

UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

ISSN 1857-0623

E-ISSN 2587-3636

Tip B

ACTA

ET

COMMENTATIONES

Științe ale Educației

REVISTĂ ȘTIINȚIFICĂ

Nr. 1(19), 2020

DOI: <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v19i1>

Chișinău, 2020

Fondator: Universitatea de Stat din Tiraspol

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

COLEGIUL DE REDACȚIE:

CIOBAN Mitrofan, academician al AȘM (Universitatea de Stat din Tiraspol);
COROPCEANU Eduard, profesor universitar, doctor (Universitatea de Stat din Tiraspol);
CHIRIAC Liubomir, profesor universitar, doctor (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);
ŚWITAJA 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);
ŁUKASIK Joanna M., profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Pedagogică din Cracow, Polonia);
TERENTIEVA Nataliia, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Națională T. Shevchenko “Chernihiv Collegium”, Ucraina);
MOȘANU-ȘUPAC Lora, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Tiraspol);
GHEZMANENCO Natalia, conferențiar universitar, doctor (Praga, Cehia);
SILISTRARU Nicolae, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Tiraspol);
COJOCARU Victoria, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Tiraspol);
GUȚU Vladimir, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Moldova);
GREMALSCHI Anatol, profesor universitar, doctor habilitat (Institutul de Politici Publice);
CABAC Valeriu, profesor universitar, doctor (Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți);
CALMUȚCHI Laurențiu, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea de Stat din Tiraspol);
GHERLOVAN Olga, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Tiraspol);
CHIRICĂ Galina, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Tiraspol);
CONSTANTINOV Valentin, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Tiraspol);
BOCANEA Viorel, conferențiar universitar, doctor (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;
Ciorba-Lașcu Tatiana, lector universitar;
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

Adresa web: revista.ust.md

e-mail: reviste@ust.md

Tel. (373) 22 240084

(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
E-ISSN 2587-3636
Tip B

TIRASPOL STATE UNIVERSITY

ISSN 1857-0623
E-ISSN 2587-3636
Type B

ACTA

ET

COMMENTATIONES

Sciences of Education

SCIENTIFIC JOURNAL

Nr. 1(19), 2020

DOI: <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v19i1>

Chisinau, 2020

Founder: Tiraspol State University

Editor-in-chief: **LUPU Ilie**, professor, doctor habilitatus (Tiraspol State University)

EDITORIAL BOARD:

CIOBAN Mitrofan, academician of the ASM, professor, doctor habilitatus (Tiraspol State University);

COROPCEANU Eduard, professor, doctor of science (Tiraspol State University);

CHIRIAC Liubomir, professor, doctor habilitatus (Tiraspol State University);

MIRON Radu, academician, honorary member of the ASM, professor, doctor habilitatus („Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania);

RUSNAC Gheorghe, academician of the ASM, professor, doctor habilitatus (Academy of Sciences of Moldova);

ROȘCA Alexandru, academician of the ASM, professor, doctor habilitatus (Academy of Sciences of Moldova);

ANASTASIEI Mihai, professor, doctor of science („Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania);

PUI Aurel, professor, doctor of science („Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, Romania);

ŚWITAJA Ireneusz, professor, doctor habilitatus (Pedagogical University of Krakow, Poland);

PIKUŁA Norbert, professor, doctor habilitatus (Institute for Social Assistance of Pedagogical University of Krakow, Poland);

ŁUKASIK Joanna M., professor, doctor habilitatus (Pedagogical University of Krakow, Poland);

TERENTIEVA Nataliia, professor, doctor habilitatus (National University T. Shevchenko “Chernihiv Collegium”, Ukraina);

MOȘANU-ȘUPAC Lora, associate professor, doctor of science (Tiraspol State University);

GHEZMANENCO Natalia, associate professor, doctor of science (Prague, Czech Republic);

SILISTRARU Nicolae, professor, doctor habilitatus (Tiraspol State University);

COJOCARU Victoria, professor, doctor habilitatus (Tiraspol State University);

GUȚU Vladimir, professor, doctor habilitatus (Moldova State University);

GREMALSCHI Anatol, professor, doctor habilitatus (Institute for Public Policy);

CABAC Valeriu, professor, doctor of science („Alecu Russo” State University from Bălți);

CALMUTCHI Laurențiu, professor, doctor habilitatus (Tiraspol State University);

GHERLOVAN Olga, associate professor, doctor of science (Tiraspol State University);

CHIRICĂ Galina, associate professor, doctor of science (Tiraspol State University);

CONSTANTINOV Valentin, associate professor, doctor of science (Tiraspol State University);

BOCANEA Viorel, associate professor, doctor of science (Tiraspol State University).

The scientific articles published in the journal have been reviewed

Technical editor: **Pavel Maria**, associate professor, doctor of science

Literary editors: **Chiperi Grigore**, associate professor, doctor of science;

Gherlovan Olga, associate professor, doctor of science;

Ciorba-Lașcu Tatiana, lecturer;

Zdraguș Vera, lecturer.

Computer assistance: **Pavel Dorin**, associate professor, doctor of science

Address: 5, Gh. Iablocikin street
MD2069, Chisinau, Republic of Moldova

Web address: revista.ust.md

e-mail: reviste@ust.md

Tel. (373) 22 240084

(373) 22 240754

Fax: (373) 22 754924

Printing: Typography of Tiraspol State University, 100 copies
© Tiraspol State University (from Chisinau)

ISSN 1857-0623
E-ISSN 2587-3636
Type B

CUPRINS

CUZNEȚOV Larisa. Formarea culturii practicilor parentale pozitive – componentă esențială a educației pentru familie în contextul pedagogiei postmoderne	7
LUPU Ilie. Metode euristice și metode de învățare prin descoperire	13
ROTARI Natalia, CHIȘCA Diana, COROPCEANU Eduard. Aspecte ale strategiei de proiectare – monitorizare – evaluare a proiectelor STE(A)M la disciplina chimie	21
BRAICOV Andrei, POPOVICI Iona. Despre aspectele teoretice ale dezvoltării competenței de comunicare.....	31
PISĂU Aurelia, ACHIRI Ion. Implementarea tehnologiilor digitale în educație: experiențe naționale și internaționale.....	42
APETRI Natalia. Data Meaning: abordări metodologice moderne de cercetare.....	52
SILISTRARU Nicolae, BUNDA Carmen. Învățătorul: autoritate, lider sau model de formare al personalității elevilor din clasele primare	62
CERNEI Mihail, CALALB Mihail. Aplicarea legilor conservării la rezolvarea problemelor dinamicii corpurilor cu legături	72
PASDELOUP Philippe. Utilizarea documentului video la lecția de franceză ca limbă străină	81
ГЕТЬМАНЕНКО Наталия. Мотивационные векторы при обучении русскому языку на пространстве СНГ (результаты социокультурного исследования-2019).....	87
CĂLIN Iuliana. Stilul de conducere al școlii în perspectiva eficienței educației: considerații conceptuale și praxiologice	92
BUREA-TITICA Svetlana. Aspecte ale dezvoltării competențelor lingvistice, pragmatice, culturală și sociolingvistică prin textul autentic.....	101
ROTARU Ioana Corina, OVCERENCO Nadejda. Valoarea formativă a curriculumului educației tehnologice privind formarea preadolescentului pentru rolul de părinte responsabil.....	108
CALARĂȘ Carolina. Dezvoltarea și promovarea culturii relațiilor inter-generaționale în cadrul consilierii educaționale a familiei.....	119
MUNTEANU Tamara. Funcția educativă a familiei în procesul formării atitudinilor morale la copii.....	126
FILIPSKI Tatiana. Activitatea socio-culturală a muzeului ca element al colaborării cu instituțiile de învățământ.....	135
ALEXANDRESCU Ion. Repere istorice ale teatrului școlar în România.....	141
ПАНКО Татьяна. Педагогические условия формирования этнопедагогической компетентности будущих учителей в Республике Молдова	150

TABLE OF CONTENT

CUZNEȚOV Larisa. Formation of the culture of positive parenting practices as an essential component of family education in the context of postmodern pedagogy	7
LUPU Ilie. Heuristic methods and methods of learning through discovery.....	13
ROTARI Natalia, CHIȘCA Diana, COROPCEANU Eduard. Aspects of the design-monitoring-evaluation strategy of the STE(A)M projects in the chemistry discipline.....	21
BRAICOV Andrei, POPOVICI Ilona. About theoretical aspects of the development of communication skills	31
PISĂU Aurelia, ACHIRI Ion. Implementation of digital technologies in education: national and international experiences.....	42
APETRI Natalia. Data Meaning: modern research methodological approaches.....	52
SILISTRARU Nicolae, BUNDA Carmen. The teacher: authority, leader or training model for the personality of the students in the primary classes	62
CERNEI Mihail, CALALB Mihail. Application of conservation laws to the solving of dynamics problems with linked bodies	72
PASDELOUP Philippe. L'utilisation d'un document vidéo en classe de français langue étrangère (FLE)	81
GETMANENKO Natalia. The motivation vectors when teaching Russian language in the CIS area (the results of the socio-cultural research-2019).....	87
CĂLIN Iuliana. Study style in the perspective efficiency of education: conceptual and praxiological considerations	92
BUREA-TITICA Svetlana. Aspects of developing linguistic, pragmatic, cultural and sociolinguistic competences through the use of authentic text.....	101
ROTARU Ioana Corina, OVCERENCO Nadejda. The formative value of the technological education curriculum concerning the preadolescent training for the role of parents responsible	108
CALARAȘ Carolina. Developing and promoting the culture of intergenerational relationships within family counsellors.....	119
MUNTEANU Tamara. The educational function of the family in the process of forming moral attitudes of children	126
FILIPSKI Tatiana. The socio-cultural activity with schools and the museum as a collaboration entity.....	135
ALEXANDRESCU Ion. The historical landmarks of the school theater in Romania	141
PANCO Tatiana. Pedagogical conditions for forming ethno-pedagogical competence of future teachers in the Republic of Moldova.....	150

CZU:372.018.262

DOI: 10.36120/2587-3636.v19i1.7-12

FORMAREA CULTURII PRACTICILOR PARENTALE POZITIVE – COMPONENTĂ ESENȚIALĂ A EDUCAȚIEI PENTRU FAMILIE ÎN CONTEXTUL PEDAGOGIEI POSTMODERNE

Larisa CUZNEȚOV, dr. hab., prof. univ.

<https://orcid.org/0000-0002-5183-6575>

catedra Științe ale Educației, UPS Ion Creangă din Chișinău

Rezumat. Studiul conține o mică incursiune esențializată în condițiile și specificul formării culturii practicilor parentale pozitive, abordată ca o componentă a educației pentru familie. Formarea culturii practicilor parentale pozitive a fost realizată prin intermediul parteneriatului școală – familie – comunitate. Autorul propune *Modelul pedagogic centrat pe educația de calitate a elevilor și părinților*; postulatele educației de calitate a elevilor și părinților; expune competențele parentale necesare formării culturii practicilor parentale pozitive; formulează unele strategii și modalități/forme de valorificare a parteneriatului educațional, axat pe educația de calitate a elevilor și părinților.

Concepte-cheie: abilități și competențe parentale, educație pentru familie, practici parentale pozitive, cultura practicilor parentale pozitive, pedagogia postmodernă.

FORMATION OF THE CULTURE OF POSITIVE PARENTING PRACTICES AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF FAMILY EDUCATION IN THE CONTEXT OF POSTMODERN PEDAGOGY

Abstract. The study contains a small insight centered on the conditions and specifics of the formation of positive parenting culture, approached as a component of family education. The formation of the culture of positive parenting practices was achieved through the school-family-community partnership. The author proposes the *Pedagogical Model centered on the quality education of pupils and parents*; the postulates of quality education of pupils and parents; exposes parenting skills necessary to form a culture of positive parenting practices; some strategies and ways / ways of capitalizing on the educational partnership, focusing on the quality education of pupils and parents.

Key concepts: parental skills and competences, family education, positive parenting practices, culture of positive parenting practices, postmodern pedagogy.

Ideea formării parentale în științele educației și sociologia familiei nu este nouă. Ea poate fi observată într-un obiectiv generalizator, expus de M. Segalen în lucrarea sa fundamentală *Sociologia familiei* (2011), care marchează, în esență, începutul studierii acestui fenomen. Cercetătorul menționa că *secolul al XIX-lea este orientat spre a înțelege și a corecta familia* [5, p. 15]. Evident că studiul și corecția familiei necesită un ansamblu de acțiuni speciale de educație și consiliere parentală, chiar și activități de iluminare a membrilor acesteia, de promovare a culturii umane. Aceeași idee, dar într-o formulă mai detaliată, o aflăm la C. Narly, reprezentantul pedagogiei personalitare, care scria că *învățământul obligatoriu, vine să completeze lipsurile educației familiale. De aici o problemă nouă pentru politica școlară. Nu numai pentru virtuțile ei trecute și, în mare măsură încă prezente, familia are un cuvânt de spus în educație, ci și pentru faptul că este pe de o parte creatorul copilului, iar pe de alta – pentru că ea, mai mult decât oricine altul, e în măsură să cunoască și să apere punctul de vedere special al copilului*

[4, p. 485]. Cercetătorul conștientizează importanța familiei, dar și a instituției de învățământ în iluminarea acesteia, în educația copiilor și părinților. Astfel, ținând cont de condițiile actuale și necesitățile societății, problematica lumii contemporane, a familiei și particularitățile procesului educațional, dezvoltarea abilităților și competențelor parentale, formarea culturii practicilor parentale pozitive au devenit o componentă esențială a *educației pentru familie/EF*, pentru educația permanentă/învățarea pe parcursul vieții în pedagogia postmodernă autohtonă (EF inițiată și fundamentată în anii 1990 în Republica Moldova, abordată și realizată într-un mod sistemic, reflectată în circa 100 de publicații științifice de ale noastre).

În acest sens, anticipând expunerea esențializată a formării culturii practicilor parentale pozitive, mai prezentăm o reflecție, idee călăuzitoare valoroasă a reputatului savant C. Narly, preluată din aceeași lucrare (*Pedagogia generală*), care sugerează că *cel mai cuminte lucru este să se păstreze familiei dreptul pe care în mod natural îl are școala, lucrând la educația părinților, așa încât statul să ajungă a avea în ei un bun sfătuitor și chiar o opoziție puternică, dar luminată* [Ibidem, p.486]. Cu siguranță că axarea politicilor și practicilor educaționale pe valorificarea colaborării și parteneriatului școală – familie – comunitate reprezintă strategia de bază în formarea culturii practicilor parentale pozitive.

Situația social-economică reală din Republica Moldova: sporirea emigrației populației, dezintegrarea familiilor, abandonul copiilor, creșterea procentului de familii care nu se lămuresc cu educația copiilor – a servit drept suport de orientare a practicilor educaționale, prevăzute în *Strategia Educația 2020* și *Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2020* (aprobată prin Hotărârea Guvernului RM nr.1106 din 03.10.2016), ceea ce va întări valorificarea PE privind educația de calitate a copiilor și părinților. Documentele nominalizate stabilesc obiectivele, sarcinile pe termen mediu în vederea promovării educației parentale și definesc direcțiile strategice privind formarea și dezvoltarea abilităților și competențelor, practicilor parentale.

După cum ne putem da seama, această situație a și creat un șir de condiții propice pentru perfecționarea adulților în ceea ce privește realizarea funcției de părinte și a servit drept suport metodologic pentru dezvoltarea parteneriatelor sociale cu caracter educativ școală – familie – comunitate, care au ca scop optimizarea educației copiilor prin intermediul dezvoltării-consolidării competențelor parentale și practicilor familiale pozitive.

În a doua jumătate a secolului XX, instituțiile de învățământ au început a familiariza activ familia cu privire la realizarea educației familiale (adunări de părinți cu o tematică anumită; întâlniri organizate de școală a părinților cu specialiști din variate domenii/medici, juriști etc.), iar în secolul al XXI-lea, un contur tot mai clar capătă *ideea de educație permanentă, care devine un principiu de acțiune ce proiectează transformarea*

calitativă a societății înseși într-o cetate educativă [1; p. 210]. Aspectul vizat asigură redimensionarea educației părinților prin intermediul tuturor resurselor sociale posibile, la nivel macro- și micro-structural (ministere de resort, instituții de învățământ, mass-media etc.). Concomitent cu aceasta, instituțiile de învățământ au acumulat o experiență bogată în domeniul dat. Astfel, au început a funcționa permanent și mult mai calitativ serviciile psihologice școlare, centrele de consiliere a familiei; lectoratele, atelierele de formare a parentalității pozitive, *Școlile pentru părinți*, care își desfășoară activitatea în cadrul colaborării, al parteneriatelor cu familia, școala și comunitatea. În continuare, propunem un **Model pedagogic centrat pe educația de calitate a elevilor și părinților** (Figura 1), care conține următoarele componente: proiectul de colaborare școală – familie – comunitate; postulatele educației de calitate a elevilor; postulatele perfecționării competențelor și formării practicilor parentale pozitive; tehnologia colaborării școală – familie – comunitate; strategii de lucru cu elevii și familia/părinții; strategii de monitorizare a activităților de colaborare și finalitățile propuse/elevi educați ce manifestă o conduită demnă; familii competente și eficiente în educația copiilor; actori/cetățeni ce posedă cultura comportării în societate.

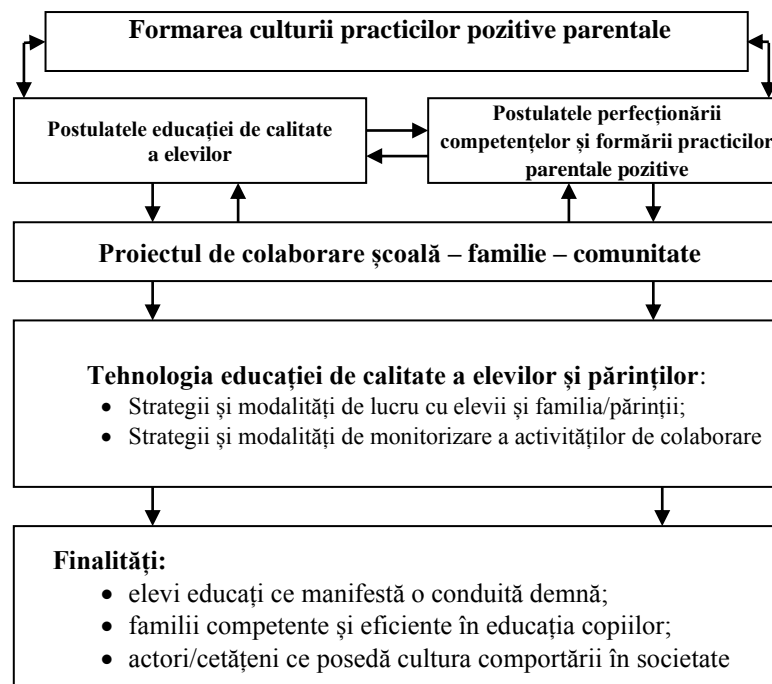


Figura 1. Model pedagogic centrat pe educația de calitate a elevilor și părinților

Competențele parentale care pot fi consolidate în procesul colaborării școală – familie – comunitate sunt, în linii generale, următoarele: sistemul de *competențe la nivel de cunoaștere* cu privire la particularitățile de vârstă și de personalitate; de educație a copilului în cadrul familiei; sistemul de *competențe la nivel de aplicare și integrare* privind comunicarea și relaționarea copii – părinți, valorificarea strategiilor, formelor și metodelor de educație la diferite etape de vârstă [2; 3].

Există o mare varietate de strategii care includ unele *categorii* de activități, ce au ca scop formarea competențelor parentale. Acestea s-au dovedit a fi eficiente. De exemplu: *atelier de lucru cu părinții*, în cadrul cărora părinții sunt familiarizați cu standardele de eficiență a învățării/ finalitățile învățământului, conținuturile, formele și metodele, strategiile aplicate, programul de activitate a școlii; *ședințele cu părinții* în cadrul cărora se pun în discuție diverse teme educative; *traininguri* organizate pentru părinți și agenții comunitari unde aceștia sunt participanți activi în realizarea unor sarcini concrete în cadrul PE; *consiliere psihopedagogică* care constă în acordarea suportului special în rezolvarea unor situații-problemă cu copiii lor; *orientare și informare despre servicii de sprijin periodic și/sau permanent* (anumite școli și trepte de școlaritate, colaborare și implicare în procesul instructiv-educativ, dar și în viața comunității locale); *mese rotunde*, la care părinții și învățătorii, alți actori comunitari fac schimb de opinii și experiență educațională; *conferințe științifico-practice* în cadrul cărora învățătorii, dar și părinții țin comunicări cu privire la educația copiilor în școală și în familie; *asistări la lecții*, unde părinții iau parte pasiv sau/și activ la realizarea actului educativ; *întâlniri semestriale cu toți părinții din clasă*, în cadrul cărora sunt discutate aspectele generale referitoare la politicile și strategiile educaționale ale școlii, curriculum, evaluare, organizarea unor evenimente speciale etc.; *buletinul informativ al școlii*, ediție lunară ce conține informații despre activitățile instituției; prezentarea unor evenimente; laude aduse unor copii exemplari și familii demne, anunțuri despre activitățile ce urmează a fi etc.; *Ziua ușilor deschise*, în cadrul cărora părinții și alți actori comunitari asistă la ore și la alte activități, completează chestionare de evaluare. De asemenea, au avut loc discuții cu administrația școlii, personalul didactic, psihologul școlar și alți specialiști invitați etc.; *Școala părinților*, care a organizat variate lectorate, cursuri cu caracter psihopedagogic pentru părinți; *activități pentru copii organizate în comun de către învățători, părinți și unii agenți comunitari*.

Un rol deosebit atât pentru colaborarea școală – familie și participarea la gestiunea școlii, cât și pentru educația părinților îl au *Asociațiile de părinți*, a căror finalitate este, în principiu, *protecția copilului prin educație*. Asociațiile de părinți se pot deosebi și după scopurile lor, așadar deosebim: *asociații-grup de susținere a școlii în probleme educaționale și grup de cooperare*, care consideră educația un proces comun în care părinții și învățătorii sunt parteneri ce decid împreună viitoarele programe; *asociație de părinți – grup de apărare a intereselor, copilului și familiei*. Cele mai frecvente obiective ale asociațiilor autohtone de părinți sunt: a) sensibilizarea părinților privind drepturile și îndatoririle lor, influența comportamentului lor asupra copilului; b) informarea părinților prin publicații, radio și televiziune privind problemele specifice; c) formarea părinților prin cursuri destinate acestora, consultații (la sediu, telefonic, prin publicații) pe probleme de interes pedagogic (medical, juridic, psihologic etc.); d) reprezentarea părinților (reprezentanții sunt obligați să apere interesele părinților și agenților comunitari, să

raporteze periodic acestora situația privind problemele analizate și dezbătute în consiliul de participare școlară).

Categoriile de activități care fac posibilă educația de calitate a părinților în realizarea unui parteneriat eficient și durabil între școlară, familie și comunitate au fost experimentate circa 10 ani [3].

În concluzie, menționăm că unele instituții de învățământ lucrează sistematic în direcția optimizării parteneriatului cu familia și comunitatea, altele, destul de numeroase, desfășoară o activitate de mimare episodică, doar pentru a menține ideea de colaborare cu acestea. În continuare, propunem:

Postulatele educației de calitate a elevilor în cadrul parteneriatului educațional:

- consolidarea tuturor eforturilor agenților educativi și centrarea acestora asupra cultivării familiei/personalității părinților și personalității elevului;
- valorificarea sistematică și sistemică/holistă a idealului și conținuturilor generale ale educației (morală, intelectuală, estetic, tehnologică și psihofizică);
- respectarea drepturilor omului, a copilului în îmbinare cu învățarea și exersarea obligațiilor (de elev, membru al familiei, al unui colectiv de muncă; cetățean etc.);
- crearea posibilităților de cunoaștere, exersare a virtuților umane și asigurarea unei autonomii a copilului în funcție de vârstă și situația concretă de viață;
- orientarea elevului spre a-și planifica și realiza perspectivele activității, vieții personale și vieții, inclusiv cele ale carierei școlare (scopuri, obiective, strategii);
- ghidarea elevului în realizarea carierei școlare cu accent pe orientarea profesională;
- implicarea permanentă a elevilor în variate activități cu caracter familial, școlar, comunitar, social/civic (de ajutorare a membrilor familiei, a colegilor de clasă, a persoanelor în etate, a celor cu nevoi speciale, acte de caritate etc.);
- aprobarea, încurajarea și formarea comportamentului pozitiv cu accent pe faptele demne ale elevilor;
- efectuarea unor analize, aprecieri ale conduitei active, creative și demne ale elevilor și partenerilor educaționali prin promovarea acestor experiențe la nivelul comunității.

Postulatele perfecționării competențelor și formării practicilor pozitive parentale în cadrul parteneriatului educațional:

- implicarea familiei într-un PE de calitate și menținerea unor relații de colaborare productive/eficiente;
- axarea pe implicarea ambilor părinți, a mamei și tatălui, în interacțiunile de colaborare școală – familie – comunitate, axate pe formarea culturii practicilor parentale;

- valorificarea tuturor aspectelor educației și formării culturii practicilor parentale pozitive în contextul PE (etic/moral, economic, intelectual, cultural, educativ, civic/social-util etc.);
- crearea și menținerea de către instituția de învățământ a unui mediu/anturaj interesant și valoros pentru părinți și copii, din punctul de vedere al necesității învățării pe parcursul vieții/educația permanentă;
- activitățile organizate/desfășurate de școală, destinate familiei, să fie concentrate asupra perfecționării competențelor de cunoaștere, receptare a informației, de prelucrare, transformare și valorificare a acesteia în educația familială;
- unirea eforturilor partenerilor educaționali în jurul soluționării problemelor esențiale de educație și formare armonioasă a personalității copilului;
- responsabilizarea părinților privind îngrijirea și educația de calitate a copiilor;
- stimularea părinților pentru succesele obținute în educația familială a copiilor;
- tematica educației familiale și perfecționarea competențelor parentale, formarea culturii practicilor parentale pozitive prin valorificarea diferitor pârgii de influențare.

În concluzie, cultivarea unor relații optime de parteneriat între școală – familie – comunitate cu scopul formării culturii practicilor parentale pozitive vine în sprijinul ideii de edificare a *cetății educative*, de explorare a educației permanente și constituie cheia succesului în educația pentru familie și integrarea socială a copilului.

Bibliografie

1. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. București-Chișinău: Litera Educațional, 2003.
2. Cuznețov L. Filosofia practică a familiei. Chișinău: CEP USM, 2013.
3. Cuznețov L. Parteneriatul și colaborarea școală – familie - comunitate. Educația de calitate a copiilor și părinților. Chișinău: Primex-com SRL, 2018.
4. Narly C. Pedagogie generală. București: EDP, 1996.
5. Segalen M. Sociologia familiei. Iași: Polirom, 2011.

CZU: 372.851

DOI: 10.36120/2587-3636.v19i1.13-20

METODE EURISTICE ȘI METODE DE ÎNVĂȚARE PRIN DESCOPERIRE

Ilie LUPU, dr. hab., prof.univ., UST

<https://orcid.org/0000-0003-1375-3071>

Rezumat. În articol este descrisă esența învățării prin descoperire și utilizarea noilor metodologii didactice în studierea matematicii. Rolul crescând al științei matematice și informaticii în civilizația contemporană este însoțit de o dezvoltare fără precedent a educației științifice, devenind scopul principal al formației profesionale a generațiilor tinere de astăzi.

Cuvinte cheie: didactica matematicii, metode, educație științifică, strategii didactice, orientare metodologică.

HEURISTIC METHODS AND METHODS OF LEARNING THROUGH DISCOVERY

Abstract. The article describes the essence of learning through discovery and the use of new teaching methodologies in the study of mathematics. The increasing role of mathematical science and computer science in the contemporary civilization is accompanied by an unprecedented development of scientific education, becoming the main purpose of the professional formation of today's younger generations.

Keywords: mathematics didactics, methods, scientific education, didactic strategies, methodological orientation

A apărut necesitatea de reconsiderare a strategiilor didactice pentru a lichida discordanța între cerințele învățământului științific și insuficiența metodelor tradiționale practicate până nu demult.

Imperativul însușirii științei ne orientează să trecem de la metode cu caracter cvasi empiric la metode științifice, la absolutizarea modului de organizare a învățării școlare. Astfel, se dezvoltă puternic în prezent o nouă orientare metodologică, care asociază logica învățării prin acțiune logicii învățării prin descoperire, promovând o metodologie centrată pe învățarea prin descoperire, o metodologie de esență euristică, care reprezintă trecerea de la o „cunoaștere căpătată” la o „cunoaștere cucerită” prin efort personal, ceea ce reprezintă o nouă concepție didactică și necesită alte modalități de lucru.

Teoria și practica învățării prin descoperire (Discovery Learning) reprezintă o totalitate de procedee complexe, bazate pe proceduri euristice și de cercetare, care-i determină pe elevi să descopere ei înșiși noile cunoștințe și să rezolve ei înșiși probleme.

Astfel, metodelor de învățare prin descoperire le este specifică activitatea independentă de căutare și cercetare. Învățarea prin descoperire contribuie la dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor, îi face mai eficienți în a le amplifica aptitudinile și capacitățile creatoare, fiind utilizată predarea-învățarea matematicii sub aspect formativ.

O problemă majoră, care stă în fața profesorilor de matematică, este de a-i învăța pe elevi să utilizeze informațiile asimilate și de a le mânui, de a schimba raportul dintre informație și metodologie în favoarea acesteia din urmă, prin *metodele euristice* bazate pe reflecție, pe gândire.

Metodologia euristica asigură activitatea intelectuală a elevului, stimulează capacitatea de rezolvare a problemelor, deoarece creativitatea și rezolvarea de probleme reprezintă culmi ale performanței cognitive.

Să utilizăm metode euristice la rezolvarea unor probleme/exerciții matematice, atribuite formulei *Learning by Doing* (a învăța făcând), învățând matematica și rezolvând probleme.

Exemplul 1. Să rezolvăm ecuația

$$|x - a| + 3|x - 2| = 5$$

Fie $a > 2$, atunci examinăm următoarele cazuri:



1) $x < 2$, atunci ecuația dată ia forma $a - x + 3(2 - x) = 5$, de unde $x = \frac{a+1}{4}$.

Să verificăm pentru care valori ale parametrului a , $x < 2$: $\frac{a+1}{4} < 2$, de unde $a < 7$.

Astfel, pentru $2 < a < 7$, $x = \frac{a+1}{4}$.

2) $2 \leq x < a$, $a - x + 3(x - 2) = 5$, $x = \frac{11-a}{2}$.

Să determinăm valorile parametrului $a > 2$, pentru care $2 \leq x < a$:

$$2 \leq \frac{11-a}{2} < a, \text{ de unde } \frac{11}{3} < a \leq 7.$$

Deci, pentru $\frac{11}{3} < a \leq 7$, $x = \frac{11-a}{2}$.

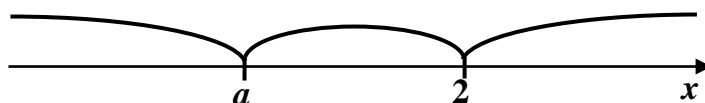
3) $x \geq a$, $x - a + 3(x - 2) = 5$, $x = \frac{a+11}{4}$.

Să determinăm valorile parametrului $a > 2$, pentru care $x \geq a$:

$$\frac{a+11}{4} \geq a, a \leq \frac{11}{3}.$$

Deci, pentru $2 < a \leq \frac{11}{3}$, $x = \frac{a+11}{4}$.

Fie $a < 2$. Vom examina următoarele cazuri.



1) $x < a$, $a - x + 2(2 - x) = 5$, $x = \frac{a+1}{4}$.

Să verificăm pentru care valori ale parametrului $a < 2$, $x < a$: $\frac{a+1}{4} < a$, $a > \frac{1}{3}$. Astfel,

pentru $\frac{1}{3} < a < 2$, $x = \frac{a+1}{4}$.

2) $a \leq x < 2$, $x - a + 3(2 - x) = 5$, $x = \frac{1-a}{2}$.

Să determinăm pentru care valori ale parametrului $a < 2$, $a \leq x < 2$:

$$a \leq \frac{1-a}{2} < 2, \text{ de unde } -3 < a \leq \frac{1}{3}.$$

Deci, pentru $-3 < a \leq \frac{1}{3}$, $x = \frac{1-a}{2}$.

$$3) x > 2, x - a + 3(x - 2) = 5, x = \frac{a+11}{4}.$$

Să determinăm pentru care valori ale parametrului $a < 2, x \geq 2$:

$$\frac{a+11}{4} \geq 2, a \geq -3.$$

Deci, pentru $-3 \leq a < 2, x = \frac{a+11}{4}$.

$$4) \text{ Dacă } a = 2, 4|x - 2| = 5, \text{ de unde } x = \frac{13}{4}, x = \frac{3}{4};$$

	$x = \frac{a+11}{4}$
	$x = \frac{11-a}{2}$
	$x = \frac{a+11}{4}$
	$x = \frac{a+11}{4}$
	$x = \frac{1-a}{2}$
	$x = \frac{a+11}{4}$

Răspuns: pentru $a = -3, x = 2$; pentru $-3 < a \leq \frac{1}{3}, x \in \left\{ \frac{a+11}{4}; \frac{1-a}{2} \right\}$;

pentru $a = \frac{1}{3}, x = \frac{1}{3}$; pentru $\frac{1}{3} < a \leq 2, x \in \left\{ \frac{a+11}{4}; \frac{a+1}{2} \right\}$;

pentru $a = 2, x \in \left\{ \frac{3}{4}; \frac{13}{4} \right\}$; pentru $2 < a \leq \frac{11}{3}, x \in \left\{ \frac{a+11}{4}; \frac{a+1}{2} \right\}$;

pentru $a = \frac{11}{3}, x \in \left\{ \frac{11}{3} \right\}$; pentru $\frac{11}{3} < a < 7, x \in \left\{ \frac{11-a}{2}; \frac{a+1}{4} \right\}$;

pentru $a = 7, x = 2$; pentru $a < -3$ și pentru $a > 7, \emptyset$.

Exemplul 2. Să rezolvăm ecuația

$$x^2 - 2|x - a| + 2|x - 2| = 0.$$



Fie $a < 2$,

1) Dacă $x < a$, atunci ecuația dată ia forma

$$x^2 - 2a + 4 = 0 \quad (1)$$

sau $x^2 = 2(a - 2) < 0$, care nu are soluții.

2) $a \leq x < 2$, atunci $x^2 - 4x + 2(a + 2) = 0 \quad (2)$

Care are soluția $x_{1,2} = 2 \pm \sqrt{-2a}$.

Este evident că x_1 și x_2 vor fi numere reale numai atunci când $a \leq 0$.

Expresia $2 + \sqrt{-2a} \geq 2$, ceea ce contrazice condiției $x < 2$.

Deci, $x = 2 - \sqrt{-2a}$. Să determinăm valorile parametrului $a < 2$, pentru care $2 - \sqrt{-2a} \geq a$ sau $4 - 2a + a^2 \geq 0$, $(a - 2)^2 \geq 0$ – inegalitate adevărată pentru orice a , deci și pentru $a < 0$.

Astfel, pentru $a \leq 0$, $x = 2 - \sqrt{-2a}$.

3) $x \geq 2$, atunci ecuația ia forma:

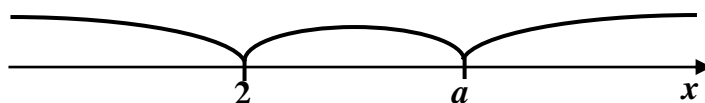
$$x^2 - 2a - 4 = 0, \quad (3) \text{ de unde } x_{3,4} = \pm\sqrt{4 - 2a}.$$

Deoarece $4 - 2a > 0$ pentru $a < 2$, rezultă că x_3 și x_4 sunt soluții reale. Însă $x \geq 2$.

Deci, ecuația (3) are soluția $x = \sqrt{4 - 2a}$, care trebuie să verifice relația $\sqrt{4 - 2a} \geq 2$ sau $4 - 2a \geq 4$, de unde $a \leq 0$.

Astfel, pentru $a \leq 0$, $x = \sqrt{4 - 2a}$.

Fie **$a \geq 2$**



4) $x < 2$, atunci $x^2 - 2a + 4 = 0$, (4) de unde $x_{5,6} = \pm\sqrt{2a - 4}$ ambele reale deoarece $a \geq 2$.

Însă $x < 2$ și ca soluția pozitivă să verifice ecuația (4) este necesar ca $\sqrt{2a - 4} < 2$ sau $a < 4$.

Deci, în acest caz $x = \pm\sqrt{2a - 4}$, pentru $2 < a < 4$ și $x = -\sqrt{2a - 4}$, pentru $a \geq 4$.

5) $2 \leq x < a$, $x^2 + 4x - 2a - 4 = 0$ (5) de unde $x_{7,8} = -2 \pm \sqrt{8 + 2a}$

ambele reale, deoarece $a > 2$.

