. Orientation scolaire et professionnelle. Paris: PUF, 1979. 127 p.
9. Trofaile L. Psihologia dezvoltării. Suport de curs. Chișinău: Reclama, 2007, 2009. 264 p.
10. Vernon P. E. Intelligence, Heredity and Environment. Cambrige University Press, 1979. 632 p.

УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Лариса ШОФРОН, конф. унив.

Кафедра Педагогики и Методики Начального Обучения
Тираспольский Государственный Университет

«Верно, что усвоение происходит
только через собственную деятельность,
но она сама должна быть сформирована,
следовательно, и организована»

П. Я. Гальперин

Rezumat. În articolul de față se analizează problema organizării și conducerii de către pedagog a procesului de învățare a elevilor. Sunt scoase în evidență aspecte ale acestui proces, funcțiile, metodele și tehnologiile, competențele manageriale ce pot fi folosite cu scopul de a dezvolta fiecare elev astfel încât să poată realiza întregul potențial ca individ. Materialele articolului vor fi utile cadrelor didactice care sunt implicate în procesul educațional, studenților universităților pedagogice dornici de o pregătire mai bună pentru exercitarea profesiei.

Cuvinte cheie: activități, activități educaționale, management, funcții de management, managementul activităților educaționale, competențe manageriale.

MANAGEMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS DURING THE PEDAGOGICAL PROCESS

Summary. This article considers the issue of organization and leadership of the learning process by a teacher. Issues of this process are highlighted like as functions, methods and technologies, managerial skills that can be used with in order to help each student achieving his full potential as an individual. Materials of this article will be useful for all the teachers involved in the educational process, for the students and graduates of the pedagogical universities eager for better training to practice the profession.

Keywords: activities, educational activities, management, management functions, management of educational activities, management competence.

Учебная деятельность предполагает овладение сложными для младшего школьника умениями: он должен освоить структуру деятельности, научиться понимать и ставить цели, организовывать свои действия соответственно имеющейся цели, фиксировать и оценивать результат деятельности в процессе решения учебных задач.

Всему этому младший школьник обучается первоначально с помощью учителя, который должен грамотно создавать и управлять этим процессом, создавать благоприятные условия для формирования и развития собственно учебной деятельности обучающегося со всеми ее составляющими, максимально развивая потенциал ребенка.

В чём особенности управленческой деятельности учителя?

В науке термин «управление» трактуется с трех позиций.

Во-первых, управление определяется как деятельность (В.С. Лазарев, М.М. Поташник и др.).

Во-вторых, управление рассматривается как воздействие систем друг на друга, одного человека на другого или группу (В.Г. Афанасьев, А.А. Орлов и др.).

В-третьих, управление есть взаимодействие субъектов (Т.И. Шамова, В.И. Зверева и др.).

Как процесс, управление представляет собой способ, технологию, методику, механизм осуществления плана по времени, последовательной смены состояний, стадий, этапов развития, совокупность действий руководителя для достижения результатов [2].

Смысл управления состоит в том, что оно ориентировано на обеспечение объективных и субъективных условий в такой пропорции и таком сочетании, что позволяет достигать поставленные цели [10].

Управление со стороны учителя, как специально организованная деятельность, обеспечивает гарантированный уровень образованности ученика, т.е. достижение прогнозируемой и диагностируемой цели за намеченное время и с заранее определенными затратами ресурсов.

Обращаясь к категории управления, Селиверстова М. В. отмечает, что целесообразно рассматривать управленческую деятельность учителя, как *комплекс мер, оказывающих направленное, регулирующее воздействие, проявляющееся через набор управленческих компетенций в процессе взаимодействия* [4].

Лазарев В. С. подразумевает под управленческой работой учителя *"непрерывную последовательность действий, осуществляемых субъектом управления, в результате которых формируется и изменяется образ управляемого объекта, устанавливаются цели совместной деятельности, определяются способы их достижения, разделяются работы между ее участниками и интегрируются их усилия"* [11].

И. Б. Сенновский считает, что в процессе реализации управленческих действий учитель намечает программу проведения проблемно ориентированного педагогического анализа; определяет порядок поиска, сбора, переработки, использования, хранения информации; распределяет права, обязанности и полномочия его участников; изыскивает ресурс для изменения процесса, оценивает результативность анализа на основе уточнения причинно-следственных связей; обеспечивает формирование базы данных в заданном технологическом режиме, устраняет негативные отклонения [5, с.75].

Схематично цикл управленческой деятельности выглядит так [17].



Фигура 1.

Формирование учебных навыков происходит в процессе включения ученика в разнообразные виды деятельности, поэтому учителю совершенно необходимо иметь представление о видах этих действий, их качествах.

Все действия, входящие в деятельность учения, можно поделить на два класса:

а) **Общие** (не специфические), общие виды познавательной деятельности (общие приемы) потому и называются общими, что они используются в разных областях, при работе с разными знаниями. К их числу относятся, например, умение планировать свою деятельность, умение контролировать выполнение любой деятельности и др. К общим видам познавательной деятельности относятся и все приемы логического мышления: они независимы от конкретного материала, хотя всегда выполняются с использованием каких-то предметных (специфических) знаний. К числу логических приемов относятся: сравнение, подведение под понятие, выведение следствий, приемы доказательства, классификации и др. К общим видам деятельности относятся и такие, как умение запоминать, умение быть внимательными, умение наблюдать и др. Условно их можно объединить в группу «психологических»: они изучаются в психологии.

б) **Специфические**. Специфические действия отражают особенности изучаемого предмета и поэтому используются в пределах данной области знаний. Примерами специфических действий могут служить звуковой анализ, сложение и др.

Выделяют два способа управления учебной деятельностью учащегося: разомкнутое (отсроченное) или замкнутое (немедленное) управление. При **разомкнутом управлении** слежение, контроль и коррекция обучения выполняются по конечному результату, достигнутому за относительно продолжительный период обучения, какими могут быть несколько занятий или даже

целый семестр. Недостаток такого способа управления состоит в том, что обнаруженные в конце достаточно продолжительного процесса обучения пробелы чаще всего остаются не заполненными как из-за недостатка времени, так из-за трудности их обнаружения и предшествующего невнимания к ним.

При **замкнутом, или немедленном** управлении слежение, контроль и коррекция деятельности учащихся по усвоению осуществляются после выполнения каждого этапа познавательной деятельности и усвоения каждого учебного элемента. Управление учением может учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося (подготовленность, темп и др.) или подчинять индивидуальность групповым усреднениям. Эффективное учение возможно только при немедленном управлении, иначе ошибочные действия учащегося не будут своевременно корректироваться, а наоборот будут укореняться. Кроме того, психологи в многочисленных экспериментах обнаружили, что время реакции на важные для испытуемого действия превышает некоторое пороговое значение (порядка трех секунд), то интерес, мотивация резко падает [12].

Учителю важно не только знать, какие действия необходимы учащимся, но и уметь формировать эти действия. т.е. он должен обладать навыками профессиональной управленческой деятельности. **управленческой компетенцией.** *Управленческая компетентность учителя — это сложное индивидуально-психологическое образование, включающее умение самоопределяться, ставить ситуативную цель, выбирать адекватные средства ее достижения, самостоятельно принимать решения, организовать учебно-познавательную деятельность школьников, рефлексировать собственную деятельность и организовать рефлексии деятельности всех участников образовательного процесса [20].*

Обобщив различные точки зрения, Селиверстова М. В. Определяет понятие «управленческие компетенции учителя» как *интегративные компетенции, для получения результатов личностного и метапредметного характера, зафиксированных в системно-деятельностном подходе у учащихся [4].*

Что включает в себя управленческая деятельность учителя?

Функциональное рассмотрение управления образовательным процессом предполагает конкретизацию последовательности этапов функционирования данной сложной системы: целеполагание, анализ, прогнозирование, планирование, организация исполнения, контроль.

Существуют разнообразные подходы к классификации функций управления. Одни выделяют следующие основные функции управления:

- постановка целей и планирование урока;
- организация взаимодействия (создание на уроке структуры, распределение прав и обязанностей, установление норм, обучение самоуправлению);

- мотивация, развитие мотивов учения;
- контроль учебной деятельности и её результатов (создание системы оценивания, установление стандартов, налаживание обратной связи, коррекция отклонений).

Н. Ф. Талызина детализирует требования, предъявляемые к педагогу общей теорией управления. В соответствии с ней автор обращает внимание на то что, учителю для реализации функций управления познавательной деятельностью учеников предстоит пройти ряд этапов:

- определить цели;
- выявить исходное состояние управляемого процесса;
- сформировать программу воздействий для каждого промежуточного состояния процесса;
- организовать контроль за ним в виде перманентной обратной связи;
- с учетом имеющейся информации о каждом из промежуточных состояний выполнить процедуры, регулирующие и корректирующие влияние на познавательную деятельность школьников [7].

Шамова Т.И. и Давыденко Т.М. считают, что основная функция учителя состоит в развитии аналитических, прогностических, оценочных способностей ребенка, которые позволили бы ему, присвоив нормы и модели, выработать свои внутренние механизмы самоуправления [9].

Но чаще всего выделяются следующие функции управления.

Информационно-аналитическая функция служит созданию информационной базы о состоянии объектов управления, условий и параметров образовательного процесса. Эта функция выполняется педагогом путём сбора информации об обучающихся (входное тестирование), её систематизации и анализе, что помогает ему в дальнейшем строить деятельность, опираясь на полученную информацию.

Мотивационно-целевая функция. Целеполагание является начальным этапом управления, так как оно придает смысл управленческой деятельности и включает в себя способность ставить перед собой и формировать у обучаемых умение формулировать и осознавать цели диагностического характера [1].

Правильно поставленные цели:

- ☐ позволяют объединить содержание, средства, методы в единый процесс;
- ☐ обеспечивают учителю критерии для оптимального выбора способов и форм их достижения и диагностики;
- ☐ служат основой для формирования и само формирования учебно-познавательной мотивации, направленной не только на результат, но и в первую очередь - на учебную деятельность [19].

Планово-прогностическая функция включает в себя планирование деятельности. Каждая управленческая функция в условиях развития образовательного учреждения должна опираться на прогностическую основу. Прогноз, так предполагаемый

результат развития, даёт возможность сосредоточиться на решении возможных в будущем проблем, затрагивающих различные сферы деятельности, исходя из единых прогнозных показателей.

Особенностью прогностической направленности управленческой деятельности в реализации планово-прогностической функции является понимание важности определения будущих потребностей, так как планирование само по себе не является инструментом развития, а лишь представляет систему конкретных действий на пути к стратегической цели.

Организационно-исполнительская функция предполагает включение каждого ученика в учебную деятельность при условии диалогового взаимодействия преподавателя и учащегося. Основой создания требуемых условий является взаимопонимание преподавателя и учащегося, их ориентация на сотрудничество, общение на паритетных началах.

Структура организационно-исполнительской деятельности включает методы, разделяющиеся:

- по целенаправленности (прямое и опосредованное воздействие);
- по формам (индивидуальные, групповые и коллективные);
- по способам и средствам воздействия (моральные, материальные, дисциплинарные и др.) [14].

При этом в центр методики обучения выдвигаются: обосновывающий инструктаж, поэлементный анализ и объяснение, аналитические и сопоставительные упражнения и задачи. (Н. А. Менчинская, Е. Кабанова-Меллер и др.) [16].

Главные задачи по отношению к ученикам на этом этапе:

- Развивать веру в успех.
- Считать ошибки нормальным и нужным явлением.
- Обращать внимание на прошлые успехи.
- Сделать процесс обучения ощутимым
- Признавать и видеть достижения каждого.
- Учить детей управлять собственной деятельностью [15].

Регулятивно-коррекционная функция включает побуждение учащихся к самоконтролю, ученик должен научиться:

- понимать и принимать контроль учителя, учитель объясняет важность умения сопоставлять свои действия с заданным образцом;
- сравнить действие (отдельные операции) и результат с готовым образцом;
- отделить известное от неизвестного в знаниях (способах действия с предметом);
- по заданным критериям оценить свои действия и соотнести свою оценку с оценкой учителя;
- предъявить на оценку свои достижения по заданному или назначенному самим ребенком критерию.

На данной стадии учитель осуществляет регуляцию учебных действий. Предметом совместных усилий ребенка и взрослого становится способ осуществления формализованной оценки. Например, из пяти заданий проверочной работы сообщается самое легкое и ему приписывается «цена» – 1 балл. О «цене» остальных заданий и отдельных действий по их решению класс договаривается. Вычисляется максимально возможная оценка всей работы, а каждый ученик самостоятельно оценивает свой результат.

Ученик учится наблюдать и анализировать учебную деятельность своих товарищей. Взаимопроверка предполагающая контроль действий другого. На этом этапе должен преобладать процессуальный контроль, когда ученик внимателен к каждому этапу своей работы. Конкретное содержание регулирующих воздействий определяется результатами оценивания характером сведений, полученных с помощью контроля.

Таким образом, постепенно ученик развивает способность анализировать собственные действия, учится осуществлять наблюдение за своей учебной деятельностью, выполнять ее самоанализ, самооценку и само коррекцию.

Итак, управленческий характер деятельности учителя согласуется с приоритетом его функции, ориентированной на мотивационно-потребностную сферу развития, обучения и воспитания личности [6].

Степень самостоятельности школьника в управлении процессом учения должна возрастать по мере обучения и развития учащихся.

Степень личностного управления процессом учения должна возрастать по мере роста учащихся.

Следует отметить, что выполнение учебных действий начинается в коллективно-распределенной деятельности с преобладанием действия взрослого и постепенно должна переходить к выполнению учебных действий в коллективно-распределенной деятельности с преобладанием действия учащегося.

Среди методов управленческой деятельности учителя применяются:

- ✓ приказ, распоряжение, утверждение, одобрение, согласование, инструктаж;
- ✓ методы контроля за состоянием учебно-воспитательного процесса (наблюдение, анализ, тестирование, беседы и др.);
- ✓ методы контроля результатов учебно-воспитательного процесса (устный и письменный опрос, контрольная работа) и др. [3].



Фигура 2. Методы управления педагогом образовательной деятельностью обучающегося [17]

Для успешного управления могут помочь эффективные **техники управления учебной деятельностью** среди которых [8, 18]:

Техники присоединения: техники подкрепления обучения, техники присоединения к внутреннему состоянию учащегося, позитивное подкрепление (поглаживание), использование позитивных предложений вместо негативных.

Техники управления учащимися: управления вниманием, восприятием, памятью, мышлением учащихся

Техники подкрепления: использование позитивных предложений, маскировка негативных предложений, невербальное дисциплинирование.

Управление учебной деятельностью предполагает многообразие взаимодействия, помогающего актуализировать личностный опыт каждого ученика. На каждом этапе обучения ведущей становится форма взаимодействия, общение, которое сохраняет высокий уровень активности обучаемого. **Управление общением** заключается в том, что выбор оптимальных сочетаний форм взаимодействия обеспечивает ученикам со средними и низкими способностями благоприятные условия в восприятии, понимании и осмыслении содержания учебного материала.

Технологически эта помощь обеспечивается рядом операций, которые осуществляются в психологической атмосфере радости и одобрения, создаваемой вербальными и невербальными средствами:

- подбадривающие слова и мягкие интонации,
- мелодичность речи,
- корректность обращений,
- открытая поза и доброжелательная мимика.

Предлагая ребёнку выполнить какое-либо задание, вначале следует: «снять страх» - помочь ученику преодолеть неуверенность в собственных силах, робость и боязнь оценки окружающих. Используются следующие фразы: *«Мы все пробуем и ищем. Только так может что-то получиться...», «Не ошибается лишь тот, кто ничего не делает, поэтому...», «В контрольной работе нет таких заданий, с которыми вы бы не справились...», «Этот материал мы с вами полностью изучили...», «Подобные задания мы выполняли не один раз...»*. В целях усиления педагогического воздействия операция «снятие страха» дополняется операцией «авансирование» - фиксация на достоинствах ученика – память, внимание, быстрота реакции, рассудительность и т.п. Учителю необходимо выразить свою твёрдую убеждённость в том, что ученик обязательно справится с поставленной задачей, преодолеет трудности, с которыми он столкнётся на пути продвижения к цели. Возможны фразы: *«При твоих способностях...», «Ты наверняка справишься, потому что...», «У вас обязательно получится...»*.

Избежать влияния на формирование чрезмерно завышенной самооценки позволяет следующая операция «скрытое инструктирование», которое реализуется путём намёка, указания, пожелания: *«Достаточно, чтобы было ...», «Возможно, лучше всего начать с...», «Только, пожалуйста, не забудь о ...», «Нам (мне) было бы приятно, если бы тебе удалось...»*.

Большое значение в стимулировании активности ребёнка имеет операция «внесение мотива» - смещение с цели на мотив (объясняется ради чего, ради кого совершается деятельность). Формула внесения мотива выглядит примерно так: *«Нам это так нужно...», «От тебя зависит успех всей нашей работы...», «Без твоей помощи товарищу никогда не справиться...»*

Социальная направленность в момент педагогического воздействия должна быть дополнена для ребёнка обозначением важности его усилий в предстоящей или совершаемой деятельности. Для этого предлагается использовать операцию «персональная исключительность» - персональная исключительность, высказанная в адрес ребёнка, повышает планку требования и ответственность за порученное дело, вселяет в ребёнка определённую уверенность и надежду на успешный результат. Её парадигмы: *«Только ты и мог бы...», «Ник кому, кроме тебя, я не могу обратиться с такой просьбой...», «Вы у меня молодцы, я на вас надеюсь!»*.

Особую необходимость в ней испытывают ученики слабые, имеющие множество проблем и традиционно негативно оценивающие себя и своё поведение. Персональная исключительность меняет их стереотипы, способствует проживанию новых отношений.

Завершается технологический алгоритм операций «педагогическое внушение», которое побуждает к выполнению конкретных действий: *«Начинай же...», «Нам уже не терпится...», «Так хочется скорее увидеть...»*. При

произнесении этих парадигм педагогом большое значение имеет тон (он должен быть ровным, спокойным и убедительным), пластика и мимика.

Заключительная оценка также имеет большое значение для ощущения школьником своего успеха. Содержательно она должна относиться не к результату в целом (хотя такая оценка тоже высказывается), а к каким-то отдельным деталям полученного результата, своим эмоциональным переживанием в связи с увиденным: *«Больше всего в твоей работе мне понравилось...», «Особенно тебе удалось...»* [7].

Таким образом, грамотное управление учебной деятельностью учащихся позволяет качественно улучшить процесс обучения, поднять его на новый качественный уровень.

Библиография

1. Гроссман И.Б. Обеспечение средств удовлетворения потребностей всех участников педагогического процесса – важнейшая задача. http://vkr.pspu.ru/uploads/7986/Petrov_vkr.pdf
2. Гроссман И.Б. Сущность и содержание управленческой деятельности педагога. <https://cyberleninka.ru/article/v/suschnost-i-soderzhanie-upravlencheskoydeyatelnosti-pedagoga>
3. Назмутдинов В. Я., Яруллин И. Ф. Управленческая деятельность и менеджмент в системе образования личности. Монография. Татарское Республиканское издательство «Школа», 2013. http://kpfu.ru/docs/F400193123/Nazmutdinov.V.Ya._Yarullin.I.F.Upravlencheskaya.deyatelnost.i.menedzhment.v.sisteme.obrazovaniya.lichnosti.pdf
4. Селиверстова М. В. Формирование управленческих компетенций учителя в условиях развития современного образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, 2011.
5. Сенновский И. Б. Управленческая деятельность учителя. стр. 51. http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193230019&archive=1195596940&start_from=&ucat
6. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Изд. 2-е. Москва, 1984. с. 30.
7. Тихончук Т. В. Управление деятельностью учеников – важнейшая функция учителя. http://www.ucheba.com/met_rus/k_nachalka/upravlenie.htm
8. Техники управления учебной деятельностью учащихся. <https://www.kazedu.kz/referat/89518>
9. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. управление образовательным процессом в адаптивной школе <http://nashaucheba.ru/v42775>

10. Шепель В. М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. М.: Народное образование, 1999- 432 с. ISBN 5-87953-134.
<https://studfiles.net/preview/6325282/>
11. Управление школой: теоретические основы и методы: Учебное пособие / Под ред. В. С. Лазарева. М., 1997. с. 75.
12. Управление познавательной деятельностью учащихся на уроке
<https://www.uchportal.ru/publ/23-1-0-1931>
13. <https://cyberleninka.ru/article/n/prognosticheskaya-napravlennost-upravlencheskoy-deyatelnosti-rukovoditelya-sovremennogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya>
14. http://vkr.pspu.ru/uploads/7986/Petrov_vkr.pdf
15. http://www.ucheba.com/met_rus/k_nachalka/upravlenie.htm
16. http://gorooorsha.by/index.php?option=com_content&view=article&id=370%3A2011-12-06-12-29-57&catid=9&Itemid=1
17. <http://900igr.net/prezentatsii/pedagogika/Pedagogicheskij-protsess/026-Vospitanie.html>
18. <https://cyberleninka.ru/article/n/tehniki-upravleniya-uchebnoy-deyatelnostyu-uchaschihsya>
19. <http://cis.rudn.ru/doc/1528>
20. conf.sfu-kras.ru/uploads/Stat'ya%202%20v%20Molodezh'%20i%20nauku.docx
Педагогические условия формирования управленческой компетентности
Лебедева Ю.И.

EDUCAȚIA INTELECTUALĂ A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ – COORDONATĂ DEFINITORIE A PROCESULUI EDUCAȚIONAL

Valentina FLUIERAR, asistent universitar

Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Exigențele educaționale noi de pondere înaltă înaintate față de tineri necesită axarea pe efortul intelectual. Prioritară în acest sens devine la prima treaptă de școlarizare necesitatea formării personalității raționale, capabile de a gestiona optim varietatea fluxurilor informaționale, de a exersa și consolida capacitățile intelectuale cu valoare de instrumente și tehnici necesare învățării continue. Studiul educației intelectuale are o relevanță deosebită pentru învățătorii claselor primare în sensul facilitării accesului elevilor mici la autoeducație nu doar prin simpla dezvoltare a capacității de cunoaștere și înțelegere, ci prin dotarea acestora cu priceperile și deprinderile specifice muncii intelectuale manifestate prin flexibilitatea gândirii, optimizarea stilului propriu de procesare a informației, gestionarea contextelor și mediilor de învățare, menținerea efortului intelectual coordonat, conferirea libertății intelectuale în luarea deciziilor etc.

Cuvinte-cheie: educație intelectuală, dezvoltare intelectuală, proces educațional.

INTELLECTUAL EDUCATION OF EARLY AGE CHILDREN – DEFINITORY COORDINATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The new educational needs of high weight towards young people require focusing on intellectual effort. At the first stage priority, in this respect, becomes the need for the formation of a rational personality capable of optimally managing the variety of information flows, of exercising and strengthening the intellectual capacities with the value of the tools and techniques necessary for the continuous learning. The study of intellectual education is of particular relevance to primary school teachers in facilitating the early age pupil's access to self-education not only by simply developing pupils' ability to learn and comprehend, but by endowing them with the skills and abilities specific to intellectual work manifested through the flexibility of thinking, improving their own style of information processing, managing contexts and learning environments, maintaining coordinated intellectual effort, giving intellectual freedom to decision-making, etc.