Însă $x = -2 \pm \sqrt{8 + 2a} < 0 < 2$ nu este soluție a ecuației (5); iar $x = -2 + \sqrt{8 + 2a}$ aparține intervalului $2 \leq x < a$, pentru $a \geq 4$.

Astfel, pentru $a \geq 4$, ecuația (5) are soluția $x = -2 + \sqrt{8 + 2a}$.

6) $x \geq a$, $x^2 = 4 - 2a$, care are soluții reale numai pentru $a = 2$, $x = 0$ inaccesibilă, deoarece $x \geq 2$. În acest caz ecuația nu are soluții.

Răspuns: pentru $a \leq 0$, $x \in \{2 - \sqrt{-2a}; \sqrt{4 - 2a}\}$; pentru $0 < a < 2$, \emptyset ;

Pentru $2 \leq a < 4$, $x = \pm\sqrt{2a - 4}$;

Pentru $a \geq 4$, $x \in \{-\sqrt{2a - 4}; -2 + \sqrt{8 + 2a}\}$.

Exemplul 3. Să cercetăm și să determinăm semnele soluțiilor ecuației

$$(a + 5)x^2 + (2a - 3)x + a - 10 = 0$$

în funcție de valorile parametrului a .

$$D = (2a - 3)^2 - 4(a + 5)(a - 10) = 8a + 209.$$

$$D = 8a + 209 > 0, \text{ pentru } a > -26\frac{1}{8}.$$

$$1) \begin{cases} x_1 > 0 \\ x_2 > 0 \end{cases}, \text{ dac\u0103 } \begin{cases} a > -26\frac{1}{8} \\ \frac{a-10}{a+5} > 0 \\ \frac{2a-3}{a+5} < 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a > -26\frac{1}{8} \\ (a-10)(a+5) > 0 \\ (2a-3)(a+5) < 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a > -26\frac{1}{8} \\ \begin{cases} a < -5 \\ a > 10 \end{cases} \\ -5 < a < \frac{3}{2} \end{cases}.$$

Sistemul nu are solu\u021bii. Deci, nu exist\u0103 a\u0219a valori ale parametrului a pentru care ambele solu\u021bii s\u0103 fi pozitive.

$$2) \begin{cases} x_1 < 0 \\ x_2 < 0 \end{cases}, \text{ dac\u0103 } \begin{cases} a > -26\frac{1}{8} \\ \frac{a-10}{a+5} > 0 \\ \frac{2a-3}{a+5} > 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a > -26\frac{1}{8} \\ (a-10)(a+5) > 0 \\ (2a-3)(a+5) > 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a > -26\frac{1}{8} \\ \begin{cases} a < -5 \\ a > 10 \end{cases} \\ \begin{cases} a < -5 \\ a > \frac{3}{2} \end{cases} \end{cases}.$$

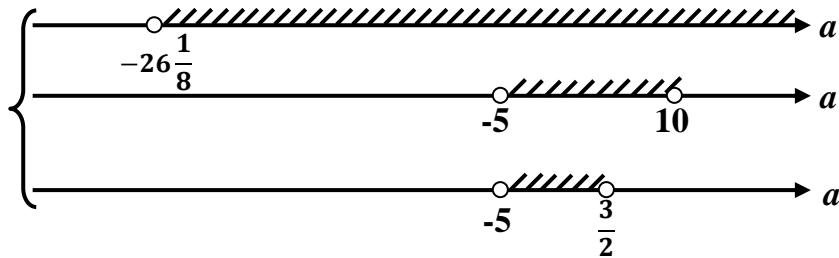
Deci, $a \in (-26\frac{1}{8}; -5) \cup (10; \infty)$. Pentru aceste valori ale parametrului a ecua\u021bia dat\u0103 are dou\u0103 solu\u021bii negative.

$$3) \begin{cases} x_1 > 0 \\ x_2 < 0 \\ |x_2| > |x_1| \end{cases}, \text{ dac\u0103 } \begin{cases} a > -26\frac{1}{8} \\ \frac{a-10}{a+5} < 0 \\ \frac{2a-3}{a+5} > 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a > -26\frac{1}{8} \\ (a-10)(a+5) < 0 \\ (2a-3)(a+5) > 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a > -26\frac{1}{8} \\ -5 < a < 10 \\ \begin{cases} a < -5 \\ a > \frac{3}{2} \end{cases} \end{cases}.$$

Deci, $a \in (\frac{3}{2}; 10)$.

$$4) \left\{ \begin{array}{l} x_1 < 0 \\ x_2 > 0 \\ |x_2| > |x_1| \end{array} \right. , \text{dacă } \left\{ \begin{array}{l} a > -26\frac{1}{8} \\ \frac{a-10}{a+5} < 0 \\ \frac{2a-3}{a+5} < 0 \end{array} \right. \Leftrightarrow \left\{ \begin{array}{l} a > -26\frac{1}{8} \\ (a-10)(a+5) < 0 \\ (2a-3)(a+5) < 0 \end{array} \right. \Leftrightarrow \left\{ \begin{array}{l} a > -26\frac{1}{8} \\ -5 < a < 10 \\ -5 < a < \frac{3}{2} \end{array} \right.$$

Deci, $a \in (-5; \frac{3}{2})$.



Răspuns:

pentru $a \in (-26\frac{1}{8}; -5) \cup (10; \infty)$ $x_{1,2} = \frac{(3-2a) \pm \sqrt{8a+209}}{2(a+5)}$ unde $\begin{cases} x_1 < 0, \\ x_2 > 0 \end{cases}$;

pentru $a \in (1,5; 10)$ $x_{1,2} = \frac{(3-2a) \pm \sqrt{8a+209}}{2(a+5)}$, unde $\begin{cases} x_1 > 0 \\ x_2 < 0 \\ |x_2| > |x_1| \end{cases}$;

pentru $a \in (-\infty; -26\frac{1}{8}), \emptyset$;

pentru $a \in (-5; \frac{3}{2})$ $x_{1,2} = \frac{(3-2a) \pm \sqrt{8a+209}}{2(a+5)}$, unde $\begin{cases} x_1 > 0 \\ x_2 < 0 \\ |x_2| > |x_1| \end{cases}$;

pentru $a = -26\frac{1}{8}, x = -1\frac{4}{13}$;

pentru $a = -5, x = -1\frac{2}{13}$;

pentru $a = \frac{3}{2}, x_{1,2} = \pm \sqrt{\frac{17}{13}}$, unde $\begin{cases} x_1 > 0 \\ x_2 < 0 \\ |x_2| = |x_1| \end{cases}$;

pentru $a = 10, x_1 = 0, x_2 = -1\frac{2}{15}$.

Exemplul 4. Pentru care valori ale parametrului a există măcar o soluție comună a inecuațiilor

$$x^2 - (3a + 1)x + 2a^2 + 3a - 2 > 0 \text{ și } x^2 - 5ax + 6a^2 + a - 1 \leq 0?$$

Rădăcinile trinomului pătrat $y = x^2 - (3a + 1)x + 2a^2 + 3a - 2$ sunt:

$$\begin{aligned} x_{1,2} &= \frac{1}{2} [3a + 1 \pm \sqrt{(3a + 1)^2 - 4(2a^2 + 3a - 2)}] = \frac{1}{2} (3a + 1 \pm \sqrt{a^2 - 6a + 9}) = \\ &= \frac{1}{2} [(3a + 1) \pm (a - 3)], \end{aligned}$$

de unde $x_1 = 2a - 1, x_2 = a + 2$.

Rădăcinile trinomului pătrat $y = x^2 - 5ax + 6a^2 + a - 1$ sunt:

$$x_{3,4} = \frac{1}{2} [5a \pm \sqrt{25a^2 - 4(6a^2 + a - 1)}] = \frac{1}{2} (5a \pm \sqrt{a^2 - 4a + 4}) =$$

$$= \frac{1}{2} [5a \pm (a - 2)],$$

de unde $x_3 = 3a - 1, x_4 = 2a + 1$.

Rădăcinile trinomului $x_1 = x_2$ pentru $a = 3; x_3 = x_4$ pentru $a = 2$.

Vom considera 3 cazuri:

- I. Fie $a \in (-\infty; 2)$. Deoarece $x_1 < x_2$ și $x_3 < x_4$, atunci prima inecuație are soluțiile $x \in (-\infty; 2a - 1) \cup (a + 2; \infty)$, iar soluțiile inecuației a doua $x \in [3a - 1; 2a + 1]$.

Valorile parametrului a le determinăm din totalitatea de inecuații:

$$\begin{cases} 3a - 1 < 2a - 1 \\ a + 2 < 2a + 1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a < 0 \\ a > 1 \end{cases}$$

Astfel, pentru $a \in (-\infty; 0) \cup (1; 2)$ există soluții comune ale inecuațiilor.

- II. Fie $a \in [2; 3]$. În acest caz $x_1 \leq x_2$ și $x_3 \geq x_4$. Astfel, prima inecuație are soluțiile $x \in (-\infty; 2a - 1) \cup (a + 2; \infty)$, iar inecuația a doua $x \in [2a + 1; 3a - 1]$.

Rezolvând totalitatea de inecuații

$$\begin{cases} 2a + 1 < 2a - 1 \\ a + 2 < 3a - 1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \emptyset \\ a > \frac{2}{3} \end{cases}, \text{ obținem } a > \frac{3}{2}.$$

Deci, inecuațiile date au soluții comune pentru $a \in [2; 3]$.

- III. Fie $a \in (3; \infty)$, atunci $x_1 > x_2$ și $x_3 > x_4$ și inecuațiile date au respectiv soluțiile $x \in (-\infty; a + 2) \cup (2a - 1; \infty)$, $x \in [2a + 1; 3a - 1]$. Inecuațiile au soluții comune, dacă parametrului a verifică totalitatea de inecuații.

$$\begin{cases} 2a + 1 > a + 2 \\ 2a - 1 < 3a - 1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a > 1 \\ a > 0 \end{cases}, \text{ deci pentru } a > 3.$$

Răspuns inecuațiile date au soluții comune pentru $a \in (-\infty; 0) \cup (1; 8)$

Exemplul 5. Să cercetăm și să rezolvăm ecuația $x + \sqrt{a + \sqrt{x}} = a$.

Deoarece x se află sub simbolul radicalului de ordinul doi, rezultă că $x \geq 0$. Prin urmare, membru stâng al ecuației date $x + \sqrt{a + \sqrt{x}} \geq 0$, deci $a \geq 0$. Astfel, pentru $a < 0$ ecuația nu are soluții. Ulterior vom considera $a \geq 0$. Scriem ecuația astfel: $\sqrt{a + \sqrt{x}} = a - x$. Pentru $a \geq 0$ și $x \leq a$ ecuația $\sqrt{a + \sqrt{x}} = a - x \Leftrightarrow a + \sqrt{x} = a^2 - 2ax + x^2$, ecuație pătrată în raport cu parametrul a :

$$a^2 - (2x + 1)a + x^2 - \sqrt{x} = 0, \text{ care are soluțiile } a = x + \sqrt{x} + 1 \text{ și } a = x - \sqrt{x}.$$

Considerăm $a = x + \sqrt{x} + 1$. Ținând cont că membru din dreapta reprezintă suma a trei termeni nenegativi, unul dintre care este egal cu 1, obținem că dacă $0 < a < 1$, atunci ecuația $a = x + \sqrt{x} + 1$ nu are soluții.

În continuare, vom considera pe $a \geq 1$. Atunci ecuația $a = x + \sqrt{x} + 1$ o scriem astfel $x + \sqrt{x} + 1 - a = 0$ ecuație pătrată în raport cu \sqrt{x} , care are soluțiile $\sqrt{x} = \frac{1}{2}(-1 + \sqrt{4a - 3})$ și $\sqrt{x} = -\frac{1}{2}(1 + \sqrt{4a - 3})$. Deoarece $a \geq 1$ și $x \geq 0$, soluția $\sqrt{x} =$

$-\frac{1}{2}(1 + \sqrt{4a - 3})$ este inadmisibilă. Astfel, $\sqrt{x} = \frac{1}{2}(\sqrt{4a - 3} - 1)$, de unde $x = \frac{1}{2}[(2a - 1) - \sqrt{4a - 3}]$, pentru $a \geq 1$. Această soluție verifică restricția $0 \leq x \leq a$.

Considerăm cazul $a = x - \sqrt{x}$ și obținem ecuația $x - \sqrt{x} - a = 0$ ecuație pătrată în raport cu \sqrt{x} , care are soluțiile: $\sqrt{x} = \frac{1}{2}(1 + \sqrt{1 + 4a})$ și $\sqrt{x} = \frac{1}{2}(1 - \sqrt{1 + 4a})$. Soluția $\sqrt{x} = \frac{1}{2}(1 - \sqrt{1 + 4a}) < 0$ pentru $a > 0$.

În cazul când $\sqrt{x} = \frac{1}{2}(1 + \sqrt{1 + 4a})$ avem $x = \frac{1}{2}[(2a + 1) + \sqrt{4a + 1}] > a$ neacceptabilă.

Răspuns: pentru $a \geq 1, x = \frac{1}{2}[(2a - 1) - \sqrt{4a - 3}]$;

Pentru $a = 0, x = 0$; pentru $a < 0$ și pentru $0 < a < 1, \emptyset$.

În învățământul secundar matematica nu reprezintă o sumă de cunoștințe științifice, ci un proces, o creație intelectuală dependentă de cerințele practicii. Metodologic, această viziune prevede predarea matematicii ca proces, mai exact ca o „învățare prin descoperire”, care se realizează prin „metode de învățare prin cercetare”.

Metodele de învățare prin cercetare dezvoltă capacitatea intelectuală a elevilor, în special la rezolvarea unor probleme teoretice și practice cu un nivel sporit de dificultate. Metodologia învățării prin cercetare îi ajută pe elevi să înțeleagă matematica ca proces de elaborare de noi cunoștințe, dezvoltând capacitatea de a munci independent.

Bibliografie

1. Lupu I. Metodologia rezolvării problemelor de matematică cu un grad sporit de dificultate. Chișinău: Ed. Prut Internațional, 2011.
2. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006.
3. Рязановский А. Р., Мирошин В.В. Математика. Решение задач повышенной сложности. Москва: Интеллект-Центр, 2008.

CZU: 372.854

DOI: 10.36120/2587-3636.v19i1.21-30

ASPECTE ALE STRATEGIEI DE PROIECTARE – MONITORIZARE – EVALUARE A PROIECTELOR STE(A)M LA DISCIPLINA CHIMIE

Natalia ROTARI, drd.

<https://orcid.org/0000-0001-8489-5398>

Diana CHIȘCA, dr., conf. univ.

<https://orcid.org/0000-0002-2350-8208>

Eduard COROPCEANU, dr., prof. univ.

<https://orcid.org/0000-0003-1073-828X>

Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, Republica Moldova

Rezumat. Evoluția rapidă a tehnologiilor și domeniilor ocupaționale de pe piața muncii solicită revizuirea abordării metodologice în procesul de formare. Dezvoltarea educabilului trebuie să fie axată pe asigurarea flexibilității în procesul de elaborare a ideilor în baza noilor circumstanțe în activitatea profesională. Chimia ca disciplină experimentală necesită utilizarea strategiilor bazate pe aplicarea practică a achizițiilor cognitive, obținute deseori din domeniile conexe. O cale pentru realizarea acestui obiectiv este instruirea prin cercetare, care poate fi asigurată prin implementarea proiectelor de cercetare. Proiectele STE(A)M – componentă a Curriculei la Chimie (ediția 2019) – se caracterizează printr-un grad înalt de inter- și transdisciplinaritate, iar formarea în baza lor permite abordarea integră a unor fenomene și conștientizarea profundă a legăturilor care guvernează lumea înconjurătoare.

Cuvinte cheie: trans-disciplinaritate, proiect de cercetare, proiect STE(A)M, curriculum la chimie, criterii de monitorizare, criterii de evaluare.

ASPECTS OF THE DESIGN-MONITORING-EVALUATION STRATEGY OF THE STE(A)M PROJECTS IN THE CHEMISTRY DISCIPLINE

Abstract. The fast evolution of technologies and occupational fields on the labor market requires a revision of the methodological approach in the formation process. The development of the educable must be focused on ensuring flexibility in the process of elaborating the ideas based on new circumstances in the professional activity. Chemistry as an experimental discipline requires the use of strategies based on the practical application of cognitive acquisition, often from the related fields. One way to achieve this objective is research training, which can be ensured through the implementation of research projects. The STE(A)M projects – component of the Curriculum in Chemistry (2019 edition) are characterized by a high degree of inter- and transdisciplinary, and the training based on them allows a comprehensive approach to some phenomena and a deep awareness of the laws that control the surrounding world.

Keywords: transdisciplinarity, research project, STE(A)M project, chemistry curriculum, monitoring criteria, evaluation criteria.

Introducere

Dezvoltarea socio-economică rapidă și explozia tehnologiilor în diferite domenii impune elaborarea unor mecanisme eficiente de formare a educabililor, axate nu numai pe realitățile actuale, ci și orientate spre realitățile societății viitorului. Evoluția dinamică generează noi ocupații profesionale, care solicită noi competențe, însă în sistemul educațional este imposibil de prevăzut cu exactitate, în momentul formării personalității, posibilele metamorfoze ale pieței muncii. Sistemul educațional actual pregătește specialiști

care se vor încadra în câmpul muncii peste câțiva ani, în condițiile în care piața muncii se va confrunța cu alte realități, iar angajaților le vor fi solicitate alte competențe decât cele necesare în prezent. Aceste procese influențează evoluția paradigmei educaționale axate pe strategii care solicită o implicare activă a educabilului în procesul de formare/autoformare [1]. De aici apare obiectivul major al pedagogiei moderne: formarea personalității flexibile în baza unor competențe care asigură dezvoltarea profesională și personală pe parcursul întregii vieți, inclusiv cea în regim autonom. O soluție optimală pentru asigurarea pregătirii tinerilor pe măsura provocărilor cu care ne vom ciocni în viitor este metodologia STE(A)M.

Sistemul educațional trebuie să apropie elevii de problemele reale și să-i deprindă să le rezolve. Pentru aceasta este necesar să gândească creativ, să elaboreze și să gestioneze proiecte bazate pe propriile idei și investigații profunde, să utilizeze în complex varietatea de instrumente și tehnologii informaționale. Aceste condiții pregătesc tinerii pentru abordări inter- și trans-disciplinare. În secolul XXI termenul „abilități” se folosește mai des cu scopul de a indica asupra competențelor de bază, precum ar fi: gândirea critică, creativitatea, colaborarea, alfabetizarea digitală etc. – elemente fundamentale pentru formarea profesională în procesul de globalizare (Parteneriat 21, 2008). Rich (2010) a explicat că învățarea din secolul XXI înseamnă că elevii stăpânesc conținutul în timp ce produc, sintetizează și evaluează informații dintr-o mare varietate de subiecte și surse, cu o înțelegere și respect pentru culturi diverse.

În acest context, predarea și învățarea chimiei, confruntată cu provocările secolului XXI, trebuie realizate prin dezvoltarea abilităților necesare elevului/studentului pentru a se adapta cerințelor noilor curricula și a pieței muncii. Chimia este considerată o disciplină dificilă, deoarece fenomenele care le explică se bazează deseori pe concepte abstracte [2]. Subiectul chimiei implică trei reprezentări la nivel dimensional: microscopic, microscopic și reprezentare simbolică care trebuie aduse elevilor într-un mod accesibil, în vederea înțelegerii conceptelor chimice [3]. Fiind o știință cu caracter experimental, chimia necesită o abordare investigativă, prin realizarea activităților de cercetare, începând cu învățământul preuniversitar. Astfel, scopul general al activităților de cercetare la nivel preuniversitar poartă un aspect instructiv în comparație cu scopul inovativ din cadrul cercetărilor științifice universitare (Tabelul 1).

Tabelul 1. Prezentarea comparativă a scopului activităților de cercetare la nivel universitar și preuniversitar

Cercetarea științifică	Cercetarea școlară
Scopul major este obținerea unui rezultat nou prin elaborarea de noi teorii, cunoștințe și introducerea unei inovații.	Scopul activității de cercetare este unul instructiv: <ul style="list-style-type: none"> - de formare a competenței de cercetare ca strategie universală de cunoaștere a realității; - de dezvoltare a gândirii investigative; - de activizare a poziției elevilor în baza cunoștințelor acumulate; - de dobândire a convingerilor proprii prin redescoperirea unui fenomen/compus etc.;

	- de implicare în procesul de învățare prin obținerea independentă de noi achiziții, importante și valoroase pentru un elev concret într-o situație concretă.
--	---

Instruirea prin cercetare, bazată pe proiecte la nivel preuniversitar, creează o premisă favorabilă pentru asigurarea continuității în dezvoltarea profesională calitativă a elevilor. Această abordare corespunde pedagogiei centrate pe elev, care implică o investigație profundă prin aplicarea creativă a metodelor de cercetare în identificarea de soluții eficiente pentru problemele analizate.

Proiectele de cercetare se axează pe metode aplicative ca: observarea, experimentul, studiul de caz ș.a., astfel, permițând elevilor o înțelegere mai profundă a conceptelor și proceselor chimice la nivel macroscopic, dar mai puțin la nivel microscopic și reprezentare simbolică. O soluție în fortificarea accesibilității și capacitatea de înțelegere mai profundă, o corelare eficientă a celor trei prezentări (macroscopic, microscopic și reprezentare simbolică) poate fi realizată în baza abordării axate pe conceptul STE(A)M.

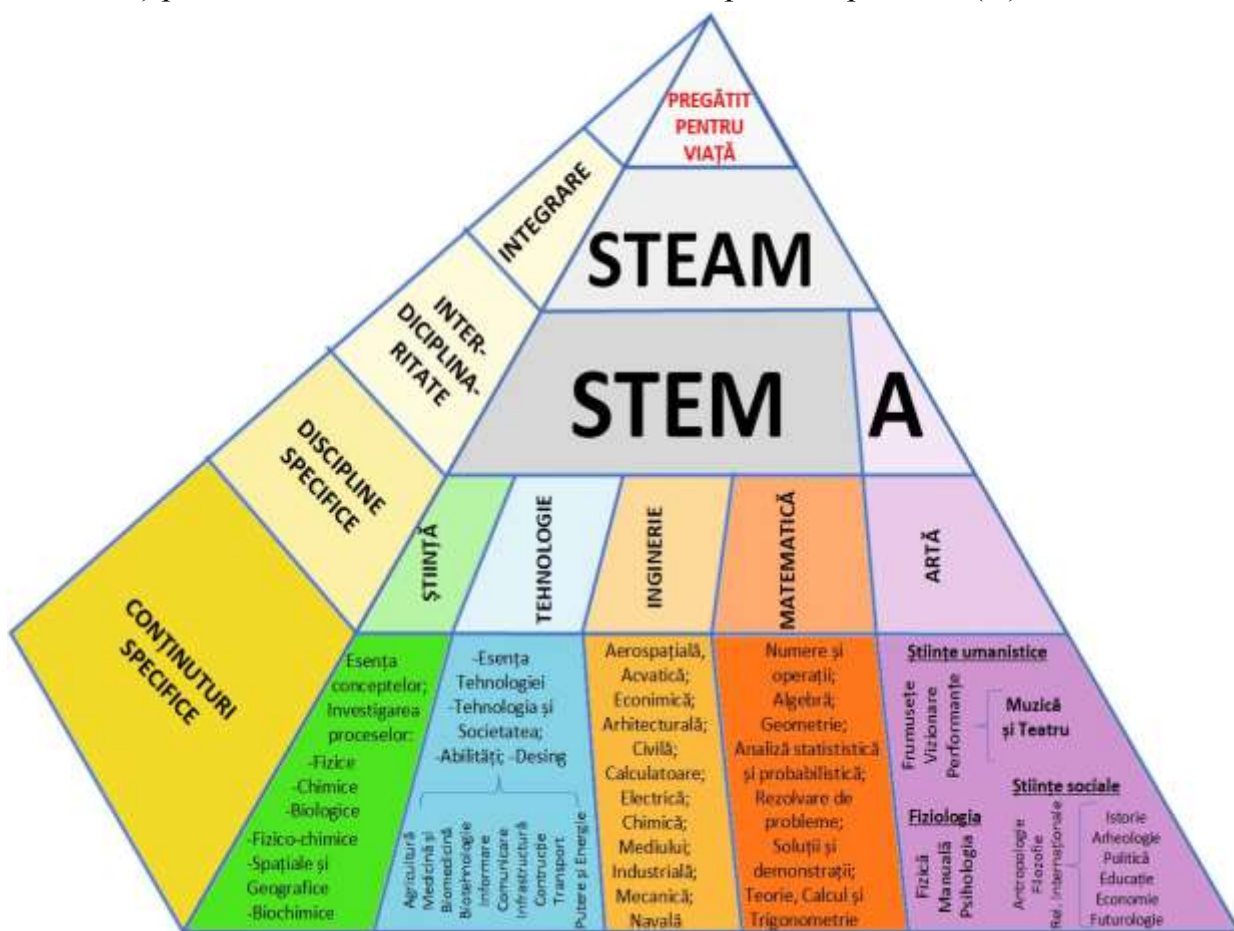


Figura 1. Relația dintre conținuturi/discipline prin intermediul concepției STE(A)M [4]

Aplicarea abordării STE(A)M încurajează elevii să înțeleagă fiecare componentă a ei în studiul proceselor, substanțelor sau reacțiilor chimice. Aplicarea acestei învățări se face prin asigurarea unei activități de învățare (Figura 1), constând din mai multe elemente prin integrarea STE(A)M [5]: **Știința** – explicarea noțiunilor/conceptelor; informarea despre subiectul cercetării; **Tehnologia** – utilizarea celor mai noi tehnologii în activitatea de

implementare, dezvoltarea, testarea și perfecționarea prototipului ca parte a procesului de proiectare (TIC, modelare computațională); **Inginerie** – designul și crearea produsului creativ (modelarea structurilor moleculare, pH-metrie, utilizarea senzorilor ș.a.); **Arte** – stimularea creativității elevilor în planificarea proiectului (modelarea creativă), permițând elevului să facă proiectul său unic și original și **Matematica** – rezolvarea problemelor începând cu măsurătorile necesare, determinarea temperaturii, pH-ului, volumului etc.

Din cele relatate mai sus se observă un impact pozitiv în micșorarea distanței dintre cele trei dimensiuni de învățare ale chimiei: macroscopic, microscopic și reprezentarea simbolică, făcând posibilă înțelegerea mai amplă, corelarea mai eficientă a informației obținute pe cale senzorială (vizual, olfactiv, tactil-chinestezic) la nivel macroscopic; prin observații, experimente la nivel microscopic și al prezentării simbolice – prin modelare, structurare, abstractizare etc.

Rezultate și discuții

O comparație realizată la nivel de structurare a proiectelor de cercetare vs. proiecte STE(A)M (Tabelul 2) denotă o intercalare la nivelul etapelor de bază în planificarea unui proiect: informarea, planificarea, decizia, implementarea, controlul și evaluarea. La etapa de **informare** elevii colectează informația necesară pentru planificarea și realizarea obiectivelor, utilizând toate sursele accesibile: manuale, enciclopedii, dicționare, articole, diverse curiozități, site-uri Internet etc. Rolul profesorului la această etapă este de îndruma în procesul de selectare a surselor bibliografice, ghidarea elevilor în identificarea surselor și selectarea informației necesare. În cadrul etapei de **planificare** elevii pregătesc planul de acțiuni pe care îl vor aplica în atingerea obiectivelor, planifică ce resurse vor fi utilizate. Între membrii grupului sunt repartizate sarcinile, care trebuie să fie definite clar. Pentru a asigura o eficiență mai înaltă toți membrii grupului trebuie să se implice activ și să coopereze pentru realizarea obiectivelor proiectului. Profesorul are rol de moderator, care susține procesul de investigație în cadrul proiectului. Luarea **deciziei** presupune consultarea echipei sau elaborarea soluțiilor individuale pentru rezolvarea problemei. Rolul profesorului este să-i consulte referitor la corectitudinea strategiilor utilizate. La etapa de **implementare** elevii desfășoară activitățile creativ și în baza viziunilor proprii asupra utilității cunoștințelor pentru domeniul studiat. La această etapă profesorul are ca scop atât ghidarea elevilor, cât și corectarea greșelilor. **Controlul** este următoarea etapă, care presupune autoverificarea rezultatelor obținute. Este util de a folosi și evaluarea reciprocă a membrilor echipei pentru a determina nivelul de maturitate și responsabilitate, precum și autoaprecierea în raport cu alți colegi. Implicarea elevilor în controlul calității realizării proiectelor le permite să înțeleagă concepția proiectului, metodologia aplicată, rezultatele obținute, precum și erorile comise. Profesorul trebuie să urmărească atent capacitatea de a interpreta obiectiv rezultatele înregistrate și să intervină pentru a corecta unele acțiuni. **Evaluarea** proiectelor presupune analiza și raportarea la o serie de factori: vârsta elevilor, capacitatea lor de a soluționa unele probleme, progresul lor față de

performanțele anterioare etc. [6]. De asemenea, în cadrul evaluării proiectului se va ține cont de sârguința și gradul de implicare a elevului pe toată perioada elaborării, interesul și motivația prezentată, care se va urmări de către profesor printr-o monitorizare continuă.

Tabelul 2. Structura proiectelor de cercetare vs. proiecte STE(A)M

Etapele unui proiect de cercetare	Tangente	Etapele unui proiect STE(A)M
1. Determinarea subiectului și obiectului de cercetare	Informarea	1. Sarcina – identificarea problemei
2. Formularea problemei		2. Informarea, identificarea resurselor
3. Formularea ipotezei	Planificarea	3. Identificarea și propunerea unei strategii de soluționare
4. Informarea. Cercetarea resurselor		4. Planificarea/designul
5. Stabilirea strategiei de cercetare (metode, procedee, resurse ...) și de prelucrare a datelor		5. Implementarea planului/construirea
6. Colectarea datelor, obținerea rezultatelor	Decizia	6. Reflecția personală/autoevaluarea
7. Discutarea rezultatelor	Implementarea	7. Testarea rezultatelor/control
8. Verificarea ipotezei – reflecția	Controlul	8. Dezvoltarea, îmbunătățirea rezultatelor
9. Formularea concluziilor		
10. Argumentarea și susținerea rezultatelor	Evaluarea	

Proiectele de cercetare și în special proiectele STE(A)M sunt elemente de noutate în Curricula din 2019 a Republicii Moldova și se axează pe Standardele de eficiență a învățării ce vizează domeniul cognitiv al instruirii, stabilesc nivelul performanțelor/rezultatelor așteptate din partea elevilor/părinților, acoperă multiple aspecte ale dezvoltării personalității în educație [7]. Fiind un element nou în curricula, se impune necesitatea studierii experienței altor țări în domeniul STE(A)M și informării cu privire la elaborarea proiectului lecției. În continuare, vom prezenta abordarea din punct de vedere metodologic a unui model de planificare a proiectului STE(A)M nr. 3, Chimie, cl. a VII-a, tema „Creșterea cristalelor de clorură de sodiu” (Tabelul 3).

Pornind de la etapele desfășurării proiectului, cadrul didactic stabilește o strategie de management al proiectului, de monitorizare a activităților și evaluare a produselor derivate/rezultate. Prin urmare, este important de a identifica obiectivul specific fiecărei etape, conform căruia sunt stabilite acțiunile derivate din acest obiectiv și activități/metode specifice de realizare a acestor acțiuni. Ulterior, corespunzător activităților stabilite și particularităților specifice domeniului, subiectului, vârstei ș.a., sunt repartizate un șir de responsabilități și eșalonare în timp.

Tabel 3. Planificarea proiectului STEM nr. 3, Chimie, cl. a VII-a, la tema: „Creșterea cristalelor de clorură de sodiu”

Etapa	Obiectivul caracteristic etapei	Activitățile care derivă din obiectiv	Metode/mod de lucru	Repartizarea responsabilităților	Timp
1. Informarea	Selectarea și analiza informațiilor necesare pentru planificarea și	Elevii vor colecta informații cu privire la subiectul proiectului Nr.3:	Studierea unității: „Substanțe pure și amestecuri în viața cotidiană”	În sala de clasă.	2 săpt.

	realizarea sarcinilor.	„Creșterea cristalelor de clorură de sodiu”.	– Internet, ex.: https://www.youtube.com/watch?v=MoR1pLbwez https://www.educlasa.ro/data/manuals/daef45f28344debbe1c11bfbc199fe03.pdf - cercetarea literaturii.	Individual.	
2. Planificarea	Identificarea și selectarea unui traseu de desfășurare a proiectului.	Analiza posibilelor etape: modelul de derulare a activităților în cadrul proiectului, modele de înregistrare a datelor/activităților, model de prezentare a produsului.	Metode: – Focus grup; – Brainstorming; ș.a. – Conexiuni intra-, inter- și trans-disciplinare.	Frontal, sub ghidarea profesorului.	1 săpt.
	Selectarea resurselor necesare.	- Selectarea unui model de prezentare individual de către fiecare elev; - Stabilirea unui plan de acțiuni; - Schițarea unor sarcini și termeni de realizare; - Planificarea resursele necesare: ustensile, reactivi ș.a.	– Completarea FIȘEI PROIECTULUI (partea introductivă).	Fiecare elev completează FIȘA PROIECTULUI, sub ghidarea cadrului didactic (se încurajează implicarea colegilor în completarea FIȘEI – învățarea de la egal la egal, elevii cu CES se recomandă să fie ghidați de către CDS, conform necesităților individuale).	
3. Decizia	Individualizarea modului de planificare, realizare și prezentare a proiectului.	Elevii decid cum va realiza proiectul: - etapele de implementare, - modul de înregistrare a datelor, - modul de prezentare.	– Discuții în cadrul clasei, înregistrări în FIȘA PROIECTULUI.	Individual, prin coordonare cu cadrul didactic.	
4. Implementarea	Realizarea etapelor planificate în proiect.	Realizarea sarcinilor propuse prin activități practice individuale: realizarea practică a produsului, realizarea de schițe, fotografii/video de către fiecare elev.	– Acțiuni concrete conform planului de activitate.	Individual.	4 săpt.

5. Controlul și evaluarea	Revizuirea și evaluarea proiectului.	Efectuarea unei examinări a proiectului realizat și autentificarea lui.	Metode: – evaluare reciprocă; – autoevaluare.	Profesorul și elevul răspunzător de proiect.	1 săpt.
		Prezentarea și justificarea proiectului.	Metode: – expunerea orală individuală/de grup ș.a.	Elevul răspunzător de proiect.	
	Propagarea rezultatelor obținute în cadrul proiectului.	Organizarea unei expoziții tematice.	Metode/acțiuni: – schematizarea; – prezentarea prin aplicare a TIC ș.a.	Elevul răspunzător de proiect, coordonat de cadrul didactic.	1 săpt.
	Fortificarea conexiunii inverse.	Realizarea unei evaluări a relevanței activităților realizate; stabilirea unor recomandări pentru următoarele proiecte.	Activități: – completarea grilelor de monitorizare și evaluare; – efectuarea concluziilor; – expunerea rezultatelor.	Cadrul didactic, elevul răspunzător de proiect.	

Pe parcursul realizării proiectului apare necesitatea realizării unor notițe în formă scrisă în vederea structurării activităților, înregistrării rezultatelor ș.a. Astfel, elevii trebuie să completeze partea scrisă a proiectului, care poate fi structurată într-o FIȘĂ A PROIECTULUI. Această fișă poate fi structurată în funcție de specificul proiectului: proiect individual sau de grup. Un model de FIȘĂ A PROIECTULUI, pentru un proiect individual, este prezentat în Tabelul 4. Fișa are ca scop evaluarea formativă în cadrul procesului de elaborare a proiectului, asistență și încurajare a activității/implicării elevilor în activitate, iar cadrul didactic trebuie să monitorizeze activitatea elevilor în proiect. În acest mod cadrul didactic îndeamnă elevii să discute dificultățile, aspectele care îi nemulțumesc sau pe care le consideră insuficient de bine realizate; să-și autoevalueze activitatea și progresul; pentru fixarea și evaluarea cunoștințelor, profesorul poate recurge la un test cu itemi obiectivi și subiectivi, care să dea posibilitate elevilor să reflecteze asupra produselor obținute [8].

Tabelul 4. Model de FIȘĂ A PROIECTULUI

FIȘA PROIECTULUI

Titlul proiectului: _____

Responsabil de proiect: _____ **clasa** _____

Formulează idea principală

Determină Problema

Proiectează activitatea

Experimentează

Colectează date

Analizează datele

Efectuează concluzii

Unde voi face notițe?

Pregătiți un Jurnal științific în care veți păstra notițe despre toate gândurile, acțiunile și datele pentru întregul proiect

Ce vreau să învăț despre cristale?	1) _____ 2) _____ 3) _____
De unde pot afla ceea ce nu știu?	1. _____ 2. _____ 3. _____
Ce am aflat din alte surse (internet, manuale) despre acest subiect?	_____ _____ _____
Ce idei de realizare a acestui proiect am?	1. _____ 2. _____ 3. _____
Care este scopul proiectului?	Scopul: _____ _____
Care sunt obiectivele proiectului? Obiectivele trebuie să răspundă la întrebările: Ce să fac? Cum să fac? Cât să fac?	Să _____ Să _____ Să _____ Altele _____
Cum îmi organizez activitățile?	De ce am nevoie? _____
	Unde voi realiza activitățile? _____
	De cât timp am nevoie? _____ Perioada în care mă voi încadra: _____
Cum proiectul dat poate fi integrat în fiecare arie a proiectelor STE(A)M?	STIINȚĂ: _____ TEHNOLOGIE: _____ INGINERIE: _____ ARTĂ: _____ MATEMATICĂ: _____
Cum voi arăta celorlalți cum am realizat proiect?	_____ _____
Ce am învățat?	Eu _____
	Colegii din clasă: _____
Unde aş putea aplica cunoștințele obținute din cadrul proiectului, în afara școlii?	_____ _____ _____
Ce proiect nou aş vrea să încep? Ce vreau să mai cercetez?	_____ _____ _____

Un instrument eficient de evaluare în cadrul acestor proiecte este elaborarea grilei de evaluare care va fi prezentată și elevului la începutul desfășurării activității. Criteriile incluse în fișa de monitorizare și evaluare pot fi formulate reieșind din fișa proiectului și activitățile planificate, precum și în corespundere cu criteriile de evaluare a produselor prevăzute în Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor [9], ca act reglatoriu prevăzut de MECC în cadrul Curriculei Naționale. Un exemplu de grilă de evaluare este prezentat în Tabelul 5.

Tabelul 5. Fișă de evaluare a proiectului STE(A)M nr. 3, Chimie, cl. a VII-a, tema „Creșterea cristalelor de clorură de sodiu”

Crierii	Punctaj				Punctaj acumulat
	3	2	1	0	
Întrebări de reper	Elevul a notat în fișa proiectului 8 întrebări diferite despre cristale.	Elevul a notat în fișa proiectului până la 8 întrebări diferite despre cristale.	Elevul a notat câteva întrebări despre cristale; unele dintre ele nefiind clare.	Elevul nu a notat nicio întrebare sau acestea nu sunt clare.	
Cercetare	Elevul a cercetat mai multe surse care l-ar ajuta la elaborarea proiectului.	Elevul a cercetat câteva surse care l-ar ajuta la elaborarea proiectului.	Elevul a cercetat puțin sursele, ca rezultat este puțin informat despre realizarea proiectului.	Elevul nu a cercetat sursele din domeniu și nu este informat despre cum să realizeze proiectul.	
Idei de proiect	Elevul a identificat 4 idei de proiect viabile.	Elevul a identificat cel puțin 3 idei de proiect viabile.	Elevul a identificat 1-2 idei de proiect viabile.	Elevul nu a identificat nicio idee de proiect viabilă sau ideile nu sunt clare.	
Obiectivele proiectului	Elevul a identificat clar obiectivele proiectului și a indicat materialele necesare.	Elevul a identificat obiectivele proiectului și a indicat materialele necesare, dar nu destul de bine.	Elevul a identificat un minim de obiective și materiale, nefiind suficiente pentru realizarea proiectului.	Elevul a întâlnit dificultăți în identificarea obiectivelor și materialelor necesare.	
Integrarea STE(A)M	Elevul a descris clar cum proiectul poate fi integrat în fiecare arie STE(A)M.	Elevul a descris cum proiectul poate fi integrat în unele arii STE(A)M.	Integrarea proiectului în arii STE(A)M realizată de elev nu este clară sau este incompletă.	Elevul nu a precizat cum proiectul poate fi integrat în ariile STE(A)M.	
Observații/notițe și desene/scheme	Observațiile/notițele și desenele elevului sunt descriptive și prezintă clar cititorului progresul proiectului.	Observațiile/notițele și desenele elevului sunt descriptive și prezintă parțial cititorului progresul proiectului.	Observațiile/notițele și desenele elevului sunt puțin descriptive. Cititorul are nevoie de explicații.	Observațiile/notițele și desenele elevului sunt incomplete sau nu sunt clare. Cititorul este confuz privitor la proiect.	
Rezultatele proiectului	Elevul a atins obiectivele proiectului demonstrând capacitate de cercetare, comunicare și gândire critică.	Elevul a atins obiectivele proiectului și a dat dovadă de unele abilități de cercetare, comunicare și gândire critică.	Elevul a atins parțial sau nu a atins obiectivele proiectului, capacitatea de cercetare, comunicare și gândirea critică fiind puțin observate	Elevul a întâlnit dificultăți în realizarea obiectivelor proiectului, capacitatea de cercetare, comunicare și gândirea critică nefiind observate	
Managementul proiectului	Elevul a demonstrat	Elevul a demonstrat	Elevul a demonstrat puține	Elevul nu a demonstrat	

	abilități excelente de management al proiectului prin sârguință și realizarea la timp a sarcinii.	abilități acceptabile de management al proiectului prin sârguință și realizarea la timp a sarcinii.	abilități de management al proiectului prin sârguință și realizarea la timp a sarcinii.	abilități de management al proiectului și nu a realizat la timp sarcina.	
Scor total:					

Concluzii

Procesul de studiere a chimiei, în contextul cerințelor globale, tinde spre un aspect trans-disciplinar, spre adaptarea la piața muncii și schimbările proceselor de înțelegere a conceptelor specifice de către generația actuală.

Ca aspect aplicativ, disciplina *Chimie* necesită implicarea elevilor în activități de cercetare începând cu învățământul preuniversitar, în cadrul proiectelor de cercetare, inclusiv în cadrul proiectelor STE(A)M, corelate în vederea înțelegerii mai profunde a celor trei dimensiuni ale învățării chimie: la nivel macroscopic, microscopic și reprezentării simbolice.

Planificarea proiectelor STE(A)M, ca element de noutate în Curricula 2019, necesită studierea experienței altor țări în domeniul STE(A)M și racordarea etapelor de planificare, a criteriilor de monitorizare și evaluare la prevederile Actelor normative ce stau la baza Curriculei Naționale, cum ar fi: *Standardele de competență a învățării*, *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor, curricula la discipline ș.a.*

Bibliografie

1. Chi M.T.H. Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. În: *Topics in Cognitive Science*, 2009, n. 1, p. 73-105.
2. Sirhan G. Learning difficulties in chemistry: An overview. În: *Journal of Turkish Science Education*, 2007, N.4(2), p. 2-20.
3. Treagust D.F. et.al. The role of submicroscopic and symbolic representations in chemical explanation. În: *International Journal Science Education*, 2015, N. 25(11), p. 1353-1368.
4. <https://steamedu.com/pyramidhistory/>
5. Hadinugrahaningsih T., Rahmawati Y., Ridwan A. Developing 21st century skills in chemistry classrooms: Opportunities and challenges of STEAM integration. În: *AIP Conference Proceedings* 1868, 030008 (2017). Publicat Online: 04 August 2017 Disponibil la: <https://doi.org/10.1063/1.4995107>
6. Stanciu M. *Didactica postmodernă. Fundamente teoretice*. Suceava: Ed. Univ. Suceava, 2003. 322 pag.
7. *Standarde de eficiență a învățării*. Chișinău: Lyceum, 2012. 232 p.
8. Iațimirschi S. Proiectul – o metodă alternativă de învățare/evaluare. În: *Univers pedagogic*, 2018. N. 1 (57), p. 97-102.
9. Bucun N., Pogolșa L., Chicu V. *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor*. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Acad. de Științe a Moldovei, Inst. de Științe ale Educației. Chișinău: Tipografia Centrală, 2014. 596 p.

CZU: 372.8004

DOI: 10.36120/2587-3636.v19i1.31-41

DESPRE ASPECTELE TEORETICE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE

Andrei BRAICOV, dr. conf. univ.

<https://orcid.org/0000-0001-6416-2357>

Iona POPOVICI, doctorand

<https://orcid.org/0000-0003-2487-6413>

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. În articolul de față sunt descrise succint cercetările efectuate în vederea elucidării fundamentelor teoretice și particularităților procesului de dezvoltare a competenței de comunicare, determinarea și justificarea mediilor favorabile dezvoltării acestei competențe, stabilirea principiilor ce trebuie respectate și realizate pentru formarea și dezvoltarea eficientă a ei, precum și factorilor ce influențează semnificativ procesul de dezvoltare a competenței de comunicare.

Cuvinte-cheie: competență, competență de comunicare, educație, proces educațional, tehnologii informaționale și comunicaționale

ABOUT THEORETICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS

Abstract. The present article briefly describes the researches carried out in order to elucidate the theoretical foundations and the particularities of the process of developing the communication competence, the determination and justification of the environments favorable to the development of this competence, the establishment of the principles that must be respected and realized for its effective formation and development, as well as factors that significantly influence the process of developing communication competence.

Keywords: competence, communication competence, education, educational process, information and communication technologies

Un parametru esențial al unei țări dezvoltate este potențialul uman, determinat în mare parte de conținutul și calitatea educației, capabilă să dezvolte abilitățile individului de a se adapta rapid la condițiile concurenței naționale și internaționale, să promoveze formarea mobilității lui sociale și profesionale.

Actualitatea temei. Reformele din sistemul educațional (național și european), legate de trecerea de la învățământul tradițional la învățământul centrat pe cel instruit și la abordarea centrată pe competențe, cer de la instituțiile de învățământ superior îmbunătățirea procesului de instruire a viitorului specialist, care are cunoștințe fundamentale și abilități profunde; se orientează ușor printre cele mai recente realizări din domeniul activității sale profesionale, având un nivel ridicat al *competenței de comunicare*. Astfel, în fața învățământului superior este pusă problema creșterii calității formării acestei competențe a viitorilor specialiști, deoarece, după cum afirmă Hamdohova S.M., eficacitatea activității lor profesionale depinde în mare măsură de activitatea comunicativă eficientă și de succes, ea fiind „temelia menținerii unor relații productive, obținerii unei înțelegeri reciproce cu colegii, realizării scopurilor și

obiectivelor profesionale și personale, auto-perfecționării și auto-realizării, precum și o modalitate de depășire a crizelor personale” [1, p. 63].

Competența de comunicare reprezintă o competență esențială într-o lume globală, în absența căreia nu se poate construi nici cunoaștere/învățare, nici relaționare. Ea este un element cheie atât pentru reușita persoanei în situații de viață, cât și pentru dezvoltarea altor competențe cheie.

Nivelul scăzut al competenței de comunicare și a celei de colaborare generează pentru individ o panică reală în situațiile în care este necesar de a vorbi în public, de a răspunde în cadrul examenelor, de a stabili noi contacte cu persoane necunoscute, de a iniția și susține o discuție, de a exprima intențiile, nevoile, interesele, opiniile și sentimentele sale etc.

Prezentul articol are drept **scop** descrierea succintă a cercetărilor efectuate în vederea elucidării fundamentelor teoretice și particularităților procesului de dezvoltare a competenței de comunicare, determinarea și justificarea mediilor favorabile dezvoltării acestei competențe, stabilirea principiilor ce trebuie respectate și realizate pentru formarea și dezvoltarea eficientă a ei, precum și a factorilor ce influențează semnificativ procesul de dezvoltare a competenței de comunicare.

Pentru atingerea scopului propus, identificarea principalelor concepte și particularități ale subiectului de față, au fost utilizate următoarele **metode de cercetare**: revizuirea sistematică, analiza și sinteza literaturii științifice și pedagogice din domeniu și consultarea resurselor webografice.

Necesitatea și importanța formării și dezvoltării competenței de comunicare la elevi și studenți este reflectată în documentele de politici educaționale naționale și internaționale, precum ar fi: Recomandarea Parlamentului European și al Consiliului Uniunii Europene din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți, Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, Cadrul European de Referință al competențelor cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare, Codul Educației al Republicii Moldova, Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, Cadrul Național al Calificărilor în Învățământul Superior din Republica Moldova și Cadrul de Referință al Curriculumului Național.

Astfel, competența de comunicare (în limba maternă și limbi străine) este parte componentă a celor 8 competențe-cheie recomandate de Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți, Cadrul European de Referință al competențelor cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții și Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, constituind 25% din numărul total al competențelor-cheie și fiind definite ca:

- **Competența de comunicare în limba maternă** este „abilitatea de a exprima și interpreta gânduri, sentimente și fapte atât pe cale orală, cât și scrisă (ascultare, vorbire, citire și scriere), precum și de a interacționa lingvistic într-un mod adecvat și creativ într-o gamă de contexte sociale și culturale” [2; 3; 4, p. 36];
- **Competența de comunicare în limbi străine** se bazează pe aceleași dimensiuni ca și competența de comunicare în limba maternă, incluzând, de asemenea, și abilitățile de mediere și înțelegere interculturală [2; 3; 4, p. 36].

În Codul Educației al Republicii Moldova și în Cadrul de Referință al Curriculumului Național sunt stipulate 9 competențe-cheie. Republica Moldova este un stat multiethnic, în care limbă maternă poate fi limba rusă, ucraineană, găgăuză, bulgară, etc., iar limba română este limba oficială de stat, studiarea căreia, conform Codului Educației al Republicii Moldova, este obligatorie în toate instituțiile de învățământ de orice nivel și este reglementată de standardele educaționale de stat [5, art. 10 (3)]. Astfel, la cele 8 competențe-cheie recomandate de Parlamentul Europei și Consiliul Uniunii Europene a fost adăugată a 9-a competență: *competența de comunicare în limba română*. Ca urmare, competența de comunicare (limba română, limba maternă și limbi străine) constituie 33,33% din numărul total al competențelor-cheie necesare pentru „formarea unei personalități cu spirit de inițiativă, capabil de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajarea pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate” [5, art. 6].

În contextul societății aflate în schimbare rapidă și a economiei bazate pe cunoaștere devine deosebit de relevantă tendința de investire în dezvoltarea aptitudinilor de bază ale individului. Aptitudinile de comunicare interculturală eficientă, gândire critică, soluționare rapidă a problemelor, creativitate, autoreglare, capacitatea de a coopera și colabora, gândire computațională etc. sunt tot mai esențiale în societatea modernă, care devine din ce în ce mai mobilă și mai digitală. Crește numărul de locuri de muncă automatizate, iar tehnologiile informaționale și comunicaționale joacă un rol esențial în toate domeniile de activitate umană. Competențele de comunicare, antreprenoriale, sociale și civice devin din ce în ce mai relevante, ca urmare modificându-se și cerințele față de competențele-cheie [6, p. 1-2]. În acest context, Consiliul Uniunii Europene a revizuit și actualizat atât Recomandarea din 2006 privind competențele-cheie, cât și Cadrul european de referință al competențelor-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Ca urmare, la 22 mai 2018 au fost aprobate noi Recomandări ale Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, în care competența de comunicare constituie 25% din numărul total al competențelor-cheie și este definită drept:

- **Competențele de alfabetizare** – „capacitatea de a identifica, înțelege, exprima, crea și interpreta concepte, sentimente, fapte și opinii atât verbal, cât și în scris, folosind

materiale vizuale, auditive/audio și digitale în diferite discipline și în diferite contexte; implică capacitatea de a comunica și de a stabili conexiuni cu alte persoane, în mod eficient, adecvat și creativ” [6, p. 8]. Dezvoltarea acestor competențe, în limba maternă sau în limba oficială de stat (română), formează baza continuității învățării și interacțiunii lingvistice.

- **Competențele multilingvistice** – „capacitatea de a utiliza diferite limbi în mod corespunzător și eficient pentru comunicare; se bazează pe capacitatea de a înțelege, exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente și opinii atât oral, cât și în scris (ascultare, vorbire, citire și scriere) într-o gamă corespunzătoare de contexte sociale și culturale, în funcție de necesități sau dorințe, precum și capacitatea de a crea conexiuni între diferite limbi și medii de comunicare” [6, p. 8]. Aceste competențe pot include atât menținerea și dezvoltarea în continuare a competențelor de comunicare în limba maternă și/sau limba oficială de stat (română), cât și învățarea limbii/limbilor oficiale ale altor state.

Problematica definirii conceptului *competența de comunicare* a fost abordată de cercetătorii: Abric J. C., Adler R., Afanas A., Botnari V., Callo T., Chomsky N., Cupach W., DeVito J., Eșanu-Dumnazev D., Ezechil L., Golubițchi S., Habermas J., Hymes D., Iacob L., Ionescu-Ruxăndoiu L., Jablin F., Parks R., Pâslaru Vl., Sadovei L., Sias P., Silistraru N., Slama-Cazacu T., Spitzberg B., Șoitu L., Ștefan M., Towne N., Vlădescu I., Krâlov A.

Ca urmare a analizei și sintezei literaturii științifice enunțate mai sus, vom considera competența de comunicare (în limba maternă sau limbă străină) drept *set de cunoștințe, capacități/abilități, atitudini și trăsături personale ce pot fi activate și manifestate în diferite contexte sociale și culturale, în funcție de necesități, dorințe sau scopuri propuse.*

Acest set înglobează cunoștințele, capacitățile/abilitățile și atitudinile descrise în următorul tabel [2; 3; 6; 7; 8; 9, p.12; 10, p. 13]:

Tabelul 1. Cunoștințele, abilitățile și atitudinile ce definesc competența de comunicare

Cunoștințe	Capacități/abilități	Atitudini
<ul style="list-style-type: none"> • Citire, scriere și o bună înțelegere a informațiilor scrise; • Vocabular; • Gramatica funcțională în diferite limbi; • Funcțiile limbii și actelor de vorbire; • Conștientizarea principalelor tipuri de interacțiune verbală; • Principalele caracteristici ale 	<ul style="list-style-type: none"> • A identifica, înțelege, exprima, crea și interpreta sentimente, intenții, nevoi, interese, concepte, fapte și opinii; • A comunica atât oral, cât și în scris într-o gamă vastă de situații; • A înțelege mesajele verbale; • A iniția, susține și încheia conversații; • A monitoriza și adapta propria 	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudine pozitivă față de adoptarea unui dialog critic și constructiv; • Aprecierea calităților estetice și dorința de a le promova; • Interesul față de comunicare (interacțiune) cu alte persoane; • Conștientizarea impactului limbajului asupra celor din

<p>diferitor stiluri și registre de limbă;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Variabilitatea limbii și a comunicării în funcție de context; • O serie de texte literare și/sau nonliterare (educaționale, științifice, etc.); • Convențiile sociale; • Aspectele culturale. 	<p>comunicare la cerințele situației;</p> <ul style="list-style-type: none"> • A utiliza în mod eficient și corespunzător diferite limbi în procesul comunicării; • A distinge și a utiliza diferite tipuri de surse informaționale; • A căuta, culege, prelucra, stoca și transmite informația; • A utiliza diverse instrumente TIC ajutătoare; • A formula și exprima argumentele oral și în scris într-o manieră convingătoare și adecvată contextului. 	<p>jur;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necesitatea de a înțelege și utiliza limba într-un mod pozitiv și responsabil din punct de vedere social; • Aprecierea diversității culturale; • Respectarea profilului lingvistic al fiecărei persoane; • Respectul față de limba maternă a interlocutorului; • Aprecierea limbilor oficiale de stat drept cadru comun pentru interacționare.
---	---	--

Odată cu dezvoltarea accelerată a noilor mijloace de comunicare, expansiunea rapidă a rețelelor de socializare, intensificarea dialogului virtual și înlocuirea vădită a realității și comunicării reale cu cea online, considerăm oportun de a completa lista de cunoștințe, abilități și atitudini ce definesc competența de comunicare, prezentată anterior, cu următoarele elemente:

Cunoștințe	Capacități/abilități	Atitudini
<ul style="list-style-type: none"> • Particularitățile mediilor de comunicare; • Oportunitățile mediului virtual de comunicare; • Particularitățile diverselor instrumente TIC (pentru comunicare); • Beneficiile și riscurile diverselor instrumente TIC de comunicare virtuală; • Regulile de securitate în mediul virtual de comunicare; • Riscurile, metodele de protecție și modalitățile de prevenire a cyberbullying-ului; • Codul bunelor maniere în mediul virtual (neticheta). 	<ul style="list-style-type: none"> • A formula, comunica și comenta critic concluzii, ipoteze, opinii; • A gândi critic; • A evalua informațiile și a lucra cu ele; • A comunica și colabora cu alții în mediul virtual; • A stabili în mod eficient, adecvat și creativ conexiuni cu alte persoane; • A percepe, media și înțelege interlocutorul; • A crea conexiuni între diferite limbi și medii de comunicare; • A distinge, preveni și a se proteja de cyberbullying; • A utiliza regulile de securitate și codul bunelor maniere în mediul virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respectul și aprecierea interlocutorilor; • Dorința de a comunica și colabora cu alții; • Interesul față de diverse instrumente TIC de comunicare; • Seriozitate și apreciere față de regulile de securitate în mediul virtual de comunicare; • Dorința de a respecta codul bunelor maniere în mediul virtual (neticheta).

Dezvoltarea competenței de comunicare este extrem de importantă, deoarece în absența ei nu se poate construi nici cunoaștere/învățare, nici relaționare. Însă o însemnătate majoră o are și mediul în care va fi realizat acest proces. Competența de comunicare se formează în familie și poate fi dezvoltată și perfecționată atât în medii educaționale: grădinița, școala, universitatea etc., cât și în alte medii, precum ar fi:

grupurile de prieteni, cercurile extrașcolare, rețelele sociale, diversele comunități profesionale, religioase etc.

Din toate aceste medii sociale doar în cele educaționale procesul dezvoltării competenței de comunicare poate fi realizat după anumite principii și modele, monitorizat și evaluat la fiecare etapă, modificat oportun în caz de necesitate, adaptat dorințelor, necesităților și scopurilor individului instruit în vederea atingerii unui nivel ridicat de performanță.

În opinia profesorului Ioan Cerghit, „instituția de învățământ constituie locul unde se învață comunicarea; unde se deprinde și se perfecționează comunicarea; unde se elaborează (creează) comunicarea; unde se educă (cultivă) comunicarea. Aici, comunicarea are semnificația unei valori umane și sociale, motiv pentru care educarea comunicării constituie un scop în sine, un obiectiv major al învățământului, la care toate disciplinele trebuie să-și aducă propria contribuție” [11, p. 5].

Dezvoltarea competenței de comunicare în mediul educațional se realizează prin intermediul *comunicării educaționale/pedagogice*, care joacă un rol esențial în activitatea de predare-învățare, deoarece prin ea cadrul didactic exercită influențe sociale specifice de natură educațională asupra elevilor/studentilor săi. Comunicarea educațională este proprie actului educațional și reprezintă relația ce se stabilește între actorii procesului educațional (cadrul didactic și elevii/studentii). În opinia cercetătorilor Dandara O., Constantinov S., Scifos L., însușirea cunoștințelor, formarea atitudinilor, valorilor și respectiv dezvoltarea competențelor în procesul educativ depind de ea [12, p. 64]. Cercetătorul Bunăiașu C. M. afirmă că *comunicarea educațională* translează în mediile educaționale și în caracterul procesual al situațiilor educative conținuturile și mijloacele comunicării umane, cu scopul obținerii finalităților de natură cognitivă și formativ-educativă [13, p. 200].

Conceptele de comunicare educațională/pedagogică și comunicare didactică au fost definite de cercetătorii: Botezatu M., Cristea S., Cucos C., Ezechil L., Iacob L., Istrate E., Jinga I., Safta M., Sălăvăstru D.

Comunicarea didactică și relațiile de interacțiune educațională reprezintă variabilele de bază ale procesului de învățământ, strâns legate de factorii de personalitate ai actorilor educaționali, care prezic și determină, într-un final, calitatea și funcționalitatea mesajelor educaționale, și, respectiv, nivelul performanțelor școlare/academice [13, p. 200].

La baza comunicării educaționale și a procesului de formare și dezvoltare a competențelor-cheie, în special a competenței de comunicare, stau o serie de principii și factori, care nu pot fi neglijați.

Orice activitate educațională, inclusiv cea de formare și dezvoltare a competenței de comunicare, se realizează în baza principiilor didactice generale [14, p. 38; 15, p. 47]: caracterul științific al învățământului, sistematizarea și continuitatea în învățare, corelația dintre senzorial și rațional, concret și abstract (intuiției), integrarea teoriei cu practica,

respectarea particularităților de vârstă și a celor individuale, accesibilitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor (capacităților), participarea activă și conștientă a elevului/studentului în activitatea de predare - învățare - evaluare, însușirea temeinică a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, asigurarea conexiunii inverse (retroacțiunii sau feedback-ului).

Cercetătoarea Callo T. menționează că în procesul de formare și dezvoltare eficientă a competenței de comunicare trebuie respectate și realizate următoarele 13 principii: relațional, al ambianței comunicative, pre-comunicativității, necesității motivaționale, personalizării, parteneriatului, euristiciității, activizării, responsabilității, influenței acționale, densității comunicative, egalității și acordului, socializării [16, p. 61-69].

Grigoroviță M. delimitează următoarele principii, ce stau la baza dezvoltării competenței de comunicare: al orientării comunicative, însușirii active și conștiente, aplicării în practică a celor învățate, motivației învățării, corelării celor patru componente ale comunicării (audiere/ascultare, vorbire, citire și scriere), conștientizării și însușirii fenomenelor de limbă în context, situativității comunicative, unității temporale în însușirea cuvintelor noi [17, p. 151].

În literatura științifică există numeroase studii referitoare la determinarea factorilor ce influențează progresul academic, formarea și dezvoltarea competențelor-cheie și satisfacția de învățare a elevilor/studentilor. Cele mai semnificative pentru subiectul dat au fost considerate studiile: Tuan V. V. (*influența academică/nivelul de studii al părinților elevilor/studentilor și gradul de conversație în limba în care se dezvoltă această competență*) [18, p. 104-105]; Roșcovan S. (*emoțiile, sentimentele, starea de spirit, stilul de comportament, atitudinea, motivația, încrederea în sine și anxietatea*) [19, p. 57-58]; Pillar G. W. (*încrederea în sine*) [20, p. 33]; Solano Córdoba O. L. (*învățarea mixtă dezvoltă nivelul abilităților de comunicare orală și scrisă*) [21, p. 303]; Lopez Estivalet G. și Hack J. R. (*instrumentele TIC de comunicare sincronă joacă un rol fundamental în succesul procesului de dezvoltare a competenței de comunicare la elevi/studenti*) [22, p. 179]; Dr. Wang J. (*frecvența interacțiunii online și competența digitală a elevilor/studentilor*) [23, p. 203-205]; Ph. D. Wang S. (*calitatea experienței de învățare și de lucru în grup este influențată de următorii factori: responsabilitatea individuală, abilitățile sociale, calitatea feedback-ului, capacitatea percepută, iar factorii: interacțiunea cu semenii și instructorul comunității de învățare, comportamentul de feedback prompt, activități autentice de grup facilitează procesul de învățare și asigură progresul academic*) [24, p. 27-30]; Lin C., Wayne Yu W.-C. și Wang J. (*tehnologiile cloud promovează învățarea experiențială, comunicativă și colaborativă*) [25, p. 12-14]; Erozkhan A. (*abilitățile de comunicare și abilitățile de rezolvare a problemelor interpersonale se corelează semnificativ cu auto-eficacitatea socială, fiind predictorii cruciali ai ei*) [26, p. 742]; Khan A., Dr. Khan S., Zia-Ul-Islam S. și Khan M. (*un factor*

important ce influențează semnificativ progresul academic al elevilor/studentilor este *abilitatea de comunicare a profesorului*) [27, p. 20].

În literatura de specialitate se întâlnesc o serie vastă de cercetări științifice referitoare la problematica competenței de comunicare, ce vizează:

- formarea și dezvoltarea ei (fără integrare TIC): Belibova S. (model pedagogic de dezvoltare a comunicării la copii cu deficiențe multiple), Eșanu-Dumnazev D. (model pedagogic de formare a competenței de comunicare în limba străină a studenților mediciniști), Grădinari G. (model pedagogic de formare a competenței de comunicare a studenților prin studiul de caz), Ianioglo M. (model pedagogic de formare a competenței de comunicare la studenții din mediul academic multiethnic), Novik N. N. (model pedagogic integrativ de dezvoltare a competenței de comunicare la adolescenții cu tulburări de comportament), Sadovei L. (model pedagogic de formare a competenței de comunicare didactică prin modulul pedagogic universitar), Vicol M. I. (model pedagogic de dezvoltare a competenței de comunicare la studenți prin intermediul strategiilor didactice interactive), Kurteneva O. (model pedagogic de formare a competenței de comunicare în procesul învățării integrate a limbii ruse), Șcemeleva I. (a cercetat diverse probleme legate de introducerea metodelor inovatoare de predare a limbilor străine în procesul educațional).

- valorificarea instrumentelor TIC în procesul educațional: Baranetz E. (model pedagogic de promovare a interacțiunilor sociale în sala de clasă prin utilizarea efectivă a instrumentelor TIC); Berrocoso J. V., Garrido M. C., Sánchez A. y R. F. (model teoretic de implementare a tehnologiilor informaționale și comunicaționale în procesul educațional); Gasnaș A. (metodologia de implementare a sistemelor de management al învățării în procesul de studiu al programării orientate pe obiecte); Globa A. (model pedagogic de predare-învățare-evaluare a cursului universitar Tehnici de programare prin intermediul NTI orientat spre procesul de formare inițială a competențelor profesionale ale viitoarelor cadre didactice și specialiști din domeniile Informaticii și Tehnologiilor Informaționale); Lear J. L., Ansorge Ch. și Steckelberg A. (model pedagogic interactiv de formare a unei comunități virtuale de învățare într-un mediu educațional online. Ei afirmă că într-o comunitate virtuală de învățare factorii semnificativi ce influențează progresul academic al cursanților sunt: *participarea activă, relația de interacțiune continuă și sentimentul de apartenență la comunitate*), Liaw S.-S. și Huang H.-M. (mediile de învățare interactivă influențează pozitiv satisfacția și utilitatea percepută față de învățare); Oboroceanu (Timuș) V. (model pedagogic de formare a competențelor profesionale ale studenților pedagogi în baza tehnologiilor informaționale și comunicaționale); Pavel M. (model pedagogic de formare inițială a viitorilor învățători prin utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicație în vederea dezvoltării competenței lor digitale); Sun P.-C., Tsai R. J., Finger G., Chen Y.-Y. și Yeh D. (factorii critici ce influențează satisfacția percepută a cursanților în procesul de e-learning sunt: *anxietatea față de calculator,*

atitudinea instructorului față de proces, flexibilitatea cursului, calitatea cursului, utilitatea percepută, ușurința de utilizare percepută și diversitatea metodelor de evaluare); Swan K., Shea P., Fredericksen E. E., Pickelt A. M. și Pelz W. E. (coerența în proiectarea unui curs online, interacțiunea continuă cu instructorii de curs și comunicarea activă influențează semnificativ succesul acestui curs); Wang J., Wayne Yu N.-C. și Wu E. (utilizarea tehnologiilor Web 3.0 într-un mediu de învățare mărește eficiența consolidării colaborării, promovării motivației și încrederii în sine); Yang Y. și Cornelius L. F. (flexibilitatea, rentabilitatea, disponibilitatea conținuturilor educaționale, ușurința conectării la Internet și interfața cursului bine proiectată influențează pozitiv progresul academic al studenților, iar feedback-ul întârziat de la instructor, asistența tehnică indisponibilă din parte instructorului, lipsa auto-reglației și auto-motivației, sentimentul de izolare, metode de instruire monotone și conținutul cursului slab proiectat influențează negativ progresul academic).

Analiza și sinteza teoretică a lucrărilor științifice, modelelor și experiențelor de formare și dezvoltare a competenței de comunicare, de integrare a tehnologiilor informaționale și comunicaționale, precum și a tehnologiilor cloud în procesul educațional ne permit să punem în evidență următoarele **constatări**:

- există un interes sporit al cercetătorilor pentru problematica formării și dezvoltării competenței de comunicare la elevi/studenți, atât în limba maternă, cât și în limbile străine;
- modelele pedagogice propuse pentru formarea și dezvoltarea competenței de comunicare utilizează superficial instrumentele TIC;
- în pofida faptului că interesul cercetătorilor față de problemele teoretice, oportunitățile, beneficiile și limitele implementării tehnologiilor cloud în educație este sporit, nu au fost determinate studii privind impactul acestor tehnologii în formarea și dezvoltarea comunicării (nu există modele pedagogice de formare și dezvoltare a competenței de comunicare prin utilizarea tehnologiilor cloud);
- în contextul creșterii fluxului de comunicări digitale este necesar de examinat care sunt interacțiunile și impactul dintre acest tip de comunicare și comunicările clasice.

Bibliografie

1. Хамдохова С. М. Развитие коммуникативных способностей студентов будущих преподавателей в процессе обучения в вузе. В: Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, vol. 16, № 4, 2010. с. 63-67. ISSN 2073-1426.
2. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

3. Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 22.05.2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT)
4. Cadrul European de Referință al competențelor cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Disponibil: <http://www.tvet.ro/index.php/ro/educatie-si-formare-profesionala-in-europa/instrumente-europene-pentru-invatarea-pe-tot-parcursul-vietii/cadrul-european-de-referinta-al-competenelor-cheie-pentru-invatarea-pe-tot-parcursul-vietii.html>
5. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare. Trad. Gh. Moldovanu. Chișinău: F. E. P. „Tipografia Centrală”, 2003. 204 p.
6. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 319-324 din 24.10.2014. 67 p.
7. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. Aprobata prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 944 din 14 noiembrie 2014. În: Monitorul Oficial al RM nr. 345-351 din 21.11.2014, art. nr. 1014.
8. Cojocar V. Competență. Performanță. Calitate. Concepte și aplicații în educație. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2016. 276 p. ISBN 978-9975-46-281-5.
9. Mândruț O., Catană L., Mândruț M. Instruirea centrată pe competențe. Cercetare – Inovare – Formare – Dezvoltare. Arad: Universitatea de Vest „Vasile Goldiș” din Arad. Centrul de Didactică și Educație Permanentă, 2012. 145 p. ISBN 978-973-664-538-9.
10. Gremalschi A. Formarea Competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri. Studiu de politici educaționale. Institutul de Politici Publice. Chișinău: Lexon-Prim, 2015. 88 p. ISBN 978-9975-9609-8-4.
11. Nicolae I. Comunicare în educație. Modulul 3. [online]. București: Fondul Social European, 2001 [citat 05.08.2019]. Disponibil: <http://mentoraturban.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducatinale/Modul%203%20Comunicarea%20in%20educatie.pdf>
12. Dandara O., Constantinov S., Scifos L. [et. al.]. Pedagogie: Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2010. 216 p. ISBN 978-9975-70-962-0.
13. Bunăiașu C. M. Dezvoltarea competențelor de relaționare și comunicare didactică, în cazul viitorilor profesori pentru învățământul primar și preșcolar. În: Creativity, Imaginary, Language. Craiova: SITECH, 2014. p. 199-207. ISBN: 978-606-11-4381-8.
14. Silistraru N., Golubițchi S. Pedagogia învățământului superior. Ghid metodologic. Chișinău: UST, 2013. 192 p. ISBN 978-9975-76-102-4.
15. Silistraru N. Vademecum în pedagogie. Pedagogie în tabele și scheme. Chișinău: UST, 2010. 192 p. ISBN: 978-9975-76-049-2.

16. Callo T. Educația comunicării verbale. București: Litera Internațional, 2003. 148 p. ISBN 9975-74-559-8.
17. Blajin C., Duhlicher O. Corelarea competenței de comunicare în limba străină cu competența de specialitate a studenților nefilologi. În: Studia Universitatis Moldaviae. Revistă Științifică a Universității de Stat din Moldova, nr. 4 (64), 2013. p. 150-159. ISSN: 1811-2668.
18. Tuan V. V. Communicative competence of the four year students: basis for purposed english language program. In: English Language Teaching, vol. 10, No. 7, 2017. p. 104-122. ISSN: 1916-4742, E-ISSN: 1916-4750.
19. Roșcovan S. The impact of affective variables on developing communicative competence in a foreign language. În: Univers Pedagogic, Nr. 2 (54), 2017. p. 57-59. ISSN: 1815-7041.
20. Pillar G. W. A framework for testing communicative competence. In: The Round Table: Partium Journal of English Studies, vol. 2, 2012. p. 24-37. ISSN: 1844-2021.
21. Solano Córdoba O. L. El aprendizaje combinado y el desarrollo de las habilidades requeridas para la comunicación escrita. În: Revista Electrónica Educare, vol. 17, Nr. 3, 2013. p. 293-313. ISSN: 1409-4258.
22. Lopez Estivalet G., Hack J. R. Ensino da oralidade em Língua Estrangeria na EaD através de programas de comunicação síncrona. În: Revista Eletrônica de Educação, vol. 8, nr. 3, 2014. P. 164-181. ISSN: 1982-7199.
23. Dr. Wang J. Cloud computing technologies in writting class: factors influencing students' learning experience. In: Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE, vol. 18, nr. 3, article 13, 2017. p. 197-213. ISSN: 1302-6488.
24. Ph. D. Wang S. Collaboration factors and quality of learning experience on interactive mobile assisted social e-learning. In: TOJET –Turkish Online Journal of Educational Technology, vol. 13, issue 2, 2014. p. 24-34. ISSN: (old) 1303-6521, (new) 2146-7242.
25. Lin C., Wayne Y. W. – C., Wang J. Cloud collaboration: cloud-based instruction for business writing class. In: World Journal of Education, vol. 4, No. 6, 2014. p. 9-15. ISSN: 1925-0746, E-ISSN: 1925-0784.
26. Erozkan A. The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. In: Educational Sciences: Theo&Practice, Nr. 13 (2), 2013. p. 739-745. ISSN: (old) 1303-0485, (new) 2630-5984, e-ISSN: 2148-7561.
27. Khan A., Dr. Khan S., Zia-Ul-Islam S., Khan M. Communication skills of a teacher and its role in the development of the students' academic success. In: Journal of Education and Practice, vol. 8, No. 1, 2017. p. 18-21. ISSN: 2222-1735, e-ISSN: 2222-288X.