Key words: intellectual education, intellectual development, educational process.

Introducere

În condițiile evoluției accelerate a societății contemporane determinate de explozia informațională, revoluționarea mijloacelor de informare în masă, implicarea unui număr sporit de oameni în procesul creației materiale și spirituale, se resimte accentuarea caracterului intelectual al majorității activităților umane. În acest context devine pregnantă necesitatea formării personalității raționale, capabile de a gestiona optim varietatea fluxurilor informaționale, de a exersa și consolida capacitățile intelectuale cu valoare de instrumente și tehnici necesare învățării continue. Configurarea unor asemenea exigențe corelează cu o fezabilitate dezirabilă prin punerea în valoare a posibilităților școlii moderne, care are ca puncte de reper dezvoltarea potențialului cognitiv al elevului de vârstă școlară mică, manifestat prin gândire, limbaj, memorie, inteligență, imaginație

etc. și a transferului produselor psihice dobândite în conduite specifice, valorificabile în câmpuri operatorii noi.

La nivelul procesului educațional are loc dirijarea unei riguroase activități științifice și creative, în care elevii concep diverse modalități de abordare a predării, învățării și evaluării – fapt ce îi angajează efectiv în procesul învățării. Disciplinele școlare cuprind domenii și structuri ale acestora de mari dimensiuni, cu finalități care solicită efortul intelectual al elevilor în direcția promovării și exersării unor capacități cognitive și cu reale perspective spre integrarea lor socială. Este vorba de folosirea unor strategii ale educației intelectuale care, chiar dacă se mențin în limitele unei clasificări general acceptate, să plaseze accentul pe efortul elevilor în moment ce întâmpină dificultăți de ordin cognitiv.

Obiectivele și strategiile educației intelectuale

Studiul educației intelectuale are o relevanță deosebită pentru învățătorii claselor primare în sensul facilitării accesului elevilor mici la autoeducație nu doar prin simpla dezvoltare a capacității de cunoaștere și înțelegere, ci prin dotarea acestora cu priceperile și deprinderile specifice muncii intelectuale manifestate prin flexibilitatea gândirii, optimizarea stilului propriu de procesare a informației, gestionarea contextelor și mediilor de învățare, menținerea efortului intelectual coordonat, conferirea libertății intelectuale în luarea deciziilor etc.

Aspectul intelectual al educației este vizat, în plan intern, prin prisma psihologiei genetice și, în plan extern, prin prisma pedagogiei și psihologiei culturale a dezvoltării intelectuale, care „reclamă metode și mijloace adecvate procesului cunoașterii și trăirii valorilor culturii și civilizației umane” [1, p.46].

Fiind o dimensiune a pedagogiei moderne, educația intelectuală este axată, pe de o parte, pe dezvoltarea mintală care include cunoștințe despre mijloacele de activitate intelectuală, priceperi și deprinderi de învățare, capacități logice și creative și, pe de altă parte, pe atitudinile de învățare divizate în socio-morale, cognitive, de autorealizare și valorificare a propriului potențial, estetice, de colaborare etc.

Temeiuri conceptuale privind necesitatea valorizării potențialului intelectual al elevului mic aparțin diverselor modalități de abordare a educației intelectuale.

Renumitul savant J. Piaget a reușit să valorifice conceptele definitorii ale educației intelectuale, prin includerea în structura acesteia a două momente distincte dar intercorelate: asimilarea informațiilor și acomodarea, înțeleasă ca fiind procesul prin care individul își restructurează și reorganizează vechile informații în lumina noilor informații achiziționate. Astfel educația intelectuală urmărește să asigure suporturi procedurale capabile să permită elevului reorganizarea optimală a cunoștințelor, ideilor și experienței sale cognitive lipsite de validitate științifică. Dat fiind faptul că procesul de transmitere a informațiilor este eficient și util prin intermediul restructurărilor și reorganizărilor cognitive pe care le întreține, condiționarea acestora realizându-se prin educația

intelectuală, în ansamblu favorizează restructurării cunoștințelor pe baza celor noi, astfel modificând conceptele vechi și structurile cognitive deținute de către elev. Această idee este surprinsă exclusiv de către C. Stan, care propune „dotarea elevului cu procedee și strategii de acțiune menite să conducă la posibilitatea organizării, structurării și procesării optime a informației” [5, p.113]. Acest demers este completat de autor prin oferirea educației intelectuale a unei conotații de ordin cognitiv raportat la „punerea bazelor formării cognitive a elevului și oferirea acestuia atât rețeaua conceptuală de bază, utilă dobândirii unor noi cunoștințe din diverse domenii, cât și instrumentarul intelectual necesar procesării optime a informației și realizării unor inferențe logice valide” [5, p.113].

Profesorul S. Cristea abordează educația intelectuală din perspectiva paradigmei curriculumului, evidențiind nucleul funcțional al acesteia „fixat epistemologic la nivelul obiectivului general al educației intelectuale, construit pedagogic pe baza valorii adevărului care exprimă unitatea unei cerințe general-umane fundamentale, permanente, determinată în mod obiectiv, social și psihologic” [2, p.60].

Problematica circumscrisă anterior vizează diverse aspecte ale realizării educației intelectuale a elevilor de vârstă școlară mică raportată la educația de tip școlar, „singura care este aptă să ofere un suport teoretic, metodologic și praxiologic capabil să ghideze și să orienteze optim dezvoltarea intelectuală” [5, p.112]. Ea exprimă necesitatea valorificării personale a informațiilor și cunoștințelor transmise în școală. Altfel spus, finalitățile educației intelectuale sunt situate dincolo de asimilarea pasivă de către elev a informațiilor transmise și sunt comune majorității disciplinelor de învățământ. Astfel, sistemul principal de referință în realizarea educației intelectuale trebuie să fie reprezentat cu precădere de structurile și schemele cognitive ale celui care se educă. Acestea urmează a fi permanent restructurate și modificate prin activități educaționale la nivelul dezvoltării intelectuale a elevului, în raport cu creșterea în complexitate a informației vehiculate în contextul procesului educațional.

Educația intelectuală are ca obiectiv fundamental dezvoltarea potențialului intelectual și a diverselor comportamente cognitive ale individului. Alături de acesta distingem existența unui set de obiective specifice: cultivarea și exersarea capacităților cognitive generale; cunoașterea, înțelegerea și utilizarea adecvată a terminologiei științifice; dezvoltarea capacității de înțelegere și rezolvare a problemelor; formarea și dezvoltarea diverselor abilități specifice activității intelectuale (abilitatea de a face un rezumat, de a analiza un material, de a realiza o sinteză); cultivarea și dezvoltarea unui stil de muncă intelectuală adecvat fiecărui elev; dezvoltarea motivației pentru învățare, a curiozității și a dorinței de cunoaștere. Importanța atingerii obiectivelor anterior precizate este relevată de faptul că, în ultima instanță, „reușita celorlalte activități instructiv-formative este în mare măsură dependentă de modul în care educația intelectuală este realizată” [5, p.113].

În contextul obiectivelor educației intelectuale, e necesară corelarea eficienței învățământului cu schimbările care au loc în experiența mentală a elevilor mici sub influența procesului educațional. Raportarea consecventă a educației intelectuale la anumite criterii de eficiență necesită o adaptare la specificul sarcinilor școlare concrete realizate în cadrul disciplinelor de învățământ. Tradițional, procesul educațional se fundamentează pe zona dezvoltării actuale, sub forma unor sarcini cu referire la conținuturile stăpânite, posedate de către elevi. Sub incidență explicativă se atestă unul dintre criteriile de bază a eficienței procesului educațional: „atingerea de către fiecare elev a unui asemenea nivel al reușitei, care corespunde posibilităților lui reale de învățare în zona dezvoltării proxime” [6, p.74]. Și în concepția lui C. Stan realizarea educației intelectuale presupune „întreprinderea la nivelul școlii a unor demersuri instructiv-formative specifice, care să fie adecvate atât la nivelul intelectual al elevului, vizând zona proximei sale dezvoltări, cât și la particularitățile materiei predate” [5, p.114].

În abordările pedagogului Șt. Bârsănescu educația intelectuală este în strânsă legătura cu sentimentul intelectual, care cunoaște mai multe forme: curiozitatea sau setea de cunoaștere a adevărului, convingerea, îndoiala, neliniștea intelectuală, probitatea intelectuală.

Curiozitatea sau setea de cunoaștere a adevărului este componenta sentimentului intelectual care premerge și însoțește actul de cunoaștere a adevărului. În acest context, psihologul elvețian E. Claparède percepe curiozitatea ca fiind „factorul esențial al dezvoltării intelectual-rațională” [apud.3, p.144]. Specifică pentru elevii de vârstă școlară mică este curiozitatea orientată spre ceea ce e misterios, tainic și are aspect individual. Din aceste considerente, situațiile create în cadrul activității didactice trebuie să fie axate pe valorile epistemice de stimulare a curiozității elevilor.

Sentimentul de surpriză se manifestă prin bucuria de a descoperi ceea ce prezintă interes pentru elevii mici, fiind însoțită de manifestări zgomotoase, inconștiente. Sentimentul de surpriză emerge, în primul rând, unor descoperiri și surprize legate de curiozitate și descoperirea adevărului.

Convingerea, ca componentă motivațională, este rezultanta înțelegerii și atitudinilor pozitive față de anumite opinii și chiar față de un anumit adevăr. Dacă curiozitatea este forma dinamică a sentimentului adevărului, convingerea este forma ei statică, dar care din perspectiva motivațională contribuie la menținerea sentimentelor intelectuale.

Îndoiala apare când lipsește convingerea. „În cazul acestei stări intelectuale la elevii mici este necesar de a fi promovate în activitatea didactică mai mult strategiile euristice decât cele algoritmice” [3, p.145].

Caracterul progresiv al realizării educației intelectuale impune „adecvarea acestui proces la specificul sarcinilor școlare concrete în sensul conceperii și proiectării unor strategii didactice în măsură să conducă la valorificarea potențialului intelectual

individual al elevilor” [5, p.112]. Realizarea educației intelectuale vizează o diversitate de strategii pe care aceasta și le asumă.

O primă categorie a strategiilor de realizare a educației intelectuale vizează formarea și dezvoltarea modalităților concrete de operare a gândirii, care se referă la familiarizarea progresivă a elevului cu operații ca analiza (descompunerea mentală a unui întreg în părțile sale componente), sinteza (recompunerea părților într-un întreg), comparația (dezvoltarea capacității de a evidenția caracteristicile comune și necomune la două serii de obiecte sau fenomene), abstractizarea (decelarea acelor componente care sunt definitorii și reprezentative pentru structura unei anumite categorii de obiecte sau fenomene) și generalizarea (capacitatea de a construi pe baza reunirii elementelor comune caracteristice unei clase de obiecte sau fenomene, un model informațional definitoriu pentru clasa respectivă). În acest sens, activitatea profesorului se va concentra atât pe formarea și exersarea de către elev a fiecărei modalități de operare a gândirii în parte, cât și asupra dezvoltării capacității acestuia de a utiliza aceste operații de o manieră combinată atunci când situația o cere.

A doua categorie a strategiilor menite să conducă la dezvoltarea intelectuală a elevilor este reprezentată de implicarea regulată a elevilor în activități de tipul rezolvării de probleme. Subliniem faptul că în acest context „termenul problemă depășește cadrul strict al problemelor de tip matematic. Acest concept trebuie înțeles ca obstacol cognitiv interpus între elev și scopurile reclamate de sarcina pe care o desfășoară, respectiv în sensul piagetian de situație problematică” [5, p.114]. Pornind de la premisa teoretică a definirii inteligenței ca capacitate a individului de adaptare la situații problematice, devine evident faptul că implicarea elevului în sarcini de tipul rezolvării de probleme reprezintă o importantă modalitate de realizare a educației intelectuale.

Activitatea intelectuală este potențată de confruntarea cu dificultăți cognitive care implică una sau mai multe necunoscute și în raport cu care experiența cognitivă anterioară a elevului se dovedește a fi insuficientă. „Simpla situare deliberată a elevilor în situații școlare de tip problematic nu este suficientă pentru dezvoltarea potențialului intelectual al acestora, fiind necesare explicații și indicații sistematice din partea profesorului cu privire la diversele etape implicate în procesul rezolutiv” [5, p.115].

Rezolvarea unei probleme necesită parcurgerea mai multor faze: punerea problemei (identificarea datelor cunoscute utile și conturarea în linii generale a rezultatului solicitat), formularea ipotezelor (creionarea diverselor posibilități de abordare efectivă a problemei respective), elaborarea modelului rezolutiv (ulterior opțiunii în favoarea unei ipoteze are loc anticiparea mentală a succesiunii secvențelor implicate în rezolvare) și etapa executivă (transpunerea în fapt a modelului rezolutiv elaborat). În funcție de caracteristicile situației problematice propuse spre rezolvare și de particularitățile cognitive ale elevului angajat în rezolvarea problemei, efortul intelectual solicitat de parcurgerea acestor etape este variabil, profesorul acordând asistență individuală

fiecăruia dintre elevi. Succesul utilizării acestei strategii acționale este dependent de măsura în care profesorul este capabil să ofere elevilor situații problematice relevante și să gestioneze adecvat efortul cognitiv depus de către aceștia în aflarea soluțiilor. Ne referim în acest sens la faptul că „elevul trebuie să cunoască structura generală și etapele ce intervin în orice proces de rezolvare a problemelor și să desfășoare exerciții specifice în vederea realizării cu fiecare dintre acestea” [5, p.115].

A treia strategie de realizare a educației intelectuale este antrenarea deliberată a elevilor în utilizarea diverselor strategii de rezolvare a problemelor. Confruntarea cu situații problematice presupune recursul la două tipuri principale de strategii de rezolvare a problemelor: strategiile de factură algoritmică și strategiile de tip euristic. Algoritmul este definit în literatură ca fiind o serie strict ordonată de etape care, parcurse într-o ordine anterior stabilită, conduc invariabil la un anumit rezultat. Utilizarea strategiilor algoritmice de rezolvare a problemelor se bazează pe utilizarea gândirii convergente, care pornind de la niște date inițiale în general familiare individului, permite un parcurs analitic, de tip secvențial, spre aflarea rezultatului propus. Drept caracteristici definitorii ale unei strategii algoritmice de lucru sunt: parcursul precis determinat al unei suite de operații, valabilitatea procedurii pentru o întreagă categorie de probleme și certitudinea obținerii rezultatului. În calitatea sa de matrice procedurală ce poate fi dobândită prin învățare și exercițiu de către elevi, algoritmul servește soluționării cu succes și în timp rapid a unei mari varietăți de situații problematice. La nivelul educației intelectuale profesorului îi revin astfel două categorii de sarcini distincte: identificarea și comunicarea pentru elevi a tipologiei problemelor care pot fi soluționate pe cale algoritmică și familiarizarea acestora cu utilizarea diverselor strategii algoritmice de rezolvare a problemelor.

Strategiile de tip euristic, bazate pe gândirea divergentă, își dovedesc utilitatea în situația confruntării cu situații problematice inedite, puțin familiare subiectului în cauză. „În această situație rezolvitorul nu mai poate recurge la utilizarea unei modalități de rezolvare algoritmice, el aflându-se în fața unei mari varietăți de alternative și proceduri posibile de urmat în vederea rezolvării problemei. Aceste alternative posibile trebuie succesiv testate în funcție de probabilitatea lor de succes, probabilitate estimată cu o oarecare aproximație de către subiect” [5, p.116]. Aflat în situația de a opta pentru una sau alta dintre căile posibile de rezolvare a problemei și neputând epuiza în totalitate varietatea acestor modalități rezolutive, individul în cauză recurge la trierea acestora urmând modelul încercare-eșec. Această triere presupune stabilirea prealabilă a ordinii în care vor fi testate diverse căi rezolutive, succesiune dependentă de aprecierea probabilității lor de reușită și implicit de recursul la strategii rezolutive de factură euristică.

Strategiile euristice de rezolvare a problemelor înglobează proceduri secvențiale de căutare a soluției în aflarea rezultatului problemei. În aceste condiții succesul în

rezolvarea problemei depinde atât de abilitatea subiectului de a identifica căile de rezolvare cu cea mai mare probabilitate de succes, cât și de capacitatea acestuia de a găsi, pe baza datelor furnizate de etapele rezolutive deja parcurse, traseul optim de urmat în continuare.

M. Miclea evidențiază două tipuri de strategii euristice utilizate în rezolvarea de probleme: analiza scop-mijloace și analiza prin sinteză [apud.5, p. 117].

Analiza scop-mijloace, propusă de H.A. Simon și A. Newell are ca punct de plecare compararea stării inițiale a problemei cu starea sa finală. Rezolvarea problemei, în acest caz, se suprapune cu identificarea specificului fiecăruia dintre cele două stări și cu efortul de eliminare a diferențelor existente între starea inițială și starea finală a problemei respective.

Analiza prin sinteză, avansată de S.L. Rubinstein, vizează strategiile euristice de rezolvare a problemelor ca o succesiune de formulări și reformulări periodice ale problemei, datorită cărora rezolvitorul avansează progresiv, prin eliminarea treptată a stărilor de incertitudine, înspre obținerea rezultatului final. Autorul afirmă că procesul gândirii își are originea în *situația-problemă* – situație în care se conține ceva implicit, presupus, dar nedeterminat, necunoscut, fiind propus prin relația cu unele date [8]; situație de dificultate cognitivă, care încadrează elevul în achiziția independentă a elementelor temei noi [7]; modalitate de structurare a dificultăților unei probleme, a căror soluționare nu poate fi obținută prin simpla asociere a datelor, condițiile fiind ascunse și neputând fi sesizate imediat [4].

Uneori elevii de vârstă școlară mică nu se isprăvesc cu situația-problemă din motiv că nu pot analiza condițiile ei. Un astfel de neajuns, de obicei, se depășește prin exerciții speciale, orientate spre compararea condițiilor a două sarcini asemănătoare. Astfel de exerciții sunt de folos când copiilor pentru comparare li se propun sarcini cu condiții complicate, între care există deosebiri abia vizibile și de care depinde direcția căutării răspunsului corect. Este important ca elevii să se învețe nu doar să vadă, dar și să formuleze verbal aceste deosebiri. Alteori elevii pot înțelege situația-problemă înaintată, dar rezolvarea ei practică să fie posibilă doar cu sprijinul pe un model intuitiv. Elevii claselor a III-a deja singuri sunt în stare să alcătuiască planul de lucru asupra unei sarcinii cu caracter problematizat și să-l realizeze de sine stătător, fără a se orienta după un model propus.

Evidențierea activității cognitive oferite de situațiile-problemă este argumentată prin faptul că elevii se încadrează în sistemul activităților de învățare, însușesc anumite procedee ale acțiunilor de învățare și acest activism influențează dezvoltarea atitudinilor de învățare. Din altă parte, implicarea atitudinală/afectivă pozitivă influențează modalitatea perceperii stimulilor externi, rapiditatea și calitatea codificărilor, a stocărilor de informații. Pentru aceasta se cere ca așteptările elevilor după eforturile depus în activitățile de asimilare, exersare, rezolvare să corespundă obținerii unor produse vizibile

pentru ei în planul cunoașterii și realizării unor lucruri noi utile de importanță personală, dar și socială.

Educația intelectuală trebuie să conducă la formarea inițiativei intelectuale, marcată prin proprietatea unei personalități integre, care reprezintă unitatea organică a factorilor cognitivi și motivaționali și constă în tendința elevilor de a ieși din limitele sarcinilor și de a se include în activități lipsite de stimuli. Inițiativa intelectuală manifestată în cadrul rezolvării sarcinii denotă comutarea spontană, la o anumită etapă de rezolvare, de la căutarea răspunsului corect la analiza naturii sarcinii, astfel înregistrându-se o trecere de la nivelul productiv al stimulilor la nivelul creativ al activității intelectuale.

În urma celor analizate se poate rezuma că educația intelectuală reprezintă o coordonată definitorie a procesului educațional, axată pe un complex de strategii de educație orientate spre stabilirea raporturilor continue dintre elementele dezvoltării intelectuale și atitudinilor de învățare – raporturi ce se stabilesc pe măsură ce elevii reinventează noul prin generalizarea după schemele operatorii disponibile, astfel depășind cadrul conceptual actual. Ea are rezultate vaste în domeniul asimilării bazelor științelor și mijloacelor de activitate intelectuală, achiziției priceperilor și deprinderilor de învățare, dezvoltării funcțiilor și proceselor psihice, formării unui sistem de atitudini privitor la mediul înconjurător, în baza cărora elevul mic se apreciază pe sine și pe cei din jur și își creează propria activitate. Gradul de reușită al aspectului procesual al educației intelectuale corelează cu cadrul teoretic oferit de condiționarea instrumentală, influența sistematică executată de învățător și orientată productiv asupra însușirii de către elev a strategiilor încorporate în dinamica fenomenelor abordate, cu asigurarea interrelaționării acestora, în fine marcându-se trecerea la un nivel net superior al educației intelectuale a elevilor de vârstă școlară mică.

Bibliografie

1. Călin M.C. Teoria și metateoria acțiunii educative: Reconsiderare, adăugiri și demersuri aplicative. București: Aramis, 2003.
2. Cristea S. Conținuturile și formele generale ale educației: Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 4. București: Didactica Publishing House, 2017.
3. Jude I. Psihologia școlară și optim educațional. București: E.D.P., 2002.
4. Panico V. Educația intelectuală a elevilor în procesul de instruire. Ch: UST, 1993.
5. Stan C. Teoria educației: Actualitate și perspective. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2001.
6. Бабанский Ю.К. Педагогика. Москва, 1988.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2001.

CONDIȚII PSIHOPEDAGOGICE DE FORMARE A ATITUDINILOR DE ÎNVĂȚARE PRIN INDIVIDUALIZAREA ȘI DIFERENȚIEREA INSTRUIRII LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Alexandra NOUR, lector universitar, UST

Rezumat. În articol este abordată o problemă actuală – cea a formării atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică. Sunt reflectate condițiile psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare: condițiile generale, condițiile didactice, condițiile specifice individualizării și diferențierii instruirii, conexiunea activităților specifice cu cele generale și educaționale.

Cuvinte-cheie: atitudini, atitudini de învățare, condiții psihopedagogice, învățarea, individualizarea și diferențierea, etapele individualizării și diferențierii instruirii.

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING LEARNING ATTITUDES AT THE PRIMARY LEVEL PUPILS THROUGH DIFFERENTIATED AND INDIVIDUALIZED INSTRUCTION

Summary. The article involves a current problem – the development of learning attitudes at the primary level pupils. The research studies the psycho-pedagogical conditions needed in the process of learning attitudes development: general conditions, didactic conditions, conditions specific to differentiated and individualized instruction, connection to specific activities with general and educational activities.

Key words: attitudes, learning attitudes, psycho-pedagogical conditions, learning, differentiated and individualized instruction, stages of individualized and differentiated instruction.