CZU: 37:004

DOI: 10.36120/2587-3636.v19i1.42-51

IMPLEMENTAREA TEHNOLOGIILOR DIGITALE ÎN EDUCAȚIE: EXPERIENȚE NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE

Aurelia PISĂU, drd.

<https://orcid.org/0000-0001-5225-9151>

Ion ACHIRI, dr., conf. univ.

<https://orcid.org/0000-0002-8874-2329>

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat. În articol este abordată problema implementării tehnologiilor digitale în educație. Sunt prezentate experiențele și bunele practici de implementare a unor platforme educaționale în procesul de predare a obiectelor, inclusiv a matematicii, în diverse țări. Sunt evidențiate avantajele și dezavantajele utilizării diverselor tehnologii digitale în educație. Se constată că dezvoltarea competențelor digitale a cadrelor didactice și elevilor reprezintă o problemă pentru Republica Moldova, care necesită soluționare.

Cuvinte cheie: tehnologii digitale, platforme educaționale, implementare, experiențe naționale și internaționale, cadre didactice, elevi, competențe, calitate.

IMPLEMENTATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION: NATIONAL AND INTERNATIONAL EXPERIENCES

Abstract. The article addresses the issue of the implementation of digital technologies in education. The experiences and good practices of implementing educational platforms in the educational process from different countries, including mathematics, are presenting. The advantages and disadvantages of using various digital technologies in education are highlighting. We ascertain that the development of digital skills of teachers and students is a problem for the Republic of Moldova, which needs to solve it.

Keywords: digital technologies, educational platforms, implementation, national and international experiences, teachers, students, skills, quality.

Tehnologiile digitale se integrează rapid în toate domeniile. Aplicarea eficientă a tehnologiilor digitale în educație a devenit o necesitate.

Scopul acestui articol este de a prezenta o analiză comparată privind implementarea tehnologiilor digitale în procesului educațional, la nivel internațional și național. Sunt selectate țări cu diverse niveluri de dezvoltare a educației și sunt cercetate aspectele de implementare a tehnologiilor digitale, care sporesc motivația pentru învățare a elevilor. În cadrul acestui studiu au fost aplicate diverse metode, precum observarea, analiza, cercetarea documentelor, sinteza, comparația, sistematizarea și generalizarea.

Menționăm că educația prin tehnologii digitale reprezintă „o modalitate nouă de a privi procesul de învățare, elementele de fond rămânând aceleași. Se schimbă doar mijlocul de însușire al cunoștințelor și crește libertatea beneficiarului de a învăța în locul și momentul dorit” [3].

Implementarea tehnologiilor digitale contribuie la majorarea calității educației. Potrivit lui M. Fullan, „trebuie să investim în practici noi care integrează pedagogia și tehnologia, pedagogia fiind forța motrice” [1, p. 6].

Implementarea tehnologiilor digitale în procesul educațional se fundamentează pe importante acte internaționale și naționale, dintre care menționăm:

- 1) **Competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții** – Act de recomandare 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006. Acest act reflectă cele 8 competențe-cheie, printre care regăsim și *competența digitală* [4].
- 2) **Standarde de competență în domeniul TIC pentru cadrele didactice**, act publicat în anul 2008 de Organizația Națiunilor Unite pentru educație, știință și cultură – UNESCO [5].
- 3) **Cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale** (ET 2020), 12 mai 2009 [6].
- 4) Strategia **Europa 2020**, Bruxelles, 03.03.2010. În cele șapte inițiative emblematice se enumeră și „**O agendă digitală pentru Europa**” [7].
- 5) **Educația și formarea într-o Europă inteligentă, durabilă și favorabilă incluziunii**, 2012/C 70/05: se pune accent și pe domeniul *Noi competențe și locuri de muncă* ce se axează pe „...*mecanismele de asigurare a calității și al inițiativelor care vizează competențele necesare pe piața muncii, în special în materie de alfabetizare, matematică, științe și tehnologie (AT, BE, DE, FR, PL, LT, IE), limbi străine, competențe digitale și spirit de inițiativă și antreprenorial (ES, EE, LT, BG, FR*” [8].
- 6) **Noi priorități pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale** (2015/C 417/04): printre noile domenii prioritare regăsim „*Educația și formarea profesională deschisă și inovatoare, inclusiv prin valorificarea la maximum a erei digitale*” [9].
- 7) Strategia națională de dezvoltare a societății informaționale **Moldova Digitală 2020** aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 857 din 31 octombrie 2013, care pune accente pe trei piloni, unul dintre aceștia fiind **Pilonul II: Conținut digital și servicii electronice**) [10].
- 8) **Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general**, aprobate prin ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 862 din 07.09.2015. Scopul acestui document constă în enunțarea competențelor digitale de care trebuie să dea dovadă cadrele didactice din învățământul general [11].
- 9) **Planul de acțiune pentru educația digitală**, Bruxelles, 17.1.2018. Acest plan de acțiune stabilește modul în care sistemele de educație și formare pot utiliza mai bine inovarea și tehnologiile digitale și pot sprijini dezvoltarea unor competențe digitale relevante necesare în viață și în profesie într-o eră a schimbărilor digitale rapide [12].

Procesele de implementare în educație a tehnologiilor digitale au fost lansate și continuă practic în toate țările care dispun de o infrastructură TIC dezvoltată. Cercetările

realizate în mai multe țări au evidențiat că modelele de implementare a tehnologiilor digitale sunt diverse, având deosebiri semnificative atât la nivel conceptual, cât și la nivel instrumental. Următoarele exemple vin să confirme această constatare. Vom analiza câteva țări cu diverse niveluri de dezvoltare a sistemului educațional selectate dintr-un studiu care a fost realizat în anul 2019 [14]. Vom selecta următoarele țări: Finlanda, Coreea de Sud, Danemarca, Suedia, Statele Unite (US), Norvegia, Slovacia, România, Ucraina și Republica Moldova [15].

Pentru aceste țări s-a realizat o cercetare privind identificarea tehnologiilor digitale care, fiind implementate, sporesc progresul la învățatură a elevilor și majorează motivația acestora pentru învățare. Accentele au fost axate pe identificarea diverselor platforme ce permit învățarea on-line, pe utilizarea manualelor digitale/electronice și a softurilor educaționale. Totodată se evidențiază și frecvența utilizării tehnologiilor digitale la lecție de către cadrele didactice pentru țările din spațiul european, ce vor fi comparate cu media de utilizare a tehnologiilor digitale din Uniunea Europeană.

Tabelul 1. Tehnologii digitale în Finlanda

Tehnologiile digitale implementate în procesul educațional	
➤	ArboEdu este un suport digital pentru activitate pedagogică, care îi ajută pe elevi să învețe în afara orelor. Aplicația este ușor de utilizat, profesorii pot crea sarcini personalizate și căi de învățare. Cu ajutorul unui dispozitiv mobil, elevii pot naviga de la o sarcină la alta, rezolvându-le într-un mediu stimulativ. Site: https://www.arbonaut.com/en/
➤	Keeduu este o aplicație de învățare, care combină conținut educațional, instrumente de învățare și învățare bazată pe jocuri. Pedagogia Keeduu oferă un nou mod de utilizare a dispozitivelor mobile ce îmbină jocurile și materialele de învățare într-un mod adecvat. Conținutul manualului Keeduu se axează pe video-uri, sarcini și exerciții interactive și jocuri ce vin să sprijine motivația elevilor pentru învățare. Site: https://www.globaleducationparkfinland.fi/learning-technologies/digital-learning-innovative-education#A2
➤	Seppo este un instrument inovator pentru crearea jocurilor educative. Poate fi folosit pentru toate nivelurile: de la învățământul primar la cel universitar. Ideea de bază este că profesorii creează sarcini de joc, pe care elevii/studentii le rezolvă în echipe, folosind dispozitivele mobile. În timpul jocului, profesorul monitorizează jocul, evaluează răspunsurile transmise de echipe și le oferă feedback. Site: https://seppo.io/en/

În figura 1 putem observa frecvența utilizării tehnologiilor digitale în clasă de către cadrele didactice din Finlanda în comparație cu media per Europa.

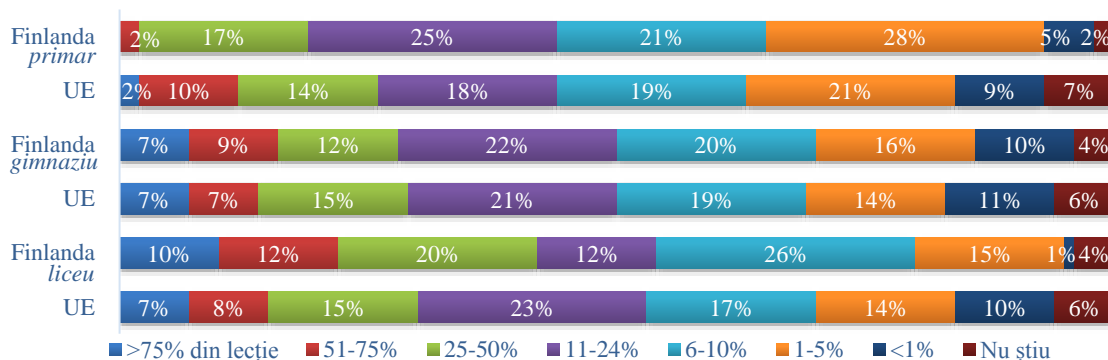


Figura 1. Frecvența utilizării tehnologiilor digitale de cadrele didactice în Finlanda

Tabelul 2. Tehnologii digitale în Coreea de Sud

Tehnologiile digitale implementate în procesul educațional
<p>➤ Un exemplu distractiv și educativ este DICE +. Acest dispozitiv electronic este destinat jocurilor educaționale pe tabletă cu controler de joc extern, conectându-se prin Bluetooth transformându-l 2 în 1: predare și distracție în același timp. Site: http://genproedu.com/paper/2013-01/full_003-009.pdf</p> <p>➤ EDUNET este un serviciu educațional de informare care vizează îmbunătățirea calității educației la toate nivelele, concentrându-se pe distribuirea și utilizarea materialelor și resurselor educaționale. Profesorii au acces la informații și resurse legate de educația școlară, iar elevii pot avea acces la o gamă variată de materiale educaționale pentru învățarea în școală și în afara ei. Site: http://www.edunet.net/nedu/main/mainForm.do</p> <p>➤ Cyber home learning system – (CHLS) a fost lansat în 2004 și oferă elevilor servicii online gratuite: conținuturi de învățare, suporturi adaptive pentru a completa capacitățile elevilor de către profesori și tutori cibernetici, precum și spații private de învățare pe spațiul cibernetic. Scopul principal al proiectului este de a urmări o performanță mai bună în cadrul sistemelor școlare publice și echitatea oportunităților educaționale. Conținutul educațional transmis prin CHLS acoperă conținuturile pentru clasele 4-6, pentru clasele 7-9 și pentru clasa 10 din treapta liceală. Site: http://www.virtualschoolsandcolleges.eu/index.php/Cyber_Home_Learning_System</p> <p>➤ Digital textbook – Dezvoltarea manualelor digitale în Coreea a fost realizată prin inițiativa guvernamentală din 2007. Manualele digitale oferă cursanților resurse și instrumente diferite și asigură cadrele didactice cu resurse de calitate pentru a-și îmbunătăți predarea. Până în prezent, manualele digitale au fost dezvoltate pentru Limbă, Studii sociale, Științe și Matematică în școlile elementare și Limbă și Științe în școlile medii.</p>

Tabelul 3. Tehnologii digitale în Danemarca

Tehnologiile digitale implementate în procesul educațional
<p>➤ UEM este portalul național pentru resurse de învățare pentru școli, colegii și educația adulților. Este inițiată și finanțată de Ministerul Educației (lansat în 1999). UEM este un portal web pentru toate tipurile de informații și resurse relevante pentru elevi, studenți, profesori și părinți. Site: www.emu.dk</p> <p>➤ SkoleAftale reprezintă programe software ce conțin resurse pentru instruire și suport tehnic. Grupul țintă este școala primară și gimnaziul. Abonamentul conține o gamă de resurse digitale de învățare (RDÎ) pentru diferite subiecte și niveluri. Site: http://www.mikrov.dk/sw203.asp</p> <p>➤ SkolePro este destinat pentru treapta primară și cea gimnazială și conține o serie de resurse digitale de învățare pentru diferite discipline și clase. Site: https://materialehylden.emu.dk/skolepro_web/skolepro.php</p> <p>➤ / skole și / gymnasium sunt dezvoltate de Compania națională de radiodifuziune daneză (DR). În 2001, / skole a fost susținut de Ministerul Educației. / skole și / gymnasium sunt site-uri web cu colecții de resurse bazate pe conținut, precum și video-uri și clipuri audio. Aceste resurse media sunt organizate pe teme. Platformele conțin mai mult de 20.000 de resurse media. Site: http://www.dr.dk/skole / http://www.dr.dk/gymnasium/</p> <p>➤ ElevUnivers oferă resurse de învățare pentru o gamă largă de subiecte pentru învățământul secundar, operat de editura Alinea [13]. Site: http://elevunivers.dk</p>

În figura 2 putem observa frecvența utilizării tehnologiilor digitale în clasă de către cadrele didactice din Danemarca în comparație cu media per Europa.

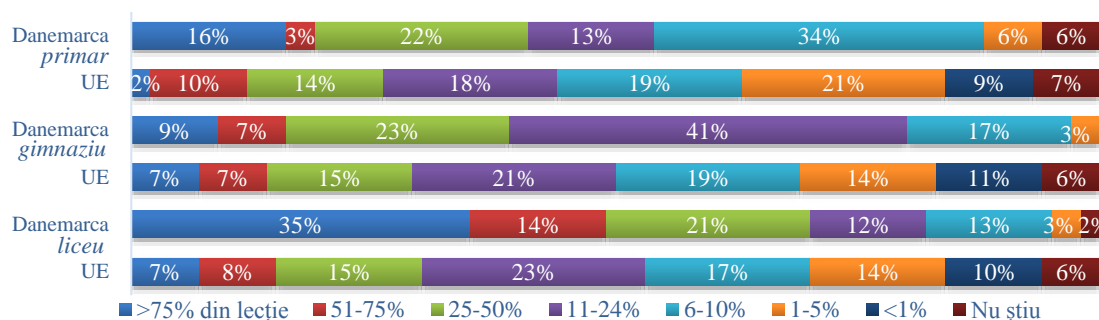


Figura 2. Frecvența utilizării tehnologiilor digitale de cadrele didactice în Danemarca

Tabelul 4. Tehnologii digitale în Suedia

Tehnologiile digitale implementate în procesul educațional	
➤	Digital Max - material de învățare digital ce oferă suport și interactivitate pentru elevi și profesori, cu feedback inteligent care se adaptează răspunsurilor elevilor. Site: https://www.liber.se/digitala-laromedel/grundskola/max
➤	Gleerups sunt materiale digitale de învățare pentru clasele 7-9, fiind disponibile pentru un număr total de 15 subiecți. Conține diverse funcții inteligente care ajută la obținerea de cunoștințe și la dezvoltarea abilităților în funcție de condițiile și necesitățile fiecărui elev. Site: https://www.gleerups.se/digitala-laromedel/digitala-laromedel-7-9
➤	Vuolearning este o platformă cloud. Vuolearning poate fi adaptat și conectat la orice dispozitiv de la un computer la un smartphone. Există, de asemenea, un mod de prezentare pentru afișarea conținutului pe ecrane de dimensiuni mari. Site: https://www.vuolearning.com/en
➤	Coorpacademy o platformă care combină cele mai noi inovații în proiectarea instructivă, inclusiv gamificare, microlearning, învățare adaptativă și socială, complet adaptată nevoilor cursanților. Conține o bibliotecă de peste 750 de cursuri, creată prin parteneriate cu 40 de organizații și experți de top din industrie. Site: https://www.coorpacademy.com/en/

În figura 3 putem observa frecvența utilizării tehnologiilor digitale în clasă de către cadrele didactice din Suedia în comparație cu media per Europa.

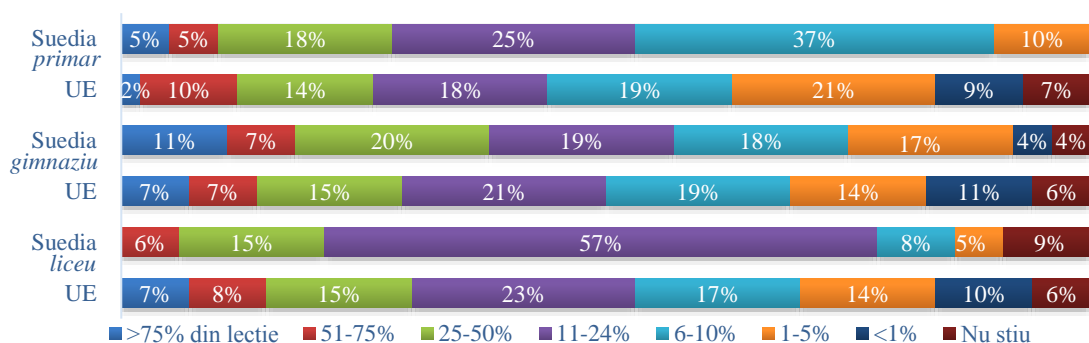


Figura 3. Frecvența utilizării tehnologiilor digitale de cadrele didactice în Suedia

Tabelul 5. Tehnologii digitale în US (Statele Unite)

Tehnologiile digitale implementate în procesul educațional	
➤	Matific este o resursă primară, la care elevii se pot conecta pentru a studia mai profund matematica. Filmulețele Matific au fost concepute ca elevii să înțeleagă noțiunile matematice, încurajând copiii să experimenteze și să învețe prin joc. Utilizând aceste resurse pe termen lung,

elevii pot spori nivelul de dificultate și pot consolida abilitățile învățate anterior. Resursele sunt împărțite în aplicații interactive concepute pentru telefoane mobile și tablete. Resursele lor se bazează în totalitate pe curriculum de matematică care face din aplicații un înlocuitor perfect al manualelor și activităților standard de matematică

Site: <https://www.matific.com/us/en-us/home/>

➤ **Book Creator** este o aplicație simplă pentru crearea de cărți electronice pe iPad și online. Red Jumper este echipa din spatele Book Creator, înființată în 2011. Cadrele didactice au oportunitatea cu Book Creator de a dezvolta resurse didactice interactive, care pot fi ușor vizualizate sau distribuite prin colaborare de către elevi. Ca resursă electronică, este foarte ușor să salvezi resursele pentru fiecare treaptă de învățământ și permite realizarea modificărilor rapid, chiar în timpul lecțiilor. Aplicațiile respective pot include crearea unui portofoliu de învățare pentru lecție sau o sarcină pentru teme, pentru a crea o poveste interactivă sau o carte cu benzi desenate.

Site: <https://bookcreator.com/>

➤ **Wakelet** este o platformă de conținuturi digitale care ne permite să organizăm și să distribuim rapid conținutul selectat cu elevii, să setăm sarcini digitale și să creăm portofolii uimitoare. Platforma este gratuită și permite crearea colecțiilor interactive ușor, cu posibilitatea de a încorpora videoclipuri, postări de social media, articole, podcast-uri, imagini, note și orice altceva. Putem schimba aspectele, reorganiza conținutul și actualiza colecțiile în orice moment.

Site: <https://wakelet.com/>

Resursele digitale pentru educație din US, elaborate în baza finanțărilor din bugetul federal, urmează să fie distribuite instituțiilor de învățământ gratuit, în baza licențelor Creative Commons. Exemple de manuale digitale aflate în distribuție liberă pot fi găsite pe adresa web <http://www.ck12.org>.

Tabelul 6. Tehnologii digitale în Norvegia

Tehnologiile digitale implementate în procesul educațional	
În Norvegia , tehnologiile digitale sunt folosite în prezent pentru a urmări contribuțiile elevilor (WikiHistory), pentru a observa abilitățile lor la matematică (Kikora , https://kikora.no/), pentru a colabora în grupuri, pentru a realiza teste (Engleza și Matematica sunt digitale). VLE din Norvegia și învățarea cu ajutorul lor oferă o funcție de testare, iar cadrele didactice folosesc de asemenea instrumente de evaluare precum Google Docs , Wikis , Kikora , Skolearena (pentru a înregistra notele și a comunica) https://www.skolearena.no/startsiden/ , Khan Academy (pentru a crea ecusoane care indică progresul elevilor).	

În figura 4 putem observa frecvența utilizării tehnologiilor digitale în clasă de către cadrele didactice din Norvegia în comparație cu media per Europa.

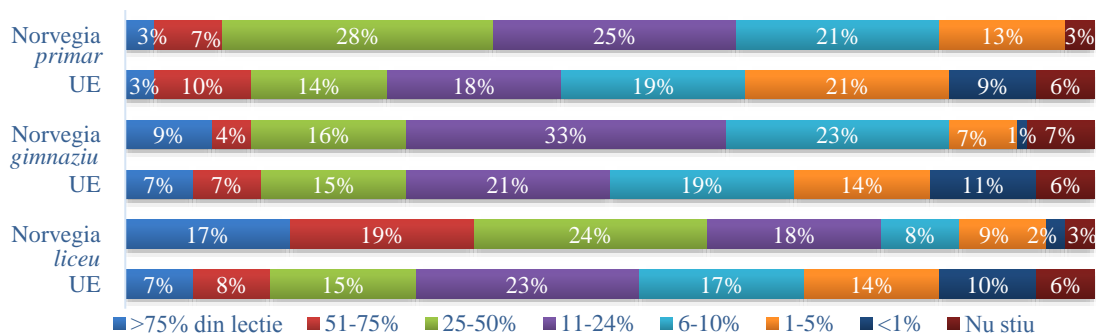
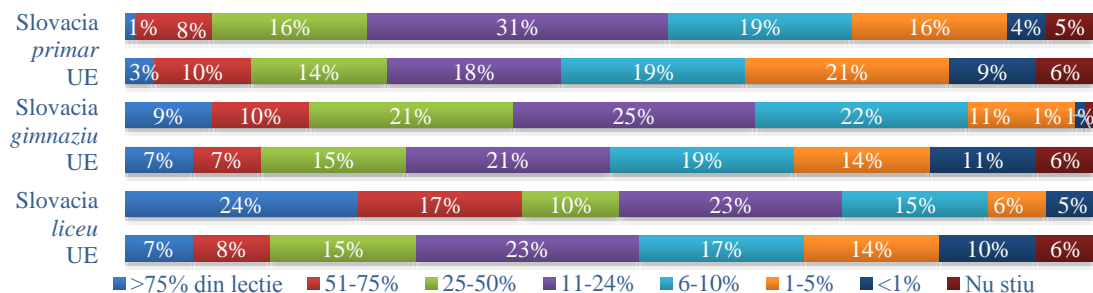


Figura 4. Frecvența utilizării tehnologiilor digitale de cadrele didactice în Norvegia

Tabelul 7. Tehnologii digitale în Slovacia

Tehnologiile digitale implementate în procesul educațional	
▶	DistanceLearningPortal oferă informații despre cum este să studiezi la Bratislava, inclusiv diverse cursuri de licență, oportunități de carieră, progresul elevilor, și multe altele: instruiți, consultări etc. Programele din Slovacia pot fi urmărite în campus sau prin înscrierea într-un program de studiu la distanță sau într-o metodă combinată de învățare. Site: https://www.distancelearningportal.com/countries/41/slovakia.html

În figura 5 putem observa frecvența utilizării tehnologiilor digitale în clasă de către cadrele didactice din Slovacia în comparație cu media per Europa.

**Figura 5. Frecvența utilizării tehnologiilor digitale de cadrele didactice în Slovacia**

În România în anul 2014 a fost lansat un program național gestionat de Ministerul Educației și Cercetării □ *Programul de elaborare a manualelor digitale pentru clasele I, II, III, IV, V, VI, VII*. Un rezultat important al implementării programului îl constituie crearea Repozitoriului de manuale (www.manuale.edu.ro), în care se regăsesc pentru utilizare gratuită atât replicile digitale ale manualelor tipărite, cât și versiunile digitale propriu-zise ale acestora.

Platforma **iTeach** (<https://iteach.ro/index.html>) propune crearea unui mediu virtual avansat, destinat dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, care integrează instrumente web 2.0 și facilități specifice comunităților virtuale: pentru informare și formare, pentru facilitarea schimbului de experiență, pentru dezvoltarea de proiecte didactice la distanță, pentru colaborare socio-profesională, pentru familiarizarea cu noile tehnologii.

Platforma **rețeauaEDU** (<https://reteauaedu.ro/>) este comunitatea de eLearning a învățământului preuniversitar din România, din care fac parte școli din întreaga țară, ce sprijină învățământul online de calitate. Indiferent de rolul pe care îl are cel ce se conectează la platformă: elev, profesor, părinte sau reprezentat al unei instituții de învățământ, în rețeaua EDU vor avea parte de o adevărată experiență digitală.

Mozaweb (<https://www.mozaweb.com/ro/index.php>) este o platformă cu conținuturi educaționale interactive. Biblioteca media de pe platformă conține 1200 de animații 3D, 1150 de video-uri spectaculoase și 120 de aplicații tematice și jocuri ce reprezintă un instrument excelent în practicarea și aprofundarea cunoștințelor dobândite. Profesorii se pot folosi de orice element interactiv din biblioteca media pentru a crea teste dinamice.

În figura 6 putem observa frecvența utilizării tehnologiilor digitale în clasă de către cadrele didactice din România în comparație cu media per Europa.

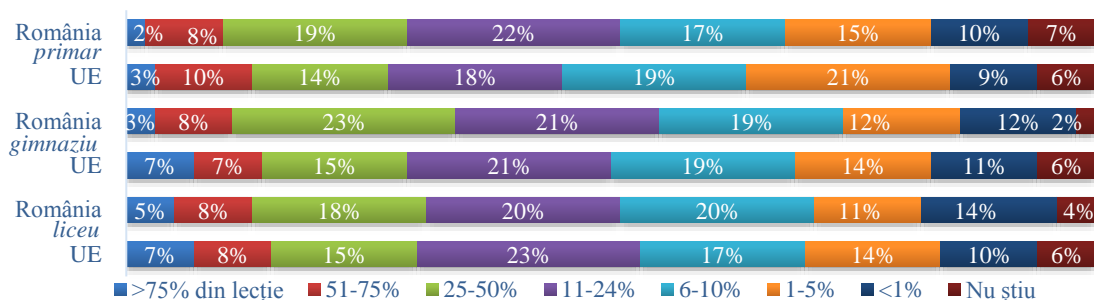


Figura 6. Frecvența utilizării tehnologiilor digitale de cadrele didactice în România

Și în **Ucraina** tendințele moderne de utilizare a tehnologiilor digitale în procesul educațional sunt axate pe crearea de manuale electronice, apar tablele interactive în sălile de clasă și asigurarea cu conexiune la Internet în toate școlile.

BeSmart este un proiect ce permite pentru fiecare elev din țară să se pregătească pentru examene. A fost creată o platformă online unică (<https://besmart.study/>). Platforma conține tutoriale video gratuite, teste aprobate de Ministerul Educației, consultații online din partea profesorilor pentru următoarele discipline: Limba ucraineană, Literatura ucraineană, Fizica, Matematica, Geografia, Biologia, Istoria Ucrainei, Chimia, Limba engleză.

Prometheus (<https://prometheus.org.ua/>) este o platformă deschisă online și cel mai mare proiect de educație gratuită din Ucraina. Misiunea platformei este de a oferi cele mai bune cursuri elaborate de profesori de top din universități și organizații din întreaga lume. Platforma conține cursuri de pregătire pentru examene la disciplinele: Limba și Literatura ucraineană, Istoria Ucrainei, Matematica, Limba engleză. Totodată, conține și cursuri online de formare a cadrelor didactice.

Serviciul **E-schools** (<https://e-schools.info/>) este conceput pentru a prelucra și furniza informații electronice despre performanța elevilor. Informațiile sunt furnizate sub diferite forme: agendă, tabelul performanțelor, diagrame cu progresul elevilor, rapoartele cadrelor didactice pentru fiecare clasă și elev.

Procesul de implementare a tehnologiilor digitale în sistemul educațional din **Republica Moldova** se află la o etapă de tranziție, tehnologiile informaționale și/sau informatică fiind studiate ca discipline distincte la toate treptele de învățământ.

Profesor.md (<http://profesor.md/>) este o comunitate ce unește cadrele didactice. Platforma conține instrumente online, materiale didactice selectate pe clase și alte tipuri de materiale didactice ca fișe, pliante ș.a. În același timp, oferă cadrelor didactice oportunitatea de a adăuga articole pe platformă.

Clasa viitorului – FutureClassroomLab (<https://www.clasaviitorului.md/>) este un proiect pilot implementat în Republica Moldova care aduce un nou concept în pedagogie, oferind un spațiu de învățare deschis și inspirațional, cu abordări interdisciplinare și

inovative, prin utilizarea tehnologiilor digitale, ce favorizează procesul de învățare centrat pe elev. Clasa Viitorului se bazează pe reușitele proiectului național de Robotică Educațională, ambele inițiative de educație STEAM (Științe, Tehnologie, Inginerie, Arte, Matematică).

În figura 7 putem observa frecvența utilizării tehnologiilor digitale în clasă de către cadrele didactice din Moldova în comparație cu media per Europa.

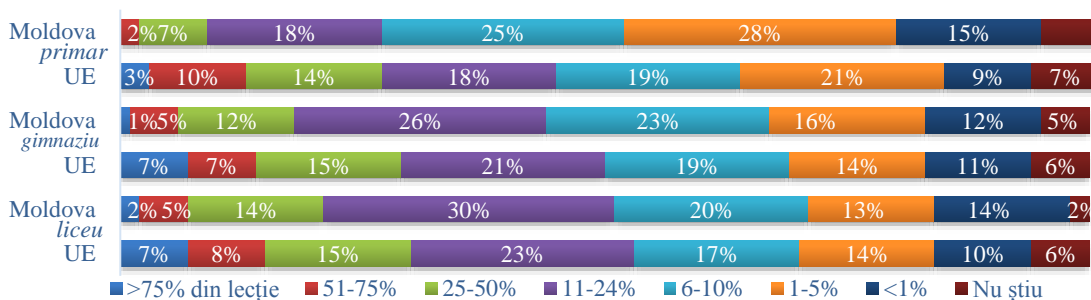


Figura 7. Frecvența utilizării tehnologiilor digitale de cadrele didactice în Moldova

Rezultate specificate ne permit să menționăm faptul că tehnologiile digitale joacă un rol important în procesul educațional, fiind confirmat de către cadrele didactice:

- Utilizarea tehnologiilor digitale este o necesitate pentru un proces educațional de calitate.
- Tehnologiile digitale stimulează motivația învățării.
- Tehnologiile digitale influențează formarea unei personalități active.
- Utilizarea tehnologiilor digitale eficientizează procesul formării competențelor școlare.
- Impactul pozitiv al tehnologiilor digitale pentru disciplină.

În contextul celor expuse, menționăm că unitățile didactice trebuie să posede competențe profesionale pentru a le oferi elevilor posibilități de învățare bazate pe tehnologiile digitale. Profesorii trebuie să fie pregătiți să utilizeze tehnologiile și să știe cum aceste tehnologii pot sprijini activitățile de învățare ale elevilor. Cadrele didactice trebuie să fie pregătite să-i facă pe elevi să beneficieze de avantajele pe care le pot oferi tehnologiile digitale. Formarea profesională continuă în domeniul implementării tehnologiilor digitale a cadrelor didactice din Republica Moldova reprezintă o problemă, care necesită soluționare.

În **concluzie**, menționăm că tehnologiile digitale moderne contribuie eficient la realizarea unui învățământ de calitate și la obținerea performanțelor în educație. Din această perspectivă propunem realizarea unui ansamblu de acțiuni complexe la nivel de sistem educațional din Republica Moldova, axate pe:

- dezvoltarea infrastructurii privind implementarea TIC în instituțiile de învățământ din țară;
- abordarea conceptuală și metodologică a TIC în învățământul general din perspectiva calității, eficienței și relevanței;

- elaborarea și asigurarea cu materiale didactice în format electronic pentru disciplinele de studiu, cu instrumente TIC performante;
- realizarea cursurilor, treningurilor, meselor rotunde etc. pentru formarea profesională a cadrelor didactice în vederea utilizării TIC în procesul educațional la disciplinele pe care le predau.

Astfel, **recomandăm cadrelor didactice din Republica Moldova să se familiarizeze cu bunele practici de aplicare în diverse țări a tehnologiilor digitale în procesul educațional, accesând adresele electronice indicate în articol.**

Desigur, sunt necesare investiții financiare și materiale esențiale în infrastructura educațională din Republica Moldova și în mijloacele de învățare ce țin de tehnologiile digitale respective. În acest context, este importantă formarea și dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice.

Bibliografie

1. Motoi G., Lazăr E., Ștefan M. Politici digitale în învățământul secundar în Europa, 2018. <http://docplayer.ro/171513224-O1-politici-digitale-%C3%AEn-europa-%C3%AEn-%C3%AEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntul-secundar.html>
2. <https://osvitoria.media/ru/experience/5-tehnologyj-budushhego-kotorye-pronykayut-v-ukraynskye-shkoly-uzhe-sejchas/>
3. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=RO>
4. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT)
5. http://www.elearning.ro/resurse/UNESCO_TIC_StandardeProfesori2008.pdf
6. https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_ro
7. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aem0028>
8. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012XG0308(01)&from=EN)
9. http://publications.europa.eu/resource/cellar/cd816632-9999-4515-8b94-bccbfe7a44a6.0021.02/DOC_3
10. https://mei.gov.md/sites/default/files/strategia_moldova_digitala_2020_857.pdf
11. https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4_finalcompetente_digitale_profesori_22iulie2015_1.pdf
12. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN>
13. <https://www.oecd.org/denmark/42033180.pdf>
14. [https://worldtop20.org/worldbesteducationsystem\(vizitat 14 ianuarie 2020\).](https://worldtop20.org/worldbesteducationsystem(vizitat%2014%20ianuarie%202020))
15. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/survey-schools-ict-education>

CZU: 004:001.8'1

DOI: 10.36120/2587-3636.v19i1.52-61

DATA MEANING: ABORDĂRI METODOLOGICE MODERNE DE CERCETARE

Natalia APETRI, Universitatea de Stat din Moldova

<https://orcid.org/0000-0002-7189-4342>

Rezumat. În articol sunt expuse unele abordări metodologice moderne de cercetare în domeniul Data Meaning. Sunt expuse unele aspecte metodologice a dezvoltării sistemelor de inteligență artificială. Este abordat discursul filosofic „Pot mașinile să gândească”, inițiat de Alan Turing. Scopul cercetărilor a fost: (a) elaborarea unui curs electronic „Data Meaning” și (b) aplicarea componentelor Data Minig la elaborarea unor produse de inteligență artificială. Cursul electronic „Data Meaning” a fost elaborat la Facultatea de Științe Economice a Universității de Stat din Moldova și implementat în procesul de instruire.

Cuvinte-cheie: Data Meaning, Inteligența artificială, testul Turing, e-Learning.

DATA MEANING: MODERN RESEARCH METHODOLOGICAL APPROACHES

Abstract. In the article are presented some modern methodological research approaches of Data Meaning. Are introduced some methodological aspects of the development of artificial intelligence systems. This article reviews the philosophical discourse "Can machines think?" by Alan Turing. The purpose of the research was: (a) the development of an electronic course "Data Meaning" and (b) the application of the Data Meaning components in developing artificial intelligence products. The electronic course "Data Meaning" was developed at the Faculty of Economic Sciences, The State University of Moldova and implemented in the education process.

Keywords: Data Meaning, Artificial Intelligence, Turing Test, e-Learning.

I. Introducere

Problemele reprezintă *materia primă* de bază pentru oameni și tehnologiile informaționale.

Dicționarul explicativ al limbii române explică semnificația termenului *problemă* ca „o chestiune în care, pe baza unor ipoteze, se cere să se determine, prin calcule sau prin raționamente, anumite date”. Aceste date constituie soluția problemei. Problema poate avea o singură soluție, mai multe soluții, o infinitate de soluții sau nicio soluție.

Problemele sunt formulate și rezolvate în cadrul unui oarecare *domeniu de activitate* (DA). Fiecare DA este caracterizat de: (a) un alfabet; (b) un limbaj profesional – submulțime structurată a unui limbaj natural; (c) o mulțime de obiecte/concepte; (d) o mulțime de relații dintre obiecte; (e) o mulțime de proceduri de construire a obiectelor; (f) o mulțime de proceduri de transformare a obiectelor.