Introducere

Formarea atitudinilor de învățare a reprezentat întotdeauna un subiect important în științele psihopedagogice. Schimbările ce au loc în societate tot mai mult accentuează impactul atitudinilor de învățare asupra dezvoltării personalității. În literatura de specialitate, conceptul de atitudine apare la începutul secolului al XX-lea în lucrările de psihologie experimentală germană, dar cu un sens diferit de cel al simțului comun și anume cu cel de postură, făcând trimiteri, într-o manieră schematică, la influența dispozițiilor mentale ale subiecților asupra comportamentelor acestora. Prin atitudine se înțelege o dispoziție internă a individului, care subînțelege percepția sa și reacțiile sale față de un obiect sau un sentiment. Literatura de specialitate propune mai multe definiții ale atitudinii, însă prima larg cunoscută definiție riguroasă a acestui concept a fost propusă de G. Allport, care afirmă că atitudinea este o stare mentală și neuropsihologică de pregătire a răspunsului, organizată prin experiență de către subiect, exercitând o influență directivă sau dinamică asupra răspunsului său față de toate obiectele și toate situațiile la care se raportează [2]. Această definiție sugerează ideea, că atitudinile ar constitui mai multe elemente:

- a) este o experiență personală cu un substrat neurobiologic și nu poate fi măsurată decât într-o manieră indirectă, prin manifestările comportamentale sau psihofiziologice;
- b) atitudinile constituie un ansamblu de elemente cognitive raportate la un obiect cărora le sunt asociate evaluări (afecte) pozitive sau negative;
- c) elementul central este acela că atitudinile sunt precursorile comportamentului.

La general, atitudinea reprezintă modalitățile de a reacționa verbal, sau prin comportamente în mod personal evaluativ față de problemele curente de viață, cele legate de conduitele semenilor și cele privind munca, activitățile și produsele personale inclusiv creative, stilul și valoarea lor. Una din activitățile de bază ale ființei umane, prin intermediul căreia are loc asimilarea experiențelor, explorarea necunoscutului și adaptarea la mediu, este învățarea.

Învățarea este o modificare în comportament, realizată prin soluționarea unei probleme care pune individul în relație cu mediul. În accepțiunea lui Gagne, învățarea reprezintă acea modificare a dispoziției sau a capacității umane care poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de creștere [7].

Conform definițiilor de mai sus, pentru realizarea procesului de învățare este necesar să se respecte trei condiții:

- să existe o schimbare în comportament;
- schimbarea trebuie să fie un rezultat al experienței;
- schimbarea trebuie să fie durabilă.

În baza afirmațiilor de mai sus, conchidem că atitudinea reprezintă un factor și o condiție esențială în procesul de învățare, deoarece ea face ca această activitate să se producă și să se autosustină, este raționalizatoare de efort și timp, stimulatorie pentru reușita și performanța celui care învață. Deci, pentru a fi eficientă, învățarea trebuie însoțită nu doar de experiența cognitivă pe care o are subiectul, ci și de un suport energetic, dinamogen, orientativ. Astfel, atitudinea, care este parte componentă a personalității umane, are acest rol de a activa și optimiza procesul de învățare.

Prin conceptul de *atitudine de învățare* desemnăm „ansamblul factorilor interni ai personalității elevului care îi determină, orientează, organizează și susțin eforturile în învățare. Acești factori interni sunt *motivele*, adică acele cauze de ordin mental – imagini, judecăți, idei – care apar ca rezultat al reflectării în conștiința școlarului a obiectelor, situațiilor și cerințelor mediului și care relaționează cu trebuințele sale, determinând anumite tensiuni emoționale. Ele se structurează în activitatea psihică a personalității ca noi trebuințe, sentimente, convingeri, interese, aspirații, idealuri etc., constituind sursa de energie pentru învățarea școlarilor” [13]. Învățarea este un proces care stă la baza activității umane, iar motivația ca parte componentă a structurii personalității, reprezintă o condiție internă a învățării.

Pentru ca învățarea să se realizeze eficient e nevoie să se respecte anumite condiții psihopedagogice. În urma cercetărilor, prin *condițiile psihopedagogice* ale învățării, se înțelege ansamblul măsurilor necesare, ce contribuie la formarea eficientă a atitudinilor de învățare la elevi.

Sistemul de condiții psihopedagogice, cu privire la învățare la elevi include: condițiile generale; condițiile didactice; condițiile specifice [7].

Condițiile generale ale învățării sunt: climatului psihologic pozitiv; axarea pe abordările psihologice și pedagogice fundamentale.

Condițiile didactice/educaționale ale învățării la elevi sunt: modelul pedagogic de învățare la elevi; strategiile de învățare la elevi.

Condițiile specifice ale învățării depline la elevi includ: proiectarea unor activități cu caracter psihologic orientate spre particularitățile individuale ale elevului; conexiunea activităților specifice cu cele generale și educaționale.

Caracterizând *climatul psihologic* ca o condiție psihopedagogică de învățare la elevi, vom menționa că acesta are o importanță incontestabilă în procesul învățării, deoarece cele mai efective metode utilizate în procesul de învățământ vor fi ineficiente, dacă nu se va ține cont de factorii psihologici. Climatul psihologic este considerat un element cheie în procesul învățării eficiente la elevi. La nivelul grupului de elevi, climatul psihologic reprezintă realitatea intuitivă, o caracteristică specifică a grupului de elevi respectiv. Termenul *climat psihologic* reprezintă ambianța intelectuală și morală care predomină într-un grup, ansamblul percepțiilor colective și al stărilor emoționale existente. Elementele ce caracterizează climatul psihologic al clasei sunt: caracteristicile relațiilor sociale din clasa de elevi, comportamentele elevilor în diferite situații, tipul de autoritate exercitat, gradul de (ne) încredere între cadrul didactic și elevi. Atmosfera psihologică capătă valențe deosebite în procesul învățării la elevi, deoarece ea apare atunci când elevii au dorința de a învăța și au tendințe de învățare.

Climatul psihologic favorabil în clasa de elevi promovează o însușire eficientă a conținutului de învățare, este oportun dezvoltării depline a personalității elevilor, formării motivației învățării eficiente la elevi. Crearea atmosferei psihologice favorabile la elevi este o componentă importantă a activității pedagogice, deoarece predominanța emoțiilor negative are și un impact respectiv asupra motivației de învățare și realizare a personalității. Climatul psihologic nefavorabil împiedică dezvoltarea personalității în clasa de elevi, fiind asociat cu o predominanță de emoții negative și are un impact negativ asupra învățării la elevi.

Una din condițiile psihopedagogice de învățare la elevi este *abordarea psihologică și pedagogică* a elevilor.

- Abordările psihologice și pedagogice selectate corect ne permit să identificăm căile principale și modalitățile de realizare cu succes a învățării la elevi.

Aceste abordări sunt:

abordarea activității personale - prevede încadrarea elevilor în variate tipuri de învățare, respectarea particularităților individuale ale elevilor.

- *abordarea umanistă* - prevede relevarea aceluși potențial al elevului, care îi dă posibilitate de a se autoafirma ca personalitate, evidențiind unicitatea și recunoașterea parității sale, opiniilor de valoare care se bazează pe sistemul umanist de perfecționare a omului.

Abordările selectate sugerează organizarea procesului de învățare la elevi în instituțiile de învățământ preuniversitar în condițiile învățării autoreglate și interactive.

Din *condițiile didactice/educaționale* face parte Modelul pedagogic de formare a atitudinilor de învățare.

Modelul pedagogic de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică se axează pe fundamentele științifice, legitățile și principiile instruirii diferențiate. Obiectivele instruirii individualizate și diferențiate sunt:

- Dezvoltarea potențialului și particularităților individuale la elevi.
- Realizarea individuală și diferențiată a obiectivelor instructive, obținerea succesului personal și de grup în cadrul învățării.
- Prevenirea nereușitei școlare.
- Formarea competenței de învățare în baza zonei actuale și proxime de dezvoltare a elevului.
- Formarea atitudinilor pozitive de învățare la elevi.
- Formarea atitudinilor de autorealizare a propriului potențial.
- Realizarea individualizării în cadrul învățării tuturor disciplinelor școlare [10].

În realizarea acestor obiective pedagogul are la îndemână diverse *strategii* corespunzătoare stilului de învățare și nevoilor fiecărui copil:

- *cerințe comune pentru toți elevii* - în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română, am propus elevilor următoarele sarcini comune: să descopere în text răspunsul la întrebările propuse, să găsească sinonime la cuvintele date, să găsească antonime pentru cuvintele propuse, să selecteze substantivele proprii, să descopere însușirile ce descriu personajele din text, să enumere acțiunile ce le efectuează personajele textului etc.
- *cerințe diferențiate*:
- *sarcini identice, timp diferit* – în cadrul lecțiilor de matematică se propune elevilor următoarele sarcini identice: să rezolve exercițiile de adunare în coloniță, să rezolve ecuațiile, să găsească regula și să completeze șirul de numere, să scrie schema problemei, să rezolve problema cu justificări, să rezolve problema cu plan, dar toate aceste sarcini se realizau în timp diferit, ținând cont de tempoul propriu al fiecărui elev. Pentru elevii cu un tempo mai rapid în realizarea sarcinilor li se pregătesc exerciții suplimentare în coșul de lucru;
- *sarcini diferite, dar în același timp* - ținând cont de faptul că potențialul elevilor este diferit, se propune elevilor sarcini mai simple și mai complexe respectând nivelul de însușită la disciplina dată. În cadrul lecțiilor de științe se pot propune elevilor următoarele sarcini diferite: *elevilor cu nivel înalt de dezvoltare* a capacităților – să completeze schema în baza informației științifice din manual, să selecteze termenii – cheie din textul științific, să compună un text științific în baza cuvintelor propuse;

elevilor cu nivel mediu de dezvoltare a capacităților - să răspundă la întrebări în baza informației științifice, să formuleze întrebări în baza informației, să compună enunțuri proprii cu termenii științifici propuși; *elevilor cu nivel scăzut de dezvoltare* a capacităților – să identifice în text răspunsul la unele întrebări propuse, să completeze enunțurile date cu lexemele propuse s.a;

- *sarcini diferite, timp diferit* - ținând cont de faptul că nivelul de dezvoltare a capacităților elevilor este diferit și tempoul de lucru este diferit în cadrul lecțiilor de matematică se propun următoarele sarcini: să compună și să rezolve probleme după schema dată, să rezolve problema cu justificări.
- *sarcini diferite, după posibilitățile copilului* – în cadrul lecțiilor de matematică, științe, limbă și literatură română, ținând cont de posibilitățile diferite ale elevilor se recomandă să își aleagă sarcinile pe care doresc și pot să le realizeze;
- *fișe identice cu sarcini progresive* – aceste fișe se pot aplica în cadrul tuturor disciplinelor școlare, ele conțin sarcini suplimentare cu un grad mai înalt de dificultate pentru elevii cu un potențial mai înalt, dar și pentru a-i stimula pe cei care doresc să progreseze în dezvoltarea personală;
- *activități individuale cu teme diferite* – pentru a stimula interesul elevilor și a forma atitudini pozitive față de învățare se recomandă elevilor activități corespunzătoare nevoilor și trebuințelor lor.

Individualizarea instruirii prevede adaptarea și readaptarea permanentă a pedagogului la particularitățile specifice ale clasei de elevi, la trăsăturile specifice ale fiecărui elev, prevede adaptarea curriculumului școlar la elevii concreți. Individualizarea presupune evidențierea trăsăturilor specifice a fiecărui elev și organizarea acțiunilor de personalizare a procesului de învățare și a rezultatelor învățării. Activitatea de învățare generează procesul însușirii materiei de învățământ care poartă caracter personalizat și poate fi realizată prin:

- personalizarea obiectivelor (adaptarea acestora la posibilitățile reale ale elevului);
- personalizarea activităților de învățare, elevul putând alege modalitatea preferată de lucru;
- adaptarea timpului necesar pentru învățare;
- adaptarea materialelor de instruire (fișe diverse, suporturi audio-video);
- învățarea sistată de calculator;
- diferențierea temei pentru acasă [5].

Activitatea de diferențiere trebuie orientată spre acele aspecte care influențează randamentul școlar. Orice activitate de diferențiere a instruirii trebuie să pornească întotdeauna de la sesizarea trăsăturilor, dar și a deosebirilor dintre subiecți manifestate pe mai multe planuri. Aceste trăsături îi diferențiază pe copii reprezentând operația inițială, premisă a oricărei acțiuni de tratare diferențiată, astfel pedagogul va ști cum să-și

orienteze intervenția educativă, adaptând-o în raport cu trebuințele fiecăruia, dar și pentru dezvoltarea sentimentelor favorabile apartenenței la grup.

O condiție importantă în formarea atitudinilor de învățare prin individualizarea și diferențierea instruirii este respectarea următoarelor *etape*- generale:

- Studiarea inițială a nivelului de dezvoltare a elevilor în toate componentele sale bio-psiho-sociale, a atitudinilor de învățare.
- Plasarea elevilor în grupuri conform unor caracteristici aproximativ identice (percepție, înțelegere, memorie, gândire, însușită, atitudini de învățare).
- Proiectarea și elaborarea obiectivelor de instruire și educație în conformitate cu particularitățile de dezvoltare a fiecărui grup de elevi.
- Modificarea, adaptarea și readaptarea conținutului, metodelor, procedeeleor, formelor de instruire și educație la particularitățile individuale ale elevului, ale grupului de elevi.
- Pedagogul trebuie să țină cont de ritmul activității de învățare a grupurilor de elevi cu nivel similar de dezvoltare și a fiecărui elev în parte.
- Crearea și respectarea condițiilor psihopedagogice de învățare a elevilor, a unui fond emoțional pozitiv de relații interpersonale, a situațiilor de succes în activitatea de învățare și stimularea permanentă a atitudinilor pozitive față de procesul și rezultatul învățării.
- Complicarea treptată a activității de învățare raportată la progresul propriu de dezvoltare a fiecărui elev și grup de elevi.
- Formarea la elevi a competențelor de învățare și autocunoaștere, de autoevaluare și autoreglare a activităților cognitive.
- Unitatea predării și a traseului diferențiat/individualizat de dezvoltare pentru fiecare grup de elevi și fiecare elev în parte.
- Posibilitatea trecerii / transferului unor elevi dintr-un grup cu un nivel de dezvoltare mai scăzut în alt grup superior. Diagnosticarea permanentă a succesului și insuccesului grupelor și fiecărui elev.

În continuare vom prezenta câteva exemple de sarcini realizate în conformitate cu aceste etape – reguli:

Exemplu:. Limba și literatura română (clasa a II-a)

Conținut de învățare: Textul literar „*Păpădia*” de Ion Agârbiceanu

Subcompetențe:

2.5 Povestirea unui text literar după un plan simplu de idei.

2.12 Valorificarea vocabularului din textul citit și utilizarea lui în exprimarea orală și scrisă.

I etapă: Studiarea nivelului inițial al elevilor în baza evaluării inițiale.

II etapă: Plasarea elevilor în grupuri conform unor indici caracteristici aproximativ identice:

III etapă: Proiectarea sarcinilor în conformitate cu particularitățile de dezvoltare a fiecărui grup / a fiecărui elev;

Grupul I (elevii cu competențe de comunicare înalte)

Formulați întrebări în baza textului pornind de la următoarele cuvinte: *Cine? Când? Unde? Cum? De ce?*

Grupul II (elevii cu competențe de comunicare medii)

Sarcina: Răspundeți la următoarele întrebări: *Ce privește plină de uimire Ancuța?*

Ce sentimente trezește în sufletul copilei imaginea covorului de pădii? Cu ce sunt asemănate pădiile?

Grupul III (elevii cu competențe de comunicare scăzute)

Găsiți în text și citiți următoarele fragmente: fragmentul în care se descrie cum Ancuța admiră covorul de pădii. Fragmentul în care este prezent dialogul dintre bunică și nepoată.

IV etapă: Modificarea, adaptarea conținutului la nivelul de dezvoltare a fiecărui grup/ a fiecărui elev;

Grupul I. Compuneți enunțuri proprii cu următoarele cuvinte: *visătoare, luminițe, luminiș;*

Grupul II. Găsiți sinonime pentru următoarele cuvinte: *aurii, mirată, amărâtă;*

Grupul III. Descoperiți în text antonime cuvintelor propuse: *greu, mari, a răspuns;*

Sarcini individuale: Pentru elevii cu nivelul scăzut: *Să transcrie o propoziție interogativă.*

Pentru elevii cu un potențial avansat: *Să compună un alt final pentru textul dat.*

Elevilor cu succese în realizarea sarcinilor li se oferă posibilitatea de a se transfera în alt grup cu un nivel mai avansat.

Exemplu: Matematica (clasa a II-a)

Conținut de învățare: *Adunarea și scăderea în centrul 100.*

Subcompetențe:

- 1.1. Utilizarea elementelor de limbaj matematic aferent conceptelor de număr natural, adunare, scădere.
- 1.2. Efectuarea adunării și scăderii în centrul 0-100, fără trecere peste ordin.
- 1.3. Aplicarea operațiilor de adunare, scădere și a proprietăților acestora pentru: compunerea și descompunerea numerelor; aflarea unor numere necunoscute în exerciții; schimb de bani.
- 1.5 Rezolvarea problemelor simple, explicând în cuvinte proprii mersul rezolvării.

I etapă: Studiarea nivelului inițial al însușitei elevilor la subiectul dat în baza evaluării inițiale.

a II-a etapă: Plasarea elevilor în grupuri conform unor indici caracteristici aproximativ identice:

a III-a etapă: Proiectarea sarcinilor în conformitate cu particularitățile de dezvoltare a fiecărui grup / a fiecărui elev;

Grupul I (elevii cu capacități înalte la matematică)

Sarcina: Află termenul necunoscut: $16 + x = 39$ $78 - y = 23$ $c + 24 = 65$ $b - 32 = 87$

Grupul II (elevii cu capacități medii)

Sarcina: Scrie sub formă de doi termeni numerele: 46, 83, 95, 69;

Grupul III (elevii cu capacități scăzute)

Sarcina: Calculează în coloniță exercițiile: $23 + 14$; $48 - 32$; $68 + 21$; $96 - 54$;

a IV-a etapă: Modificarea, adaptarea conținutului la nivelul de dezvoltare a fiecărui grup/ a fiecărui elev;

Se dă problema: *Intr-o cutie sunt 26 bile roșii , iar bilele albastre cu 23 mai multe. Câte bile sunt în total?*

Grupul I. Rezolvă problema printr-un exercițiu. Compune o problemă asemănătoare.

Grupul II. Schimbă enunțul problemei astfel ca a doua operație să fie scăderea și rezolv-o cu justificări.

Grupul III. Rezolvă problema cu justificări:

Sarcini individuale: Pentru elevii cu nivelul scăzut se propune să rezolve cu plan următoarea problemă : *Maria are 23 de caiete, iar Dana cu 5 caiete mai multe. Câte caiete au fetele?*

Pentru elevii cu un potențial avansat: Probleme mai dificile: *Ana și Ion au împreună 34 de timbre. Câte timbre are fiecare elev, dacă Ana are cu 14 timbre mai puține decât Ion?*

a V-a etapă. La această etapă se propun sarcini în dependență de ritmul activității de învățare a grupurilor de elevi și a fiecărui elev în parte. Se creează condiții psihopedagogice favorabile învățării, a unui climat psihologic pozitiv, se stimulează permanent atitudinile pozitive față de procesul și rezultatul învățării. Activitățile de învățare treptat se complică raportându-se la progresul propriu de dezvoltare a fiecărui elev și a grupului de elevi. Se formează la elevi competențe de învățare și autocunoaștere, de autoevaluare și autoreglare a activității cognitive. Elevii fiind plasați în situația de a autoanaliza activitatea, de a se autoevalua și autoaprecia. Se stabilește permanent succesul și insuccesul grupelor și a fiecărui elev și se oferă posibilitatea de a se transfera dintr-un grup cu un nivel de dezvoltare mai scăzut în alt grup cu un nivel mai avansat. Aceste activități fiind orientate spre succesul fiecărui elev.

Din cele expuse mai sus, putem afirma că o altă condiție importantă în formarea atitudinilor de învățare în baza individualizării și diferențierii instruirii este *stimularea, încurajarea elevilor prin judecăți de valoare*. Elevii trebuie încurajați chiar și atunci când nu au obținut mari succese, dar au depus un efort maxim, au dat dovadă de străduință și implicare în soluționarea sarcinilor, au solicitat ajutor de la colegi. Stimularea permanentă a elevilor îi face mai activi, dispar blocajele psihosociale (frica de insucces,

temerea de a fi subapreciați și amenințați de risc și insucces, de izolare și neacceptate etc.) , capătă încredere în forțele proprii și își formează atitudini pozitive față de învățare. În cadrul experimentului de formare, dacă elevii întâmpinau greutăți în rezolvarea anumitor sarcini-probleme, aplicam diverse procedee, care fac mai accesibilă calea de soluționare, de exemplu: întrebări ajutătoare, inspirarea încrederii, lauda, reamintirea, sugerarea ideilor și altele. Succesul obținut de elev în activitățile de învățare contribuie la formarea și dezvoltarea tendințelor de rezolvare a noilor sarcini. Elevul devine mai încrezut în forțele proprii, apare tendința de a contacta și a colabora, de a însuși noi cunoștințe, de a studia independent materia de învățământ.

Stimularea elevilor în cadrul orelor generează următoarea condiție *susținerea tendinței elevilor de a adresa întrebări*. Această condiție este extrem de importantă, deoarece doar prin curiozitate poți descoperi noul, poți însuși conținuturile de învățare. Cea mai des aplicată metodă în realizarea acestei condiții a fost conversația introductivă, conversația în baza textului, conversația în baza imaginii, conversația de generalizare cât și alte metode: explozia stelară, brainstormingul, asaltul de idei, gândește- perechi-răspunde etc.

Un factor important în realizarea eficientă a individualizării și diferențierii instruirii este *activitatea în grupuri* atât omogene cât și eterogene. Activitatea pe grupe permite diferențierea sarcinilor de învățare și contribuie la dezvoltarea abilităților de cooperare și comunicare; elevii învață unii de la alții, sunt mai activi, iar motivația învățării este stimulată cu ușurință de elevi. Activitatea în grup se definește prin comunitatea scopurilor (obiectivelor) și această comunitate de finalități e generatoare de relații de interdependență între membrii clasei respective. La rândul ei, această interdependență devine o sursă generatoare de energii, întrucât creează posibilități favorabile intercomunicării și cooperării în activitate. În consecință, fiecare dintre membrii grupului dat va dispune de posibilități în plus de a-și mobiliza energiile și de a-și pune în valoare o cantitate sporită din energiile proprii. Important este că o astfel de viață și activitate de grup favorizează structurarea gândirii și a cunoașterii. Grupul permite elevului să-și dezvăluie multe aspecte proprii și, concomitent, să perceapă diferite fapte ale altora, de aici rezultând o îmbunătățire a imaginii de sine. În continuare vă propunem un exemplu de realizare a sarcinilor în grupuri eterogene:

Limba și literatura română, clasa a II- a Conținut de învățare: Textul literar „La săniuș” de Ion Agârbiceanu.

Subcompetențe:

2.5 Povestirea unui text literar după un plan simplu de idei.

2.12 Valorificarea vocabularului din textul citit și utilizarea lui în exprimarea orală și scrisă.

Sarcinile pentru grupuri:

- *Grupul scriitorilor:* Realizați povestirea fragmentului în care Niculăiță și Vasilică au mers la săniuș.
- *Grupul matematicienilor:* Adresați cât mai multe întrebări pentru propoziția: „Locul e larg, așa încât pot pleca deodată zeci de săniuțe ce vin ca trăsnetul până la poale.”
- *Grupul actorilor:* Reprezentați personajele textului folosind mimica, gesturile și replicile adecvate rolurilor.
- *Grupul naturaliștilor:* Prezentați în câteva propoziții aspecte din natură în anotimpul de iarnă.
- *Grupul constructorilor:* Ordonăți piesele acestui puzzle. Descrieți prin 5 enunțuri peisajul ce l-ați obținut.

Avantajele activității în grup sunt transformările subiectului educației în funcție de gradul de implicare în actul educativ: activează în mai mare măsură, stimulează motivația învățării, permite valorificarea aptitudinilor și capacităților individuale, formează și dezvoltă spiritul de cooperare și deschidere spre interacțiune.

Un factor important în individualizarea și diferențierea instruirii este *învățarea centrată pe elev* în procesul căruia accentul se plasează pe educabil, făcându-l responsabil pentru propriul proces de învățare. Acesta are o influență mai mare asupra tuturor aspectelor legate de ce anume urmează să învețe și de modul în care o va face. Atunci când elevul are o libertate mai mare, aceasta atrage după sine o responsabilitate mai mare. În promovarea învățării centrate pe cel ce învață trebuie să valorificăm experiența anterioară a elevului și să o utilizăm ca reper pentru a furniza noi experiențe care să-l ajute să-și dezvolte ideile și abilitățile. În învățarea centrată pe elev este necesar autocontrolul activității proprii cu scopul de a realiza sarcinile în ritm propriu. Elevii pot lucra în ritmuri semnificativ diferite și în contexte diferite. Din perspectiva învățământului centrat pe cel ce învață, elevul participă prin acțiune la propria dezvoltare, nemaifiind tratat ca obiect al instruirii, ci ca subiect al acesteia, ca participant activ și responsabil de construcția propriei cunoașteri, a propriilor cunoștințe. Elevul este cel care trebuie să acționeze, să-și mobilizeze forțele intelectuale, să manifeste inițiativă, să exploreze, să propună soluții la probleme, să vină cu idei noi, să formuleze opinii, să deducă concluzii, să argumenteze. Realizarea acestei învățări este posibilă doar prin valorificarea integrală a individualității fiecărui educabil, prin proiectarea și valorificarea unor strategii care să pornească de la aspirațiile, valorile, nevoile de formare și informare ale elevilor.

Concluzii

Atitudinile de învățare constituie ansamblul factorilor interni ai personalității elevului care îi determină, orientează, organizează și susțin eforturile în învățare. Ele se formează datorită sistemelor relaționale în care se află elevul, în baza experienței proprii în raport cu procesul de învățare. Unul din factorii importanți în formarea și dezvoltarea

atitudinilor de învățare este identificarea și fundamentarea condițiilor psihopedagogice de formare a acestor atitudini, ce determină succesul activității de învățare și eficacitatea procesului educațional.

Bibliografie

1. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității (trad. Herseni I.). București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
2. Bernat S.E., Chiș V. Tehnica învățării eficiente. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1978.
3. Buzdugan T. Psihologia pe înțelesul tuturor. Ediția a III-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
4. Callo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera, 2014.
5. Chicu V., Dandara O., Solcan A. Psihopedagogia Centrată pe Copil (coord. Guțu V.). Chișinău: CEP USM, 2008.
6. Dandara O., Pascaru D. Premise psihopedagogice ale diferențierii și individualizării demersului educațional. Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Schimbarea Paradigmei în Teoria și Practica Educațională”. Chișinău, 2009.
7. Gagne R. Condițiile învățării (trad. Noveanu E., Lăzărescu A.). București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
8. Katz D., Kahn R.L. The Social Psychology of Organizations. Wiley, 1966.
9. Neacșu I. Instruire și învățare: Teorii. Modele. Strategii. București: Editura Științifică, 1999.
10. Panico V., Nour A. Aspecte teoretice și praxiologice ale diferențierii și individualizării instruirii. În: Studia Universitatis Moldaviae. Chișinău: CEP USM, 2016, nr. 9 (99).
11. Radu I. Învățământul diferențiat: Concepții și strategii. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1978.
12. Thomas Th. Individualising Instruction. 1962.
13. Лупу И., Чобан-Пилецкая А. Мотивация обучения математике. Кишинев, 2008.

FORMAREA COMPETENȚEI DIGITALE LA VIITOARELE CADRE DIDACTICE DE FILOLOGIE: PROVOCĂRI ȘI CONSTRÂNGERI

Andrei BRAICOV, dr., conf. univ., UST

Tatiana VEVERIȚA, doctorand UST

Rezumat. Profesorii de filologie au un rol esențial în formarea și dezvoltarea competențelor pentru învățarea pe tot parcursul vieții fiind responsabilii principali de formarea a circa o treime din aceste competențe. Competența digitală face parte șirul de competențe profesionale ale cadrului didactic de filologie și trebuie să-l ajute să îmbunătățească actul de învățare-formare al elevilor. Articolul pune în evidență rolurile menționate, elementele competenței digitale pentru cadrele didactice de filologie și provocările legate de modalitățile de formare și dezvoltare a acestei competențe.

Cuvinte cheie: competența digitală, profesor de filologie, model pedagogic, Tehnologii Informaționale.

DIGITAL COMPETENCE DEVELOPING OF THE FUTURE PHILOLOGISTS TEACHERS: CHALLENGES AND CONSTRAINTS

Abstract. Teachers philologists have an essential role in formatting and developing competences for lifelong learning and have the primary responsibility for training about one third of these skills. Digital competence is a part of professional skills of the philologists teaching staff and should help it to improve the teaching-learning process for students. The article highlights the roles mentioned, the elements of digital competence for teachers philologists and the challenges related to the ways in which this competence is formed and developed.

Keywords: digital competence, philology professor, pedagogical model, Information Technologies.

Preliminarii

Educația a fost și rămâne unul din domeniile prioritare de dezvoltare strategică a unei țări prospere. Ascensiunea economică pe termen lung a unei astfel de țări este condiționată de valoarea sistemului național de învățământ.

Abordarea educației prin competențe a devenit o experiență de succes a multor țări europene, fapt care a încurajat implementarea la scară națională a respectivei abordări în Republica Moldova începând cu anul 2010.

În ultimii ani conceptul *competență* este discutat intens, astfel încât pentru el întâlnim diferite definiții. Majoritatea din ele menționează că termenul *competență* este caracterizat de trei elemente:

- ✓ *situația* care urmează a fi rezolvată;
- ✓ *actorul* care acționează într-un anumit mod pentru a rezolva această situație;
- ✓ *totalitatea resurselor* (cunoștințe, capacități, aptitudini, valori, atitudini, motivații) care trebuie organizate pentru a rezolva situația.

Astfel, *competența* este un sistem de cunoștințe, atitudini, abilități și valori care înlesnesc priceperea unei persoane de a realiza anumite sarcini și obligații într-o situație reală.

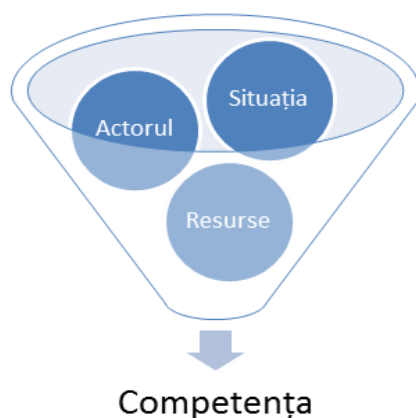


Figura 1. Elementele competenței

Într-un șir de țări europene există o strategie națională pentru promovarea competențelor lingvistice. De exemplu, Spania a pus în aplicare Programul de Învățare a Limbilor Străine (2010-2020). Și în Republica Moldova a fost aprobată și implementată Strategia Națională de dezvoltare a educației pentru anii 2014 – 2020, „Educația 2020”, unde comunicarea în limba maternă și comunicarea în limba străină sunt principalele competențe-cheie care asigură parcursul educațional.

În multe țări strategiile naționale sunt axate pe dezvoltarea competențelor copiilor la limba lor maternă și sunt concentrate pe promovarea citirii, fiind considerată o activitate primordială de învățare pe tot parcursul vieții [2].

Cadrul European al competențelor-cheie [3] pentru învățarea pe tot parcursul vieții delimitează 8 competențe-cheie:

1. *comunicarea în limba maternă*;
2. *comunicarea în limbi străine*;
3. competențe matematice și competențe de bază privind știința și tehnologie;
4. *competențe digitale*;
5. capacitatea de a învăța să înveți;
6. competențe sociale și civice;
7. spiritul de inițiativă și antreprenoriat;
8. conștiința și expresia culturală.

Baza celor 8 competențe-cheie urmează a fi stabilită „până la finalizarea educației obligatorii și trebuie să acționeze ca un fundament pentru învățarea în continuare” [1, pag. 11], aceasta continuând a fi dezvoltată pe parcursul întregii vieți [3, pag. 24].

Observăm că responsabilitatea principală pentru formarea și dezvoltarea a cel puțin 25% din aceste competențe revine cadrului didactic de filologie.

Codul Educației al Republicii Moldova stipulează 9 competențe-cheie, dintre care 8 sunt corespondente celor 8 competențe recomandate de Cadrul European. A noua competență se referă la abilitatea de comunicare în limba română [4, pag. 23]. Astfel, gradul de responsabilitate al profesorilor de filologie pentru dezvoltarea competențelor-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții la elevi se ridică la cel puțin 33%.

Așa cum *competența digitală* poate fi formată și „prin integrarea aspectelor ce țin de Tehnologia Informației și Comunicațiilor (TIC) în discipline școlare clasice” [1, pag. 30], iar limbile sunt parte a obiectelor de studii ale acestor discipline, conștientizăm rolul important al cadrelor didactice de filologie în dezvoltarea a 3-4 competențe-cheie:

- a) comunicarea în limba maternă;
- b) comunicarea în limba română;
- c) comunicarea în limbi străine;
- d) competența digitală.

Menționăm și faptul că profesorii de filologie asigură implementarea ariei curriculare *Limba și comunicare*, care constituie cel puțin 40% din numărul total de ore preconizate pentru toate ariile curriculare.

Ponderea competenței digitale în cadrul competențelor profesionale ale profesorului de filologie

Prin *competență digitală* vom înțelege abilitățile cadrului didactic de a utiliza calculatorul și alte tehnologii pentru obținerea, copierea, evaluarea, prelucrarea, prezentarea și stocarea informațiilor; de a comunica, participa și a interacționa în cadrul unei echipe prin intermediul Internetului și altor tehnologii disponibile [5].

În cadrul unui proiect UNESCO au fost elaborate *Standardele de competență pentru cadrele de didactice*, inclusiv în domeniul TIC [6] (figura 2).



Figura 2. Standarde de competență UNESCO

Prin ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 862 din 07 septembrie 2015 au fost aprobate *Standardele de Competență digitală pentru cadrele didactice din învățământul general* [7, pag. 4].

Potrivit acestui document prin *competență digitală* se subînțelege „sistemele integrate de cunoștințe, abilități, deprinderi, atitudini și valori, formate și dezvoltate prin învățare, pe care le posedă un individ și care pot fi mobilizate pentru a soluționa diverse probleme

ce apar în procesul colectării, păstrării, prelucrării și diseminării informației prin intermediul TIC”. Tot aici găsim o structurare în șapte domenii a abilităților digitale:

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

De cercetarea aspectelor teoretice ale utilizării TIC în studierea limbilor străine au fost preocupați diverși cercetători ca: М. Л. Емельянов, Д. Д. Климентьев, Т. В. Васильев, Э. Г. Азимов, А. Н. Баранов, Г. М. Мандриков, Р. К. Потапов, М.А. Бовтенк, Т. В. Чепрасов, М. Л. Емельянов, M. Levy, M. Warschauer, R. Kern.

Un șir de autori au făcut cercetări privind folosirea TIC în studiul limbilor străine din punct de vedere științifico-metodic: G. Corbett, Ph. Hubbard, M. J. Kenning, K. Ahmad, J. Univerwood, S. Windeatt, M. Rogers, D. Hardisty, R. Sussex, T. Johns, J. Higgins, M. M. Kenning, M. A. Бовтенко, D. Martin, M. M. S. Abdallah, M. Mohamad.

D. Martin examinează efectul utilizării Wiki în realizarea temelor pe acasă și impactul acestora în formarea abilităților de comunicare online [8].

M. M. S. Abdallah examinează și argumentează impactul alfabetizării digitale în studierea limbilor [9].

M. Mohamad studiază efectul învățării mobile în achiziționarea vocabularului limbii engleze [10].

A. А. Драгунова a elaborat un model de formare a competenței comunicative prin integrarea resurselor Internet bazate pe Web 2.0. Printre instrumentele TIC folosite sunt blogul personal, Wiki, Podcast, Flickr [11].

Б. Д. Эльканова a propus un model de formare și dezvoltare a competențelor lingvistice prin intermediul TIC [12].

Е. Б. Птущенко a elaborat un model adaptiv de formare a competențelor TIC pentru specialiștii în filologie, bazându-se pe componentele motivațională, operațională, creativă și reflexivă [13].

О. М. Толстых a propus un model de dezvoltare a competențelor TIC pentru profesorii de limbă străină prin integrarea metodelor inovative (portofoliul, studiul de caz și metoda proiectului) [14].

R.A. Lăpădat a construit pentagonul de competențe care favorizează însușirea unei limbi moderne; a evidențiat fișierele audio ca fiind buni facilitatori în dezvoltarea competenței de exprimare orală. Ca suporturi în dezvoltarea competențelor de exprimare orală s-a axat pe (jurnalul televizat, interviul, publicația, cântecul, jocul didactic). Ca instrumente TIC a pus accentul pe (suporturile audio, video, chatul, blogul, discursul

cinematografic, sistemul multimedia, etc.) [15].

Y. M. Catelly a elaborat un model orientat pe dezvoltarea abilităților de citire și scriere a limbii engleze pentru studenții facultății de Automatică și Calculatoare și un model orientat pe îmbinarea strategiilor de învățare a limbii străine pentru studenții aceleiași facultăți [16].

Astfel, observăm un mare interes al cercetătorilor pentru identificarea modelelor optime de utilizare a TIC în studierea limbilor, inclusiv a celor străine.

Evident, pentru a fi un bun formator de competență trebuie să fii un „posesor” calificat al acestei competențe. Astfel, constatăm **o pondere semnificativă a competenței digitale** în cadrul competențelor profesionale ale profesorului de filologie.

Modelele pedagogice propuse pentru formarea competențelor profesionale (lingvistice și comunicative) atât în formarea continuă, cât și în formarea inițială a profesorilor de filologie utilizează superficial potențialul instrumentelor TIC.

Constatăm că *nu există modele pedagogice pentru formarea competenței digitale la profesorii de filologie corelate la specificul competențelor profesionale.*

Identificăm următoarele elemente ale competenței digitale pentru cadrele didactice de filologie [17]:

- căutarea și selectarea materialelor pentru procesul didactic în diferite formate (text, grafică, audio, video);
- extragerea și prelucrarea informației de diferite tipuri (textuală, grafică, audio, video) utilizând procesoare de text, editoare tabelare, aplicații video, audio etc.;
- sistematizarea informației în fișiere și directoare atât în medii locale, cât și externe;
- identificarea, utilizarea și promovarea echipamentelor digitale în activitatea de instruire;
- cunoașterea și folosirea eficientă a aplicațiilor specializate;
- utilizarea instrumentelor de securitate cibernetică;
- aplicarea tehnicilor de căutare a resurselor digitale;
- identificarea și rezolvarea avertizărilor de securitate a datelor;
- utilizarea instrumentelor care asigură confidențialitatea datelor cu caracter personal;
- îmbunătățirea și crearea resurselor digitale proprii;
- folosirea dicționarelor și enciclopediilor electronice;
- înțelegerea modalității de generare, gestionare și distribuire a informației;
- cunoașterea mecanismelor de localizare a informației;
- cunoașterea tehnicilor și operatorilor de căutare a informației;
- înțelegerea rolului programelor de navigare;
- identificarea tipurilor de adrese Internet;
- cunoașterea tipologiei și caracteristicilor tehnologiilor internet;
- identificarea serviciilor ce formează Web 2.0 etc.;

- formarea abilităților de utilizare a tehnologiilor Web;
- utilizarea programelor de navigare;
- căutarea, stocarea și prelucrarea informației utilizând diferite dispozitive;
- utilizarea mecanismelor de filtrare a informației;
- întocmirea, căutarea, redirecționarea și trimiterea mesajelor;
- crearea și redactarea diferitor tipuri de documente;
- primirea și partajarea diferitor tipuri de fișiere;
- formarea unei atitudini critice față de informația găsită;
- consolidarea operațiilor mintale durabile și mobile;
- formarea deprinderilor de cooperare și colaborare;
- îmbunătățirea abilităților de comunicare digitală scrisă și orală;
- dezvoltarea deprinderilor de căutare, analiză și sintetizare a informației;
- soluționarea problemelor și luarea deciziilor proprii;
- dezvoltarea abilităților cognitive complexe;
- formarea atitudinii critice față de Tehnologiile Internet;
- valorificarea aspectelor pozitive ale impactului tehnologiilor Internet în dezvoltarea societății;
- conștientizarea impactului pozitiv al conexiunii tehnologiilor Internet cu alte obiecte de studiu;
- formarea obișnuințelor de a alege tehnologiile necesare în corespundere cu sarcinile de lucru;
- manifestarea creativității și inițiativei de a realiza diverse sarcini de lucru;
- formarea și dezvoltarea capacității de comunicare prin utilizarea instrumentelor specifice;
- manifestarea spiritului colaborativ prin folosirea formelor noi de colaborare etc.
- utilizarea și promovarea sistemelor de management școlar în planificare, comunicare și evaluare;
- utilizarea sistemelor de gestiune a clasei digitale;
- integrarea resurselor educaționale în sistemele de gestiune a conținuturilor educaționale;
- promovarea și utilizarea resurselor și instrumentelor TIC;
- analiza calității resurselor digitale și propunerea soluțiilor de îmbunătățire a resurselor digitale;
- aplicarea criteriilor de evaluare a validității informației;
- deținerea tehnicilor de analiză și control în realizarea sarcinilor, în luarea deciziilor;
- identificarea problemelor tehnice în utilizarea dispozitivelor digitale și contribuirea la soluționarea lor;

- explicarea și promovarea respectării drepturilor de autor asupra resurselor digitale;
- respectarea și promovarea legislației în domeniul protecției copiilor în mediul digital;
- utilizarea și promovarea instrumentelor anti-plagiat;
- informarea și promovarea resurselor digitale în rândul elevilor, colegilor, părinților;
- organizarea activităților de instruire asupra drepturilor de autor și instrumentelor anti-plagiat;
- informarea elevilor, părinților, colegilor despre agresiunea cibernetică și întreprinderea măsurilor de prevenire;
- consolidarea și motivarea colegilor în dezvoltarea profesională continuă;
- îndrumarea cadrelor didactice pentru a contribui la îmbunătățirea procesului didactic.

Concluzii

Utilizarea TIC în învățământul superior este o condiție prioritară de eficientizare a învățării în vederea dezvoltării competenței digitale la viitoarele cadre didactice de filologie.

Așa cum modelele pedagogice propuse pentru formarea competențelor profesionale (lingvistice și comunicative) atât în formarea continuă, cât și în formarea inițială a profesorilor de filologie utilizează superficial potențialul instrumentelor TIC, considerăm *actual și important să se facă o fundamentare teoretică și metodologică a eficientizării procesului de formare și dezvoltare a competenței digitale la profesorii de filologie, prin elaborarea unui model pedagogic de predare-învățare și evaluare*. Acest model ar avea un impact semnificativ în formarea inițială a cadrelor didactice de filologie.

Alte provocări în acest sens sunt:

- ✓ identificarea diferitor *tehnici și metode didactice* care ar contribui la dezvoltarea abilităților de comunicare;
- ✓ identificarea *instrumentelor TIC pentru favorizarea formării abilităților de cercetare* la studenții filologi;
- ✓ actualizarea periodică (la fiecare 2-3 ani) a *curriculei la cursul Tehnologii Informaționale*, adaptat la specificul programelor de studii din domeniul Limbi și Literaturi;
- ✓ *proiectarea conceptuală și elaborarea de resurse educaționale digitale interactive* capabile să contribuie la dezvoltarea competenței digitale la profesorii de filologie.

Bibliografie

1. Gremalschi A. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri: Studiu de politici educaționale; Inst. de Politici Publice. Chișinău, 2015 (Tipogr. „Lexon-Prim”). 108 p.
2. Cadrul Strategic ET 2020. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_ro.

3. Educație pentru o societate a cunoașterii: Cadrul de referință al noului Curriculum național: Studii de politici educaționale/resp. de ed.: Anatol Gremalschi; Inst. de Politici Publice. Chișinău, 2015 (Tipogr. „Lexon-Prim”). 88 p.
4. Codul Educației al Republicii Moldova. Codul nr. 152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial, nr. 319 -324 din 24.10.2014. Art. Nr. 634.
5. Ardelean A., Mândruț O. Didactica formării competențelor. Arad: Universitatea de Vest „Vasile Goldiș”, 2012. 212 p.
6. Raportul către UNESCO al Comisiei internaționale pentru Educație în secolul XXI, Iași: Editura Polirom, 2000. 30 p.
7. Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Chișinău, 2015. 8 p.
8. Martin D. An Investigation into Students’ usage of Online Homework Wiki, Its Effect in Language Improvement and Its Benefit as a Learning and Teaching Support for Undergraduate german. University of Limerick, 2011.
9. Abdallah M.M.S. Web-Based new Literacies and EFL Curriculum Design in Teacher Educaton: A Design study for Expanding EFL Student Teachers Language-Related Literacy Practicies in an Egiptian Pre-service Tacher Education Programme. University of Exeter, 2011.
10. Mohamad M. Mobile learning in English vocabulary acquisition: Towards implementation in Malaysian secondary schools. University of Southampton, 2012.
11. Драгунова А. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультета иностранных языков через использование учебных интернет-ресурсов на основе технологий веб 2.0. Ярославль, 2014.
12. Эльканова Б. Д. Формирование лингвистической инфокоммуникационной компетентности учителя иностранного языка (на основе тезаурусного подхода). Карачаевск, 2011. 163 с.
13. Птущенко Е.Б. Формирование профессиональной информационно-технологической компетентности студентов-филологов. Майкоп, 2007. 237с.
14. Толстых О. М. Развитие профессионального уровня ипформационной компетептности будущего учителя ипостранного языка в процессе подготовки в области информатики и икт. Омск, 2006. 181 с.
15. Lăpădat R.A. Interactivitatea multidimensională bazată pe utilizarea TIC în didactica limbii franceze. Chișinău, 2015.
16. Catelly Y. M. Strategii inovative de predare și învățare. Pentru un model de reconstrucție a studiului limbii engleze. București, 2007.
17. Braicov A., Veverița T. Dezvoltarea competențelor digitale în formarea inițială a profesorilor de filologie. The XXVth Conference on Applied and Industrial Math., CAIM-2017, Iași, 14-17 september 2017. p. 95-97.