Un DA se consideră *bine structurat* dacă modelul conceptual al acestuia poate fi reprezentat de un oarecare sistem formal. În caz contrar, DA se consideră *slab-structurat*. Problemele dintr-un DA *bine structurat* pot fi reprezentate algoritmic. Pentru DA bine structurate pot fi construite *rezolvitoare de probleme*.

II. Gândirea

Încă din antichitate oamenii se întrebau: ce este gândirea, care sunt mecanismele ei, cum funcționează și dacă poate fi ea reprodusă artificial și folosită la rezolvarea problemelor cu care se confruntă societatea umană. Gândirea are mai multe dimensiuni și este cercetată în cadrul unor discipline din medicină, logică, psihologie, fiziologie, matematică, informatică, robotică ș.a.

Specialiștii în pedagogie, informatică și inteligența artificială sunt interesați atât de semnificația filosofică a conceptului „gândire”, cât și de aspectul pragmatic (utilitatea practică) a acestui concept. Materializat în sisteme cibernetice, gândirea artificială ajută omul la rezolvarea problemelor actuale ale societății. În prezent este greu de menționat un domeniu de activitate în care tehnologiile informaționale n-ar asista oamenii la soluționarea problemelor din domeniul respectiv. Pentru a modela gândirea pe calculator este nevoie ca acest termen să fie conștientizat în contextul soluționării problemelor din domeniul în care activează omul.

Prin conștientizare se înțelege definiția, structura, principiul de funcționare, analiza comparativă cu alți termeni adiacenți, de exemplu: inteligență, concept, dată, informație, abstractizare, cunoștință, concept generic, concept specific, raționament, gândire, învățare, instruire, viață, suflet, spirit, etc. Apoi urmează ca cunoștințele obținute în cadrul conștientizării să fie livrate computerului.

Computerul echipat cu cunoștințele referitoare la rezolvarea problemelor în domeniul de activitate al beneficiarului devine un ajutor de neînlocuit pentru acesta. Împreună demonstrează productivitate, eficiență și putere de rezolvare mai mare a problemelor din domeniul respectiv.

Abilitatea de *gândire* este principala distincție dinte *homo sapiens* și restul purtătorilor de viață. Kondakov N.I. definește conceptul *gândire* în modul următor: „Spre deosebire de percepția senzorială, care reflectă predominant fenomenele, partea exterioară, proprietățile individuale ale obiectelor, – gândirea se dezvoltă în forma abstractă a judecăților, deducțiilor, conceptelor, ipotezelor, teoriilor. Gândirea este o reflectare directă a obiectelor și fenomenelor. Gândirea reprezintă un proces prin care o persoană asociază gândurile, adică judecă, deduce, de la unele gânduri deduce alte gânduri, care integrează noi cunoștințe. Gândirea reprezintă cunoașterea generalizată a obiectelor și fenomenelor lumii exterioare. Gândirea reflectă proprietățile, care sunt comune pentru mai multe obiecte (albul, greutatea, elasticitatea, conductivitatea termică, etc.)” [1].

Solomon Marcus constată o gamă de tipuri de gândire. Gândirea se clasifică după următoarele criterii:

- **orientare** (*gândire direcțională și nedirecțională*);
- **tipul operațiilor presupuse** (*gândire algoritmică și gândire euristică*);
- **finalitate** (*gândire reproductivă, gândire productivă și gândire critică*);

- *sensul de evoluție* (gândire divergentă și gândire convergentă);
- *demersurile logice* (gândire inductivă, gândire deductivă și gândire analogică);
- *modul de desfășurare* (gândire verticală și gândire laterală);
- *valoare* (gândire pozitivă și gândire negativă);
- *corespondența cu realitatea* (gândire vigیلă sau gândire realistă și gândire autică sau gândire onirică);
- *eficiență* (gândire eficientă și gândire neeficientă) (adaptat după [2]).

III. Inteligența umană și inteligența artificială

Inteligența generală umană, în viziunea lui John B. Carroll, integrează următoare abilități mentale: *intelența fluidă, percepția vizuală generală, percepția auditivă generală, abilitatea generală de recuperare, viteza cognitivă generală, viteza de procesare, memoria și învățarea generală, inteligența cristalină* (adaptat după [3]).

Concomitent cu apariția calculatoarelor electronice, s-au intensificat discuțiile filosofice în contextul problemei „sunt sau nu sunt capabile mașinile să gândească, sau vor fi capabile în perspectivă?”. Încă la apariția calculatoarelor, Alan Turing, Norbert Wiener ș.a. avertizau societatea referitor la unele pericole etice care pot veni din partea tehnicii de calcul pe care au inventat-o, invocând motivul că abilitățile intelectuale ale tehnologiilor de calcul pot evolua inclusiv în albiu periculoase pentru omenire. De aceea, cel puțin din acest punct de vedere, este nevoie de prognozat orizonturile de evoluție ale *gândirii artificiale*, puterea ei de rezolvare și/sau producere a problemelor și impactul interacțiunii gândirilor artificiale asupra societății.

Pentru a facilita discuțiile științifice în acest context, deseori neconstructive, Alan Turing descrie încă în anul 1950 o procedură prin care mașina demonstrează abilități raționale echivalente cu ale omului. În literatura științifică această procedură este cunoscută ca *Testul Turing*. Există mai multe versiuni ale Testului Turing.

Una din versiuni este următoarea. Sunt trei actori: un expert (A), o persoană (B) și o mașină (C). Expertul chestionează actorii B și C distanțat și ecranat cu scopul de a determina cine dintre jucătorii B și C este mașina și cine este omul? Dacă răspunsurile mașinii au fost atât de bune, că l-au indus în eroare pe expert și acesta a conchis că jucătorul C (mașina) este actor natural, atunci se poate accepta faptul că această mașină a trecut testul Turing și merită considerată că gândește la fel de bine ca omul [4].

Dumitrescu D. afirmă că pentru ca o mașină să abordeze testul Turing trebuie să realizeze următoarele tipuri de abilități:

- *prelucrarea limbajului natural*;
- *reprezentarea cunoașterii* pentru a memora informația de bază, furnizată înaintea dialogului, precum și informația obținută în timpul dialogului;
- *raționament automat* care să-i permită utilizarea informației memorate pentru a răspunde la întrebări, pentru a trage concluzii și pentru a formula propriile întrebări;

- *capacități de învățare*, care să-i permită să se adapteze la noi circumstanțe, să detecteze și să extrapoleze anumite structuri” ([5], p. 18, 19).

Fiecare informatician și utilizator al calculatorului își aduc contribuția la fortificarea *sistemului informațional global*, care poate fi privit ca *noosferă*, adică *sferă de gândire*. Termenul a fost introdus cu peste 100 de ani în urmă de către Edouard Le Roy, Pierre Teilhard de Chardin, Vernadski V. I. [6]. Dicționarul explicativ la limbii române explică acest termen ca „înveliș al pământului suprapus biosferei, care desemnează omenirea”. Un exemplu în contextul termenului poate fi faptul că persoanele stabilite în diferite puncte ale mapamondului pot participa la cercetare, elaborarea unui manual, activitatea economică mixtă etc.

Observăm că fiecare concept sau metodă științifică parcurge un ciclu de viață, care începe cu premiera, apoi devine obișnuință și își poate extinde semnificația și aria de aplicabilitate.

Sistemul informațional global se află în continuă evoluție și fortificare, transformă Planeta noastră în una gânditoare, similar Planetei „*Solaris*” din romanul fantastic al scriitorul polonez Stanislaw Lem [7]. Astfel, fiecare utilizator al unui computer sau dispozitiv mobil contribuie la dezvoltarea spectaculoasă a *Noosferei* indiferent de faptul dacă conștientizează sau nu acest fapt.

În anul 1990, în continuarea discuțiilor filosofice în contextul *Testului Turing*, apar concomitent două curente filosofice: *Inteligența artificială (IA) diluată* și *IA forte* (a se vedea, de exemplu [8]). Termenul *IA forte* a fost introdus de Searle J. R. [9]: „Mai mult decât atât, un astfel de program va fi nu doar un model al minții; acesta va fi de fapt însăși mintea, în același sens în care mintea umană este minte”. *IA forte* susține că gândirea manipulează cu simboluri formalizate, iar acest lucru îl face și calculatorul. Acest punct de vedere este rezumat în afirmația: „Mintea se află în raport cu creierul tot așa cum software se află în raport cu hardware”. Teoria *IA diluată* respinge posibilitatea de a reproduce pe cale artificială mintea umană.

Roger Penrose a publicat în anul 1994 lucrarea „*Incertitudinile rațiunii. (Umbrele minții). În căutarea unei teorii științifice a conștiinței*” (a se vedea traducerea în limba română [10]). Autorul cărții lărgeste aria dezbaterilor științifice expuse în lucrările precedente referitoare la Testul Turing și formulează următoarele întrebări: „Este depășirea capacității umane de către calculator doar o chestiune de putere de calcul, de viteză, precizie, memorie, sau poate, de modul de interconectare? Pe de altă parte, putem face oare ceva (cu creierul nostru) care să poată fi descris în termeni computaționali? Cum ar putea sentimentele care implică conștiința conștientă – fericire, durere, dragoste, sensibilitate estetică, înțelegere, etc., să se potrivească într-un astfel de tablou computațional? Vor avea oare calculatoarele viitorului minte?”.

În contextul acestor întrebări Roger Penrose formulează patru ipoteze:

- A. *Toată gândirea este calcul; chiar trăirile care implică conștiința conștientă sunt produse prin executarea unor calcule.*
- B. *Conștiința este caracteristică a acțiunilor fizice ale creierului; dar orice acțiune fizică poate fi simulată computațional. Pe de altă parte, simularea computațională nu poate, în sine, trezi conștiința.*
- C. *Acțiunea fizică corespunzătoare a creierului provoacă conștiința, dar nici măcar această acțiune fizică nu poate fi simulată computațional în mod corespunzător.*
- D. *Conștiința nu poate fi explicată în termeni fizici, nici în termeni computaționali și în niciun fel de alți termeni științifici”.*

Nu este greu de observat că ipoteza A. reprezintă *teoria IA forte*, iar ipoteza D. – *teoria IA diluată*.

Specialiștii în domeniul Științei Calculatoarelor largesc permanent gama de produse inteligente și puterea lor de rezolvare a problemelor, încredințând o autonomie tot mai mare tehnologiilor informaționale în diverse domenii de activitate. Exemple de aceste domenii sunt: salarizarea angajaților, controlul intersecțiilor drumurile publice, frontierele de stat, achitării impozitelor de stat, unele probleme de evidență a populației, e-guvernării, e-educației, e-sănătății, e-comerțului etc. Pe de altă parte, conceptele: „*fraudă informatică*”, „*infracțiune informatică*”, „*crimă cibernetică*”, „*război cibernetice*” etc. devin cotidiene. Performanțele și realitățile nominalizate, cu semnificație atât pozitivă cât și negativă, consolidează spectaculos Noosfera și oferă cetățenilor noi și noi oportunități informaționale concomitent cu noi și noi pericole de securitate informațională la nivel personal, național și global.

IV. Noua tehnologie informațională

Începând cu anii '80 au demarat mai multe proiecte de realizare a tehnicii de calcul bazată pe inteligența artificială. Cel mai semnificativ proiect este cel nipon. Cu toate că și după peste 30 de ani acest proiect nu este finalizat, Japonia intenționează să fie lider mondial în acest domeniu de progres tehnico-științific. În calitate de limbaj de programare, niponii au ales limbajul PROLOG. De fapt, PROLOG nu este limbaj de programare pentru reprezentarea algoritmilor. PROLOG reprezintă un limbaj de reprezentare a conceptelor, relațiilor dintre concepte și a cunoștințelor în diverse *domenii de activitate*.

În limbajul PROLOG conceptele și cunoștințele oricărui *domeniu de activitate* (DA) pot fi reprezentate într-un limbaj profesional, submulțime structurată a unui oarecare limbaj natural. În calitate de limbaj natural este folosită, de regulă, limba de comunicare a beneficiarului.

Limbajul PROLOG posedă, de asemenea, mecanisme de descriere și procesare a *listelor de obiecte și conceptelor cu semnificație recursivă*. Cunoștințele DA informatizat sunt stocate în *baze de cunoștințe*. Software instrumental al PROLOG-ului integrează un *motor inferențial*, care, la fiecare formulare de către utilizatorul final al unei noi probleme

de rezolvat din DA informatizat, construiește automat algoritmul problemei formulate și execută acest algoritm oferind utilizatorului final, expert în DA dar concomitent și non-informatician, soluția problemei formulate. *Motorul inferențial* mai este numit și *rezolvitor de probleme*. *Rezolvitorul de probleme* este capabil să găsească soluția/soluțiile problemelor formulate sau să constate absența soluției.

Pentru comparare relatăm că în tehnologiile informaționale convenționale soluționarea unei oarecare probleme pe computer necesita elaborarea preventivă de către informatician a algoritmului problemei corespunzătoare și codificarea acestei probleme într-un limbaj de programare din dotarea computerului. Elaborarea algoritmului respectiv poate solicita resurse considerabile, măsurate în *oameni×luni*, *resurse financiare* și *materiale* pentru elaborarea respectivă. Spre deosebire de tehnologiile convenționale informaționale, tehnologiile informaționale inteligente nu solicită algoritmi de rezolvare a problemelor din DA, dar numai cunoștințele necesare la rezolvarea problemelor din DA. Tehnologia informațională inteligentă niponă a fost numită *Noua Tehnologie Informațională* (NTI) și este destinată pentru rezolvarea pe calculator: (a) automat a problemelor structurate și (b) automatizat a problemelor slab structurate.

Dicționarul explicativ de inteligență artificială explică în modul următor semnificația acestui termen: „... tehnologie de prelucrare a informațiilor, precum și rezolvarea problemelor de calculator, care se bazează pe realizările IA. Ideea de bază utilizată în NTI este automatizarea procedurii de construire a unui program necesar utilizatorului final pe baza descrierii formulării problemei în limbajul său profesional. Astfel, NTI oferă o oportunitatea utilizatorului, care nu este un programator profesionist, de a comunica cu computerul. Pentru ca ideea de bază integrată în NTI să funcționeze este necesar ca computerul să fie dotat cu **o interfața inteligența, o bază de cunoștințe** de rezolvare a problemelor, adică de a fi **un sistem inteligent**. O altă caracteristică a NTI este modalitatea de a rezolva **probleme distribuite**, atunci când oamenii sunt implicați într-o sarcină comună să comunice între ei printr-o rețea de calculatoare, e-mail și bază de cunoștințe generală. Rețeaua de calculatoare include, de asemenea, baze de date, de la care utilizatorii primesc informațiile necesare pentru a rezolva problema/problemele lor” (adaptare după: [11]).

V. Sisteme informatice inteligente

Tehnologiile informaționale sunt destinate și pentru elaborarea *sistemelor informatice* – sisteme care rezolvă pe calculator o anumită clasă de probleme. În jurisprudență prin *sistem informatic* (abreviat SI) se înțelege orice dispozitiv sau ansamblu de dispozitive care sunt interconectate sau care se află în relație funcțională, dintre care unul sau mai multe asigură prelucrarea automată a datelor cu ajutorul unui *program informatic*. Tradițional, un SI a fost definit prin două componente: una referitoare la funcția sa, iar a doua referitoare la structura sa. Astfel, dintr-o perspectivă structuralistă, un SI constă într-o colecție de oameni, procese, date și tehnologii care

formează o structură ce servește anumitor funcții sau obiective. Pe de altă parte, dintr-o perspectivă funcțională, un SI este un mediu implementat tehnologic cu scopul de a înregistra, stoca și transmite informații. Prin executarea acestor funcții, un SI facilitează crearea și schimbul de înțelegeri care servesc scopuri sociale, cum ar fi executarea unor acțiuni sau formularea sau justificarea unei idei” (adaptat după: [12] reluat de la [13]).

După elaborarea bazei de cunoștințe, utilizatorul final poate rezolva pe calculator toate problemele din DA, respectiv, soluțiile cărora pot fi reprezentate prin conceptele descrise în baza de cunoștință elaborată. Cunoștințele DA pot fi păstrate pe dispozitive de stocare a datelor și/sau în *baze de cunoștințe*. Dicționarul explicativ al IA definește *baza de cunoștințe* ca „o colecție de instrumente software, care asigură căutarea, stocarea, conversia și înregistrarea în memoria calculatorului a cunoștințelor – unități structurate de informații complexe”.

Fiecare SI inteligent integrează o componentă numită *rezolvitor de probleme*. Aici remarcăm că problemele din DA slab-structurate nu pot fi reprezentate algoritmic și pentru acestea nu pot fi construite rezolvitoare de probleme. Pentru rezolvarea problemelor slab structurate sunt folosite și elaborate *sisteme suport pentru decizie* (SSD), inclusiv inteligente (a se vedea, de exemplu, [14]).

SSD reprezintă o clasă de produse informaționale, care asistă utilizatorul final la găsirea soluției problemei slab-structurate fără implicarea obligatorie a informaticianului. Bineînțeles că aceste produse sunt inteligente din motiv că integrează seturi de cunoștințe. Exemple de SSD sunt navigatoarele pentru automobile. Aceste dispozitive permit utilizatorului, indiferent de specializare în informatică, să găsească soluția de deplasare a unității de transport din punctul curent în punctul dorit. Similar, SSD permit utilizatorilor finali să găsească soluții în DA slab-structurate propunând strategii, metode și tehnici de căutare a soluțiilor problemelor formulate de acesta în limbajul utilizatorului final.

O clasă distinctă de probleme slab-structurate reprezintă *problemele de predicție*, numite și *probleme de relație*. Această clasă de probleme constituia până nu demult un argument în favoarea promovării afirmațiilor IA diluate. Dificultățile soluționării acestei clase de probleme sunt: (a) volumele mari de date; (b) volumele de date pot fi și dispersate; (c) nu sunt triviale relațiile dintre fenomenele cercetate și reprezentate prin datele (a) și (b), din motiv că aceste fenomene sunt distanțate în timp și spațiu.

Clasa problemelor de predicție (de relație) a provocat multe bătăi de cap nu numai computerelor, ci și decidenților. Pentru a lua decizii optime referitoare la sistemul condus, decidenții au la dispoziție resurse limitate de timp, de informații și capacități cognitive. Ca urmare a înțelegerii acestor constrângeri, Simon, Laureat al Premiului Nobel, a introdus noțiunea de *raționalitate limitată* (1997).

VI. Data Meaning

Data Meaning reprezintă o tehnologie informațională, care se încadrează în competiția Om-Calculator demarată de Alan Turing cu testul său.

Paklin N și Oreškov V. definesc acești termeni de *Data Meaning* în modul următor [15]:

- *Knowledge Discovery in Databases (KDD)* reprezintă procesul de descoperire a cunoștințelor din date în formă de dependențe, reguli, modele, care de obicei sunt obținute în urma aplicării următoarelor etape de procesare a datelor: 1) selectarea; 2) curățarea; 3) transformarea; 4) modelarea cu aplicarea metodelor de *Data Meaning*; 5) interpretarea rezultatelor obținute.
- *Data Meaning* reprezintă procesul de descoperire a datelor *brute* necunoscute anterior, utile și accesibile pentru interpretarea cunoștințelor și pentru luarea deciziilor în diferitele domenii ale activității umane.

Ciubukova I.A. tratează esența și scopul tehnologiei *Data Meaning* ca o tehnologie informațională, care este destinată pentru a căuta în cantități mari de date legități *non-evidente, obiective și utile*:

- *Non-evidente* – legitățile nu pot fi depistate de către experți sau cu metode standarde de prelucrare a informațiilor.
- *Obiective* – legitățile observate vor fi totalmente corespunzătoare realității, spre deosebire de opiniile experților, care sunt întotdeauna subiective.
- *Utile* – concluziile *Data Meaning* prezintă o importanță reală și pot fi aplicate în practică [16].

Minzov A.C. și Bukin V.S. amplifică semnificația calității *non-evidente* afirmând că legitățile descoperite cu tehnologia informațională *Data Meaning* nu pot fi detectate prin metode statistice standarde de prelucrare a informațiilor sau chiar de către experți cu experiență. *Descoperirile sunt imposibile din motiv că metodele statistice standard sunt preponderent orientate la generalizarea informațiilor, și nu la o analiză aprofundată a informațiilor.* Experții caută, de asemenea, legități în baza experienței lor anterioare. Dacă legitățile descoperite de tehnologiile *Data Meaning* nu se încadrează în viziunile expertului, acesta niciodată nu le va putea observa în bazele mari de date supuse procesărilor inteligente (adaptat după [17]).

VII. Structura cursului *Data Meaning*

Problemele principale ale cursului *Data Meaning* sunt: clasificarea obiectelor, clusterizarea obiectelor, regresia datelor, asociația, șabloanele consecutive și prognozarea evenimentelor, etc. Cursul *Data Meaning* include următoarele teme:

- Introducere în analiza datelor.
- Tehnologii moderne de analiză a datelor (*Knowledge Discovery in Data Meaning*).
- Software în domeniul analizei datelor.
- Colectarea și procesarea datelor.

- Reguli de asociere (association-rule meaning, Association Rules).
- Clusteringul datelor.
- Rețele neuronale artificiale.
- Rețele neuronale artificiale Kohonen.
- Clasificarea datelor.
- Prognozarea seriilor de date.
- Regresia liniară.

Obiectivul cursului este de a pregăti absolvenții universitari pentru integrarea cunoștințelor cursului la rezolvarea problemelor de *Data Meaning* în diverse ramuri ale economiei naționale a Republicii Moldova. Cursul a fost plasat pe Platforma de e-Learning MOODLE a Universității de Stat din Moldova și utilizat în procesul de instruire la Facultatea Științe Economice.

Concluzii

A fost elaborat cursul electronic *Data Meaning*. Cursul are scopul de a pregăti specialiști și conducători pentru economia națională, capabili să exploateze noile tehnologii informaționale și să obțină soluții optime la problemele de dezvoltare a economiei Republicii Moldova. Tehnologiile informaționale de *Data Meaning* pot fi privite din mai multe puncte de vedere:

- (a) în calitate de produse program inteligente menite să rezolve probleme științifice și aplicative pentru economia națională;
- (b) în calitate de software care fortifică puterea de rezolvare a calculatorului, fapt care implică consolidarea noosferei, sferă de gândire, ce materializează conceptul de *planetă gânditoare*
- (c) Tehnologiile *Data Meaning* largesc considerabil puterea de rezolvare a problemelor și orizontul discursului filosofic referitor la testul Turing. Cu 20 de ani urmă faptul că calculatoarele nu erau în stare să facă descoperiri științifice prezenta un argument pentru discreditarea tehnologiilor digitale. În prezent, tehnologiile *Data Meaning* demonstrează o putere de descoperire mai mare decât a experților umani din domeniul respectiv.
- (d) O tehnologie *Data Meaning* poate integra orice instrumente informatice: imperative și inteligente. Produsele software obținute cu această tehnologie inovațională demonstrează putere de rezolvare a problemelor pe care niciuna din tehnologiile integrante nu le poate demonstra.
- (e) Produsele *Data Meaning* sunt capabile să descopere relații non triviale dinte datele stocate în baze mari de date referitoare la fenomene distanțate în timp și spațiu. Factorul uman nu poate descoperi aceste relații (a consulta de exemplu [18]).

Bibliografie

1. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975. 721 с.

2. Moisil Gr. Tipuri de gândire. <http://www.scritub.com/sociologie/psihologie/Tipuri-de-gandire22654.php>.
3. Carroll J.B. Human Cognitive Abilities: A survey of Factor Analytic Studies. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1993. 819 p.
4. Turing A. Computing Machinery and Intelligence. Mind. vol. LIX, no. 236, October 1950, p. 433-460.
5. Dumitrescu D. Principiile Inteligenței artificiale. Cluj-Napoca: Editura Albastra, 1999. 289 p.
6. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Наука, 1987. 240 с.
7. Stanisław Lem. Solaris. http://bvi.rusf.ru/lem/lb_solar.htm
8. Сильный и слабый искусственный интеллект. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/318696>
9. Churchland P. M., Churchland P. S. Could a Machine Think? Scientific American. January 1990, p. 32-37. <http://sils.shoin.ac.jp/~gunji/AI/CR/sciam90couldamachine think.pdf>
10. Penrose R. Incertitudinile rațiunii. (Umbrele minții). În căutarea unei teorii științifice a conștiinței. București: Ed. Tehnică, 1999. 532 p.
11. Аверкин А.Н., Гаазе-Рапопорт М.Г., Поспелов Д.А. Толковый словарь по искусственному интеллекту. <http://www.raai.org/library/tolk/aivoc.html#L338>
12. Antoniu G., Toader T. (coordonatori), Brutaru V. et all. Explicațiile noului Cod penal. Vol. IV. București: Ed. Universul Juridic, 2016. p. 841.
13. Drăgan A.T. Frauda informatică: analiza juridico-penală a infracțiunii. Autoreferatul tezei de doctor în drept. Specialitatea: 554.01 - Drept penal și execuțional penal. Chișinău: ICJP al AȘM, 2017. 29 p.
14. Filip F.G. Sisteme suport pentru decizii. Ed. a II-a, revăzută și adăugită. București: Editura Tehnică, 2007. 363 p.
15. Паклин Н., Орешков В. Бизнес-аналитика: от данных к знаниям. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 624 с.
16. Чубукова И. А. Data Meaning: учебное пособие. М.: Интернет-университет информационных технологий: БИНОМ: Лаборатория знаний, 2006. 382 с., <http://www.intuit.ru/lector/118.html>
17. Минзов А. С., Букин В. С. Применение технологий Data Meaning при разработке концепций рекламных кампаний. В: Системный анализ в науке и образовании, 2010. № 1. с. 43-47.
18. Raționalitate limitată. <http://www.scribd.com/doc/55962060/36/Ra%C5%A3ionalitate-absolut%C4%83-%C5%9Fi-ra%C5%A3ionalitate-limitat%C4%83>

Mulțumiri: Lucrarea a fost realizată în cadrul Proiectului de cercetare: *Dezvoltarea sistemelor informatice inteligente orientate pe familii de probleme decizionale cu aplicare în educație și cercetare*. Direcția strategică: *50.07 Materiale, tehnologii și produse inovative*. Codul Proiectului: *15.817.02.38A*. Directorul proiectului **Gheorghe CĂPĂȚĂNĂ**, profesor universitar, doctor inginer.

CZU: 373.211.24

DOI: 10.36120/2587-3636.v17i3.62-71

ÎNVĂȚĂTORUL: AUTORITATE, LIDER SAU MODEL DE FORMARE AL PERSONALITĂȚII ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE

Nicolae SILISTRARU, dr. hab., prof. univ.

<https://orcid.org/0000-0001-9469-4434>

Universitatea de Stat din Tiraspol

Carmen BUNDA, drd.

<https://orcid.org/0000-0001-6298-7769>

Rezumat. Rolurile de bază ale învățătorului sunt: planificarea, organizarea, controlul, îndrumarea, evaluarea, consilierea și decizia educațională. Învățătorul cu autoritate, ca tip de personalitate, trebuie să se îmbine armonios cu liderul și cu modelul. Cadrul didactic acționează ca model în toate situațiile, independent de voința lui și de faptul că elevul preia elemente pozitive sau negative din comportamentul învățătorului sau. Acesta este considerentul pentru care învățătorul trebuie să gestioneze atât elementele directe ale comportamentului său, cât și pe cele indirecte.

Cuvinte-cheie: învățător, autoritate, model, elev, personalitate, manager, leadership, stiluri de comunicare, competențe.

THE TEACHER: AUTHORITY, LEADER OR TRAINING MODEL FOR THE PERSONALITY OF THE STUDENTS IN THE PRIMARY CLASSES

Abstract. Teachers have more basic roles in their activity so as: planning, organizing, controlling and guiding the assessment, counseling, educational decision. The teacher's personality must involve the quality of being authoritative, good leader and a model; all these qualities should be harmonious. The teacher acts as a model in all situations, regardless of his will, and regardless of the fact that the student takes positive or negative elements from his teacher's behavior. In this context, the teacher has to manage both the direct elements of his behavior as well as the indirect ones.

Key words: teacher, authority, model, pupil, personality, manager, leadership, styles of communication, competences.

Managementul educațional este o disciplină nouă, necesară în sporirea eficienței în relațiile educaționale, în stimularea transformării personalității atât a elevilor, cât și a cadrelor didactice.

Se poate face o distincție majoră a acestui concept între management educațional la nivel macrostructural (minister, inspectorate școlare), la nivel intermediar (la nivelul școlii – directorul instituției școlare) și la nivel microstructural (la nivelul clasei de elevi – învățătorul). Definind managerul ca pe o persoană cu funcție managerială, care are *competențe decizionale și responsabilități în activitatea de coordonare* a unor grupuri diferite ca mărime, se identifică trei tipuri de manageri: *de vârf, de nivel mediu și din prima linie*. În această clasificare, învățătorul se regăsește la baza piramidei în categoria managerilor operaționali din prima linie, având contact direct cu elevii. De aceea, rolul acestuia în formarea elevului într-o societate democratică este hotărâtor.

„Meseria” de învățător nu este printre cele foarte solicitate, dar nici dintre cele evitate. Această profesie intelectuală nu presupune putere, influență sau venituri

superioare, *vocația* fiind considerată unul dintre motivele de bază în orientarea spre învățământ. În învățământul contemporan în care se încearcă implementarea unei reforme reale, învățătorul, ca manager educațional, trebuie să stăpânească știința și arta de a pregăti resursele umane, de a forma personalități conform cu finalitățile vizate de societate și acceptate de formabilul supus procesului educațional. Pentru a evidenția rolul învățătorului în procesul educațional, trebuie făcută distincție între învățător ca sursă de autoritate și ca sursă de putere. Conform definițiilor, abordate de Ștefan Stanciu ș.a., „puterea presupune atât dreptul cât și abilitatea de a influența comportamentul celorlalți. Dreptul de a impune altor persoane o anumită conduită este numit autoritate. Aceasta are un caracter legitim, instituționalizat și reprezintă latura formală a puterii” [8, p. 67]. Puterea și autoritatea sunt două concepte cheie în abordarea controlului pe care învățătorul trebuie să-l exercite în clasă.

Încă din secolul al XIX-lea, de la școlile descrise de Dickens și la noi de Delavrancea („Domnul Vucea”), progresul învățământului s-a datorat slăbirii controlului învățătorului și instaurării unei atmosfere relaxate de învățare, control care pare să fie într-un raport de proporționalitate inversă cu intensitatea interacțiunii elevilor. Tot atunci au apărut și leadership-ul, *termen care se referă la un stil de a conduce eficace* prin puterea liderului de a influența și orienta pe cei pe care îi conduce spre realizarea obiectivelor.

Primele teoretizări ale leadership-ului au fost realizate de Kurt Lewin, Ronald Lippitt și Ralph White în perioada 1938-1952, după organizarea unor experimente realizate în cadrul unor grupe de copii de 11 ani cu monitori adulți, care să aibă o manieră diferită de comportament față de cei mici [1, p. 261-264]. Pe grupurile de copii care executau aceleași sarcini în același cadru, au fost testate trei tipuri de leadership: **stilul autoritar, democratic și laissez-faire**.

Acțiunea învățătorului se diferențiază după modul în care se lua decizia privind organizarea grupului și activitățile desfășurate, în care se realiza evaluarea și se exercita controlul. Învățătorul autoritar lua singur deciziile, nu împărtășea elevilor criteriile de evaluare, nu se implica în activitățile concrete ale grupului și manifesta un control strict. Nici învățătorul care mima stilul democrat nu participa prea mult la activități, dar îi încuraja pe elevi să ia decizii sugerându-le cel puțin două alternative, iar membrii grupului se puteau asocia cu oricine în realizarea sarcinilor. Elevii cunoșteau etapele pe care le aveau de îndeplinit în realizarea sarcinilor.

Climatul *laissez-faire* implică un rol pasiv al adultului care își limita participarea cât mai mult posibil, lăsând în seama elevilor toate inițiativele. Evita să dea sugestii și să evalueze ideile sau conduita elevilor. Făcându-se comparațiile de rigoare, s-a ajuns la concluzia că diferențele cele mai clare s-au evidențiat la comportamentul grupului și la relațiile dintre membrii acestuia. În stilul *autoritar*, copiii au tendința să transfere toată responsabilitatea către adult, sunt lipsiți de inițiativă, devin pasivi, irascibili, ajungându-

se ușor la acte de violență verbală între ei, între ei domină o atmosferă tensionată. În grupul *democratic* și în cel *laissez-faire*, relațiile dintre copii au fost detensionate, armonioase, de cooperare, conducând la manifestări de prietenie.

Toate studiile ce au urmat au identificat diferite stiluri pornind de la dozajul dintre autoritate și putere. De exemplu, în concepția lui E. Wragg, stilul unui învățător poate fi: *autoritar* (menține ordinea și ia decizii – efect negativ, descurajând formarea unei personalități independente); *permisiv* (elevii iau singuri decizii și se încearcă restrângerea la minim a constrângerilor exercitate asupra elevilor – efect negativ: poate degenera ușor într-o atitudine de tip *laissez-faire* fără efecte educative); *stil centrat pe modificările de comportament* (bazat pe dubletul pedeapsă/recompensă – efect negativ: aducerea copilului la nivelul unor reacții primitive, de tipul reflexelor condiționate care țin de dresaj); un stil centrat pe relații de *parteneriat cu elevii* (cu accent pe sugestie, negociere și participare care conduce într-o oarecare măsură la neglijarea procesului de învățare); *științific* (conform acestui tip, predarea este văzută ca o activitate care poate fi studiată și analizată sistematic după criterii fixe). Obiecția derivă din faptul că activitatea de predare este mai mult artă decât știință și la fel ca managementul clasei reprezintă și ceva intuitiv [7, p. 32-33]. Stilul învățătorului este influențat de o multitudine de factori: propria personalitate, nivelul de instruire și cultura generală, nivelul social, politica instituției școlare, contextual social, abilitățile elevilor, participarea comunității la viața școlii. Calitățile personale ale învățătorului joacă un rol extrem de important în abordarea unui stil în procesul educațional.

Stilul autoritar este abordat de un învățător care este dominator, impunător, sever, înclinat spre critică, exercită presiuni, pedepsește, umilește, ironizează, inspiră teamă, descoperă numai greșeli, nu este mulțumit niciodată, își asumă întreaga responsabilitate, are o voce ridicată, aspră, își impune întotdeauna ideile, nu acceptă sugestii, este extrem de contrariat la orice act de nesupunere și foarte intransigent. Un astfel de învățător este insensibil la problemele elevilor, nu-i înțelege și nu acceptă niciodată compromisul. Un astfel de învățător nu încurajează comunicarea, nu acceptă să fie întrerupt sau să participe elevii la luarea unei decizii, consideră activitățile extracurriculare irelevante pentru activitatea educativă (excursii, vizite, serbări). Nu de multe ori, un astfel de învățător este tot timpul sobru, nu zâmbește și descurajează orice încercare a elevului de comunicare. Se recunoaște într-un astfel de stil, de obicei, învățătorul de tip tradițional, conservator, care este incapabil să înțeleagă dinamica societății actuale, plafonat, fără implicare în perfecționarea și autoperfecționarea psihopedagogică și metodică. Speranța proprie este ca astfel de învățători nu mai activează în învățământ sau numărul lor este în scădere. Stilul autoritar poate avea efecte pozitive pe o perioadă scurtă, pentru că elevii, de teamă, se supun regulilor, învață bine și au rezultate bune. Efectele negative se vor vedea în timp, pentru că acești elevi vor fi lipsiți de inițiativă devenind pasivi, nu vor avea bune capacități de comunicare și vor avea tendința, sub influența modelului pe care îl

reprezintă învățătorul, să devină ei înșiși autoritari și intransigenți.

Stilul cvas-iautoritar este abordat de un învățător care pare dispus să stabilească o minimă colaborare cu elevii: fixează reguli ferme, dar încurajează și independența. Uneori explică necesitatea unor reguli și justifică luarea unor decizii. Este sever cu elevii, dar politic, nu-i traumatizează. Acceptă deschis discuțiile cu elevii și dezbaterile critice și poate fi întrerupt de elevi cu o întrebare sau o observație pertinentă. Lasă să se întrevadă afecțiunea față de elevi încurajându-i prin laude sau admonestându-i prin observații și avertismente, face aprecieri scrise asupra temelor, activităților independente, face remarci pozitive atunci când este cazul. Este preocupat de nevoile și problemele elevilor, creează un mediu stimulativ de lucru, cultivă respectul în relația învățător - elev și elev - elev. Toate aceste caracteristici constituie un stil care îmbină atât trăsături întâlnite la învățătorul autoritar, cât și la ce democrat.

Stilul democratic presupune împărțirea responsabilităților prin delegarea de către învățător a unei părți din prerogativele sale stabilite prin Legea învățământului și Statul cadrelor didactice, prin care elevii sunt încurajați să caute, să se implice, să ia decizii și să-și asume responsabilitatea consecințelor acestora. Pentru a-i forma să trăiască într-un sistem democratic, elevii trebuie încurajați să aibă inițiativă, să se exprime liber și responsabil, să se implice și să comunice. De aceea consiliul elevilor atât la nivelul clasei, cât și la nivelul școlii trebuie să fie un factor important în viața școlii, iar șeful/șefa clasei să fie lider recunoscut de ceilalți, cu capacitate de influențare, și nu numit de învățător doar după rezultatele obținute la învățătură.

Învățătorul democrat are în vedere și faptul că o clasă de început trebuie să aibă o evoluție firească de la grup social la echipă, dacă managementul este adecvat. Un învățător care adoptă stilul democratic ia decizii prin consultarea elevilor, îi lasă să își distribuie sarcinile între ei, este prietenos, dar și ferm, îi ajută, îi stimulează și îi încurajează pe elevi, sugerează, are capacitate de persuasiune, cooperează, negociază, realizează acorduri, discută cu elevii, are o voce caldă, plăcută, zâmbește, glumește și îi creează elevului impresia de încredere și siguranță. Un astfel de învățător este un lider, deoarece este un adept al stilului democratic, care încurajează participarea și delegă responsabilități, dar nu pierde niciodată din vedere că el poartă responsabilitatea. Un învățător care adoptă stilul democratic, care doar oferă sugestii, îndemnuri, alternative pentru rezolvarea unor probleme, dar nu se implică deloc în alegerea lor poate induce grupului de elevi ideea că absolut totul poate fi supus discuțiilor și deciziilor grupului. În această situație, învățătorul nu mai este resimțit de către elevi ca un sprijin, ca un factor de încredere și de siguranță, de aceea consider că un astfel de învățător nu poate fi un lider.

Stilul laissez-faire presupune implicarea învățătorului doar când este solicitat sau când situația tinde să degereze în conflict. Acest stil presupune permisivitate, deoarece învățătorul acordă o libertate aproape totală, fără să le ofere o minimă orientare și

ignorând total problema motivației.

În concluzie, în activitatea școlară, niciun stil de conducere nu poate exista în stare pură, având caracteristicile strict delimitate. Învățătorul trebuie să aleagă diferite elemente ale unui stil în funcție de situație și să țină seamă de faptul că pedagogia modernă nu recomandă dominantele autoritare. Stilul educațional depinde de calitatea comportamentului învățătorului, de atitudinea sa față de valorile profesiei, de nota personală în a aborda elevii și situațiile de învățare, de a folosi metodele și tehnicile de predare, de cultura, de calitatea vieții sale afective, experiența de viață, de aptitudini și caracter. Ca mod de integrare a valorilor pedagogice în sistemul de referință al cadrului didactic, stilul educațional reprezintă al doilea grup de condiții care afectează succesul actului educațional. Stilul este asociat comportamentului și se manifestă sub forma unor structuri de influență și acțiune cu o anumită consistență internă, stabilitate relativă, fiind rezultatul personalizării principiilor și normelor ce definesc activitatea formativă. O tipologie a stilurilor educaționale este realizată în plan vertical și în plan orizontal [9, p. 116]. Cele în plan vertical sunt: individuale (identitatea fiecărui învățător); grupale (învățătorii cu particularități asemănătoare); generalizate (modalități generale cu valoare strategică).

În plan orizontal se definesc în funcție de orientarea conținuturilor, de accentele cognitive, structurile de comunicare, diferențele organizaționale, procedeele motivaționale, modalitățile de control, după natura motivației în grup (stil centrat pe învățător, stil centrat pe elev, învățătorul nu are nici un impact cu grupul), după structura personalității învățătorului (apropiat-distant, metodic, sistematic-neorganizat, stimulativ-rutinar); după aspectele socio-afective (căldură afectivă, atitudine distanțială, rece). Este evident că stilul cel mai eficient este cel optim în raport cu condițiile date. Raportul stil educațional – dezvoltarea elevilor este mediat de variabile intermediare: sarcinile de învățare, configurația clase ca grup, particularitățile psihologice individuale ale elevilor, structurile de personalitate ale învățătorului.

Pentru a avea un stil educațional eficient, învățătorul trebuie să aibă următoarele competențe generale:

1. *Competențe metodologice cu o multitudine de competențe specifice subordonate*: utilizarea adecvată a conceptelor și teoriilor din științele educației privind formarea și dezvoltarea capacităților de cunoaștere, selectarea și prelucrarea conținuturilor în vederea accesibilizării informației, proiectarea didactică, utilizarea strategiilor de predare adecvate particularităților individuale și de grup, scopului și tipului lecției, utilizarea eficientă a materialelor auxiliare și a factorilor spațio-temporali, organizarea activității educative, stimularea dezvoltării maxime a potențialului fiecărui elev etc.

2. *Competențe de comunicare și de relaționare* cu următoarele competențe specifice: folosirea diferitelor surse de informare în scopul documentării, proiectarea și

conducerea procesului instructiv-educativ ca act de comunicare, realizarea unor proiecte comune școală – familie - comunitate pe probleme educative, stăpânirea conceptelor și teoriilor moderne de comunicare (orizontală, verticală, complexă, multiplă, diversificată și specifică), etc.

3. *Competențe de evaluare a elevilor* cu competențe specifice posibile: proiectarea evaluării, utilizarea strategiilor adecvate de evaluare individuală și de grup, elaborarea instrumentelor de evaluare, manifestarea unei conduite psihopedagogice stimulativă, motivatoare și deschise în raport cu elevii, părinții, cadrele didactice.

4. *Competențe psihosociale* cu următoarele competențe specifice: formarea capacităților de adaptare rapidă la schimbările de natură socială, valorificarea metodelor și tehnicilor de cunoaștere și activizare a elevilor, asumarea responsabilă a rolului social al cadrului didactic, elaborarea de strategii eficiente ale parteneriatului școală - familie și a parteneriatului în educație prin proiecte de cooperare națională sau internațională etc.

5. *Competențe tehnice și tehnologice* cu posibile competențe specifice: conceperea și utilizarea mijloacelor de învățare, dobândirea deprinderilor practice, utilizarea calculatorului în procesul instructiv-educativ etc.

6. *Competențe de management al carierei* cu următoarele competențe specifice: adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea situațiilor de criză, asumarea integrală a diferitelor roluri cu implicații docimologice (examinator, examinat, concurent, supraveghetor), manifestarea deschiderii față de tendințele novatoare necesare dezvoltării profesionale etc.

Foarte mulți pedagogi și psihologi au creat un profil al învățătorului ideal, identificând o serie de competențe în funcție de trăsăturile de personalitate: psihosomatice, psihosenzoriale, cognitive, socioemoționale, relații interpersonale, orientare după anumite nevoi, motivaționale, potențialul creativității. În școala ideală, competențele învățătorului ideal sunt: exigență, toleranță, imparțialitate, comunicare, cooperare, respect, încredere, entuziasm și creativitate.

Elevul: individ sau individualitate. Educația a fost dintotdeauna și va fi în continuare un fenomen adânc legat de înțelegerea și rezolvarea raportului dintre individ și societate. Conform DEX, sensul de bază al cuvântului „individ” este „persoană privită ca unitate distinctă față de alte persoane” sau „ființă de origine animală sau vegetală privită ca unitate distinctă a speciei din care face parte; exemplar dintr-o categorie de ființe”.

Actul educativ este un proces de profundă influențare prin faptul că presupune intenția formativă asupra individului. În această relație, se identifică doi „parteneri”: *învățătorul și elevul*. „A influența” înseamnă a atribui, a prescrie, pe când „a forma” presupune o acțiune complexă care acționează asupra întregii personalități a „obiectului educației”. Deci, a educa nu înseamnă doar a adăuga, ci a dezvolta toate componentele personalității, încât individul să dobândească un mod propriu de interacțiune.

Formarea psihosocială a individului este continuă și integrală prin finalitățile sale,

organizată în vederea dobândirii de către fiecare individ a unei evoluții armonioase, pregătindu-l pentru acțiune eficientă și autoreglare. Efectele formării individului se vor înregistra în plan economic, al relațiilor umane, al obiectelor personale, al dezvoltării unei strategii de acțiune generată de schimbările înregistrate la nivelul societății. De aceea, formatorul (învățătorul) din societatea contemporană trebuie să considere elevul „o individualitate” (conform DEX, „totalitatea particularităților specifice unui individ sau unei persoane, care deosebesc un individ de altul sau o persoană de alta”) având în vedere capacitățile sale intelectuale, fizice și fiziologice, motivațiile, experiențele anterioare, componentele caracteriale, normele și modelele în mediul social, imaginea sa despre situația de formare. În această acțiune de formare, învățătorul trebuie să considere elevul o individualitate, nu un individ oarecare și să acționeze în așa fel, încât să se situeze în interiorul acestei acțiuni, să se implice și să obțină din partea elevului un comportament de coparticipant, de partener în actul educativ. Rezultă astfel o condiție a acțiunii de formare, comunicarea deschisă, pe principiul feed-back-ului. De aceea, învățătorul trebuie să înțeleagă că a comunica nu înseamnă numai transmiterea de informații, ci a ușura comunicarea întru ceilalți și a asigura reglarea acestui proces.

Integrarea comunicării în actul formării conduce la necesitatea dezvoltării unor scopuri clare în acțiunea de formare: transmiterea și dobândirea unor informații și cunoștințe prin învățare; dobândirea de priceperi și deprinderi, integrarea conduitei într-un nou context prin stimularea motivației. Astfel, se contribuie la educarea individului prin înarmarea cu diferite cunoștințe, atitudini, comportamente susceptibile să-l valorizeze, să-l transforme într-un subiect activ, într-o individualitate. În învățământul tradițional, elevul era considerat un „obiect pasiv” asupra căruia se exercita actul educațional de sus în jos. În învățământul actual, relația pedagogică trebuie văzută ca un ansamblu de raporturi sociale ce se stabilesc între învățător și elev din perspectiva unor obiective educative pe care le are societatea la momentul respectiv. Școala este un element al unui context social cu care interacționează în permanență, primind influențe din partea familiei, a mass-media, a diferitelor instituții culturale, etc. De aceea, „obiectul formării” elevului trebuie să se afle în centrul preocupării cadrelor didactice, care au menirea să-și înțeleagă rolul determinant în educarea acestora atât în școală, cât și prin atragerea diferiților parteneri sociali pentru rezolvarea diferitelor probleme cu care acesta se confruntă. Problema elevului ca „individ” sau „individualitate” se pune și în realizarea unui management eficient al clasei ca grup social. Unii pedagogi includ în definiția clasei ca o componentă intrinsecă interacțiunea învățător - elev: „Clasa de elevi este un grup de muncă specific, compus dintr-un număr de membri egali între ei (elevii) și dintr-un animator (învățătorul), ale căror raporturi sunt reglementate, oficial, de tipul sarcinii și de normele de funcționare” [6, p. 105]. Pentru orice elev, clasa este un grup social foarte important, îndeplinind mai multe funcții. Una foarte importantă este integrarea socială, deoarece buna integrare asigură individului confort psihologic. Relațiile armonioase cu

ceilalți membri ai grupului conduc la stima de sine, la dorința de a coopera, pe când izolarea conduce la anxietate, slaba stimă de sine, sentimente ostile față de colegi, comportament agresiv, atitudini negative față de școală. Toate aceste aspecte dezvăluie o altă funcție a clasei ca grup social, și anume cea de securitate, deoarece constituie un mediu favorabil de manifestare pentru elevi. Alte două funcții sunt cea de reglementare a relațiilor din interiorul grupului și cea de reglementare a relațiilor intraindividuale, cea dintâi se referă la faptul că grupul are puterea de a sancționa comportamentele membrilor săi, iar cea de-a doua contribuie la construirea identității de sine din perspectiva calității de membru al grupului [9, idem]. Un management eficient al clasei se dovedește și prin activitatea de negociere a sistemului de reguli care funcționează în clasă, reguli ale grupului, diferite de Regulamentul școlar sau Regulamentul de Ordine Interioară al școlii. Negocierea presupune implicarea elevului într-un exercițiu democratic care îl pregătește pentru viața de adult, care îl stimulează pozitiv având posibilitatea alegerii și acceptarea responsabilității pentru alegerea făcută. Negocierea poate fi folosită și pentru alegerea unor conținuturi, de exemplu, texte literare pentru aplicații, stabilirea unor opere literare pentru lectura suplimentară sau chiar în alegerea unui manual alternativ. Dacă elevul este un subiect pasiv în școală, el nu va putea ca adult să manifeste ulterior atitudini și comportamente specifice unui cetățean, în adevăratul sens, de „om al cetății”. De aceea, elevul trebuie să devină un partener de negociere și nu un subiect ignorat, un individ care formează masa.

Care ar fi imaginea unui învățător agreat de elevi? Schițe de „portret” au realizat mai mulți autori, printre care H. Gannaway, M. Saunders, Bruce Hart, schițe descrise de E. Stan în lucrarea „Managementul clasei”. Potrivit lui H. Gannaway, un învățător agreat trebuie să obțină răspunsuri pozitive la următoarele trei întrebări: *Poate învățătorul să mențină ordinea?* Elevii se așteaptă de la un învățător să mențină ordinea în clasă, de aceea, deși unii învățători care sunt exigenți și pedepsesc indisciplina, sunt agreeți de elevi. *Știe să râdă?* Elevii se așteaptă de la învățător să mențină ordinea, dar regimul să nu fie foarte sever și represiv, ci de o „strictețe simpatică”. *Îi înțelege pe elevi?* Întrebarea se referă la înțelegerea clasei ca întreg, a grupului de elevi și a statutului lor și nu la înțelegerea manifestată în raport cu anumiți membri ai grupului. Portretul învățătorului agreat de M. Saunders arată în felul următor: este hotărât și se controlează pe sine; știe să predea și verifică dacă elevii învață; ia măsuri pozitive atunci când descoperă că elevii nu progesează în mod adecvat; este sensibil la reacțiile elevilor săi și încearcă să adopte un comportament adecvat; încearcă să înțeleagă punctul de vedere al celui care învață; arată respect față de elevi; se preocupă de toți elevii săi.

Învățătorul ar trebui să cunoască așteptările fiecărui elev, atât de la învățătorul însuși, cât și de la școala în general, deoarece, ținând cont de așteptările elevilor, învățătorul trebuie să lucreze diferențiat, deoarece fiecare elev este o individualitate care trebuie să se dezvolte în funcție de potențialul său. Trebuie să se preocupe în mod

deosebit de elevii cu performanțe mai scăzute, care sancționați permanent de atitudinea învățătorului, își pierd încrederea în ei, pot deveni subiectul ironiei celorlalți, pot fi izolați și se poate ajunge la eșec școlar. Din nefericire, unii învățători îi ignoră pe cei cu rezultate mai slabe, preferă să lucreze cu elevii buni și la un grad sporit de dificultate, contribuind astfel la adâncirea diferențelor dintre aceștia. Aceasta este o practică de discriminare care ar trebui înlăturată într-un sistem de învățământ în care se dorește cu adevărat implementarea reformei. Forme ale discriminării resimțite dureros de către elevi vizează și diferențele de sex, generate de prejudecăți adânc înrădăcinate în mentalitatea noastră, de statutul socio-economic, deoarece elevii dintr-un mediu modest au tendința de a se subaprecia față de ceilalți sau învățătorul le induce o astfel de idee sau datorită diferențelor culturale ale grupului etnic sau religios. Toate aceste diferențe pot crea tensiuni în cadrul grupului, pe care învățătorul trebuie să le cunoască foarte bine. Dacă le ignoră sau nu este capabil să le facă față, își pierde încrederea și respectul elevilor. Aceasta este rațiunea pentru care învățătorul trebuie să cunoască foarte multe aspecte care influențează formarea personalității fiecărui elev:

- *cunoașterea structurii și a valorilor familiei* din care face parte elevul pentru a putea să anticipeze și să interpreteze comportamentul și atitudinile acestuia;
- *cunoașterea unor aspecte legate de ciclul vieții*: care aspecte de comportament sunt acceptabile/inacceptabile la anumite vârste, cum se raportează membrii comunității la un individ aflat într-o anumită etapă a vieții, care sunt responsabilitățile unui individ în funcție de etapa în care se găsește?;
- *relațiile interpersonale*: cum se salută membrii grupului, cum interacționează și lucrează fetele împreună cu băieții, cum sunt exprimate insultele, etc.;
- *comunicarea*: cine poate vorbi? cui? când? unde? despre ce? ce registru al limbii folosește? toți membrii au posibilitate de comunicare? etc.;
- *disciplina*: ce înseamnă disciplina? cine este vinovat dacă un elev are un comportament inadecvat? cine are autoritate asupra cui? prin ce mijloace? care sunt instrumentele de control? etc.;
- *religia*: care este rolul copiilor în practicile religioase? ce tabuuri există? există interdicții din partea comunității religioase? etc.;
- *sănătatea și igiena*: ce boli au copiii? în ce măsură indivizii acceptă practicile medicinei moderne? ce credințe sau practici se referă la igiena corporală? etc.;
- *alimentația*: ce obiceiuri alimentare au elevii? ce relație este între hrană și sănătate? ce utilizări medicale sunt atribuite diferitelor alimente? etc.;
- *îmbrăcămintea*: cum se îmbracă în diferite ocazii? ce rol are uniforma pentru identitatea grupului? cât de important este aspectul fizic în grup? are culoarea hainelor vreo semnificație? etc.;
- *munca și joaca*: care tipuri de comportamente sunt considerate „muncă” și care „joacă”? de ce este considerată importantă munca? există prejudecăți în legătură cu

ceea ce se așteaptă de la membrii grupului? etc.

În concluzie, problema individului uman și a individualizării educației se regăsește din secolul trecut în studiile filozofice și pedagogice, ideea întemeindu-se pe faptul că individul uman este unic și are o valoare în sine. Valorizarea fiecărui individ este șansa dezvoltării omenirii, iar grija pentru individ trebuie să primeze grijii pentru popor. Un învățământ eficient se realizează dacă se ține seama de cunoașterea și stimularea individualității elevilor. Rolul educației este de a transforma *individul în individualitate*.

Bibliografie

1. Cosmovici Iacob L. Psihologia școlară. Iași: Polirom, 1998.
2. Delors J. Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași: Polirom, 2000.
3. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. București: Editura Didactică și pedagogică, 1992.
4. Iucu R. Formarea cadrelor didactice – sisteme, politici, strategii. București: Humanitas educațional, 2001.
5. Iucu R. Managementul clasei – Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională. Iași: Polirom, 2006.
6. Neculau A. A fi elev. București: Albatros, 1983.
7. Stan E. Managementul clasei. București: Aramis, 2006.
8. Stanciu Ș., Leovaridis C., Ionescu M., Sranescu D. Managementul resurselor umane, București: Comunicare.ro, 2003.
9. Psihopedagogie. Univ. “Al. I. Cuza”, Institutul de Științe ale Educației, filiala Iași. Iași: Spiru Haret, 1994.
10. Adam S. Profesia de cadru didactic între reprezentare socială și vocație individuală. Revista de Cercetare în Științele Educației, Timișoara, 2009.
11. Revista națională de profil psihopedagogic pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar și primar, 1-2/2013.
12. Molan V. Pentru calitate în educație este nevoie de răbdare. Tribuna învățământului nr. 1039, 1-7 martie 2010.

Instrumente de lucru

13. Curriculum național
14. Dicționar explicativ al limbii române
15. www.edu.ro
16. www.didactic.ro

CZU:372.853

DOI: 10.36120/2587-3636.v19i1.72-80

APLICAREA LEGILOR CONSERVĂRII LA REZOLVAREA PROBLEMELOR DINAMICII CORPURILOR CU LEGĂTURI

Mihail CERNEI, dr. conf. univ.

<https://orcid.org/0000-0002-9343-0039>

Mihail CALALB, dr. conf. univ.

<https://orcid.org/0000-0002-3905-4781>

Catedra Fizică Teoretică și Experimentală, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. În lucrare se examinează o problemă de dinamică a unui sistem format din două corpuri legate – un puc și o pană. Reieșind din diagramele vectoriale pentru forțele, vitezele și accelerațiile corpurilor ce formează sistemul, sunt determinate toate mărimile fizice ce descriu mișcarea. În încheiere se propune o rezolvare rapidă, succintă, practic pe o pagină, fără a folosi legile dinamicii. Este arătat că rezolvarea unui astfel tip de probleme ține nemijlocit de conceptul *Învățării Active*.

Cuvinte-cheie: plan înclinat, sistem de corpuri legate, legile conservării, deplasare, viteză, accelerație.

APPLICATION OF CONSERVATION LAWS TO THE SOLVING OF DYNAMICS PROBLEMS WITH LINKED BODIES

Abstract. A problem of Dynamics for two linked bodies – a puck and a wedge is examined in this article. Based on the vector diagrams for the forces, speeds and accelerations of the bodies that make up the system, all physical quantities describing the movement are determined. Finally, a quick, short, one-page solution is proposed, without using the laws of dynamics. It is shown that solving such problems is directly related to the concept of Active Learning.

Keywords: inclined plane, system of linked bodies, laws of conservation, movement, speed, acceleration.

Introducere

În lucrarea de față se examinează diferite modalități de rezolvare a problemelor de dinamică pentru sistemele formate din corpuri legate. Este genul de probleme cu dificultate sporită, prezente deseori la olimpiade și concursuri naționale și internaționale. De exemplu, în lucrarea redactată de Mihail Sandu [1], se propun probleme de la olimpiade, concursuri și școli de vară organizate în România, unde este doar o singură problemă asemănătoare cu cea propusă în acest articol. În culegerea de probleme a lui Mihail Marinciuc ș.a. [2], se propun probleme asemănătoare, dar care nu necesită un grad avansat de analiză, cuprinzând toate aspectele posibile. Așa cum este unanim recunoscut, rolul rezolvării problemelor de fizică la formarea și asimilarea temeinică a cunoștințelor, la formarea deprinderilor de aplicare în practică a cunoștințelor, la structurarea cunoștințelor și a deprinderilor transversale – voință, creativitate, capacitate de efort intelectual de durată [3, 4], autorii acestei lucrări propun o problemă de dinamică a corpurilor legate, care înglobează în sine aproape toată dinamica. Menționăm că majoritatea problemelor de mișcare pe planul înclinat nu presupune și mișcarea corpului, care servește drept plan înclinat [5 – 7]. Considerăm că astfel de probleme, care analizează sisteme formate din corpuri legate, oferă o înțelegere mai profundă a fizicii și depășesc cu mult memorizarea mecanicistă a formulelor și legilor. Deseori o astfel de

problemă poate înlocui cu succes o lucrare de laborator sau o experiență. Cu alte cuvinte, rezolvarea de probleme care necesită creativitate și abordare non-standard e mult mai aproape de conceptul *Învățării Active* decât repetarea de către elev a manipulărilor profesorului în timpul lucrării de laborator.

Problemă. Pe o suprafață orizontală netedă se află o pană caracterizată de masa M și unghiul de la bază α (Fig. 1). De la baza acestei pene este lansat să alunece pe pană un puc cu masa m și cu viteza inițială \vec{v}_0 .

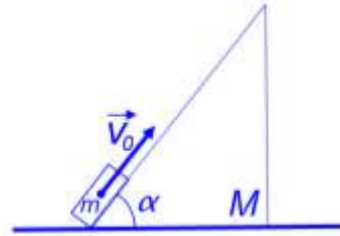


Figura 1. Poziția inițială a sistemului alcătuit dintr-o pană și un puc

În momentul de timp T_1 după lansare, pucul se ridică la înălțimea maximă H , viteza lui fiind în acest moment v_0/n . Considerând $n = 5$ și $\cos\alpha = 0,6$, să se determine:

1. Raportul maselor $\frac{m}{M}$
2. Înălțimea maximă H
3. Timpul T_1
4. Timpul T_2 când pucul va coborî de pe pană pe masă
5. Vitezele ambelor corpuri în momentul de timp T_2
6. Cantitatea de căldură degajată la impactul pucului cu pana.

Rezolvare. Pucul participă simultan la două mișcări diferite: a) mișcarea relativă – față de suprafața penei și b) mișcarea împreună cu pana în direcția mișcării acesteia, pe care o vom numi mișcare de transport. Astfel, notăm prin $\vec{s}_r, \vec{v}_r, \vec{a}_r$ și, respectiv $\vec{s}_t, \vec{v}_t, \vec{a}_t$ – deplasările, vitezele și accelerațiile relative și de transport. Mișcarea penei e descrisă complet de vectorii $\vec{s}_r, \vec{v}_r, \vec{a}_r$, care sunt paraleli cu suprafața pe care se mișcă pana.

Examinăm mișcarea corpurilor în sistemul inerțial de referință (SIR) legat cu Pământul. Mișcarea pucului față de Pământ va fi descrisă de vectorii $\vec{s}_1, \vec{v}_1, \vec{a}_1$, pentru care putem scrie:

$$\vec{s}_1 = \vec{s}_r + \vec{s}_t \quad \vec{v}_1 = \vec{v}_r + \vec{v}_t \quad \vec{a}_1 = \vec{a}_r + \vec{a}_t \quad (1).$$

Menționăm că în momentul inițial de timp ($t = 0$), pentru vectorii vitezelor, reieșind din (1) și datele problemei, vom avea:

$$\vec{v}_r(0) = \vec{v}_0; \vec{v}_t(0) = \vec{0}; \vec{v}_1(0) = \vec{v}_r(0) = \vec{v}_0 \quad (2).$$

Acum, pornind de la legea II a lui Newton, determinăm accelerațiile folosind (1) (vezi Fig. 2).

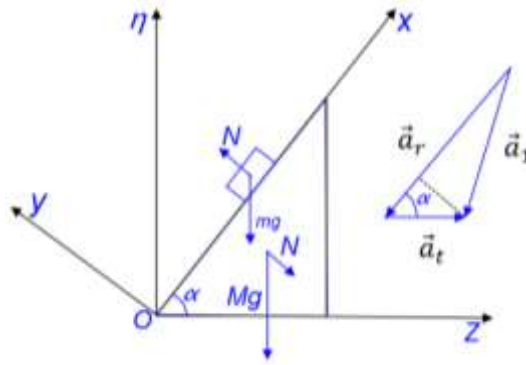


Figura 2. Forțele ce acționează în sistem și diagrama accelerațiilor

$$N \sin \alpha = M a_t \quad (3)$$

$$\text{OX: } -mg \sin \alpha = m a_{1x} \quad a_{1x} = -g \sin \alpha$$

$$\text{OY: } N - mg \cos \alpha = m a_{1y} \quad N = mg \cos \alpha + m a_{1y}$$

Ținând cont de (1), pentru a_{1x} și a_{1y} putem scrie:

$$a_{1x} = a_{rx} + a_{tx} \quad a_{1y} = a_{ry} + a_{ty} \quad \text{însă din Fig. 2 rezultă că:}$$

$$a_{ry} = 0; \quad a_{tx} = a_t \cos \alpha; \quad a_{rx} = -a_r; \quad a_{ty} = -a_t \sin \alpha.$$

Deci:

$$\begin{aligned} a_{1x} &= -a_r + a_t \cos \alpha & \text{sau} & \quad a_r = g \sin \alpha + a_t \cos \alpha \\ a_{1y} &= a_{ry} = -a_t \sin \alpha & & \quad N = mg \cos \alpha - m a_t \sin \alpha \end{aligned}$$

Ultima relație obținută pentru N o înlocuim în (3) și obținem:

$$(mg \cos \alpha - m a_t \sin \alpha) \sin \alpha = M a_t$$

Astfel, pentru accelerația mișcării de transport a_t avem:

$$a_t = \frac{mg \sin \alpha \cos \alpha}{M + m \sin^2 \alpha} \quad (4).$$

Iar pentru proiecțiile accelerației a_1 :

$$a_{1x} = -g \sin \alpha \quad (5)$$

$$a_{1y} = -\frac{mg \sin^2 \alpha \cos \alpha}{M + m \sin^2 \alpha} \quad (6).$$

În același timp, pentru accelerația mișcării relative

$$a_{rx} = -a_r = -g \sin \alpha - a_t \cos \alpha = -g \sin \alpha \left(1 + \frac{mg \cos^2 \alpha}{M + m \sin^2 \alpha}\right); \quad a_{ry} = 0$$

$$a_r = g \sin \alpha \left(1 + \frac{M+m}{M + m \sin^2 \alpha}\right) \quad (7).$$

Observăm că toate mărimile din relațiile (4 – 7) nu se modifică. Altfel spus, deplasările relativă, absolută și de transport sunt funcții pătratice de timp, iar vitezele – funcții liniare. Găsim acum proiecțiile pe axa OZ a accelerațiilor acestor mișcări.

$$a_{tz} = a_t;$$

$$a_{1z} = -|a_{1y}| \sin \alpha + |a_{1x}| \cos \alpha = -\frac{mg \sin^3 \alpha \cos \alpha}{M + m \sin^2 \alpha} + g \sin \alpha \cos \alpha =$$

$$= g \sin \alpha \cos \alpha \left[-1 + \frac{m \sin^2 \alpha}{M + m \sin^2 \alpha} \right]$$

$$a_{1z} = -\frac{M g \sin \alpha \cos \alpha}{M + m^2 \sin^2 \alpha} \quad (8).$$

$$a_{rz} = -a_r \cos \alpha = -g \sin \alpha \cos \alpha \frac{M+m}{M+m \sin^2 \alpha} \quad (9)$$

Cu ajutorul relației $a_{1z} = a_{rz} + a_{tz}$ verificăm aceste rezultate intermediare.

Examinăm acum proiecțiile accelerațiilor pe axa $O\eta$, care e perpendiculară pe OZ .

$$a_{t\eta} = 0;$$

$$\begin{aligned} a_{1\eta} &= a_{1x} \sin \alpha + a_{1y} \cos \alpha = -a_{1y} \sin^2 \alpha = -\frac{mg \sin^2 \alpha \cos^2 \alpha}{M + m \sin^2 \alpha} \\ &= -g \sin^2 \alpha \left[-1 + \frac{m \cos^2 \alpha}{M + m \sin^2 \alpha} \right] \end{aligned}$$

În concluzie, pentru proiecțiile accelerației pe axa $O\eta$ putem scrie:

$$\begin{aligned} a_{1\eta} &= -g \sin^2 \alpha \left[-1 + \frac{m \cos^2 \alpha}{M + m \sin^2 \alpha} \right] \\ a_{r\eta} &= -g \sin^2 \alpha \left[-1 + \frac{m \cos^2 \alpha}{M + m \sin^2 \alpha} \right] \end{aligned} \quad (10),$$

adică $a_{1\eta} = a_{r\eta}$. Aceasta corespunde relației $\vec{a}_1 = \vec{a}_r + \vec{a}_t$.

Pe de altă parte $a_{1\eta} = -a_1 \sin \beta$, unde β este unghiul dintre orizontală și vectorul \vec{a}_1 .

$$\begin{aligned} a_1^2 &= a_{1x}^2 + a_{1y}^2 = g^2 \sin^2 \alpha \left[1 + \frac{m^2 \sin^2 \alpha \cos^2 \alpha}{(M + m \sin^2 \alpha)^2} \right] \\ a_1 &= g \sin \alpha \sqrt{1 + \frac{m^2 \sin^2 \alpha \cos^2 \alpha}{(M + m \sin^2 \alpha)^2}}. \end{aligned}$$

$$\sin \beta = -\frac{a_{1\eta}}{a_1} = \sin \alpha \frac{M+m}{\sqrt{(M+m \sin^2 \alpha)^2 + m^2 \sin^2 \alpha \cos^2 \alpha}} = \sin \alpha \frac{1+\frac{m}{M}}{\sqrt{\left(\frac{M}{m} + \sin^2 \alpha\right)^2 + \sin^2 \alpha \cos^2 \alpha}} \quad (11).$$

Observăm că indiferent de raportul $\frac{M}{m}$ și valoarea unghiului α ,

$$\sin \beta > \sin \alpha; \beta > \alpha \quad (12).$$

$$\begin{aligned} \sqrt{\left(\frac{M}{m} + \sin^2 \alpha\right)^2 + \sin^2 \alpha \cos^2 \alpha} &\leq \sqrt{\left(\frac{M}{m} + \sin^2 \alpha\right)^2} \\ \frac{M}{m} + \sin \alpha &\leq \frac{M}{m} + 1, \text{ deci } \frac{1+\frac{m}{M}}{\sqrt{\left(\frac{M}{m} + \sin^2 \alpha\right)^2 + \sin^2 \alpha \cos^2 \alpha}} \geq 1 \end{aligned} \quad (13).$$

Egalitatea în (13) are loc când $\alpha = 0$, atunci $\alpha = \beta = 0$. De asemenea, în cazul $M \rightarrow \infty$ ($M \gg m$), obținem $\beta = \alpha$, și atunci: $\vec{a}_t = 0$; $\vec{a}_1 = \vec{a}_r$; $N = mg \cos \alpha$. Acesta corespunde cazului corpului lansat de la baza planului înclinat cu viteza \vec{v}_0 .

Relațiile (4–13) au fost obținute reieșind din legile dinamicii.

După această analiză prealabilă a problemei, purcedem la calcularea mărimilor cerute în enunțul problemei, folosind diferite metode.

1. Determinăm raportul maselor $\frac{m}{M}$.

Metoda 1. În momentul de timp $t = T_1$, când înălțimea, la care a ajuns pucul, este maximală, proiecția vitezei pucului pe verticală (axa $O\eta$) este nulă, iar proiecția vitezei pucului pe orizontală $v_1 = v_z = \frac{v_0}{n}$ (Fig.3).

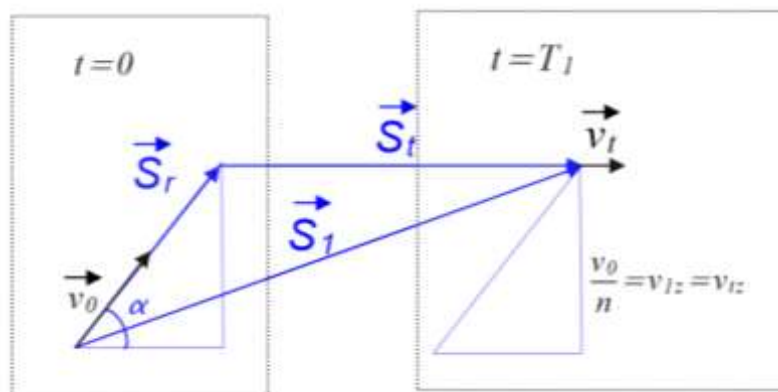


Figura 3. Diagrama vectorilor deplasărilor și vitezelor

Deoarece pucul se află pe pană $v_1 = \frac{v_0}{n} = a_t T_1$.

$$T_1 = \frac{v_0}{na_t} \quad (14).$$

$$v_{1\eta} = v_{r\eta} = v_{0\eta} + a_{1\eta}T = 0$$

$$0 = v_0 \sin \alpha - g \sin^2 \alpha \frac{M+m}{M+m \sin^2 \alpha} \frac{v_0}{na_t}$$

$$1 = \frac{M+m}{n \cos \alpha} \text{ sau } n m \cos \alpha = M+m.$$

În final, obținem $\frac{m}{M} = \frac{1}{n \cos \alpha - 1} = \frac{1}{2}$, sau $\frac{M}{m} = n \cos \alpha - 1 = 2$ (15).

Metoda 2. Deoarece forțele de frecare lipsesc, impulsul se conservă în direcție orizontală.

$$v_z = v_{1z} = \frac{v_0}{n}, P_{0x} = P_x$$

$$P_{0x} = m v_0 \cos \alpha; \quad P_x = (m+M) \frac{v_0}{n}.$$

$$m v_0 \cos \alpha = (m+M) \frac{v_0}{n}$$

$$\frac{m}{M} = \frac{1}{n \cos \alpha - 1} \text{ ceea ce coincide cu (15).}$$

2. Determinăm acum înălțimea maximală H .

Metoda 1. Aplicăm formula Galilei pentru mișcarea pe axa $O\eta$. Obținem:

$$0 - v_{0\eta}^2 = 2a_{1\eta}H; \text{ sau}$$

$$H = -\frac{v_{0\eta}^2}{2a_{1\eta}} = \frac{v_0^2 \sin^2 \alpha}{2g \sin \alpha} \frac{m + M \sin^2 \alpha}{m + M} = \frac{v_0^2}{2g} \frac{\frac{m}{M} + \sin^2 \alpha}{\frac{m}{M} + 1}$$

$$H = \frac{v_0^2}{2g} \frac{n - \cos \alpha}{n} = \frac{11}{25} \frac{v_0^2}{2g} \quad (16)$$

Metoda 2. În lipsa forțelor de frecare, în sistem acționează doar forțele de greutate și elasticitate. Prin urmare, energia mecanică se conservă, adică $E_1 = E_2$. Unde:

$E_1 = \frac{1}{2} m v_0^2$ – energia cinetică a pucului în momentul lansării lui.

$E_2 = mgH + \frac{1}{2n^2} m v_0^2 + \frac{1}{2n^2} M v_0^2$ – energia potențială a corpului și energia cinetică a sistemului, compus din pană și puc, care ambele au aceeași viteză $\frac{v_0}{n}$.