О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ МЕДИЦИНСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИИ

Ксения БАНУЛ, докторант

Тираспольский государственный университет

Аннотация. В статье исследуется проблема определения и создания условий формирования коммуникативной компетенции в процессе изучения химии. Для реализации поставленной цели необходимо было решить следующие задачи: - Развитие у студентов потребности самосовершенствования своих коммуникативных, психических, духовных и творческих способностей; - Развитие у студентов устойчивого интереса и положительной мотивации к изучению химии.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, креативность, мотивация.

ON THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF MEDICAL COLLEGES IN THE PROCESS OF STUDYING CHEMISTRY

Abstract. The article examines the problem of the definition and creation of conditions for the formation of communicative competence in the process of studying of chemistry. To achieve this goal, it was necessary to solve the following problems: - Development of needs for self-improvement of their communicative, mental, spiritual and creative abilities; - Development of steady interest and positive motivation to study chemistry.

Keywords: communicative competence, creativity, motivation.

Преобразования, происходящие во всех сферах жизни, выдвинули проблему поиска путей совершенствования процесса обучения и воспитания учащихся. В связи с этим возникает острая необходимость в поиске новых подходов к повышению качества преподавания каждой учебной дисциплины.

На сегодняшний день, как известно, идея компетентностного подхода и список ключевых компетенций находит отражение в новых государственных стандартах. Все больший приоритет получают требования системно - организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексизирующих, самоорганизующих начал, позволяющих успешно организовывать деятельность в широком профессиональном, педагогическом и культурном контекстах.

Образовательное пространство современного общества, характеризуясь динамизмом и обновлением структурно-содержательных аспектов, предъявляет все более высокие требования к коммуникативной компетентности.

Главной образовательной целью в Республике Молдова является формирование гармоничной личности и развитие системы компетенций, включающей знания, умения, установки и ценности, обеспечивающие возможность активного участия индивида в общественной и экономической жизни [10].

Образование направлено на формирование следующих ключевых навыков (компетенций):

- a) навыки общения на румынском языке;
- b) навыки общения на родном языке;
- c) навыки общения на иностранных языках;
- d) навыки в математике, науках и технологиях;
- e) навыки в цифровых технологиях;
- f) навык умения учиться;
- g) социальные и гражданские навыки;
- h) навыки предприимчивости и инициативности;
- i) навыки культурного самовыражения и осознания культурных ценностей.

На современном этапе развития общества предъявляется все больше требований к специалисту, он должен мыслить и действовать в инновационном режиме. Взаимодействие образовательных и профессиональных стандартов и их применение должны носить обязательный характер и быть сопоставимы с требованиями международных стандартов. Это позволит достичь определенного качества профессионального образования и обучения, адекватного потребностям рыночной экономики, формирования и воспитания выпускника образовательных учреждений как будущего востребованного работника и, следовательно, обеспечить воспроизводство квалифицированной рабочей силы.

Осуществление компетентного подхода требует обязательного сочетания в образовательном поле учебного заведения двух составляющих, учебной и воспитательной. При этом процесс обучения, направленный на развитие системы знаний и умений обучаемого, должен формировать отношение к получаемым знаниям и осознание их ценности. Процесс воспитания в учебном заведении связан с формированием личности будущего специалиста. Основная задача подготовки выпускника медицинского образовательного учреждения научить обучаемого личностно - ориентированному подходу к пациенту на основе его индивидуальных особенностей, его семьи, умению организовать медицинскую и медико - социальную помощь [11].

Таким образом, компетентный подход предусматривает четкую логическую интеграцию воспитательного начала в образовательный процесс, который направлен на формирование как общечеловеческих, так и профессионально значимых ценностей и качеств личности, навыков эффективной коммуникации, мотивации к дальнейшему непрерывному саморазвитию, поддержанию общей культуры. Исследователи подчеркивают необходимость совершенствования подготовки специалистов, направленной на усиление коммуникативной составляющей. Это вызвано, прежде всего, необходимостью учета спроса на специалистов не только с глубокими профессиональными

знаниями, но и со знаниями общекультурного характера и коммуникации, что требует обеспечения синтеза усвоения профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций и формирования общекультурной основы личности. Изменения в заказе общества на образование его граждан в настоящее время связывается с необходимостью освоения минимально необходимых требований для жизни и деятельности в различных сферах общества [12].

Профессия медицинского работника представляет собой один из наиболее сложных и ответственных видов профессиональной деятельности человека, относящаяся к типу: «Человек-Человек», и связана с общением и взаимодействием с людьми.

Под коммуникативной компетентностью медицинского работника мы понимаем многоуровневое интегративное качество личности (совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей), опосредующее профессиональную деятельность, направленную на установление, поддержание и развитие эффективных контактов с пациентами и другими участниками лечебно-профилактического процесса [9].

Коммуникативные качества будущих специалистов необходимо формировать уже с первого учебного года. Наиболее эффективное влияние на формирование коммуникативных качеств оказывают внеаудиторные занятия учащихся. Это могут быть студенческие научные объединения, студенческие журналы, газеты научно-исследовательские лаборатории, и др. В такой коллективной работе студенты учатся чувствовать другого, сопереживать, воспринимать и понимать своеобразие личности, располагать к общению, с помощью слов осуществлять психотерапевтическое воздействие. В систему воспитательной работы профессиональных образовательных учреждений входит разработка программ внеурочной деятельности.

Успешность и профессионализм медицинского работника зависят в первую очередь от уровня знаний и навыков, которыми он обладает, но столь же важно наличие определенных личностных характеристик. Основные требования, предъявляемые к личности медицинских работников следующие:

1. терпимость и выдержанность;
2. доброжелательность и приветливость;
3. ответственность;
4. аккуратность;
5. тактичность;
6. оптимистичность;
7. внимательность;
8. готовность в любое время оказать нужную медицинскую помощь;
9. бескорыстность;

10. коммуникативность и чувство юмора.

Планируя образовательные программы необходимо учитывать соответствие компетенций выпускников, заложенных в образовательных программах учебного заведения, требованиям международных организаций, среди которых выделим такие разделы, как «Коммуникация», «Индивидуальная и командная работа», «Профессиональная этика», «Социальная ответственность», «Обучение в течение всей жизни». Среди прочих требований указывается высокая коммуникативная готовность к работе в профессиональной и социальной среде

К специалисту медицинской сферы обозначен ряд требований, главным из которых является формирование у учащихся определенного набора компетенций как профессионального, так и общекультурного характера.

Медицинская сестра/Медицинский брат (базовой подготовки) должен обладать общими и профессиональными компетенциями, которые включают в себя следующие коммуникативные компетенции:

- Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.
- Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями.
- Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), за результат выполнения заданий.
- Представлять информацию в понятном для пациента виде, объяснять ему суть вмешательств.
- Осуществлять лечебно-диагностические вмешательства, взаимодействуя с участниками лечебного процесса.
- Сотрудничать с взаимодействующими организациями и службами.
- Взаимодействовать с членами профессиональной бригады и добровольными помощниками в условиях чрезвычайных ситуаций.

Исследования связи морального развития и эмпатии являются наиболее значимыми в работах психологов и педагогов [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8].

Проблемой исследования является определение и создание условий формирования коммуникативной компетенции в процессе изучения химии.

В ходе исследования нами разработана и экспериментально апробирована на базе Тираспольского медицинского колледжа им. Л.А. Тарасевича программа «Занимательная химия», рассчитанная на один год обучения. Целью программы являлось формирование коммуникативной компетенции при изучении химии посредством внеклассной работы.

Для реализации поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

- Развитие у студентов потребности самосовершенствования своих коммуникативных, психических, духовных и творческих способностей.

- Развитие у студентов устойчивого интереса и положительной мотивации к изучению химии.

В своей работе мы исходили из того, что задачу формирования коммуникативной компетенции при изучении химии можно успешно решить при сочетании классной и внеклассной работы. Известно, что на внеклассных занятиях, которые проходят более непринуждённо, чем урок, иногда полнее раскрываются сокровенные тайники души ребенка. А большое разнообразие форм внеклассной работы, к которым можно привлекать учащихся, является важнейшим средством формирования коммуникативной компетенции.

Реализация программы осуществлялась через ряд последовательных этапов: мотивационно-познавательный; деятельностно-поведенческий; результативно-оценочный. В ходе первого этапа решалась задача разработки совместных целей деятельности педагогов и учащихся. Для этого мы подобрали диагностический материал и провели диагностику для изучения уровня коммуникативной компетенции. Мы использовали тест, оценивающий общий уровень общительности, разработан В.Ф. Ряховским «Оценка уровня общительности», где предлагается несколько простых вопросов на которые необходимо отвечать быстро, однозначно: "да", "нет", "иногда". В тестировании приняли участие 37 учащихся М-12 и М-13. Из которых 11 учащихся обладали низкими коммуникативными качествами, 22 учащихся со средними и 4 с высокими коммуникативными качествами. Также нами были изучены требования по усвоению дисциплины «Химия» в 9-х классах и подобран диагностический материал для определения уровня усвоения знаний по дисциплине. Данная диагностика является составной частью учебно-методического комплекта к школьному учебнику Г.Е. Рудзитис, Ф.Г. Фельдман «Химия». Задания направлены на активизацию и закрепление умений и навыков учащихся по химии и позволят оценить степень усвоения учебного материала учащимися.

В данном тестировании приняло участие 37 учащихся группы М-12 и М-13.

Проанализировав ответы учащихся мы разделили их на 3 уровня усвоения материала по химии: высокий у 6 учащихся – 16,2%, средний у 17 учащихся - 45,94% и низкий у 14 учащихся - 37,83% уровни. Данные уровни были определены по следующим критериям:

Высокий уровень, если ученик:

1. Выполнил работу без ошибок и недочетов;
2. Допустил не более одного недочета.

Средний уровень, если ученик правильно выполнил не менее 2/3 работы или допустил:

1. Не более двух грубых ошибок;
2. Или не более одной грубой и одной негрубой ошибки и одного недочета;
3. Или не более двух-трех негрубых ошибок;
4. Или одной негрубой ошибки и трех недочетов;
5. Или при отсутствии ошибок, но при наличии четырех-пяти недочетов.

Низкий уровень, если ученик:

1. Допустил число ошибок и недочетов превосходящее норму;
2. Или если правильно выполнил менее половины работы.

Анализируя полученные на этом этапе исследования данные, мы заметили, что в группе М-13 уровень усвоенных знаний по химии, как и уровень коммуникативных качеств ниже, чем у учащихся группы М-12. Поэтому мы приняли решение сформировать экспериментальную группу именно на базе группы М-13. Итак, желающих вступить в кружок «Занимательная химия» было 15 учащихся. Для создания контрольной группы нашего эксперимента, мы из учащихся группы М-12 отобрали 15 человек с тем же уровнем знаний по химии, что и в созданной нами экспериментальной группе.

Второй этап был направлен на воспитание стремления к самосовершенствованию. На этом этапе организовывались разнообразные формы внеклассной работы: игровые методы, тренинги, проблемно-поисковые, коммуникативно-диалоговые технологии. Особенного внимания заслуживает технология группового обучения и её варианты: работа в группах переменного состава, метод проектов, кейс-методика, модельного метода обучения. Это занятия в виде деловых игр, уроки типа: урок-аукцион, урок-пресс-конференция.

В рамках реализации кружка «Занимательная химия» нами были проведены следующие заседания с использованием различных педагогических методов с целью формирования коммуникативной компетенции:

Дискуссии: «Техника безопасности в кабинете химии», «Химия в быту», «Химические реакции вокруг нас», «Съедобная химия».

Анкетирование, тесты: как вы видите работу кружка, что бы вы хотели изменить.

Ролевые игры: «Производство азотной кислоты», «Металлы».

Тренинги: «Химические элементы».

Упражнения: «Дерево желаний», «Работа в парах», «Работа в микрогруппах».

Конкурсы: «Кто внимательнее, кто быстрее и лучше, узнай вещество, узнай явление».

Практические занятия: «Химия в быту», «Выведение пятен ржавчины, чернил, жира», «Химические реакции вокруг нас», «Приготовление растворов в

химической лаборатории и в быту», «Съедобная химия», «Специфические свойства некоторых кислот», «Индикаторы своими руками».

Дидактические игры: «Детективное агентство».

Третий этап был направлен на активизацию приобретённого учащимися опыта совершенствования коммуникативных компетенций. На данном этапе учащиеся выступали в роли инициатора деятельности. По завершению программы мы провели тестирование воспользовавшись методикой определения коммуникативной компетенции Л. Михельсона. А также провели мониторинговую работу, составленную из заданий открытого банка заданий на ФИПИ УМК О.С. Габриелян и Г.Е. Рудзитис.

Проанализировав ответы учащихся экспериментальной группы мы получили следующий результат уровня усвоения материала по химии: высокий у 4 учащихся - 26,6 %, средний у 8 учащихся - 53,3 % и низкий у 3 учащихся - 20 % уровни. Уровень коммуникативных компетенций в этой группе составил: высокий у 5 учащихся – 33,3 %, средний у 7 учащихся – 46,6 %, низкий у 3 учащихся – 20 %.

В контрольной группе мы замечаем незначительный прогресс в исследуемых показателях как в уровне сформированности коммуникативных компетенций, так и в уровне усвоения знаний по дисциплине.

Таким образом, планируя систему внеклассной работы по формированию коммуникативных компетенций необходимо учитывать их возрастные и индивидуальные особенности, верно оценивать психологическую ситуацию в семье и в группе сверстников. Это позволит воспитать стремления к становлению себя как личности, сформировать качества, позволяющие осуществлять гармоничное и полное удовлетворение своих базовых потребностей и достижение телесного, душевного и духовного благополучия.

Автор выражает искреннюю благодарность профессорам Coropceanu Eduard, Botnari Valentina за ценные советы и рекомендации при выполнении данного исследования.

Библиография

1. Borgotta R., Bales F. (red.). Smallgroupsstudies in socialinteraction. New York: Alfred Knopf. cap. IV, 1966. c. 197-206.
2. Callo T. Educația comunicării verbale. Chișinău, 2003. 148 c.
3. Cuilenburg Van J.J., Scholten O., Noomen G.W. Știința comunicării. București: Humanitas, 2000. 321 c.
4. Dymond R. A scale for the measurement of empathic ability. B: Journal Consult Psychol., 1949. Apr. 13(2). c. 127-133.

5. Hoffman M. L., Empathy, Its Development and Prosocial Implications. B: Nebraska Symposium on Motivation, Keasey C. (ed.). Lincoln: NE University of Nebraska Press, Vol.25. 1977. c. 169–218.
6. Marcus S. Empatie și personalitate. București: Editura Atos, 1997. 228 c.
7. Mehrabian A., Epstein N. A measure of emotional empathy. Journal of Personality, 1972. c. 525-543.
8. Palii A. Cultura comunicării. Chișinău, 2005. 278 c.
9. Васильева Л.Н., Урванцев Л.П. Психологический анализ коммуникативной компетентности будущего врача. Ярославский психологический вестник. - Вып. 9, 2003. с. 99-105.
10. Кодекс Республики Молдова об образовании от 17 июля 2014 года №152.
11. Овсянникова Е. К. Особенности формирования общекультурных компетенций студентов медицинского вуза. Международный журнал экспериментального образования, № 4-2, 2012.
12. Стандарты эффективности обучения: Методическое пособие для учителей. Кишинэу: Lyceum, (F.E.-P. «Tipogr. Centrală»), 2012. 322 p.

DIMENSIUNI ȘI CARACTERISTICI ALE PROIECTĂRII ACTIVITĂȚILOR ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT EXTRAȘCOLAR

Viorica FLOREA, doctorand

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Problematika proiectării activităților în mediul formal, cât și cel nonformal a evoluat în abordări, semnificații teoretice și metodologice, datorită complexității sale, dar și a particularităților specifice. De aceea în analiza problemei conceptualizării proiectării activităților în instituția de învățământ extrașcolar, trebuie să avem o viziune multiaspectuală și multidimensională a acestui concept, care este o activitate de o mare complexitate pedagogică, psihologică și socială, implicând factorii: umani materiali și strategici.

Cuvinte-cheie: proiectare pedagogică, activități pedagogice, acțiuni pedagogice specifice, influențe educative.

DIMENSIONS AND CHARACTERISTICS OF THE DESIGNING OF THE ACTIVITIES IN THE EXTRA- SCHOLAR LEARNING INSTITUTION

Abstract. The issue of formal and non-formal learning planning has changed in time a lot being studied more from the theoretical and methodological point of view becoming a complex process. That is way, the management planning of extracurricular institution and extracurricular learning activities should be thought and seen in a multiaspectual and multidimensional form, having a wellplanned psychopedagogical approach. In this context the extracurricular learning should be seen as a very complex process that has a great impact on social development of the students and supposes many pedagogical, psychological and social factors involvement.

Keywords: projects planning, pedagogical activities, specific pedagogical activities, educational improvement.

În efortul actual de modernizare și eficientizare a procesului educațional în instituția școlară și extrașcolară, menit să asigure eficiența și creșterea calitativă a activității didactice și extradidactice, proiectarea, organizarea, realizarea și evaluarea ca procese, ocupă un loc central în abordările teoretice și metodologice, printre teoreticieni și practicieni. Actualmente, conceptul de proiectare a cunoscut o dezvoltare ascendentă în literatura de specialitate, fiind utilizat de cercetători prin sintagme pedagogice diferite, cum ar fi: „*design al instruirii*”, „*proiectare didactică*”, „*proiectare pedagogică*”, „*proiectare educațională*”, „*proiectare curriculară*”, „*planificare*”, „*planificarea didactic-educativă*” etc. Prin urmare, produsul final al acestei activități este materializat în următoarele instrumente de lucru ale cadrelor didactice: „*proiect de lecție*”, „*proiect didactic*”, „*proiect de tehnologie didactică*”, „*proiect didactic de lungă durată*”, „*proiect didactic de scurtă durată*”, „*proiect educativ*”, „*proiect de tehnologie a predării temei*”, „*plan de lecție*”, „*plan de acțiune educativă*”, „*planificare calendaristică*”, „*proiectare anuală*” etc.

Problematika proiectării activităților în mediul formal, cât și cel nonformal a evoluat în abordări, semnificații teoretice și metodologice, datorită complexității sale, dar și a

particularităților specifice. Astfel, cercetătorii contemporani (L. Vlăsceanu, I. Cerghit, S. Cristea, I. Jinga, C. Cucoș, E. Macavei, N. Silistraru, V. Cojocar, V. Guțu, V. Goros-Postică, I. Achiri, etc.), consideră că proiectarea ca „activitate” , „acțiune” sau „proces” poate fi privită și înțeleasă sub aspect pedagogic, fiind abordată din perspectiva mai multor dimensiuni funcționale și strategice. Analizând problematica activităților în instituțiile de învățământ, trebuie să avem o viziune multiaspectuală și multidimensională a acestui concept, punând la baza sa teoretică următoarele ramuri ale științelor: *filosofia educației, didactica generală, teoria și metodologia instruirii, psihologia educației, psihologia generală, management educațional, pedagogia curriculumului*. Astfel, în cadrul pedagogiei moderne și postmoderne, abordarea conceptelor teoretice cu referire la „proiectarea didactică/pedagogică”, și anume identificarea mai multor accepțiuni cu privire la analiza proiectării, care are la bază câțiva termeni centrali: *acțiune, proces, activitate sau funcție*, ne determină să prezentăm în acest articol, conceptului de proiectare, printr-o abordare complexă, multiaspectuală și ca o activitate de mare complexitate pedagogică, psihologică și socială, care implică factori umani, materiale și strategici.

Actualmente, necesitatea proiectării activităților în instituția de învățământ extrașcolar este argumentată prin următoarele acte normative și legislative:

- Codul Educației al Republicii Moldova;
- Concepția învățământului extrașcolar;
- Regulamentul-tip al instituției extrașcolare;
- Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică.

Un argument important, care valorizează actualitatea și importanța acțiunii de proiectare a activităților didactice și extradidactice reiese din caracterul organizat, planificat și sistemic al educației nonformale. În acest context, cercetătorul S. Cristea a prezentat definiția educației nonformale într-un cadru pedagogic mai extins: „Educația nonformală, definită și ca educație extrașcolară, este complementară cu educația formală, definită și ca educație școlară. Este organizată flexibil prin activități pedagogice (de educație, instruire) proiectate pe baza unor obiective pedagogice realizate:

- a) în cadrul specializat în școală (prin cercuri de specialitate, consultații individuale și de grup, activități educative/educație morală, educație estetică, educație tehnologică/orientare școlară și profesională, etc.);
- b) în afara școlii, prin instituții/organizații specializate în educația/instruirea nonformală: case/cluburi/palate ale copiilor, elevilor, studenților; tabere de specialitate, centre de vacanță/de loisir – de valorificare pedagogică a timpului liber etc.; radio-școală, presă școlară/universitară, televiziune școlară/universitară etc. [4, p. 10].

În Codul Educației al Republica Moldova, art. 37 p. (1) este stipulat că „învățământul extrașcolar este benevol și se organizează, în funcție de interesele și

opțiunile copiilor și tinerilor, în instituțiile de învățământ general și în instituțiile de învățământ extrașcolar publice și private (centre, palate și case de creație, școli de arte, sport, etc.), sub formă de activități educative, specifice, desfășurate în grup și/sau individual, sub îndrumarea cadrelor didactice cu pregătire specială, în colaborare cu familia, unități socio-culturale, mass-media, organizații de copii și tineret” [3].

Un alt argument semnificativ, care evidențiază necesitatea și importanța proiectării activităților în instituția de învățământ extrașcolar, poate constitui și prezentarea unor definiții ale *educației nonformale sau extrașcolare*:

- Sorin Cristea punctează că *educația nonformală* reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane într-un cadru organizat și planificat în mod flexibil, cu caracter neobligatoriu, realizată în mediul școlar și extrașcolar, în afara programelor de tip formal. Implică activități și acțiuni pedagogice specifice, proiectate de cadre specializate, aflate în raporturi de:

- a) complementaritate cu cele realizate riguros și ierarhic, la nivelul de educație formală;
- b) deschidere față de informațiile furnizate de educația informală, în termeni de influențe spontane [4, p. 119-120].

- Marian D. Ilie susține că „*educația nonformală* cuprinde totalitatea influențelor educative organizate și planificate (nu însă la același nivel de rigurozitate ca cele formale), dar desfășurate în afara incidenței programei școlare” [11, p. 19];

- Marin C. Călin consideră că „*educația nonformală* este genul de acțiune educativă complementară celei formale, menite să ofere serviciile sale unor beneficiari și să atingă scopurile pedagogice (de regulă, scopuri instructive) identificabile” [2, p. 36];

- Nicolae Silistraru subliniază că „*educația nonformală* reprezintă acțiunile educative care se desfășurează în instituțiile extrașcolare, în scopul realizării obiectivelor, conținuturilor special elaborate. Este diferențiată în funcție de finalitățile și particularitățile psihofizice și are menirea de a întregi educația formală [14, p. 13];

- Larisa Cuznețov susține că „*educația nonformală* încorporează ansamblul de acțiuni pedagogice proiectate-realizate instituțional prin structurile complementare flexibile ale cadrului școlar și extrașcolar” [8, p. 85];

- Vladimir Guțu afirmă că „*educația nonformală* desemnează o realitate mai puțin formalizată sau neformalizată, însă cu efecte formative. Activitățile educative angajate în acest sens se caracterizează printr-o mare diversitate, flexibilitate, fiind determinate de interesele și opțiunile individuale ale elevilor” [10, p. 101].