Din relația

$$mv_0^2 = 2mgH + \frac{1}{n^2}mv_0^2 + \frac{1}{n^2}Mv_0^2 \text{ rezultă că}$$

$$H = \frac{v_0^2}{2g} \left(1 - \frac{1}{n^2} - \frac{M}{m} \frac{1}{n^2} \right) \text{ sau } H = \frac{v_0^2}{2g} \frac{n^2 - 1 - \frac{M}{m}}{n^2} = \frac{v_0^2}{2g} \frac{n - \cos\alpha}{n}$$

3. Determinăm acum momentul de timp T_1 când pucul atinge înălțimea maximală H .

Metoda 1. Din relația (14) obținem

$$T_1 = \frac{v_0}{na_t} = \frac{v_0}{n} \frac{M + m \sin^2\alpha}{mg \sin\alpha \cos\alpha} = \frac{v_0}{g} \frac{\frac{M}{m} + \sin^2\alpha}{n \sin\alpha \cos\alpha} = \frac{v_0}{g} \frac{n \cos\alpha - 1 + \sin^2\alpha}{n \sin\alpha \cos\alpha} = \frac{v_0}{g} \frac{n - \cos\alpha}{n \sin\alpha} = \frac{11}{10} \frac{v_0}{g} \quad (17)$$

Metoda 2. Înălțimea H poate fi găsită și din relația $H = \frac{1}{2} |a_{1\eta}| T_1^2$, de unde:

$$\begin{aligned} T_1^2 &= \frac{2H}{|a_{1\eta}|} = \frac{2v_0^2}{2g} \frac{n - \cos\alpha}{n} \frac{M + m \sin^2\alpha}{g \sin^2\alpha (M + m)} \\ T_1^2 &= \frac{v_0^2}{g^2} \frac{n - \cos\alpha}{n} \frac{\frac{M}{m} + \sin^2\alpha}{\sin^2\alpha \left(1 + \frac{M}{m} \right)} = \frac{v_0^2}{g^2} \frac{n - \cos\alpha}{n \sin^2\alpha} \frac{n \cos\alpha - 1 + \sin^2\alpha}{n \cos\alpha} = \\ &= \frac{v_0^2}{g^2} \frac{n - \cos\alpha}{n \sin^2\alpha} \frac{n - \cos\alpha}{n} \\ T_1 &= \frac{v_0}{g} \frac{n - \cos\alpha}{n \sin\alpha} \quad (18) \end{aligned}$$

4. Determinarea momentului de timp T_2 , când pucul revine la baza penei.

Metoda 1. În momentul de timp T_2 deplasarea relativă \vec{s}_r este nulă, adică

$$\begin{aligned} \vec{s}_r &= \vec{v}_{0r} T_2 + \frac{1}{2} \vec{a}_t T_2^2 = 0 \\ v_0 T_2 - g \sin\alpha \frac{M + m}{M + m \sin^2\alpha} \frac{1}{2} T_2^2 &= 0 \\ T_2 &= \frac{2v_0}{g \sin\alpha} \frac{M + m \sin^2\alpha}{M + m} = \frac{2v_0}{g \sin\alpha} \frac{\frac{M}{m} + \sin^2\alpha}{\frac{M}{m} + 1} = \frac{2v_0}{g \sin\alpha} \frac{n \cos\alpha - \cos^2\alpha}{n \cos\alpha} \\ T_2 &= \frac{2v_0}{g} \frac{n - \cos\alpha}{n \sin\alpha} = 2T_1 = \frac{11}{5} \frac{v_0}{g} \quad (19) \end{aligned}$$

Metoda 2. În momentul de timp T_2 deplasările \vec{s}_1 și \vec{s}_2 sunt egale, adică

$$\begin{aligned} \vec{v}_0 T_2 + \frac{1}{2} \vec{a}_1 T_2^2 &= \frac{1}{2} \vec{a}_t T_2^2; T_2 \neq 0 \\ 2\vec{v}_0 &= (\vec{a}_t - \vec{a}_1) T_2 \end{aligned}$$

În proiecții pe axa OZ , avem: $2v_0 \cos\alpha = (a_t + |a_{1z}|) T_2$

$$\begin{aligned} T_2 &= \frac{2v_0 \cos\alpha}{(a_t + |a_{1z}|)} = \frac{2v_0 \cos\alpha}{\frac{mg \sin\alpha \cos\alpha}{M + m \sin^2\alpha} + \frac{Mg \sin\alpha \cos\alpha}{M + m \sin^2\alpha}} = 2 \frac{v_0}{g} \frac{M + m \sin^2\alpha}{(M + m) \sin\alpha} = \\ &= 2 \frac{v_0}{g} \frac{n - \cos\alpha}{n \sin\alpha} \text{ sau } T_2 = 2T_1 \end{aligned}$$

Metoda 3. Pe verticală (axa $O\eta$) pucul se mișcă în sus și în jos cu aceeași accelerație $a_{1\eta} = a_{r\eta}$ timp de T_1 secunde în sus și, respectiv, T_1 secunde în jos, deci $T_2 = 2T_1$.

5. Determinarea vitezelor ambelor corpuri în diferite puncte ale traiectoriei lor.

Subliniem că pentru ca pucul să nu se desprindă de suprafața penei e necesar ca în orice moment al mișcării proiecțiile vitezelor și accelerațiilor pucului și ale penei pe axa OY să fie egale.

$$a_{1y} = a_{ty} = a_t \sin \alpha = -\frac{mg \sin^2 \alpha \cos \alpha}{M + m \sin^2 \alpha} = -\frac{8}{55} g \quad (20)$$

Aceasta rezultă din (4), (6).

În momentul coborârii pucului de pe pană viteza relativă v_r va fi

$$\begin{aligned} v_r &= v_0 + a_r 2T_1 = v_0 - g \sin \alpha \frac{M + m}{M + \sin^2 \alpha} 2 \frac{v_0}{g} \frac{n - \cos \alpha}{n \sin \alpha} = \\ &= v_0 - 2 v_0 \frac{1 + n \cos \alpha - 1}{n \cos \alpha - \cos^2 \alpha} \frac{n - \cos \alpha}{n} = v_0 - 2 v_0 = -v_0 \end{aligned} \quad (21)$$

Astfel, cum era de așteptat, $v_r = -v_0$

$$v_{rz} = -v_0 \cos \alpha = -0,6 v_0$$

Proiecția vitezei absolute a pucului pe axa OZ va fi:

$$\begin{aligned} v_{1z} &= v_{0z} + a_{1z} 2T = v_0 \cos \alpha - \frac{M g \sin \alpha \cos \alpha}{M + m^2 \sin^2 \alpha} 2 \frac{v_0}{g} \frac{n - \cos \alpha}{n \sin \alpha} = \\ &= v_0 \cos \alpha - 2 v_0 \frac{M}{m} \frac{\cos \alpha}{\frac{M}{m} + \sin^2 \alpha} \frac{n - \cos \alpha}{n} = v_0 \cos \alpha - 2 v_0 \frac{1}{n} (n \cos \alpha - 1) = \\ &= v_0 \cos \alpha - 2 v_0 \cos \alpha + 2 \frac{v_0}{n} \\ v_{1z} &= -v_0 \cos \alpha + 2 \frac{v_0}{n} = -0,2 v_0 \end{aligned} \quad (22).$$

Menționăm că acest rezultat putea fi obținut și mai simplu, dacă considerăm că la revenirea pucului la baza penei viteza relativă va fi $\vec{v}_r = -\vec{v}_0$, iar viteza penei va fi

$$\begin{aligned} v_t &= v_{tz} = 2T_1 a_z. \\ v_{tz} &= 2T_1 a_z = 2 \frac{v_0}{n} = 0,4 v_0 \end{aligned} \quad (23)$$

Deci, $v_{1z} = v_{rz} + v_{tz} = -v_0 \cos \alpha + 2 \frac{v_0}{n}$.

6. Determinarea cantității de căldură degajate în timpul impactului pucului cu pana.

Vom găsi această mărime aplicând legea conservării și variației energiei mecanice. Cunoscând proiecțiile vitezelor corpurilor după impact, calculăm energiile lor. Astfel, vom avea:

$$E_0 = \frac{m v_0^2}{2} - \text{energia cinetică a pucului până la impact.}$$

$$E_1 = \frac{m v_{1z}^2}{2} = \frac{m v_0^2}{2} \left(\frac{2}{n} - \cos \alpha \right)^2 - \text{energia cinetică a pucului după impact.}$$

$$E_t = \frac{M v_{tz}^2}{2} = \frac{M}{2} \frac{4 v_0^2}{n^2} - \text{energia cinetică a penei după impact.}$$

Calculăm energia E a sistemului puc – pană după impact.

$$E = E_1 + E_t = \frac{m v_0^2}{2} \left(\frac{2}{n} - \cos \alpha \right)^2 + \frac{4 M v_0^2}{n^2} = \frac{m v_0^2}{2} \left[\left(\frac{2}{n} - \cos \alpha \right)^2 + 4 \frac{M}{m} \frac{1}{n^2} \right] =$$

$$= \frac{mv_0^2}{2} \left[\left(\frac{2}{n} - \cos\alpha \right)^2 + 4(ncos\alpha - 1) \frac{1}{n^2} \right] = \frac{mv_0^2}{2} \cos^2\alpha.$$

Adică cantitatea de căldură Q degajată în urma impactului va fi:

$$Q = E_0 - E_1 = \frac{mv_0^2}{2} \sin^2\alpha.$$

Acest rezultat poate fi obținut, reieșind din următorul raționament. După impactul pucului cu pana componenta vitezei pucului $v_{1\eta} = v_0 \sin\alpha$ «dispare», iar pana nu obține viteză în această direcție. Deci, energia mecanică «pierdută», adică transformată în căldură, va fi: $Q = \frac{mv_0^2}{2} \sin^2\alpha$.

Partea energiei transformată în căldură va fi $p = \frac{Q}{E_0} = \sin^2\alpha = 0,64$.

Încheiere și concluzii

În calitate de rezumat la această examinare a unei probleme de dinamică a corpurilor legate prezentăm o rezolvare succintă, pe o pagină, «fără dinamică».

1. Scriem legea conservării proiecției impulsului pe direcția orizontalei, pe care se mișcă pana: $mv_0 \cos\alpha = (m + M) v_0/n$. Aici am folosit faptul că atunci când pucul se află la înălțimea maximală, viteza lui orizontală este egală cu cea a penei v_0/n . De unde obținem:

$$\frac{m}{M} = \frac{1}{ncos\alpha - 1} = \frac{1}{2}. \quad \frac{M}{m} = ncos\alpha - 1 = 2.$$

2. Din legea conservării energiei mecanice avem

$$\frac{mv_0^2}{2} = mgH + \frac{1}{2}(m + M) \frac{v_0^2}{n}$$

$$H = \frac{v_0^2}{g} \frac{n - \cos\alpha}{n} = \frac{11}{25} \frac{v_0^2}{g}.$$

3. Corpurile se mișcă cu accelerații constante, deci vitezele lor medii pot fi calculate:

$$\vec{v}_{med}(t) = \frac{\vec{v}_0 + \vec{v}(t)}{2}; \quad H = v_{1\eta med} T_1; \quad v_{1\eta med} = \frac{\vec{v}_0 \sin\alpha}{2}$$

$$T_1 = \frac{2H}{v_0 \sin\alpha} = \frac{v_0 n - \cos\alpha}{g n \sin\alpha} = \frac{11}{10} \frac{v_0}{g}.$$

4. Evident că timpul ridicării pucului pe pană T_1 va fi egal cu timpul coborârii lui de pe pană, adică $T_2 = 2T_1$.

5. Pentru vitezele ambelor corpuri în momentul de timp t putem scrie:

$$v_{tz}(t) = a_{tz} t; \quad v_{tz}(T_1) = \frac{v_0}{n}; \quad v_{tz}(T_2) = 2 \frac{v_0}{n}; \quad v_{tz} = 2 \frac{v_0}{n}.$$

Corpul revine la baza penei cu aceeași viteză relativă, pe care a avut-o inițial, dar orientată în sens opus (deoarece conform enunțului frecarea lipsește)

$$\vec{v}_r = -\vec{v}_0; \quad v_{rz} = v_0 \cos\alpha = 0,6 v_0; \quad v_{r\eta} = -v_0 \sin\alpha = -0,8 v_0$$

$$\vec{v}_1 = \vec{v}_r + \vec{v}_t; \quad v_{1z} = -v_0 \cos\alpha + \frac{2v_0}{n} = -0,2 v_0; \quad v_{1\eta} = -v_0 \sin\alpha = -0,8 v_0.$$

6. Energia cinetică a mișcării oricărui corp într-un plan întotdeauna poate fi reprezentată ca suma energiilor cinetice a două mișcări reciproc perpendiculare.

$$v_1^2 = v_{1\eta}^2 + v_{1z}^2 = v_0^2.$$

În urma impactului cu pana corpul și-a pierdut componenta verticală a vitezei

$\Delta v_{1\eta} = v_0 \sin \alpha$, deci pierderea de energie este $\Delta E = Q = \frac{mv_0^2 \sin^2 \alpha}{2}$, iar «randamentul» este $p = \frac{Q}{E_0} = \sin^2 \alpha = 0,64$.

7. Accelerațiile corpurilor

$$a_z = \frac{\frac{v_0}{n} - 0}{T_1} = \frac{v_0}{nT_1} = \frac{v_0 g}{nv_0} \frac{n \sin \alpha}{n - \cos \alpha} = g \frac{\sin \alpha}{n - \cos \alpha} = \frac{2}{11} g.$$

$$a_{tz} = a_z = \frac{2}{11} g$$

$$a_r = \frac{v_0}{T_1} = g \frac{n \sin \alpha}{n - \cos \alpha} = n a_z = \frac{10}{11} g.$$

$$a_1^2 = a_t^2 + a_r^2 - 2a_t a_r \cos \alpha = a_r^2 (n^2 + 1 - 2n \cos \alpha).$$

$$a_1 = a_r \sqrt{n^2 + 1 - 2n \cos \alpha} = \frac{4\sqrt{5}}{11} g.$$

8. Distanțele parcurse de corpuri

$$d_1 = v_{rmed} 2T_1 = \frac{1}{2} v_0 2T_1 = v_0 T_1. \quad (\text{Control } \frac{1}{2} d_1 \sin \alpha = H).$$

$$d_1 = v_0 \frac{v_0}{g} \frac{n - \cos \alpha}{n \sin \alpha} = \frac{11}{10} \frac{v_0^2}{g}$$

$$d_2 = \frac{v_0}{n} 2T_1 = \frac{v_0}{n} \frac{2v_0}{g} \frac{n - \cos \alpha}{n \sin \alpha} = \frac{2v_0^2}{g} \frac{n - \cos \alpha}{n^2 \sin^2 \alpha} = \frac{11}{20} \frac{v_0^2}{g}.$$

Bibliografie

1. Sandu M. Probleme de performanță în fizică. București: Editura Tehnică, 1992. 340 p., ISBN: 973-31-0409-9.
2. Marinciuc M. et al. Fizica. Culegere de probleme. Cl. X – XII. Chișinău: Editura Lyceum, 2008. 250 p. ISBN: 978-9975-48-018-5.
3. Tereja E. Metodica generală de predare: fizica. Chișinău: Editura ARC, 2001. 295 p. ISBN: 9975-61-174-5.
4. Ciascai L. Didactica fizicii. București: Editura Corint, 2007. 144 p. ISBN: 978-973-135-043-1.
5. Любимов К. В. Я решу задачу по физике! М.: Просвещение, 2003. 160 с. ISBN: 5-09-010512-X.
6. Балаш В. А. Задачи по физике и методы их решения. М.: Просвещение, 1983. 432 с. ББК 74.265.1 Б20.
7. Țiuleanu D., Marcu C. et al. Probleme de fizică. Chișinău: Editura Tehnica-Info, 2007. 280 p. ISBN: 978-9975-910-31-6.

Lucrarea este efectuată în cadrul proiectului de cercetare aplicativă «EDUSCIENCE» 15817.06.10A, Studiul strategiilor didactice de aplicare a metodei investigărilor științifice în medii virtuale de învățare activă.

CZU:372.8811.133.1

DOI: 10.36120/2587-3636.v19i1.81-86

L'UTILISATION D'UN DOCUMENT VIDEO EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE (FLE)

Philippe PASDELOUP, enseignant/formateur de français langue étrangère
ancien professeur des écoles, Education nationale – France
enseignant de l'équipe du projet de Solidarité Laïque
«Solidarité et francophonie en Moldova»

<https://orcid.org/0000-0001-5184-4017>

Résumé. Ecrit suite à une présentation face à des enseignants de français de la République de Moldova cet article peut néanmoins être proposé à la lecture d'un public d'enseignants plus large. Cet article traite de l'utilisation d'une vidéo de courte durée comme outil didactique en classe de français langue étrangère. Il en rappelle certains avantages, indique les diverses situations dans lesquelles les vidéos peuvent être utilisées puis propose une démarche pédagogique au service de deux *activités de communication langagières*¹ indispensables: la compréhension orale et la production orale des apprenants. Enfin, afin d'inciter les enseignants moldaves de français à utiliser, ou continuer à utiliser, régulièrement des documents vidéo, on met à leur disposition un répertoire d'environ 130 vidéos (la plupart étant des documents «authentiques») choisies en adéquation avec les manuels scolaires en vigueur actuellement en République de Moldova.

Mots clés: vidéo, français langue étrangère (FLE), outil didactique, compréhension orale, production orale, compréhension globale, compréhension fine, outil didactique audio-visuel.

UTILIZAREA DOCUMENTULUI VIDEO LA LECȚIA DE FRANCEZĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ

Rezumat. Scris în urma unei prezentări în fața profesorilor francezi din Republica Moldova, acest articol poate fi totuși propus lecturii unui public mai larg de profesori. În acest articol se abordează utilizarea unui videoclip scurt în calitate de instrument didactic în timpul predării limbii franceze ca limbă străină. Sunt subliniate câteva avantaje și sunt arătate situații diverse în care videoclipurile pot fi utilizate, apoi se propune o metodă didactică orientată spre atingerea a două obiective importante: înțelegerea orală și producția orală a elevilor. La sfârșitul articolului, pentru a încuraja profesorii moldoveni de franceză să folosească sau să continue să folosească documente video în mod regulat, este propus un director de aproximativ 130 de videoclipuri (majoritatea documente „autentice”) alese în conformitate cu manualele și curricula în vigoare la moment în Republica Moldova.

Cuvinte cheie: video, franceza ca limbă străină (FLE), instrument didactic, înțelegere orală, producție orală, înțelegere globală, înțelegere fină, instrument didactic audiovizual.

I. Introduction

Cet article fait suite à la présentation effectuée, lors de la journée organisée sous les auspices du projet EDUSCIENCE, par l'Université de Tiraspol à Chișinău (au Centre Tekwill), le 1^{er} novembre 2019 : *IVe édition de l'atelier international "Classe numérisée. Réalisations récentes"*, devant un public d'enseignants de langues vivantes (français,

¹ Terminologie utilisée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)* <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages> Dans le CECRL, la compétence communicative est découpée en «Activités de communication langagière».

anglais, roumain). D'autres présentations ont également été proposées aux enseignants de français de Moldova, dans différentes villes, lors de séances de formation pédagogique en octobre 2019.

Le choix de ce thème est parti du constat que les élèves (en Moldova mais aussi ailleurs) ont besoin d'intensifier leur pratique orale du français. On observe, globalement un niveau satisfaisant de compréhension orale mais un niveau de production orale trop souvent insuffisant pour atteindre les objectifs de communication nécessaires (Niveau B1 du CECRL requis en 12^e classe.²).

L'utilisation d'un document vidéo apparaît alors comme l'un des outils pédagogiques efficaces pour développer les compétences des élèves à l'oral. Comme on le verra dans l'article, il présente de nombreux avantages. Par ailleurs il requiert relativement peu de matériel et les établissements scolaires de Moldova sont équipés de vidéos projecteurs.

II. Les avantages de l'utilisation d'une vidéo en classe de français langue étrangère.³

On s'interrogera ici sur les avantages que cet outil pédagogique apporte aux apprenants mais également aux enseignants.

- Le document vidéo assure la plupart du temps l'adhésion et la motivation des apprenants. Nous connaissons l'attraction que provoquent les écrans et particulièrement chez les jeunes chez lesquels l'appétence pour les Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) est bien connue. La motivation des apprenants entraînera alors plus facilement leur implication dans les activités proposées et favorisera l'interaction avec l'enseignant mais également entre apprenants. L'enseignant donnera plus de richesse à son cours et éprouvera probablement plus de satisfaction devant l'intérêt de ses apprenants.
- Le document vidéo, particulièrement si c'est un document « authentique » permet un regard sur d'autres contextes géographiques et culturels proposant ainsi aux apprenants.
- L'apprenant se trouvera exposé à l'écoute de voix et d'accents différents. Sans un document vidéo (ou audio) la seule voix du professeur devient la référence orale des apprenants qui éprouveront plus de difficultés lorsqu'ils seront face à d'autres voix. C'est pourquoi on préconisera l'écoute de voix variées : voix féminines, masculines, accents de différentes régions.
- Les situations authentiques mettent bien souvent en évidence les spécificités de la langue orale, qui diffère de la langue écrite bien sûr, et permettent un accès aux différents registres de langue (soutenu, courant, familier) aussi bien pour la syntaxe que pour le lexique.

² Néanmoins l'épreuve de français du baccalauréat moldave est constituée d'une seule épreuve écrite.

³ Et plus généralement en classe de langue.

- Enfin n'oublions pas les indications, souvent importantes, données par l'image elle-même (gestuelle, mimiques des personnages, paysages, bâtiments, constructions, endroits, ...), permettant ainsi une compréhension de l'oral beaucoup plus aisée.⁴

III. Le document vidéo: quelle utilisation et à quel moment du cours?

- Pour présenter une situation de communication ou un thème, généralement au début du cours⁵. Notons ici que l'objectif de communication et/ou le thème peut parfaitement être annoncé aux apprenants avant même le premier visionnage de la vidéo.

- A d'autres moments «stratégiques» du déroulement pédagogique de l'unité, pour:
 - Approfondir ou détailler ou revoir un thème déjà abordé.
 - Aborder des points spécifiques d'une situation ou d'un thème.

- A la fin, pour récapituler ou conclure une/des séance(s) ayant présenté une situation de communication ou un thème culturel.

On peut également utiliser une vidéo pour:

- Aborder ou renforcer plus facilement un point de grammaire/conjugaison. De nombreux sites Internet proposent des capsules vidéo ⁶souvent attractives et de nature à capter plus facilement l'intérêt des apprenants pour des éléments linguistiques essentiels mais souvent rébarbatifs.

- Enrichir un champ lexical déjà abordé.

La vidéo peut aussi constituer parfois un simple moment récréatif sans objectif d'apprentissage, uniquement pour le plaisir de regarder et écouter.

IV. Les activités de communication langagières mises en jeu : La compréhension orale et la production orale

- *Le choix du document*: Il doit être fait en cohérence avec les objectifs déterminés par l'enseignant (Utilisation de la vidéo pour quoi ? Pour quels objectifs d'apprentissage ?)

La vidéo pourra comporter plus ou moins d'éléments de compréhension visuels mais en tout cas, être en cohérence avec l'objectif de l'enseignant.⁷

On recommande enfin l'utilisation de vidéos courtes permettant une exploitation pédagogique plus aisée.

Plaçons-nous dans le cas d'une vidéo utilisée pour introduire une nouvelle situation de communication ou un nouveau thème. Il s'agit souvent (mais pas obligatoirement) d'une activité de début de séance/unité.

⁴ A ce propos, de nombreux enseignants et formateurs proposent un premier visionnage de la vidéo sans le son, afin de focaliser l'attention des apprenants sur les nombreux éléments de compréhension donnés uniquement par les images.

⁵ Ou d'un ensemble de cours, ou d'une unité contenant plusieurs leçons.

⁶ *Capsule vidéo* : Il s'agit d'une séquence vidéo, généralement courte et scénarisée, permettant de développer une idée, une notion ou un thème : <http://mediafiches.ac-creteil.fr/spip.php?article343>

⁷ On l'a vu, l'image apporte souvent de nombreux éléments de compréhension mais on peut parfaitement choisir de travailler avec une image beaucoup moins « informative », un entretien avec une personne par exemple. Ou même un discours.

4. a Compréhension orale

La compréhension du document vidéo peut être évaluée avec des questions écrites (type QCM, par exemple). Mais on s'intéressera ici à une évaluation orale de cette compréhension.

La compréhension orale s'effectue généralement en 2, 3 ou 4 étapes ⁸:

- Compréhension globale du document : questions «générale» pour situer le contexte :
Qui ? Où ? Quel est le thème principal du doc ?
- Compréhension fine, détaillée :
Que se passe-t-il ? Que dit, que pense chaque personnage ? Quels sont les différents aspects abordés ?

La tâche des apprenants peut être différente, chacun devant répondre à des questions spécifiques.

- Parfois aussi: compréhension de l'implicite : Les intentions, les pensées, des personnages.
- Récapitulation possible : On demande à quelques élèves de résumer l'ensemble de la vidéo (ou par parties).

Chaque étape peut nécessiter un ou plusieurs visionnages, entiers ou partiels : premier visionnage puis visionnages supplémentaires pour une meilleure compréhension mais également pour que les apprenants puissent vérifier/valider (mais aussi invalider) leurs hypothèses et leurs réponses aux questions orales du professeur.

C'est l'enseignant qui régule selon la réaction ou la capacité du groupe.

Un outil utile:

Pour faciliter la compréhension orale et rendre cette activité plus efficace, on propose de donner aux apprenants, avant même l'étape 1 de compréhension globale, une liste de «mots clés» (ou d'expressions) qu'ils rencontreront dans la vidéo. Appelons cette étape l'étape 0.

L'enseignant s'assure alors de la bonne compréhension de ce petit «capital» lexical qui sera un précieux outil.

4. b La production orale

A l'aide d'activités variées, il s'agit maintenant de permettre aux apprenants de PARLER: expliquer, répéter, donner leur avis, comparer, argumenter, inventer, déformer, créer...

Les enseignants le savent bien, les apprenants, même les plus motivés, font preuve d'un décalage (parfois important) entre leur niveau de compréhension orale et celui de production orale. Autrement dit, ils comprennent aisément mais s'expriment plus difficilement.

⁸ La compréhension intégrale du document n'est pas forcément le but de cette activité. Là encore, c'est l'enseignant qui détermine le degré voulu de compréhension orale minimale selon l'objectif visé.

Là encore on peut proposer aux apprenants un outil utile : une liste de phrases ou de locutions leur permettant de « se lancer », de faciliter parfois beaucoup, la prise de parole.

On pourrait proposer, par exemple : « *C'est la personne qui...; La vidéo nous montre...; Je pense que....parce que... ; Il faudrait que...; Il ne faudrait pas que...; je ne suis pas d'accord car... ; Dans mon cas..., Dans mon pays, ça ne se passe pas....., Je déteste....* ». etc...

La production orale est une étape primordiale et l'enseignant doit donc poursuivre le travail avec des activités variées: questions de l'enseignant aux apprenants mais aussi des apprenants aux apprenants, jeux de rôle, mini débats, argumentation.

Certaines de ces activités de production orale nécessitent un temps de préparation pendant lesquels les apprenants utiliseront parfois l'écrit.


Après la préparation, au moment de l'activité proprement dite, les apprenants peuvent (selon l'activité et l'objectif de l'enseignant) utiliser leur préparation écrite. Tout en ayant soin, toutefois, d'éviter une simple lecture de phrases déjà rédigées.

V. Une «banque» de documents vidéo

Ces documents, environ 130, minutieusement choisis en adéquation avec les manuels de français, sont proposés aux enseignants de français de Moldova.

Ils sont rassemblés dans un document au format PDF⁹. Chaque vidéo est proposée avec un lien permettant de visionner sur une chaîne *Youtube* privée.

Ces vidéos sont téléchargeables pour une utilisation hors connexion Internet.

De plus, l'utilisation du lecteur de vidéo VLC  est recommandée car il possède une option permettant de faire varier la vitesse de lecture, qui peut utilement être utilisée (mais pas systématiquement) en cas de besoin pour faciliter la compréhension orale du document.

Cette vitesse plus lente peut être utilisée sur l'ensemble ou seulement sur les parties plus difficiles du document vidéo.

Conclusions

1. Le document vidéo assure la plupart du temps l'adhésion et la motivation des apprenants.
2. Les professeurs de français, en utilisant des vidéos dans leur cours, trouveront probablement un outil source de motivation et de progrès dans les compétences visées et permettant d'élargir l'horizon linguistique et culturel de leurs élèves.
3. La compréhension orale s'effectue généralement en 2, 3 ou 4 étapes: compréhension globale du document, compréhension fine ou détaillée, compréhension de l'implicite.

⁹ Ce document est déposé sur la plateforme Internet du Projet «Solidarité et francophonie en Moldova»:

<https://francoismaurice.hd.free.fr/agora/>

Pour les enseignants de français: Identifiant: Stagiaire Mot de passe: Stagiaire

4. La production orale est une étape primordiale et l'enseignant doit donc poursuivre le travail avec des activités variées: questions de l'enseignant aux apprenants mais aussi des apprenants aux apprenants, jeux de rôle, mini débats, argumentation.
5. L'utilisation d'un document vidéo apparaît alors comme l'un des outils pédagogiques efficaces pour développer les compétences des élèves à l'oral.

Bibliographie / sitographie

1. Exploitation de supports vidéo en classe de FLE, <https://lecafedufle.fr/exploitation-supports-video-en-classe-de-fle/>
2. TV5 MONDE, 6 étapes pour créer un cours avec un document audiovisuel Le document complet: Guide en 6 étapes pour créer un cours. <https://enseigner.tv5monde.com/sites/enseigner.tv5monde.com/files/asset/document/guide.pdf>
3. Fiche mémo: 6 étapes pour un scénario pédagogique <https://enseigner.tv5monde.com/sites/enseigner.tv5monde.com/files/asset/document/6etapes-scenario-pedago.pdf>
4. Kit pédagogique pour l'utilisation des médias en classe de FLE, http://enseigner.tv5monde.com/sites/enseigner.tv5monde.com/files/asset/document/kit_integral.pdf
5. Sylvie J. Exploiter un document audiovisuel en classe de langue: Comment concevoir un scénario pédagogique cohérent pour ses cours. 26 avril 2016 | Dernière mise à jour de l'article le 02 mai 2016 <https://cursus.edu/articles/35613/exploiter-un-document-audiovisuel-en-classe-de-langue#.XcvzwK9CeM8>
6. Bertocchini P., Costanzo Ed. Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE, ISBN : 978-2-09-035379-2 – CLE INTERNATIONAL
7. Lancien Th. De la vidéo à Internet: 80 activités thématiques, éd. Hachette, coll. Pratiques de classe, Paris, 2004. <http://www.decitre.fr/livres/de-la-video-a-internet-80-activites-thematiques-9782011552921.html?>

CZU: 159.947.5:372.8811.161.1+341.12

DOI: 10.36120/2587-3636.v19i1.87-91

**МОТИВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
НА ПРОСТРАНСТВЕ СНГ
(РЕЗУЛЬТАТЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ-2019)**

Наталья ГЕТЬМАНЕНКО, профессор, PhD

<https://orcid.org/0000-0002-4393-1601>

кафедра русистики и лингводидактики Педагогического факультета,
Карлов университет (Прага, Чехия)

Аннотация. В статье автор анализирует результаты социокультурного эксперимента (анкетирование среди студентов высших учебных заведений стран), сфокусированного на выявлении современных мотивационных доминант при изучении русского языка на пространстве СНГ. Исследование выполнено в рамках гранта, предоставленного Межгосударственным фондом гуманитарного сотрудничества государств – участников Содружества Независимых Государств (МФГС) «Актуальные мотивационные установки при изучении русского языка – неотъемлемый шаг к осознанию престижности его освоения» в 2019 году.

Ключевые слова: мотивационные доминанты, страны СНГ, русский как иностранный (РКИ).

**THE MOTIVATION VECTORS WHEN TEACHING
RUSSIAN LANGUAGE IN THE CIS AREA
(THE RESULTS OF THE SOCIO-CULTURAL RESEARCH-2019)**

Abstract. In this article the author analyzes the results of the socio-cultural experiment (a survey among university students of CIS countries) focused on the identification of modern dominant ideas of motivation when learning Russian language in the CIS area. The research is performed within the framework of a grant provided by the Intergovernmental Foundation for Educational, Scientific and Cultural Cooperation of the member states of the Commonwealth of Independent States (IFESCO) «Important motivation concepts when learning Russian language is an indispensable step to the understanding of the prestige value of gaining command of Russian language in 2019.

Key words: dominant ideas of motivation, CIS countries, Russian as a foreign language (RKL).

**VECTORII (FACTORII) DE MOTIVARE ÎN ÎNVĂȚAREA
LIMBII RUSE ÎN SPAȚIUL ȚĂRILOR MEMBRE ALE CSI (REZULTATELE
CERCETĂRII SOCIO-CULTURALE 2019)**

Rezumat. În articol autorul analizează rezultatele experimentului socio-cultural (anchetarea în rândurile studenților din instituțiile de învățământ superior ale țărilor membre ale CSI), focusate pe identificarea dominantelor motivaționale contemporane în procesul învățării limbii ruse în spațiul țărilor membre ale CSI. Cercetarea s-a efectuat în cadrul proiectului „Obiectivele motivaționale contemporane în învățarea limbii ruse – un pas integrant de a fi conștient de avantajele cunoașterii ei”, oferit sub forma de grant al Fondului Interstatal de Colaborare Umanitară a statelor-membre ale CSI (MFGS):.

Cuvinte cheie: dominante motivaționale, statele-membre ale CSI, limba rusă ca limbă străină (RLS).

Вступление

Данная статья демонстрирует обобщенные результаты социокультурного исследования, проведенного в рамках гранта «Актуальные мотивационные установки при изучении русского языка – неотъемлемый шаг к осознанию престижности его освоения», предоставленного Межгосударственным фондом гуманитарного

сотрудничества государств – участников Содружества Независимых Государств (МФГС) в 2019 году. В опросе приняли участие студенты из Таджикского государственного университета (103 студента), Бакинского государственного университета, республика Азербайджан (45 студентов), Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, республика Казахстан (43 студента), Узбекского государственного университета мировых языков (35 студентов), Бельцкого государственного университета имени Алеку Руссо (44 студента). Респондентами из республики Беларусь стали иностранные граждане, изучающие русский язык: студенты Государственного Белорусского университета (53 человека), Белорусского государственного медицинского университета (75 человек), Военной академии Республики Беларусь (32 человека). Таким образом, в опросе приняли участие 430 студентов, что дает основание утверждать о достаточной статистической выборке освещаемого эксперимента.

Целеполагание исследования

Проект был посвящен реализации главной цели – отыскание и фиксирование актуальных мотивационных доминант при выборе русского языка в качестве первого (второго) иностранного студентами филологических и нефилологических специальностей, для которых русский язык является одним из средств овладения своей будущей профессией. Автор данной публикации разделяет позицию дидактов, которые рассматривают мотивацию (внешнюю, внутреннюю) как важнейший стимул в обучении, в том числе русскому языку. Под мотивацией в данной публикации понимается система поощрений и стимулов в учебном процессе (в нашем случае, в процессе преподавания РКИ), способных оказать влияние на глубину усвоения знаний и эффективность отработки коммуникативных умений и навыков [Гетьманенко, Герлован, Барбанягрэ: 2011]. В разработке научно-теоретических положений автор опирается на труды своих ученых-предшественников и современников, разрабатывающих проблему мотивационных установок как стимулирующих обучение студентов рычагов. Базовыми для данного проекта стали научные идеи, изложенные в трудах Выготского Л.С, Леонтьева А.Н., Маслоу А. и др.

На сегодняшний день русский язык на пространстве СНГ по-прежнему является языком межнационального общения как в официальной, так и в повседневной жизни. Общество, объединенное на пространстве СНГ, осознает важность изучения русского языка наряду с другими иностранными языками в школе и в вузе. Автору данной статьи важно было установить современные мотивы, которые движут студентами, выбирающими русский язык для изучения в вузе. Некоторые предположения по мотивационным доминантам были сделаны нами до проведения исследования (прагматичность, семейная традиция, интерес к общению в социальных сетях на русском), однако полученные результаты скорректировали наши предположения.

Метод проведения исследования

Исследование проводилось посредством опроса студентов при помощи состоящей из трех частей анкеты «Почему я изучаю русский». В первой части студентам

предлагалось сделать выбор (он мог быть не единственный) мотивации, которая движет ими при выборе языка (русского) для изучения. Варианты предложенных студентам ответов представлены ниже: а) Это язык богатой и оригинальной культуры; б) Этот язык мне нужен для моей будущей работы; в) Изучать языки — значит развивать умственные способности; г) Потому что хочу читать русскую литературу в оригинале; д) Это возможность поехать в Россию и обойтись без услуг переводчика; е) Потому что легче учить другие языки; ж) Потому что могу свободно общаться с русскоязычной аудиторией по Интернету; з) Я бы хотел учиться в России; и) Я бы хотел жить и работать в России.