Argumentul de ordin pedagogic, prezentat în definirea educației nonformale sau extrașcolare poate esențializa și fundamenta acțiunea de proiectare a activităților în instituția de învățământ extrașcolar, care reiese din conceptele-cheie evidențiate de cercetători (S. Cristea, Marian D. Ilie, Marin C. Călin, Nicolae Silistraru, L. Cuznețov, V. Guțu) și anume: *activități/acțiuni pedagogice; acțiuni pedagogice specifice; efecte*

formative; activități educative; influențe educative; obiective educaționale; acțiune educativă; scopuri pedagogice instructive.

Reieșind din cele menționate anterior, am considerat oportun să realizăm Analiza SWOT (puncte tari / puncte slabe / oportunități și amenințări), argumentând necesitatea și importanța proiectării activităților în instituția de învățământ extrașcolar:

Puncte tari	Puncte slabe
➤ instituțiile extrașcolare sunt parte componentă a sistemului de învățământ (Codul Educației al Republicii Moldova); ➤ regulamentul de atestare a cadrelor didactice prevede pregătirea, proiectarea și prezentarea orelor demonstrative în perioada de atestare; ➤ proiectarea anuală constituie un instrument de lucru (scris) operațional, pentru cadrele didactice; ➤ este expresia pregătirii psihopedagogice și profesionale a consucătorului de cerc; ➤ existența proiectării anuale, a proiectelor activităților didactice asigură un învățământ eficient și calitativ.	➤ inexistența Curriculumului nonformal (extrașcolar) pentru activitățile educative organizate și realizate în învățământul extrașcolar; ➤ superficialitatea, necunoașterea aspectelor teoretice, metodologice ale proiectării și organizării activităților în instituția de învățământ extrașcolar; ➤ formalism din partea unor cadre didactice în proiectarea activităților nonformale; ➤ slaba pregătire la modulul psihopedagogie a specialiștilor care activează în instituțiile de învățământ extrașcolar.
Oportunități	Amenințări
➤ elaborarea Curriculumului nonformal pentru activitățile educative organizate în învățământul extrașcolar; ➤ creșterea calității procesului educațional în instituțiile de învățământ extrașcolar; ➤ dezvoltarea competențelor psihopedagogice și profesionale ale cadrelor didactice; ➤ asigurarea unui demers didactic organizat și eficient.	➤ lipsa literaturii psihopedagogice și a materialelor didactico-metodice pentru educația nonformală; ➤ oferta redusă a instituțiilor de învățământ superior în domeniul formării (inițiale și continue) a cadrelor didactice din învățământul extrașcolar; ➤ slaba motivare a unor conducători de cerc pentru elaborarea documentelor proiective în instituția extrașcolară.

Pornind de la abordarea științifică a termenului de proiectare, care a evoluat în abordări și dimensiuni teoretice, în continuare vom prezenta cele mai relevante definiții, care în opinia noastră, analizează noțiunea de proiectare din perspectiva următoarelor semnificații științifice: *proces, operație, acțiune și activitate*:

- *Constantin Cucoș* susține că „proiectarea didactică reprezintă procesul deliberativ, la nivel macro sau micro, de fixare mentală a pașilor ce vor fi parcurși în realizarea instrucției și educației” [7, p. 362];
- *Nicolae Silistraru* punctează că „proiectarea reprezintă acțiunea complexă de concepere anticipată într-o viziune sistematică, a modelelor, activităților didactice în funcție de care vor fi îndeplinite la un nivel ridicat de competență și eficiență componentele procesului de învățământ, obiectivele, conținuturile, strategiile didactice, evaluarea și îndeosebi formele de activitatea didactică” [14, p. 107];
- *Romiță B. Iucu* consideră că „proiectarea este un ansamblu de procese și operații de anticipare a activităților instructionale, care presupune o stare de pregătire optimă a activității, astfel încât aceasta să valorifice întregul potențial creativ al profesorului respectiv, fără a-i solicita copierea unor modele instructionale preezistente” [12, p. 163];
- *Gabriela C. Cristea* afirmă că „proiectarea pedagogică este activitatea care anticipează realizarea obiectivelor, a conținuturilor, a metodelor și a evaluării într-un context de organizare specific procesului de învățământ, la toate nivelurile acestuia” [6, p. 176];
- *Sorin Cristea* subliniază că „proiectarea pedagogică reprezintă o activitate programată care angajează un ansamblu de acțiuni și de operații de anticipare a rezultatelor, acțiuni și operații construite la nivelul interdependenței dintre obiective – conținuturi – strategii de predare – învățare – evaluare. Desfășurarea acestora confirmă, pe de o parte, structura stabilă a proiectării pedagogice, valabilă la nivel general, particular, concret, iar pe de altă parte, resursele de creativitate ale cadrului didactic solicitate în activitatea de operaționalizare a obiectivelor în funcție de contextul psihosocial al fiecărui colectiv preșcolar, școlar, universitar etc” [5, p. 315];
- *Constantin Postelnicu* susține că „proiectarea este înțeleasă ca anticipare a „evenimentelor instructionale” din cadrul lecției, reprezentate de un ansamblu de acțiuni, operații, comunicări succesive și coerente realizate pe parcursul ei în scopul obținerii unor performanțe optime în învățare” [13, p. 311].
- *Marin Stoica* consideră că „proiectarea pedagogică este acțiunea de anticipare a demersurilor educaționale, necesare planificării, organizării și desfășurării procesului de învățământ” [15, p. 169];
- *Ion Achiri și Angela Cara* afirmă că „proiectarea didactică presupune un ansamblu de operații prin care se desemnează pașii ce vor fi parcurși în realizarea activității didactice preconizate, obiectivele planificate pentru realizare, conținutul ce urmează a fi predat sau utilizat, tehnologiile didactice aplicate, modalitățile de evaluare, precum și corelațiile dintre ele” [1, p. 10].

În contextul prezentării definițiilor cu privire la explicația conceptului de proiectare, constatăm că indiferent de abordări și semnificații dimensionale: „proces”, „acțiune” și „activitate”, caracteristicile comune ale proiectării didactice, evidențiază complexitatea

acestei acțiuni, care valorifică toate componentele procesului educațional din perspectiva sistemică la nivel macro și micro.

În continuare, pentru a putea determina caracteristicile acțiunii de proiectare a activităților didactice și extradidactice în instituția de învățământ extrașcolar, vom prezenta definiția lui Sorin Cristea cu caracter generalizator, care susține că „educația nonformală reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane într-un cadru organizat și planificat în mod flexibil, cu caracter neobligatoriu, realizată în mediul școlar și extrașcolar, în afara programelor de tip formal” [4, p. 119]. Evident, că pentru a asigura un demers didactic calitativ și eficient, teoria și practica ne demonstrează că competența de a proiecta nu trebuie să lipsească din preocupările cadrelor didactice, indiferent că activează în mediul formal sau nonformal. Deși, în literatura de specialitate cercetătorii evidențiază mai multe trăsături specifice ale proiectării și organizării activităților de tip nonformal, în opinia noastră, autorul S. Cristea a realizat o analiză amplă a problemei conceptualizării, clasificării și identificării principalelor caracteristici comune și specifice ale formelor generale ale educației, datorită preocupărilor și interesului sporit pentru acest subiect în ultima perioadă. Analiza comparativă a educației formale și nonformale, i-a permis autorului să identifice câteva caracteristici comune și distincte, considerate și de noi ca fiind cele mai semnificative, de care trebuie să ținem cont în procesul proiectării și organizării activităților în instituția de învățământ extrașcolar. Astfel, S. Cristea identifică următoarele caracteristici comune a educației formale-nonformale [Ibidem, p. 121]:

- a) *organizare și planificare* realizată cu cadre specializate;
- b) *exprimare* prin acțiuni specifice pedagogice (didactice, extradidactice; școlare, extrașcolare);
- c) *structură de bază* susținută permanent la nivelul corelației *educator – educat* (profesor – elev).

În continuare, autorul citat anterior delimitează caracteristicile distincte, specifice educației nonformale, care intervin la nivel de [Ibidem, p. 122]:

A) Organizare neformalizată, flexibilă, adaptată/adaptabilă la resursele pedagogice existente și la opțiunile elevilor și ale comunității educative locale și teritoriale, urmărește:

- aprofundarea, extinderea, aplicarea conținuturilor;
- experimentarea mai multor metode și tehnici didactice bazate preponderent pe cercetare (directă, indirectă) și acțiune (reală, simulată; algoritmizată, euristică);
- evaluare *neformalizată*, (fără note școlare), care vizează stimularea psihologică a elevilor, asigurarea progresului colectiv și individual.

B) Planificare neformalizată, flexibilă, cu libertate de decizie și de experimentare; implică *programe deschise* spre aplicabilitate socială și interdisciplinaritate, cu o arie tematică largă, tehnologică (socioprofesională), estetică (artistică), psihofizică (sportivă),

dar și moral-civică, politică, juridică, economică, religioasă etc.

C) Realizare neformalizată, flexibilă, bazată pe:

a) obiective:

- *generale, de vocație*”: sprijinirea elevilor și chiar a adulților cu șanse reduse de acces la o școlaritate normală; stimularea dezvoltării socioeconomice și culturale a comunităților locale și teritoriale;
- *specifice*: dezvoltarea unor sectoare socioeconomice; valorificarea resurselor locale; alfabetizarea funcțională a grupurilor sociale defavorizate; formarea și perfecționarea profesională; educarea generațiilor pentru o existență sănătoasă în plan moral-intelectual-tehnologic-estetic-psiho-fizic;

b) deschidere largă spre mediul social, valorifică pozitiv, informativ și metodologic, în perspectiva educației permanente;

c) evaluare formativă, continuă, cu funcție de reglare-autoreglare permanentă a activității.

Dacă ne referim la proiectarea didactică în instituția extrașcolară, atunci în opinia noastră aceasta „*reprezintă o activitate de anticipare a acțiunilor prestabilite de cadrul didactic în funcție de obiectivele urmărite, prin relaționare între conținut-obiective-tehnologii (de instruire, autoinstruire, evaluare), prin care se urmărește finalitatea (obținerea performanțelor) procesului educațional*” [9, p. 80].

Analizând literatura de specialitate cu referire la problematica formelor generale ale educației, definirea conceptelor de educație formală, nonformală și informală, caracteristici ale celor trei forme ale educației, am remarcat că mai mulți autori (G. Văideanu, E. Macavei, Gabriela C. Cristea, I. Jinga, V. Lazăr, A. Cărășel, I. Șerdean, Vl. Guțu, N. Silistraru, Vl. Guțu etc.) au determinat un șir de note definitorii ale educației nonformale în comparație cu cea formală. În tabelul de mai jos, vă prezentăm cele mai relevante, în opinia noastră, caracteristici ale educației nonformale, având la bază criteriul proiectării și organizării activităților:

Autori	Caracteristici ale proiectării și organizării activităților de tip nonformal
George Văideanu	➤ activități pedagogice proiectate într-un cadru instituționalizat extradidactic sau extrașcolar; ➤ activități cu caracter opțional sau facultativ.
Elena Macavei	➤ activitățile sunt organizate de către personalul didactic în școală, altele sunt organizate cu participarea școlii.
Gabriela C. Cristea	➤ proiectarea pedagogică neformalizată, cu programe deschise spre interdisciplinaritate și educația permanentă; ➤ organizarea facultativă, neformalizată cu profilare dependentă de opțiunile elevilor și ale comunităților școlare și locale, cu deschideri

	speciale pentru experiment și inovație.
Ioan Jinga	➤ activitățile organizate în mod sistematic în afara sistemului formal, opțional; ➤ participarea elevilor la stabilirea a ceea ce se va învăța.
Viorel Lazăr Aurel Cărășel	➤ activități organizate în afara sistemului școlar, pe interesele, aptitudinile și aspirațiile participanților; ➤ activitățile extrașcolare sunt opționale.
Ion Șerdean	➤ acțiuni structurate și organizate într-un cadru instituționalizat, în afara sistemului de învățământ; ➤ activități care se desfășoară în afara clasei, a sălilor de cursuri, sau prin intermediul unor activități opționale, facultative.
Vladimir Guțu	➤ proiectare pedagogică neformalizată, deschisă spre interdisciplinaritate și educație permanentă, spre inovație și experiment.
Nicolae Silistraru Viorica Florea	➤ proiectarea pedagogică se axează pe interesele și opțiunile participanților la procesul de predare-învățare-evaluare, ținând cont de particularitățile individuale de vârstă și performanțele elevilor; ➤ activitățile extrașcolare sunt planificate și organizate sistematic, prin care se urmărește finalități educative atât pe termen scurt (dezvoltarea competențelor într-un anumit domeniu științific, artistic, sport), cât și pe termen îndelungat (orientarea profesională a beneficiarilor); ➤ activitățile de tip nonformal se organizează și se realizează prin intermediul cercurilor, concursurilor, expozițiilor, având caracter benevol și opțional.

Abordările conceptuale în domeniul vizat și constatările noastre, permit să scoatem în evidență mai multe probleme cu care se confruntă instituțiile de învățământ extrașcolar din Republica Moldova:

- insuficiența cadrului normativ și legislativ cu privire la organizarea și funcționarea instituțiilor de învățământ extrașcolar;
- lipsa Curriculumului nonformal (extrașcolar) pentru activitățile organizate și realizate în mediul extrașcolar;
- slaba dotare cu mijloace de învățământ a instituțiilor de învățământ extrașcolar;
- formalism din partea unor cadre didactice în proiectarea activităților în instituțiile de învățământ extrașcolar.

În acest context, remarcăm faptul că până în prezent nu există o paradigmă și o metodologie specifică activității de proiectare a activităților de tip nonformal în instituțiile de învățământ extrașcolar din Republica Moldova.

În *concluzie* conchidem, că în cadrul instituției extrașcolare toate componentele procesului educațional interacționează între ele. Astfel, înainte de a desfășura o activitate didactică sau extradidactică, profesorul proiectează toate acțiunile care vor fi realizate pentru a atinge obiectivele educaționale. Structura activității educaționale de tip nonformal se caracterizează prin flexibilitate și deschideri speciale pentru dezvoltarea competențelor elevilor/tinerilor și pregătirea lor pentru a deveni cetățeni activi ai societății.

Bibliografie

1. Achiri I., Cara A. Proiectarea didactică: orientări metodologice. Chișinău: Lyceum, 2004. 168 p.
2. Marin C. C. Teoria și metateoria acțiunii educative. București: Aramis, 2003. 208 p.
3. Codul Educației al Republicii Moldova//www.edu.gov.md.
4. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Conținuturile și formele generale ale educației. Vol. IV. București: Didactica Publishing House, 2017. 186 p.
5. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP R.A., 1998. 312 p.
6. Cristea G. Managementul lecției. Ediția a II-a, București: Didactică și Pedagogică R.A., 2007. 212 p.
7. Cucoș C. Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014. 536 p.
8. Educația integrală: Fundamente teoretico-paradigmatice și aplicative. Callo T., Cuznețov L., Hadîrcă M. ș.a. coord. șt.: Hadîrcă M. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, Tipografia „Cavaioli”, 2015. 248 p.
9. Educație nonformală: Ghid metodologic pentru cadrele manageriale și didactice. Cocean A., Florea V., Prutean E., coord. șt.: Silistraru N. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2012.
10. Guțu Vl. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013. 508 p.
11. Ilie M. D. Elemente de pedagogie generală, teoria curriculum-ului și teoria instruirii. Timișoara: Mirton, 2005. 244 p.
12. Iucu R. B. Instruirea școlară. Perspective teoretice și applicative. Iași: Polirom, 2001. 184 p.
13. Postelnicu C. Fundamente ale didacticii școlare. București: Aramis, 2002. 368 p.
14. Silistraru N. Note de curs la pedagogie. Chișinău: Tipografia UPS „ Ion Creangă”, 2004. 298 p.
15. Stoica M. Pedagogie și Psihologie. București: Editura Gheorghe Alexandru, 2001. 279 p.

REVISTA ONLINE DE BIOLOGIE - MEDIU MOTIVAȚIONAL PRIN EXPERIENȚA MEDIATICĂ

Daniela PLACINTA, lector

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Modernizarea procesului instructiv-educativ cu resurse eficiente în crearea mediilor motivaționale educă generații competente de a se integra în toate domeniile de activitate umană. Prin intermediul tehnologiilor informaționale și comunicaționale (TIC), rețelei Internet și colaborării productive dintre cadrul didactic și elevi, a fost posibilă elaborarea revistei online de biologie „Ritm ProBiologic”. Motivați de aspectele spectaculoase ale biologiei, tinerii promovează știința prin publicarea articolelor la diverse subiecte biologice. Astfel, experiența mediatică valorizează sistemul de competențe curriculare.

Cuvinte-cheie: învățare, motivare, strategii didactice, tehnologii informaționale și comunicaționale, mass-media, website, revistă online.

THE ONLINE MAGAZINE - THE MOTIVATIONAL ENVIRONMENT THROUGH MEDIA EXPERIENCE

Abstract. Modernization of the instructive-educational process with effective resources in the creation of the motivational environments educates competent generation to integrate in all domains of human activity. By means of informational and communicative technologies (ICT), Internet network, and productive collaboration between the teaching staff and pupils, the development of the online biology magazine „The ProBiological Rhythm” was possible. Motivated by the spectacular appearances in biology, young people promote science by publication of the articles on various biological themes. So, media experiences value the system of the curriculum competences.

Keywords: learning, motivation, teaching strategies, information and communication technologies, mass media, website, online magazine.

Introducere

Ritmul rapid de dezvoltare a societății, evoluția noilor tehnologii și multiplele conexiuni cu procesul educațional impun noi abordări în baza strategiilor interactive complexe, cu implicarea resurselor informaționale și a creativității elevilor. Acest proces dinamic în ascendență, pune în fața profesorului contemporan noi sarcini, care trebuie să satisfacă necesitățile societății de mâine, dar și să formeze competențe care ar corespunde domeniului și mediului de activitate a viitorului specialist.

Miron Ionescu susține că „... conceperea și experimentarea permanentă a noi modalități de lucru, a noi strategii de instruire și autoinstruire, a noi forme de organizare a activității instructiv-educative și a noi forme de antrenare a celor care se instruiesc, operante și productive, nu mai permit ca elevul „ideal” să fie considerat un actant care asimilează în mod mecanic, impecabil și durabil cunoștințele detaliate și izolate, dar și acel care poate face față momentului prin creativitate” [1-4, p. 49].

Reieșind din aceste considerente, tot mai mult este acceptat termenul de *persoană competentă*, care ar putea satisface cerințele domeniilor de integrare socială în situații noi, cu aspect inter- și transdisciplinar, ce presupune mobilitatea cunoștințelor, flexibilitatea, gândirea critică, responsabilitatea, fiind interdependente de componentele

operațional-tehnologice, motivaționale, etice, sociale și comportamentale. Pentru a educa o astfel de personalitate, toate mediile educaționale, în care are loc învățarea, trebuie să ofere condiții prielnice, bazate pe valorile prioritare de menținere a echilibrului dinamic într-o societate prosperă.

Personalitatea fiecărui om evoluează pe baza învățării. În aspect general, ea, învățarea, reprezintă un proces de dobândire a experienței individuale, de modificare a comportamentul prin soluționarea unei probleme, ce pune individul în fața realității, unde capacitatea umană se menține, pentru a dobândi sau a modifica reprezentarea mediului de interacțiune. Învățarea școlară, în particular, reprezintă o activitate organizată, dirijată și desfășurată în cadrul procesului de învățământ, instituție specializată de instruire și educație, a cărei finalitate este însușirea de către elevi a cunoștințelor programate și dezvoltarea corespunzătoare a personalității acestora [5].

Ca învățarea să devină motivațională, este important de a identifica modalitățile de trecere de la motivația extrinsecă la cea intrinsecă, exteriorizând aspectele motivației cognitive. Sarcina fiecărui profesor este de a crea contexte educaționale optime, în care obiectivele stabilite inițial ar putea fi depășite de competențele dezvoltate în baza instruirii atractive, creative și autodidacte.

„Dezvoltarea motivației școlare, după modelul lui Ausubel și Robinson, se bazează pe următoarele criterii psihopedagogice: acceptarea unui punct de vedere realist privind aspectele reale ale funcționării motivației elevilor; evaluarea motivelor învățării; dezvoltarea impulsului cognitiv; punerea în funcție a unui nivel adecvat al motivației; dezvoltarea motivației cognitive; utilizarea competiției, a întrecerilor, ca situații didactice motivogene; dezvoltarea motivației cognitive în interdependență cu capacitatea de trăire autentică și înțelegere a semnificațiilor valorice (științifice, filosofice, morale, religioase, economice, estetice etc.) ale cunoștințelor” [1-4, p. 137-140].

Caracterul motivațional al didacticii moderne se realizează în baza strategiilor cu caracter transdisciplinar, care au un rol oportun în valorificarea capacităților cognitive ale personalității omului. Ele combină și organizează cronologic ansamblul de metode și mijloace, alese pentru atingerea anumitor obiective, schițează traseul metodic cel mai potrivit, cel mai logic și mai eficient pentru abordarea unei situații concrete de predare-învățare-evaluare. Astfel, pot fi prevenite riscurile care inhibă motivația cognitivă. Strategiile importante ale didacticii sunt: *strategii inductive*, al căror demers didactic este de la particular la general; *strategii deductive*, ce urmează calea raționamentului invers față de cele inductive, pornind de la general la particular, de la legi sau principii la concretizarea lor în exemple; *strategii analogice*, în cadrul cărora predarea și învățarea se desfășoară cu ajutorul modelelor; *strategii transductive*, cum sunt: explicațiile prin metafore; *strategii mixte*: inductiv-deductiv și deductiv-inductiv; *strategii algoritmice*: explicativ-demonstrative, intuitive, expozitive, imitative, programate și algoritmice propriu-zise; *strategii euristice* de elaborare a cunoștințelor prin efort propriu de gândire,

folosind problematizarea, descoperirea, modelarea, formularea de ipoteze, dialogul euristic, experimentul de investigare, asaltul de idei, având ca efect stimularea creativității personale [6].

Activitățile de organizare a învățării, la momentul actual, sunt diverse și depind de avantajele resurselor cu care se pot planifica, organiza și desfășura. Datorită integrării tehnologiilor informaționale și comunicaționale (TIC) în procesul de predare-învățare-evaluare, se depășesc limitele spațiale ale unei săli de studiu, oferind posibilitatea dialogului între grupuri de elevi dincolo de hotarele unui stat, chiar și la nivel global, iar caracterul transdisciplinar al învățării devine pertinent în menținerea unui mediu motivațional cu componentele sale aparente, intrinseci și extrinseci. Astfel, folosirea TIC-ului în școală ar putea deveni una dintre realizările importante, cu efect de schimbare radicală a fundamentelor paradigmei educaționale a societății secolului nostru.

Resursele respective facilitează procesul de prezentare a informației, de procesare a acesteia de către elev, de construire a cunoașterii. Tehnologiile *multimedia* (MM) îi oferă utilizatorului diferite combinații dintre imagine, sunet, voce, animație, video, pe când, tehnologiile *hipermedia* (HM) combină multimedia cu hipertextul, ușurează navigarea, fără obstacole, între diferite tipuri de date: texte, sunete, imagini fixe, imagini animate. Rolul cadrului didactic din învățământului tradițional, de *transmițător al informației*, trebuie să se transforme în cel de *facilitator al învățării* prin regândirea propriei misiuni: crearea unui ambient (scop, informații, resurse, strategie), care *să-i permită elevului să-și construiască / dezvolte cunoașterea* cu ajutorul TIC [7, p. 20-21].

Metode și materiale

În scopul realizării experimentului pedagogic a fost elaborată revista electronică *Ritm ProBiologic*, care include pagini tematice, în care sunt plasate articolele elevilor la diverse subiecte biologice.

Activitatea experimentală a fost desfășurată în cadrul Liceului Teoretic „Alexandru cel Bun” din Bender pe un eșantion de 105 elevi. A fost aplicat un chestionar cu 6 itemi, aplicându-se rapoartele serviciului Google Analytics referitor la datele privind activitatea revistei *Ritm ProBiologic*. S-au utilizat următoarele materiale: chestionarul; serviciul Google Sites, revista online *Ritm ProBiologic*, serviciul Google Analytics. În scopul evaluării impactului revistei asupra vizitatorilor, a fost realizat un sondaj la care au participat 115 persoane, dintre care 68 de gen feminin și 47 de gen masculin.

Rezultate și discuții

Tendința utilizării tehnologiilor moderne în educație are același impact ca și alte resurse considerate inovatoare pe parcursul ultimilor ani. Iată de ce TIC-ul poate fi asimilat în practica pedagogică fără să afecteze principiile fundamentale ale învățării. Apariția în școală a Internetului și a tehnologiilor moderne a reliefat diacronic procesul de învățământ. Instruirea și învățarea bazată pe Web (Web-based learning) constituie cea mai complexă formă de integrare a educației informale cu educația formală. Această

conjunctură are ecou rezonabil în comunicarea mass-media ce determină valori educative, efectele cărora contribuie la sondarea și modelarea culturii omului în raport cu mediul înconjurător.

Chiar dacă Internetul are atât susținători, cât și critici, el devine un element indispensabil al vieții noastre și trebuie aplicat în activitatea didactică ca un mediu motivațional în generarea și realizarea beneficiilor de colaborare între toți actorii procesului educațional. Comunicarea mass-media cu ajutorul Internetului este mult mai accesibilă și fără mari investiții materiale, comparativ cu alte modalități de distribuire a informației. Creativitatea cadrului didactic, a elevului, inclusiv și a familiei susțin ideile progresive ale didacticii prin crearea, utilizarea și diseminarea rezultatelor conlucrate pretensiv.

Prospecțiunea realizării de către elevi a produselor mass-media de diverse tipologii aprofundează cunoștințele cu caracter transdisciplinar pe baza competențelor specifice disciplinelor studiate în școală. Revistele școlare reprezintă o categorie a presei cu caracteristici individualizate, realizate de un grup de coordonatori ce împărtășesc una și aceeași idee, concepție și metodă. Totodată, ele constituie un mediu de manifestare a identității, maturității, calității și conținutului actului educațional.

Dacă ne referim la tipologia presei, revistele școlare pot fi determinate ca presă scrisă periodică cu frecvența distribuirii produsului mediatic într-o anumită unitate de timp, săptămână sau lună. Redacția revistei școlare solicită o echipă stabilă de jurnaliști amatori sau profesioniști, care pun în practică un demers editorial coerent și care își asumă responsabilitatea conținutului. Funcțiile revistei, ca presă scrisă, pot fi estimate după modul de interpretare, de socializare, de divertisment, de culturalizare, de educație, de informare etc. Având natură multidimensională, revista poate fi cercetată din trei dimensiuni: aspectul industrial, intelectual și economic. Ultimul aspect depinde de scop, sursele prin care se mediatizează și de auditoriul-țintă.

La realizarea produsului mediatic scris participă mai multe sisteme tehnologice: tiparul, difuzarea, sistemele electronice de culegere și editare, sistemele de culegere și transmitere a datelor etc. Presa scrisă este dependentă de fiecare dintre acestea, care, luate la un loc, formează aspectul industrial al presei.

Revista este rezultatul unei munci intelectuale și de creație a echipei coordonatoare, care nu reproduce același discurs de mai multe ori. Fiecare revistă, fiecare număr apărut, fiecare articol în parte reprezintă rezultatul unui demers intelectual. În răspândirea și mediatizarea revistei școlare, în ultimul timp, un rol important îi revine rețelei Internet. Coordonatorii revistei, pe baza competențelor digitale, pot crea revista sub concepția de website.

Prin limbajul de programare de nivel înalt sunt create website-uri dinamice în care se găsesc mai multe pagini cu fundal eterogen. Această oportunitate a website-urilor dinamice este mult mai atractivă comparativ cu website-urile statice. Exemple de

website-uri dinamice ne servesc forumurile de discuții, blogurile, website-uri de socializare, revistele electronice etc.

Ca elevul să se implice necondiționat și cu plăcere în studierea materiei școlare, devenind cointerestat de ceea ce învață, revista online *Ritm ProBiologic*, care întruchipează aspectele teoretice descrise anterior, promovează caracterul atractiv și motivațional al sistemului de științe biologice. Coordonatorii revistei, grupul de elevi în frunte cu profesorul de specialitate urmăresc scopul de a populariza disciplina îndrăgită cu ajutorul mediului virtual, printr-o colaborare prietenoasă și productivă atât în rândul elevilor, profesorilor, cât și a specialiștilor din domeniul biologiei.

Revista online *Ritm ProBiologic* poate fi accesată prin link-ul <https://sites.google.com/view/ritmprobiologic>. Rezultatele muncii, fiind apreciate de publicul larg, sporesc calitatea produselor mediatizate și asiduitatea consecventă a tinerilor cugetători. În așa mod, motivarea învățării, formarea deprinderilor de cercetare și investigație în domeniul biologiei, promovarea ideilor și proiectelor creative, valorificarea competențelor mass-media, cu valențe inter- și transdisciplinare, bazate pe abilitățile digitale, sunt inestimabile, întrucât dezvoltă parteneriatul de colaborare dintre instituții la nivel local, național și internațional.



Fig. 1. Pagina principală a revistei online *Ritm ProBiologic*

Această revistă periodică, fiind, de fapt, un website, în care se publică articolele elevilor, conține un meniu în care se include: *Pagina principală*, *Despre noi* și *Contacte*. La rândul ei, *Pagina Principală* include un meniu pop-up ce conține link-uri către paginile: *Dezvoltarea științelor biologice în Republica Moldova*, *Personalități din domeniul biologiei*, *Reflecție Biologică*, *Punct ecologic*, *Scop prin microscop*, *În pas cu generația digitală*, *Studiu de caz*, *Divertisment biologic*.

Ideea paginii *Dezvoltarea științelor biologice în Republica Moldova* (Fig. 2) se bazează pe necesitatea informării elevilor cu obiectivele primordiale ale instituțiilor preocupate de științele biologice din țară. Totodată, informația de pe această pagină oferă suport și ghidare privind alegerea carierei profesionale. Meritele notabile ale personalităților, care și-au consacrat activitatea profesională științelor biologice, descrise pe pagina *Personalități din domeniul biologiei* (Fig. 3), sunt exemple elocvente în completarea sistemului de valori ale tinerei generații.



Fig. 2. Pagina *Dezvoltarea științelor biologice în Republica Moldova* a revistei online *Ritm ProBiologic*



Fig. 3. Pagina *Personalități din domeniul biologiei* a revistei online *Ritm ProBiologic*

Pagina *Reflecție biologică* (Fig. 4) este destinată diverselor subiecte, cu trasarea caracterului inter- și transdisciplinar al biologiei. Înainte de a scrie un articol la un subiect, informația pe care o consultă elevul este analizată critic.

Multitudinea factorilor ecologici, ce acționează în mod direct și indirect mediul înconjurător, cere atitudine responsabilă din partea omului. Activitatea umană provoacă cele mai ample perturbări integrității naturii, astfel, pagina *Punct ecologic* (Fig. 5) reflectă opniile elevilor, susținând și promovând educația ecologică a populației.



Fig. 4. Pagina *Reflecție biologică* a revistei *Ritm ProBiologic*

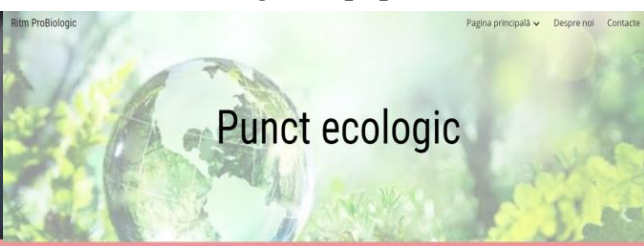


Fig. 5. Pagina *Punct ecologic* a revistei *Ritm ProBiologic*

În scopul valorificării competenței de cercetare și investigare biologică, prin activități experimentale, pe pagina *Scop prin microscop* (Fig. 6), liceenii-coordonatori plasează lucrările practice efectuate în cadrul orelor planificate de profesor. Elevii susțin că experiența obținută în urma acestor activități le va fi de real folos în viața de zi cu zi.

La lecțiile de biologie prezentările electronice, cu conotații informative și formative, sporesc semnificativ atractivitatea procesului instructiv-educativ și îmbunătățesc comunicarea profesor–elev, dezvoltând competențele digitale. Pentru a efectua prezentări electronice variate și creative, în scopul eficientizării procesului de învățare, se propun diverse soft-uri, inclusiv servicii online, dotate cu instrumentele necesare de lucru. Pagina *În pas cu generația digitală* (Fig. 7) este destinată informării vizitatorilor cu noile tehnologii utile în procesul de predare–învățare–evaluare a biologiei, demonstrează competențele elevilor în crearea resurselor digitale.



Fig. 6. Pagina *Scop prin microscop* a revistei *Ritm ProBiologic*



Fig. 7. Pagina *În pas cu generația digitală* a revistei *Ritm ProBiologic*

Pagina *Studiu de caz* (Fig. 8) oglindește realitățile autentice, luate ca exemplu tipic pentru unele situații și evenimente problematice. Reprezentarea are loc prin descrierea completă sau parțială a situației, evaluarea cazului sub forma unor sarcini concrete, evaluarea cunoștințelor în cazul descris și sfatul unui specialist în domeniu, cu soluții concrete de prevenire a consecințelor nedorite.

Pagina *Divertismentul biologic* (Fig. 9) are obiectivul de a atrage cititorii să asimileze mesajele într-o manieră lejeră, excluzând complexitatea terminologiei științifice, stimulând emoțiile pozitive într-o formă distractivă. Mesajele spectaculoase trezesc interes, deoarece învățarea este asimilată prin prisma distracției. Acest lucru îi motivează pe autori să plaseze articole cu conținut amuzant sau poezii din propriile creații la temele studiate în cadrul orelor de biologie.



Fig. 8. Pagina *Studiu de caz* a revistei online *Ritm ProBiologic*



Fig. 9. Pagina *Divertisment biologic* a revistei online *Ritm ProBiologic*

Activitatea revistei și numărul vizitatorilor se monitorizează prin serviciul Google Analytics. Acest serviciu permite afișarea traficului general, timpul mediu de accesare a site-ului, numărul de pagini vizitate, traficul (organic sau referral), cuvintele-cheie care au generat traficul organic etc. Traficul referral (de referință) este un indicator puternic al surselor externe (în afară de cele generate de motoarele de căutare), care ajută la promovarea site-ului. Interpretarea informațiilor afișate de Google Analytics indică calitatea traficului și a surselor care îl generează.

Analiza rapoartelor oferite de serviciul Google Analytics demonstrează impactul revistei în mediul virtual, demonstrând cititorilor importanța și calitatea paginilor.

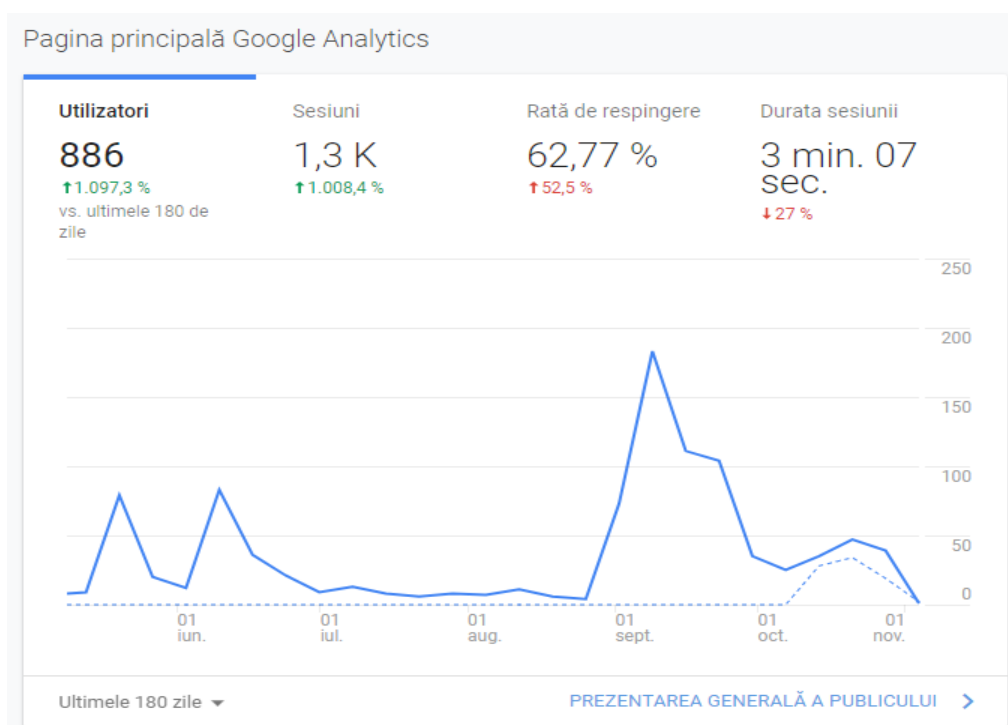


Fig. 10. Numărul zilnic de vizitatori ai revistei online *Ritm ProBiologic*

Figura 10 raportează despre numărul zilnic al vizitatorilor, iar figura 11 arată proveniența canalelor de trafic.

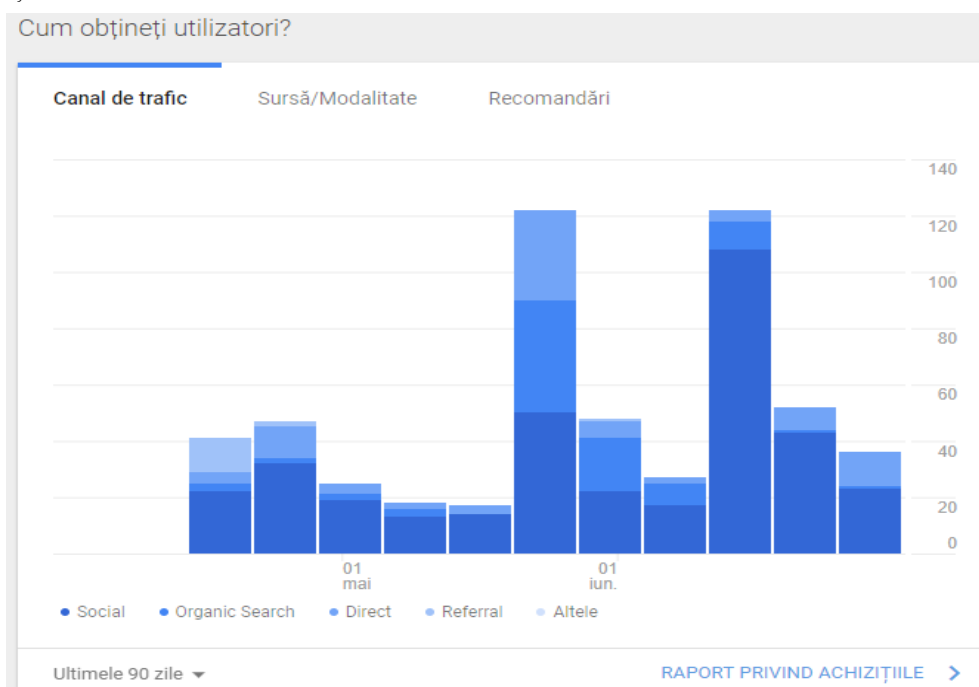


Fig. 11. Surse de accesare a revistei online *Ritm ProBiologic*

Serviciul Google Analytics prezintă raportul procentual al surselor din care se fac trimiteri la adresa revistei electronice *Ritm ProBiologic* (Fig. 12) și rețelele de socializare, de pe care sunt accesate paginile revistei (Fig. 13).

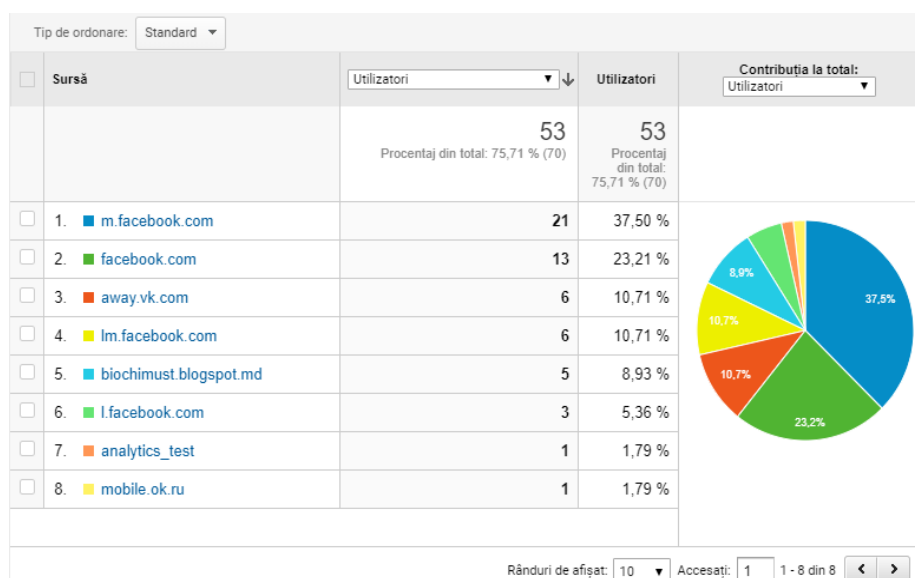


Fig. 12. Sursele de referință ale link-ului revistei electronice *Ritm ProBiologic*

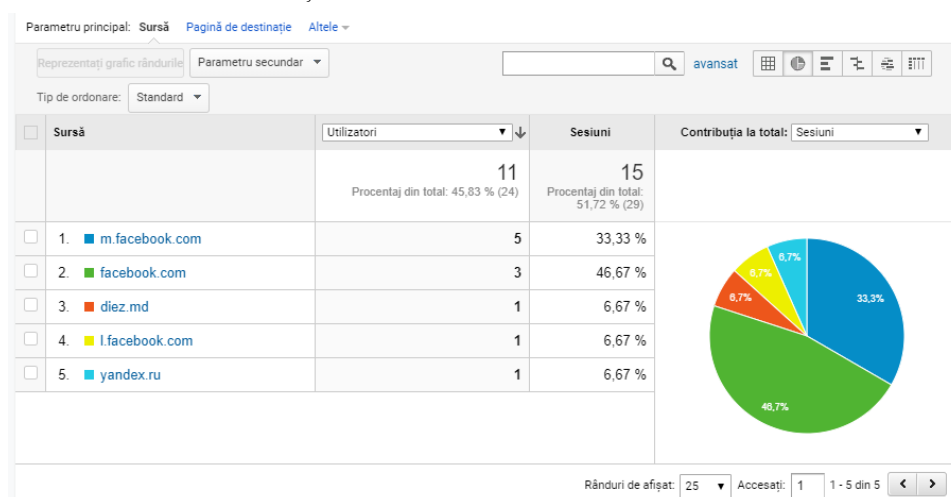


Fig. 13. Frecvența accesării revistei online *Ritm ProBiologic* pe rețelele de socializare

Locația notifică amplasarea geografică a utilizatorilor. Harta geografică conturează statele din care a fost accesată online revista *Ritm ProBiologic*. (Fig. 14), iar tabelul și diagrama le aranjează în ordine descrescătoare, după distribuția ponderii procentuale (Fig. 15).

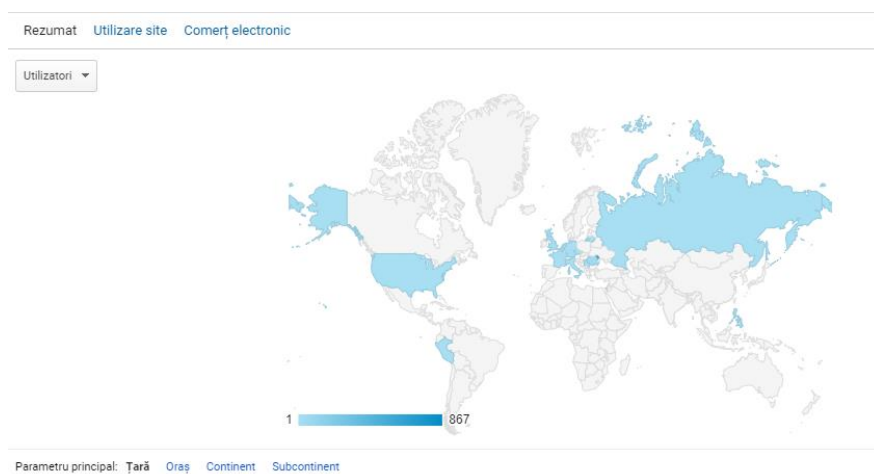


Fig. 14. Harta țărilor care au accesat revista online *Ritm ProBiologic*

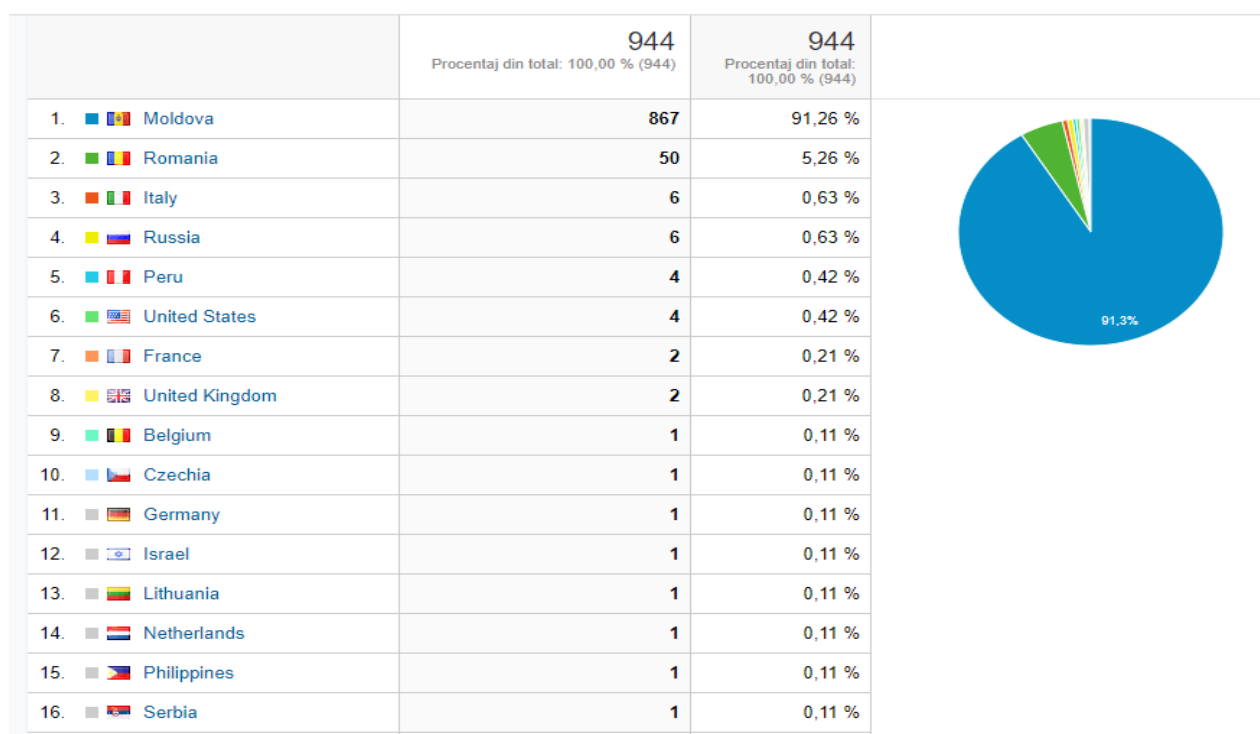


Fig. 15. Distribuirea procentuală a accesărilor revistei online
Ritm ProBiologic din statele lumii

Rezultatele chestionării a 115 respondenți ilustrează concret opiniile acestora față de revista online *Ritm ProBiologic*. Astfel, limitele de vârstă au fost cuprinse între 14 și 62 de ani (Fig. 16), dintre care 47 de persoane de gen masculin și 68 persoane de gen feminin (Fig. 17).

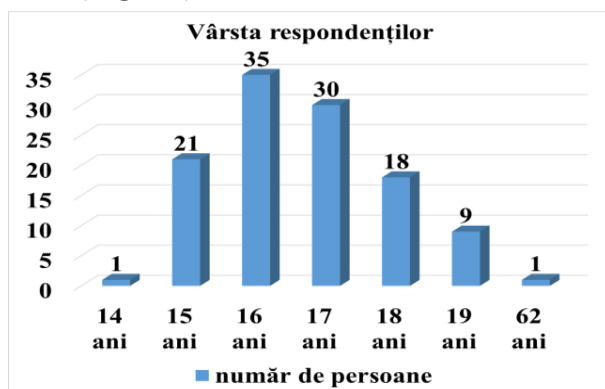


Fig. 16. Vârsta respondenților

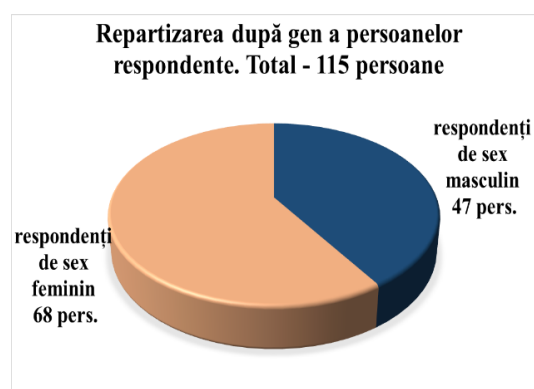


Fig. 17. Repartizarea respondenților după gen

Indicii procentuali de apreciere generală a revistei s-au realizat după anumite criterii, reprezentate în fig. 18, iar diagrama de solicitare a paginilor de vizitatori este reflectată în fig. 19. Aceste criterii sunt utilizate de coordonatori la îmbunătățirea unor informații incluse în revista online *Ritm ProBiologic*.

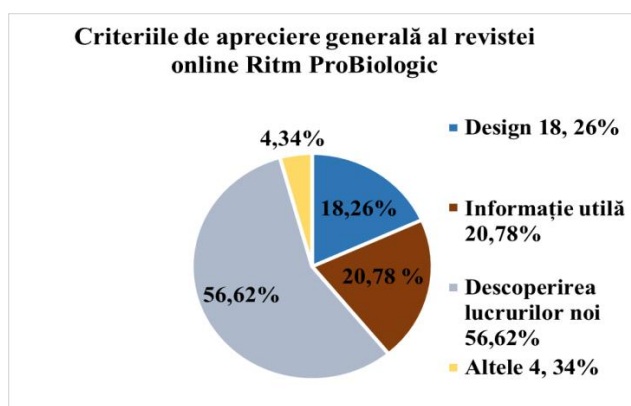


Fig. 18. Atribuirea procentuală criteriilor de apreciere a revistei online *Ritm ProBiologic*

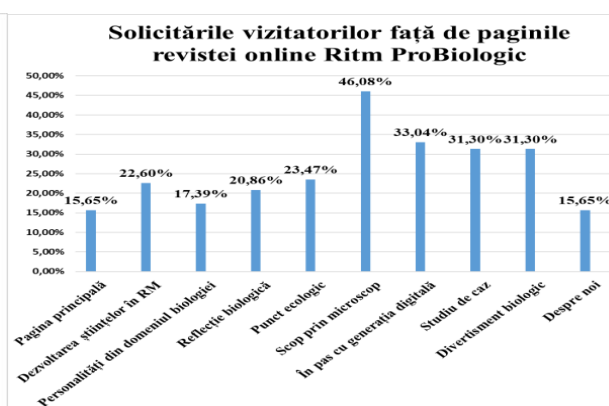


Fig. 19. Rezultatele chestionării privind solicitările vizitatorilor vis-a-vis de paginile revistei online

Probabilitatea de a colabora cu revista online *Ritm ProBiologic* (Fig. 20) și de a scrie articole (Fig. 21) este favorabilă din perspectiva dezvoltării proiectului.

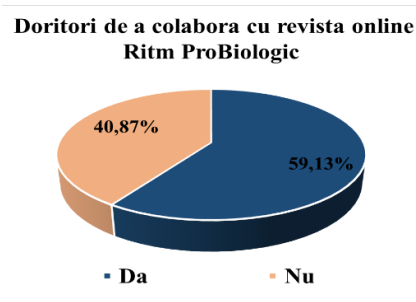


Fig. 20. Potențialii colaboratori ai revistei online *Ritm ProBiologic*

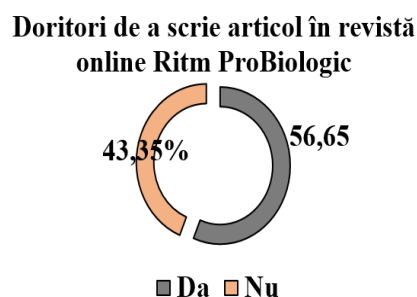


Fig. 21. Procentul doritorilor de a publica articole în revista online *Ritm ProBiologic*.

În baza rezultatelor oferite de chestionarul aplicat s-au generalizat părțile semnificative și direcțiile de perspectivă, importante în menținerea revistei online *Ritm ProBiologic* de calitate și extinderea auditoriului în spațiul virtual.

Punctele forte: contribuie la orientarea în carieră; informație utilă și accesibilă pentru elevi; platformă comodă de colaborare între elevi și alte persoane pe subiecte biologice; completează temele din manual cu informație interesantă; mesajele reflectă tangențele biologiei cu alte științe; este o platformă cu acces gratuit; orice cititor poate veni cu propuneri pentru completarea subiectelor descrise în revistă; permite dezvoltarea competențelor digitale; reprezintă o sistematizare reușită a paginilor tematice; dezvoltă interesul elevilor față de biologie, formând o atitudine pozitivă față de științele înrudite cu biologia; exemplele de lucrări practice publicate au efect de noutate; cunoașterea personalităților ilustre din domeniul biologiei, a instituțiilor care dezvoltă științele biologice din R. Moldova; este un mediu favorabil de relaxare, pentru că e distractiv etc.

Direcțiile de perspectivă pentru activitatea revistei electronice se pot baza pe includerea informației nu doar în limba română; crearea unei pagini pentru feedback și comentarii; atragerea tinerilor prin jocuri distractive, care pot fi în revista online;

facilitarea procesului de căutare a unui subiect concret; identificarea strategiilor de promovare a revistei online etc. Revista online deschide mari posibilități de integrare socială și elevilor cu necesități speciale, oferindu-le șansa de a se manifesta prin publicarea unor articole interesante la disciplina abordată. Este realmente o formă excelentă de realizare a educației incluzive.

Accesarea revistei se confruntă, totuși, cu unele probleme. Acestea constau în: starea deplorabilă, în unele cazuri, a utilajului tehnic, eventualele imperfecțiuni la conexiunea Internet, dar și absența competențelor digitale care creează dificultăți.

De asemenea, putem spune că integrarea resurselor TIC în procesul instructiv-educativ, competențele digitale și rețeaua Internet devin o prioritate în atingerea progresului școlar și a standardelor curriculare. Astfel, actul învățării nu mai este considerat ca efectul demersurilor și muncii profesorului, ci produsul interacțiunii elevilor cu computerului și al colaborării cu profesorul. Factorul pozitiv se resimte în creșterea eficienței activităților de învățare, dezvoltarea competențelor de comunicare, studiul individual etc. Experiența mass-media, inițiată prin dimensiunile educației, în care procesul didactic este centrat pe elev, evită lipsa motivației și dezinteresul față de activitățile preconizate. Aspectul practic al strategiilor și metodelor didacticii moderne contribuie la formarea personalității tinerilor atât social, cât și profesional, transmițându-se valorile fundamentale ale unei societăți progresive în toate domeniile de activitate umană.

Bibliografie

1. Ionescu M., Bocoș M. *Tratate de pedagogie modernă*. Ed. a II-a, revăzută. Pitești: Ed. Paralela 45, 2017.
2. Ausubel P.D., Robinsonn G.F. *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
3. Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B, Wiliam D. *Assessment for learning: Putting it into practice*. Berkshire, England: Open University Press, 2003.
4. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Aramis, 2002.
5. <http://diriginte.ucoz.com/psihologie/download.pdf>
6. <http://www.isj.tm.edu.ro/media/documents/exterior/22299d0e-d536-11e7-9385-005056a398e0.docx>
7. Noveanu G., Vlădoiu D. *Folosirea TIC în procesul de predare-învățare*. București: Educația 2000+, 2009. (http://proiecte.pmu.ro/c/document_library/get_file?p_l_id=88569&folderId=18026&name=DLFE-1001.pdf)

ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ВИЗУАЛЬНОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКИ

Захар СТЕПАНОВ, докторант ТГУ

Резюме. В данной статье изучается целесообразности внедрения визуального программирования как средство мотивации изучения информатики в системе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: визуальное программирование, информатика, мотивация, Scratch.

IMPLEMENTATION OF VISUAL PROGRAMMING ELEMENTS AS A MEANS OF THE MOTIVATION OF STUDYING INFORMATICS

Abstract. In this article, we study the advisability of introducing visual programming as a means of motivating the study of computer science in the system of secondary vocational education.

Keywords: visual programming, informatics, motivation, Scratch.

Информатика является важнейшим компонентом среднего образования. Она играет огромную роль при решении одной из главных задач образования – формировании целостного мировоззрения, системно-информационной картины мира, учебных и коммуникативных навыков и основных психических качеств обучающихся [2]. Практически все концепции реформирования среднего профессионального образования основываются на широком внедрении компьютерных технологий в учебный процесс.

В последние десятилетия велась информатизация всех аспектов жизни общества и всех сфер производственной деятельности. Состояние перехода к информационному обществу ставит новые цели перед обучением информатики: социальный заказ на формирование личности с высоким уровнем мышления: операционного, алгоритмического, системного; пониманием внутреннего устройства сложных информационных процессов и систем и навыками их декомпозиции; способностью творческого трансформации реальности; приобретение навыков продуктивного и эффективного использования информационных технологий; приобретение творческого опыта как условия самореализации в жизни.

Информатика становится одной из основных областей научных знаний, изучающих информационные процессы, методы и инструменты для обработки информации. Это быстро развивающаяся дисциплина, связанная с использованием информационных технологий, область ее применения в жизни постоянно растет [1].

Существенный вклад в развитие теории и методики обучения программированию внесли Chiriac L., Globa A., Masalagiu C., Asiminoaei I., M.M. Бежанова, Н. Вирт и др.

Важно отметить, что, когда в школьной программе появился курс информатики его содержание в основном ориентировалось на изучение программирования. Это было связано с особенностью первого этапа компьютеризации – тогда не существовало такого понятия как «пользователь», ощущался дефицит компьютеров и машинного времени. С накоплением стандартных решений, развитием систем программирования, а также появлением и широким распространением персональных компьютеров стало возможным решать практические задачи без программирования.

Выпускники средних профессиональных учебных заведений должны обладать достаточными знаниями и умениями, чтобы обеспечить эффективное использование современных информационных технологий в их будущей профессиональной деятельности. В системе обучения информатике остается открытым вопрос, который заключается в том, должен ли выпускник обладать навыками решения профессиональных задач, с помощью программирования, или достаточно освоить пользовательские технологии и навыки поиска готовых решений.

Подход «обучение через программирование» не учитывает интересы учащихся, которым, по мнению некоторых, в будущей профессиональной деятельности будут нужны только пользовательские навыки. Основным аргументом против изучения программирования в образовательных учреждениях в последнее время становится его сложность и узкая специализация. В то же время важность этой дисциплины недооценивается в процессе развития общеобразовательных компетенций, различных типов мышления и интеллекта в целом, требуемых в условиях внедрения новых стандартов образования [6].

Одной из важных задач обучения в области информатики в заведениях среднего образования является решение абсолютно новой воспитательной задачи: сокращение непродуктивного использования компьютерных технологий, а также направление внимания учащихся с задач, не связанным с обучением и воспитанием (компьютерных игр, чатов, социальных сетей и т. д.), на продуктивное использование информационно коммуникационных технологий. В разделе «Алгоритмизация и программирование» курса информатики учащимся предлагается для решения множество разрозненных задач. Эти задачи обычно математические, они не наглядны, и результат визуально разочаровывает, у учащихся создается впечатление о программировании как о скучном и устаревшем занятии. Интерес к изучению снижается, и достаточно сложно объяснить, что в основе игр лежит та же математика, те же алгоритмические конструкции. Таким образом, с точки зрения методики обучения информатике существует потребность в сквозной наглядной практической задаче, обеспечивающей связь всех необходимых для изучения аспектов программирования, упрощающей понимание

объектно-ориентированного программирования с помощью наглядности и поддерживающей на высоком уровне познавательную мотивацию.

Практика показывает, что есть компьютерные игры, насыщенные движениями, действиями, которые учащиеся могут создавать в процессе обучения. В такой деятельности проявляется активный интерес учащихся. Создание динамических игр задача не сложная, с точки зрения программирования, но при этом она вносит существенный вклад в повышение мотивации к обучению, помогает преодолеть когнитивные трудности, и интеллектуально развивает учащихся.

В нашем исследовании мы использовали потенциал компьютерных игр как средства обучения и мотивации и как объект разработки. Нами разработана система факультативных занятий по обучению программированию учащихся с помощью технологий визуального программирования. Среди множества языков и сред программирования названным критериям отвечает Scratch, разработанный в Массачусетском технологическом институте (США) [3].

На первом занятии «Знакомство со средой программирования Scratch и технология работы в ней» мы познакомили учащихся с языком Scratch, научили основным приемам работы в нём: применять операции для создания Спрайтов и сцены; использовать инструменты для редактирования Спрайтов; запускать программу Scratch; создавать новые проекты; разбивать задачи на подзадачи; применять скрипты для решения поставленных задач; запускать проект; сохранять проект; открывать сохраненный проект.

После знакомства с программой и объяснения основам работы в среде Scratch, с использованием презентации, учащимся было предложено приступить к созданию собственного проекта «Часы». При создании данного проекта учащиеся использовали, разработанную нами, технологическую карту. Несмотря на то, что технологическая карта содержала алгоритм создания проекта «Часы», у учащихся была возможность применить свое творчество и сделать уникальный дизайн.

Знакомство со средой Scratch вызвало большой интерес у учащихся тем, что эта среда позволяет в ходе работы сразу наблюдать результат написанной программы и при необходимости вносить коррективы в тело программы. В ходе первого занятия были решены следующие задачи: ознакомить учащихся с интерфейсом среды программирования Scratch; сформировать у учащихся навыки построения линейных программ в среде программирования Scratch; сформировать у учащихся навыки построения циклических программ в среде программирования Scratch.

Второе занятие «Использование скриптов блока «Звуки», при создании проекта в Scratch» был посвящен обучению следующих навыков: применять звуковые эффекты; создавать при помощи инструментов Scratch мелодии, а также

записывать звуки с микрофона. Освоение новых приемов работы в Scratch происходило в ходе создания учащимися нового проекта «Пианино». Учащиеся научились рисовать новые спрайты, а также освоили работу со звуками: использование стандартных звуков из библиотеки программы; загрузка и использования аудио файлов с компьютера; запись звуков с микрофона; присваивание разным спрайтам (клавишам) соответствующие ноты; выбор различных музыкальных инструментов из блока «звук»; изменение громкости звуков после запуска программы.

На третьем занятии «Величины: константы, переменные. Типы данных» мы рассмотрели три основных типа данных в языке Scratch. (рис.1).

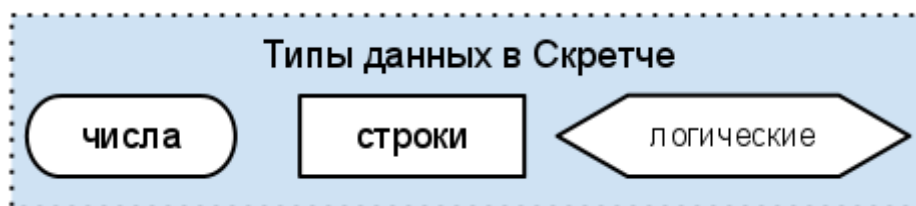


Рисунок 1

Итогом занятия было создание проекта «Математик», в данном проекте учащиеся написали программу, генерирующую случайным образом алгебраические выражения, а также создали спрайт, который при нажатии на него выдаёт правильный ответ данного выражения. В ходе написания программы, учащиеся пользовались технологической картой, использование которой не мешала проявить творческие идеи. Кроме того, учащимся было предложено по желанию усложнить данную программу самостоятельно дома.

На четвертом занятии «Присваивание, ввод и вывод данных» целью было научить учащихся применять блоки присваивания, ввода и вывода данных в среде программирования Scratch. На данном занятии учащиеся освоили: основной способ ввода данных; различные способы вывода данных; создание переменных; присваивание значение переменным.

Пятое занятие «Рисование в Scratch» было нацелено на формирование у учащихся навыков применение блоков «Перо» для создания графических изображений в Scratch. На данном занятии учащиеся научились: применять операции для «рисования»; изменять размер «пера»; изменять цвет «пера»; очищать сцену от рисунков; применять эффекты тени на «перо».

Итогом этого занятия стало написание программы «Рисовалка». В данной программе действующим спрайтом был карандаш, движущийся за указателем мыши и оставляющий след на месте нажатия мышкой ЛКМ. Кроме того, была добавлена палитра цветов

На шестом занятии «Массивы и списки» учащиеся освоили работу со списками в среде Scratch, такую как: создание списков; различные способы

добавления элементов в списки; импорту и экспорту списков в файл и из файла; удаление элементов списка; изменение элементов списка. На практической части занятия учащиеся разработали программу «Сортировка». В данной программе была представлена сортировка одномерного массива пузырьковым методом. Отличительной особенностью решения данной задачи в программе Scratch является то, что учащиеся могут представить графически каждый элемент массива и наглядно наблюдать процесс сортировки.

В ходе занятий были решены следующие задачи: закрепить у учащихся навыки построения линейных программ в среде программирования Scratch; сформировать у учащихся навыки применения базовых алгоритмических конструкций для программирования интерактивных приложений в среде программирования Scratch; показать возможности использования визуального программирования при решении алгебраических задач; закрепить у учащихся навыки построения разветвляющихся программ в среде программирования Scratch.

Развитию мотивации учащихся способствовала также введенная нами система оценивания, которая заключалась в накоплении баллов на протяжении всего курса факультативных занятий. Результаты отражались в рейтинговой таблице, которая демонстрировалась учащимся в начале и в конце каждого занятия. Баллы выставались за каждое правильно выполненное задание. Дополнительные баллы можно было получить за решения поставленных задач альтернативными способами и за написание собственных проектов вне факультативных занятий. Первые три места в рейтинговой таблице отличались другим цветом и имели статус «Профессионал». Желание занять лидирующие позиции в рейтинге мотивировало учащихся проявлять творческие подходы к решению поставленных задач и составлять собственные проекты. Это способствовало лучшему усвоению и углублению изучаемого материала.

Таким образом, внедрение в образовательный процесс технологии визуального программирования Scratch позволяет решить важные педагогические задачи, основная идея которых состоит в том, что учащийся осваивает различные способы деятельности: создает свои собственные истории, придумывает игры, разрабатывает компьютерные модели. Для таких целей Scratch подходит как нельзя лучше. Данная система проста для восприятия так как все операторы языка и другие его элементы представлены блоками, которые могут соединяться друг с другом, образуя скрипт (фрагмент кода) [2]. Создание проектов в Scratch, позволяет учащимся овладеть следующими навыками, которые будут необходимы для успешной самореализации: творческое мышление; системный анализ; использование технологий; эффективное взаимодействие; проектирование; постоянное обучение. Известно, что материал гораздо лучше усваивается, если сопровождается демонстрацией [4]. Именно в этом и заключается основное

преимущество Scratch. В этой программе множество иллюстраций и картинок, которые помогают лучше овладеть материалом.

Работа над идеей проекта и выяснение, как программировать ее в Scratch требует настойчивости и практики. Во время работы над проектными идеями, которые учащиеся находят лично значимыми, их идеи обеспечивают внутреннюю мотивацию для преодоления проблем, возникающих при проектировании и в ходе работы над проектом, разрешая самостоятельно проблемные ситуации возникающие в процессе обучения.

Библиография

1. Chiriac L., Globa A. Studiarea informaticii în învățământul preuniversitar prin prisma metodelor și tehnicilor moderne de programare. В: Studia Universitatis. Seria Științe ale educației, Nr. 5(95), 2016. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, 2016. p. 231-241. ISSN: 1857-2103.
2. Stepanov Z. Особенности обучения программированию в гимназии на основе использования среды Scratch. В: Conference of Mathematical Society of the Republic of Moldova, Tiraspol State University, 2017. p. 277-281. ISSN: 978-9975-76-203-8.
3. Кудрявцева С.П., Колос В.В. Международная информация [Текст]: учебное пособие / Кудрявцева С.П. М.: Издательский дом «Слово», 2005. 400 с.
4. Лупу И., Чобан-Пилецкая А. Мотивация обучения математики. Кишинэу: Типогр. А.Н.М., 2008.