Допускалось, что студенты могут привести свой вариант ответа.

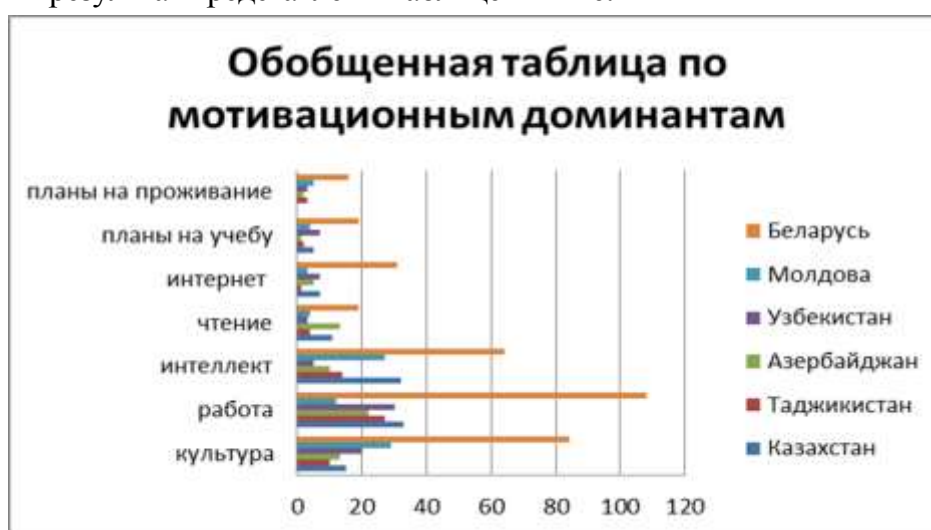
Во второй части анкеты респодентам предлагалось оценить собственный уровень владения русским языком на «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Нам важно было продемонстрировать точки совпадения или несовпадения оценки преподавателя и самооценки студентов.

Третья часть опросника предлагала студентам дать методические советы преподавателям по усовершенствованию методики преподавания русского языка.

Собранный материал подвергся статистической обработке по каждой стране отдельно. Затем данные по всем странам были сведены воедино. Данная публикация освещает обобщенные результаты по всему проекту.

Полученные результаты

Обработанный материал позволил выявить основные мотивационные доминанты при выборе изучения русского языка в качестве иностранного. Обозначим их как ключевые слова и словосочетания: работа, культура, чтение, развитие интеллекта, планы на учебу в России, планы на работу в России, общение по интернету. Фиксируется разное соотношение этих доминант по отношению к друг к другу в разных странах. Обобщенный результат представлен в таблице 1 ниже:



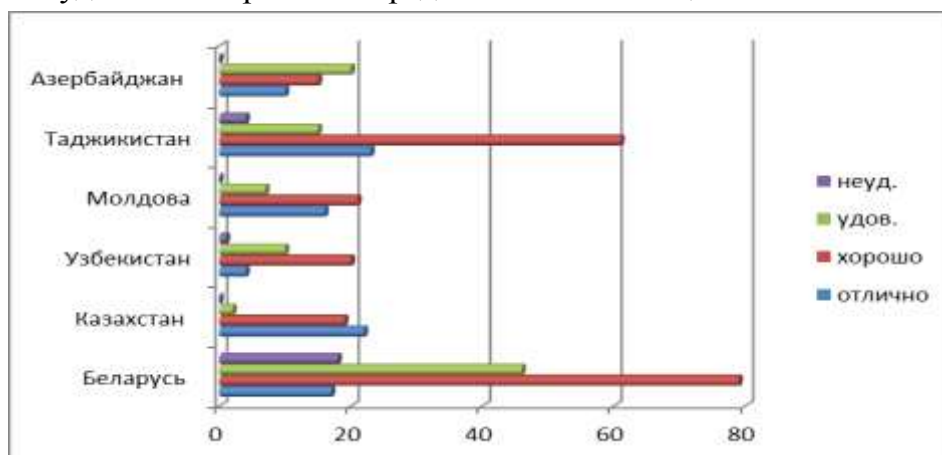
Предположение о том, что молодежь стран СНГ отличает прагматичный подход к изучению русского языка в целом подтвердилось. Результат показывает, что практически все современные студенты стран СНГ осознают, что знание русского языка – это важный

элемент повышения их конкурентоспособности при получении работы. Помимо этого, студенты понимают, что владение русским необходимо для получения информации и возможности приобщения к широким научным знаниям, в том числе и в виртуальном пространстве. На втором месте прочно закрепилась доминанта «культура», следовательно, половина студентов по-прежнему рассматривают русский язык как транслятор оригинальной культуры.

Неожиданным получился результат по намерению общаться в сети на русском – он оказался гораздо ниже ожидаемого. Полученный результат доказывает, что использование социальных сетей как методического приема обучения русскому языку еще очень мало задействован и ждет разработки. Для трети опрошенных респондентов русский язык является хорошим способом развития интеллектуальных способностей – это тенденция новейшего времени, как показывает сравнительный анализ. Данный результат воспринимается нами как обнадеживающий, т.к. студенты осознают важность и роль изучения иностранных языков в современном глобальном мире.

Чтение на русском как мотив для дальнейшего совершенствования знаний занял последнее место в рейтинге доминант, и это очень тревожная тенденция. Преподаватели РКИ хорошо понимают, что потребность чтения на иностранном языке – это единственный вид деятельности (наряду с аудированием, письмом, говорением), который может сопровождать человека всю жизнь, ибо он самый доступный для совершенствования. Общий кризис чтения в образовании находит отражение и в частных методиках, таких как обучение иностранным языкам. Это тема нуждается в глубоком анализе и дальнейшей разработке.

Автор публикации понимает, что самооценка уровня владения русским языком не претендует на абсолютную объективность студентов. Тем не менее полученная в ходе опроса информация помогает преподавателям внимательно присмотреться к разнице в самооценке и оценки в ходе тестирования, например. Необходимо отметить, что студенты стран СНГ в целом положительно оценивают свои знания по русскому языку. Возможные расхождения в оценке знаний, (а они, несомненно, есть, как показывают наши интервью с преподавателями), дают пищу для дальнейших размышлений и повод поиска новых путей усовершенствования всей системы оценивания. Результаты самооценки студентов из стран СНГ представлены в таблице 2 ниже:



Третья часть анкетирования предполагала обратную связь со студентами. Методические советы, которые студенты давали преподавателям, были самые разноликие, приведем некоторые из них: «надо больше работать с текстами из Интернета», «предлагаю чаще использовать кино, анимацию на уроках», «можно больше слушать речь на ТВ (новости, актуальные передачи, «где люди говорят, как на улице..»)?, «надо читать интересные (увлекательные) тексты», «можно ли сделать задания и контрольные тесты понятными?» и др.

Обращает внимание комментарий студентов, которые сетуют на подбор текстов для обучения языку. Как выявило исследование, чтение как мотивационная доминанта оказалась на последнем месте, тем не менее можно предположить связь между уровнем мотивации по чтению и качеством предлагаемых к прочтению текстов. Может быть, целесообразно пересмотреть принципы отбора текстов для чтения и обратить больше внимания на их содержание? Ответ на этот вопрос нуждается в отдельной публикации.

Выводы и применение результатов

Педагогический опыт подсказывает – удержание мотивации на изначально высоком уровне – задача непростая. Почему мотивация студентов, сознательно выбравших русский для изучения, гаснет уже после первого семестра? Ответ на этот и другие вопросы по мотивации помогают найти подобные социокультурные исследования, направленные на выявление мотивационных доминант, анализ их динамики.

Полученные результаты по самооценке уровня владения русским могут стать предлогом для корректировки и усовершенствования схем тестирования.

Востребованной остается мысль о продвижении идеи применимости и конкурентноспособности специалистов, владеющих русским языком.

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1999.
2. Гетьманенко Н.И., Герлован О.К., Барбаниягрэ А.И. Внешняя и внутренняя мотивация при обучении русскому языку (на материале социокультурного опроса студентов Молдовы)// Научно-методический журнал «Русский язык за рубежом», 2011, № 5.
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Спб.: Питер., 2019.

CZU:37.07+005

DOI: 10.36120/2587-3636.v19i1.92-100

STILUL DE CONDUCERE AL ȘCOLII ÎN PERSPECTIVA EFICIENȚEI EDUCAȚIEI: CONSIDERAȚII CONCEPTUALE ȘI PRAXIOLOGICE

Iuliana CĂLIN, Școala Gimnazială „Sfântul Nicolae”, Vânători, Galați, România

<https://orcid.org/0000-0001-7719-3929>

Rezumat. În articol se abordează stilul de conducere al școlii în contextul social-pedagogic actual, nevoia reconsiderării acestuia în perspectiva asigurării eficienței educației printr-o concepere inovativă a sistemului de conducere, bazat pe competențe, valorizarea individului, modernizarea structurii organizaționale și a conținuturilor activității de conducere managerială.

Cuvinte-cheie: educație, conducere, stil, eficiență, administrare, management, leadership, structură, finalități, model, calitate, organizație, manager, personalitate, abordare managerială.

STUDY STYLE IN THE PERSPECTIVE EFFICIENCY OF EDUCATION: CONCEPTUAL AND PRAXIOLOGICAL CONSIDERATIONS

Abstract. The article addresses the school management style in the current socio-pedagogical context, the need to reconsider it in the perspective of ensuring the efficiency of education in an innovative design based on competence, the valorisation of the individual, the modernization of the organizational structure and the contents of the managerial management activity.

Keywords: education, leadership, style, efficiency, administration, management, leadership, structure, finality, model, quality, organization, manager, personality, managerial approach.

Evoluția lumii contemporane cu toate schimbările și provocările sale specifice impune o gestionare a problemelor actuale și de perspectivă într-o manieră managerială modernă. Or, învățământul ca factor decisiv al dezvoltării sociale implică un *management autentic, real, de calitate* întru soluționarea multiplelor probleme apărute în procesul de edificare a unei societăți democratice, bazate pe cunoaștere și informatizare, în realizarea noilor obiective educaționale. Gradul de complexitate a problemelor și noile provocări nu mai acceptă o simplă administrare de natură autoritar-birocrațică, un management contrafăcut care mai persistă și în învățământ, deoarece acesta nu mai satisface evoluția societății moderne și nici organizația școlară în care activăm, precum și aspirațiile de dezvoltare individuală vis-à-vis de noile orientări și realități. E nevoie de o nouă viziune în promovarea unui *management centrat pe om, pe competențe* pentru a asigura performanțe înalte nu doar pentru un număr restrâns de oameni, ci și pentru majoritatea angajaților, membrilor organizației, indivizilor, fapt care face posibilă competitivitatea în condițiile exigențelor sociale și individuale mereu în creștere. În prezent accentul se pune tot mai mult pe capitalul uman, dezvoltarea și valorificarea potențialului resurselor umane, crearea de condiții pentru o activitate performantă, ceea ce implică o pregătire socială profesională în management a conducătorilor de toate nivelurile, *promovarea unui stil de conducere progresiv și eficient*, care plasează în prim-plan omul ca valoare supremă, interesele și opțiunile acestuia, nevoia de a se realiza, a se împlini în viață.

Faptul că de particularitățile stilului de muncă al managerilor în educație depinde evoluția pozitivă a sistemului educațional, buna funcționare a organizației școlare, strategia dezvoltării și performanțele școlii, calitatea educației elevilor *se înțelege și se conștientizează* tot mai mult, precum și *convingerea în oportunitatea profesionalizării conducerii* la toate nivelurile sistemului de învățământ. Un director de unitate școlară profesionist, sub aspect de pregătire managerială, sociabil, adaptabil, politicos, inteligent, corect, demn, dinamic, încrezător în forțele sale și ale colectivului său, energic, care își face din toate aceste calități un adevărat stil comportamental, obține, după cum confirmă practicile educaționale, rezultate mult mai bune în activitatea sa decât un altul nepregătit profesional pentru a-și exercita funcția de manager, nesociabil, lipsit de inițiativă, instabil, subiectiv. O analiză retrospectivă asupra evoluției învățământului din România și Republica Moldova în perioada de tranziție denotă că învățământul a cunoscut o dezvoltare mai pronunțată tocmai în anii când sistemul de învățământ era ghidat de către miniștri valoroși, vizionari, competenți, personalități cu caracter și un stil pozitiv pronunțat, devotați cauzei renașterii învățământului pe principii democratice și umaniste. Și la nivelul unităților școlare rezultatele sunt mai semnificative în acele instituții care sunt conduse cu multă pricepere și credință, cu entuziasm și inteligență de către manageri ce dispun de un stil propriu și adecvat schimbărilor socio-educaționale. Altfel au evaluat lucrurile în anii când se resimțea o dirijare încorsetată de vechile tipare de gândire și acțiune, atât la nivel de sistem, cât și la nivel de unitate școlară, situație care încă nu sunt excluse. Schimbarea din exterior și interior ce se produce în domeniul educației, al mediului în care funcționează școala astăzi, determină o nouă poziție a directorului în sistem. Aceasta solicită un alt conținut și un alt caracter al managementului educațional, un stil de conducere ce mobilizează, inspiră, entuziasmează actanții educaționali în vederea creării unui mediu creator, captivant, atractiv, care să pună accentul pe formarea personalității eficiente, competente, capabile să-și descopere identitatea, să-și făurească propriul destin. Astfel, *stilul de conducere*, care reprezintă „*modul concret de jucare a unui rol, de transpunere efectivă în plan comportamental a exigențelor ce derivă din statutul de conducător*” [M. Zlate, 11] este atât de important, încât cele mai multe dintre teoriile conducerii pornesc de la stilul de conducere și se „învârt” în jurul lui sau ajung la el. În contextul celor abordate, este extrem de importantă examinarea „stilurilor de leadership”, care în mai multe lucrări de specialitate se definesc cu referință la patru aspecte ce vizează *determinarea politicilor, alegerea tehnicilor și elaborarea etapelor, repartiția sarcinilor colegilor de lucru, atitudinea în raport cu criticile și elogiile*. În funcție de promovarea acestor caracteristici, specialiștii în domeniu expun diverse variante ale stilurilor de conducere. Principalele direcții de investigare ale stilului managerial, dar și caracterul lor comportamental vizează abordările:

- *funcțională*, de natură clasică, care studiază stilurile manageriale (democratic, autoritar, permisiv) mai ales sub raportul manifestărilor, făcând în bună măsură

abstracție de structura persoanei și bazându-se pe relația managerului cu subordonații săi;

- *structurală*, care-și propune să investigheze stilul managerial pornind de la structura persoanei, de la însușirile psiho-fiziologice de bază: caracter, temperament și aptitudini;
- *situațională*, care vizează gradul de echilibru în activitatea de conducere pe dimensiunile: *centrarea pe sarcină*, pe obiectivele, performanțele și competențele subordonaților și *centrarea pe relațiile umane*, pe motivația, satisfacțiile și implicațiile subordonaților.

În context, de remarcat aportul unor savanți consacrați domeniului privind elaborarea problematicii stilului de conducere, precum: Traian Herseni, R. Lippitt, R. White, N. Maier, J. Brown, W. Schmidt, Tannenbaum, R. Blake și J.S. Mouton, Fidler, W. Redin, Chalvin, Harsey, Blanchard, N. Tichy, W. Bennis, M. Zlate, C. Zamfir, V. Cornescu, S. Cristea, inclusiv. din Republica Moldova - M. Șleahițchi, V. Gh. Cojocaru, D. Patrașcu, L. Stog ș.a.

Apreciind valoarea incontestabilă a cercetărilor și lucrărilor savanților/specialiștilor în management și leadership, menționăm că managementul organizației școlare, implicit stilul managerial, are menirea să contribuie plener la realizarea sarcinilor organizației prin esența sa (planificare, organizare, motivare, utilizare și control al tuturor resurselor, implicare/participare, luarea deciziilor, evaluare...), dar, după cum menționează și ilustrul specialist în domeniu Peter Drucker, *trebuie și poate să fie eficient* [2], iar în condițiile unor transformări de anvergură care au loc în învățământ acest deziderat devine și mai important, însă puțin explorat științific și practic. A fi eficient ca individ sau ca organizație nu mai reprezintă în lumea de azi ceva opțional, menționează reductibilul specialist în management St. Covey, ci o necesitate stringentă, o condiție a supraviețuirii într-o lume a concurenței, succesului și reușitei în viață [4]. *Eficiența* de rând cu alte aspecte cheie – *efectivitate, eficacitate, randament, adecvare, echitate, concordanță, conformitate* – influențează nemijlocit *calitatea educației*, care devine în prezent o prioritate națională și, astfel, se impune a fi examinată/asigurată din perspectiva activității conducerii școlii.

În acest context, ținând cont de diversele abordări ale managementului (*sistemică, procesuală, situațională*), considerăm oportun în condițiile nevoii creșterii calității educației să ne focalizăm atenția asupra *abordării praxiologice a managementului educațional, implicit a stilului de conducere*, perspectivă care corelată cu cele indicate va avea consecințe semnificative asupra îmbunătățirii stilului de conducere și, ca urmare, asupra eficienței educației, aspecte importante care se regăsesc în Legea Învățământului din România și Codul educației din R.Moldova [5, 7].

Ținând cont de variatele abordări ale managementului, din punct de vedere sistemic, procesual și instituțional, considerăm oportun să ne îndreptăm atenția spre stilul de

conducere a unității de învățământ, implicit din perspectiva asigurării eficienței educației, perspectivă care, corelată cu abordarea praxiologică, va avea consecințe semnificative asupra îmbunătățirii stilului de conducere. Or, perspectiva praxiologică a stilului de conducere a școlii având ca prioritate eficiența educației rezultă din nevoia realizării obiectivelor educației prin aplicarea în managementul unității școlare a direcțiilor și orientărilor societății democratice, care se bazează în principal pe cunoaștere și informatizare, raportându-ne la teoriile și practicile adecvate moderne.

Ca teorie generală în ceea ce privește acțiunea eficientă, praxiologia indică faptul că orice activitate trebuie gândită, pregătită și desfășurată în condiții de eficiență, iar conducătorul unității școlare trebuie să aplice un leadership autentic, care să armonizeze convingerile personale cu interesele organizaționale, un leadership real ajutând organizația să se ancoreze în comunitate, rezistând celor mai grele provocări și mergând spre succes. O astfel de cercetare se impune, în principal, din valoarea operațională și metodologică pe care aceasta o are din punct de vedere aplicativ, inclusiv și managerial cu referință la *determinarea condițiilor și factorilor de asigurare a unei educații eficiente prin promovarea unui stil de conducere centrat pe resursa umană și pe valoarea profesională prin competențe, care să ducă în mod progresiv la eficiență, atât la nivel microinstituțional, cât și la nivel macroinstituțional.*

O analiză retrospectivă asupra evoluției sociale, implicit a învățământului din ultimii ani, denotă o criza a conducerii care se datorează lipsei (de lideri adevărați) capacității conceptuale „de a aborda problemele mai mari“, de „a avea o viziune” globală și creativă, de „a influența pozitiv” funcționarea sistemului în ansamblul său. Structura de conducere proiectată astfel poate institui „o nouă constelație administrativă” [Bennis Warren, apud 6,p.100]. Ea apare ca alternativă reformatoare la „administrarea anonimă și oarbă care a întărit de-a lungul timpului birocratizarea sistemului de învățământ și ierarhizarea acestuia într-o rețea de relații în care profesorul nu are puterea unei individualități” [Lesourne Jacques apud 6, p. 100], iar conducătorul „se complăce în probleme mărunte, cotidiene, de rutină convențională” [Bennis Warren, idem, p.100]. Astfel, înlocuirea conducerii administrative a învățământului, „bazată pe birocrăție industrială”, care „nu reușește să facă față complexității și ritmului schimbării” [Toffler, Alvin, apud 6, p. 38] și lansarea unui nou tip de structură a conducerii prin ameliorarea managementului, problema centrală a sistemului educațional” [Bennis Warren, apud 6, p. 100] este oportună și are menirea să depășească disfuncționalitățile existente. În accepțiunea lui Sorin Cristea, „reforma învățământului operează transformări radicale la nivelul concepției existente despre conducerea școlii, despre raporturile care trebuie impuse în plan pedagogic și social între „metoda tehnică” și „metoda administrativă” [6, p. 244]. Aceasta implică:

- a) (re)orientarea „metodei administrative” – altfel relativ autonomă în condiții de stabilitate – conform concepției manageriale avansate, pentru deblocarea oricărei tendințe birocratice;
- b) crearea unei noi echipe de conducere însoțită și de „o nouă constelație executivă”, capabilă să aplice conceptul reformei, ca act de politică educațională, la toate nivelurile administrării sistemului de învățământ;
- c) asigurarea circulației corecte a informației, pe verticală și pe orizontală, evitând interferența ierarhiilor și eliminând reacțiile antireformatoare, posibile în cazul unui conducător cu un comportament exclusiv „administrativ sau al unei „administrări închise”, programată „doar să reproducă vechile mecanisme dirigiste” [idem, p. 246].

În context, managementul sistemului de învățământ implică două coordonate metodologice:

- a) Raportarea la problematica teoriei educației care oferă definirea conceptelor pedagogice fundamentale;
- b) Raportarea la problematica reformei care oferă soluții strategice la nivel de politică a educației.

Inovația pedagogică privind schimbarea/modernizarea conceptului de conducere, implicit a stilului de conducere, este determinată de schimbările în sistemul social global și din sistemul educațional. Aceasta implică plasarea în prim-plan a conducerii de tip managerial, care exprimă valorile științei și politicii în domeniul respectiv de activitate.

În accepțiunea lui G. Cole, conducerea este „un proces dinamic dintr-un grup, în care un individ îi determină pe ceilalți să contribuie voluntar la îndeplinirea sarcinilor de grup într-o situație dată”. Elementele de bază ale definiției conducerii (variabilele principale) vizează: liderul (aptitudini, cunoștințe, personalitate); sarcinile/obiectivele organizației; membrii grupului (subordonații: aptitudini, motivație); mediul/situația [apud 3]. Arta conducerii este aceea de a găsi echilibrul optim între aceste variabile în sistemul creat și situațional. Teoriile conducerii, clasificate în „teorii ale trăsăturilor de caracter”, „teorii ale stilului” și „teorii ale contingenței”, ne indică factorii și condițiile de eficiență a stilului de conducere. Tendința de a practica un stil democratic de conducere este întemeiată, însă nu trebuie promovată cu orice preț, deoarece în acest caz se pune accentul mai mult pe calitățile liderului/directorului de școală, excluzând alte elemente sau variabile ale conducerii (contextul, nivelul de pregătire a membrilor organizației, natura sarcinilor/obiectivelor). La moment se impune „exercitarea unei conduceri potrivite” în condițiile transformărilor din învățământ și ale schimbărilor mediului extern și intern, care să fie optimă, să se realizeze într-o ambianță a variabilelor nominalizate. Noul context social-pedagogic a înaintat competențe nu doar directorului de școală, ci și tuturor cadrelor didactice, care trebuie să se ridice la același nivel de înțelegere, responsabilitate, cunoaștere ca și directorul, și invers. Conducerea ca dezvoltare a strategiilor mobilizează grupul de oameni la realizarea acestor strategii și împuternicirea

indivizilor de a duce la bun sfârșit viziunea. În această perspectivă aderăm la ideea lui Meryem Le Saget, care menționează nevoia creării unui sistem coerent, în serviciul oamenilor, precum și în beneficiul performanței în baza un puternic sentiment de coerență în organizație, identificând în acest scop șapte domenii de efort ale coerenței interne, noi adaptându-le la organizația școlară – figura 1.

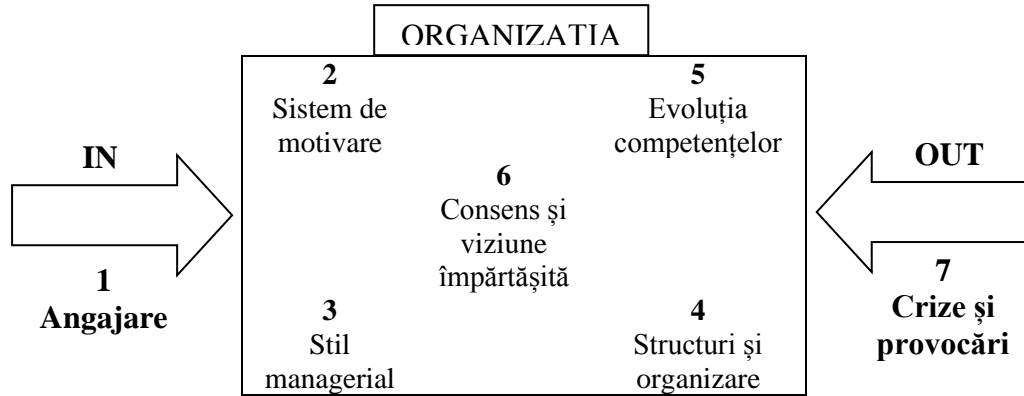


Figura 1. Cele șapte domenii de efort ale coerenței interne [adaptare, 8]

O taxonomie a finalităților manageriale operabilă în direcția evaluării sistemului de învățământ pentru perfecționarea continuă a funcționalității acestuia trebuie să se consolideze în câteva elemente de bază având ca finalitate eficiența educației.

Având ca reper teoriile taxonomiei rezultatelor (Bloom, Astin, Hrshman, Lening, Tolingherova, Perry), important este să definim cât mai concret noțiunea de „finalitate“, care în cazul nostru are trei componente care specifică o serie de întrebări și nuanțe de cercetare – tabelul 1

În primul rând, „*finalitatea*” este un rezultat. Este mai puțin important de a privi „finalitatea” ca un fenomen, ea este mai mult privită ca ceva la ce tindem. Un rezultat specific, concret, îndeajuns ca să determine direcția și nivelul la care trebuie îndeplinită o activitate. Întrebarea care se pune la această componentă este: *Cum putem să specificăm rezultatul?* Aceasta este prima etapă care desemnează **identificarea și controlul**.

În al doilea rând, „*finalitatea*” este privită ca rezultatul unei experiențe. Experiența este constructivă, adică are loc într-un context concret sau în mediul unde elementele lui nu sunt pur și simplu organizate, ci sunt intenționat create. Întrebările analitice care se pot pune aici sunt cele de tipul: *La ce nivel anumite aspecte ale experienței pot fi unite sau izolate cu anumite attribute ale rezultatului?* Această etapă semnifică **atribuirea**.

Și, în final, „*finalitatea*” nu poate fi neutră din punct de vedere valoric. Același rezultat poate fi văzut diferit în funcție de ce criterii de analiză se iau la baza lor. Această etapă constituie **valorificarea**.

În această perspectivă e necesar a concepe structura organizației școlare în raport cu noile sarcini ale școlii, amintind aici că o tipologie a structurilor le analizează în termeni de sisteme „mecaniciste” și „sisteme organice” (termeni folosiți de Emil Durkheim) cu referință la tipul de management aplicat [apud 3].

Tabelul 1. Conceperea „finalității” [apud 3, adaptare]

„FINALITATEA” ESTE...	ÎNTREBĂRILE ANALITICE	CERCETĂRI
1. un rezultat... <i>Identificarea și controlul</i>	Ce fel? În ce direcție și magnitudine? Pentru cine? Manifestată în ce... direcție? Când?	Clasificări/Taxonomii Controlul valorilor. Observări comportamentale/psihometrice Dezagregarea de grup
2. ... rezultatul unei experiențe <i>Atribuirea</i>	Ce fel? La ce nivel de agregare? Ce activități sunt implicate? Ce investiții sunt necesare?	Documentarea Analiza Observări/design experimental Sarcini/calitatea efortului
3. ... privită din diverse Perspective <i>Valorificarea</i>	Ale cui perspective? Cu ce valori? Care sunt riscurile?	Analiza intențiilor. Părerii asupra eficacității. Beneficiul

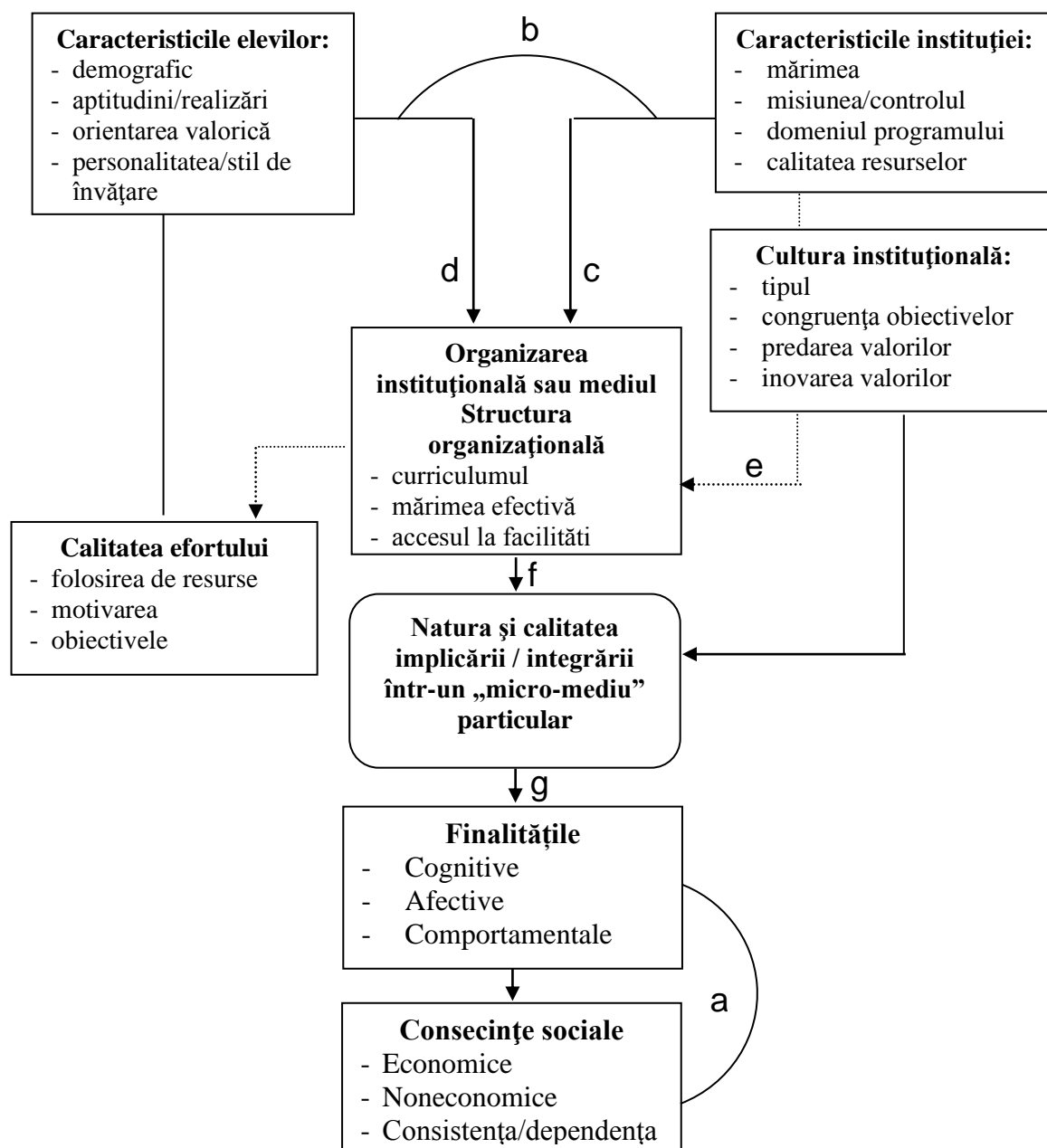


Figura 2. Structura generală funcțională a școlii

Astfel, conform cercetărilor făcute, caracteristicile sistemului mecanicist corespund tipului de management tehnicisto-birocratic (Taylor, Weber) (folosirea strictă a regulamentelor formale, centralizarea deciziilor, ierarhia înaltă), iar în cel organic, corespund aspectelor managementului anti-taylorist – managementul centrat pe om (luarea deciziei în mod descentralizat, implicare/participare, structura de autoritate cu puține nivele de ierarhie etc.). În temeiul celor examinate, structura generală a școlii care se raportează mai bine la perspectiva eficienței educației, prin promovarea unui stil de conducere a școlii, adecvat exigențelor sociale și individuale, înglobează elemente-componente, precum cele prezentate în figura 2.

Plecând de la teza că „educația însăși este o finalitate” și având în vedere cele „două dimensiuni complementare ale idealului educațional: dimensiunea socială – dimensiunea psihologică” [6, p. 71-72], structura concepută ca o descriere a funcționalității școlii în perspectiva eficienței educației ca strategie a conducerii școlii „în mod sintetic exprimă corelația dintre societate și acțiunea educațională, respectiv cerințele fundamentale ale societății față de acțiunea educațională” [idem, p. 71, 72] și mai poate fi exprimată cu accentul pe contribuția stilului de conducere la eficiența școlii/eficiența educației prin *schema cibernetică și funcțională-tip a instituției de învățământ* - figura 3.

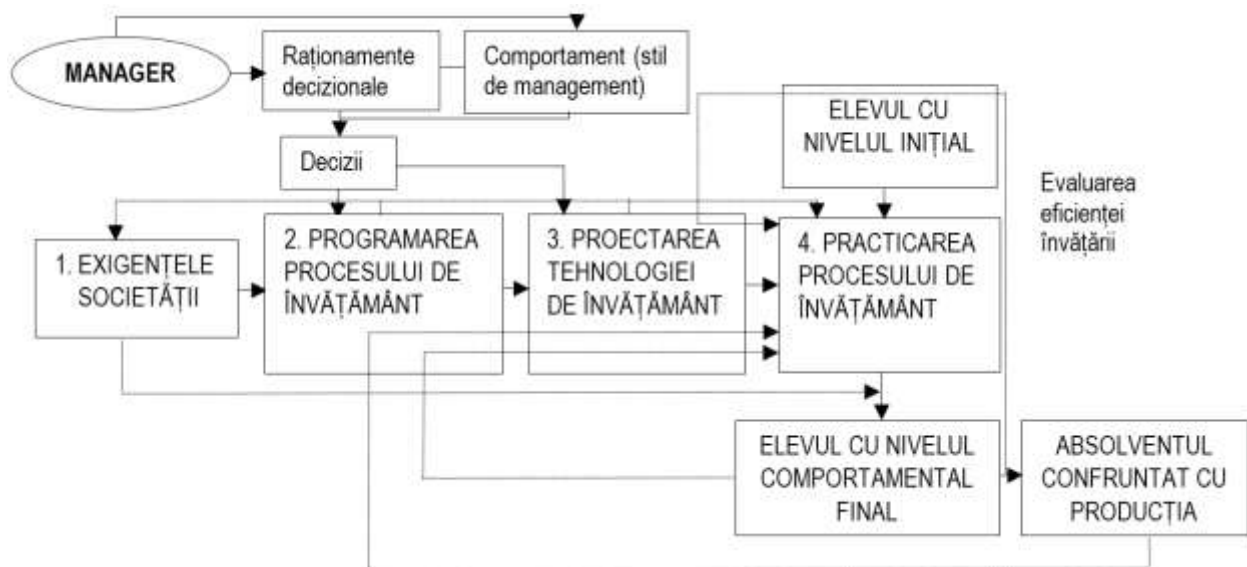


Figura 3. Schema cibernetică de funcționare a școlii sub influența stilului de management

Structura generală funcțională a școlii (fig. 2) și schema cibernetică și funcțională-tip a instituției de învățământ (fig. 3) oferă oportunitatea pentru o viziune unificatoare asupra organizației școlare și reflectă sistemul de comandă cu aplicarea tuturor funcțiilor manageriale pe domeniile de acțiune managerială (curriculum, resurse umane, resurse nonumane, dezvoltarea organizațională), pe promovarea unui stil managerial adecvat situației și contextului de tip democratic-participativ, fortificând procesul de control/monitorizare și reglare-autoreglare întru atingerea obiectivelor prestabilite privind obținerea eficienței învățării/educației. Analiza figurilor 1-3, a practicilor educaționale și

manageriale denotă că stilul de management este rezultatul acțiunii unui mare număr de factori între care un rol important îl au calitățile și caracteristicile managerilor, mediul socio-economic și politic, motivația, poziția ierarhică, autonomia funcțională și psihologică, caracteristicile instituției și ale subordonaților și sistemul informațional la care se mai adaugă câteva elemente, cum ar fi personalitatea managerului, nivelul de instrucție, experiența, voința și motivația proprie, vârsta managerului, aspecte care au un rol esențial în manifestările comportamentale ale managerilor.

Astfel, conform acestei metodologii se face o analiză minuțioasă a nivelului rezultatelor pe fiecare din cele șase domenii cu evidențierea celor mai importante probleme care urmează a fi soluționate în cazul nesatisfacerii rezultatelor obținute.

În concluzie:

- Transformările socio-educative impun racordarea activității școlii la eficiență, eficacitate, implicit a stilului de conducere a managerului instituției școlare la noile orientări și realități, în așa fel, încât obiectivele, scopurile și finalitățile educației să fie în concordanță cu politicile sociale, economice prefigurate la nivel local, național și internațional.
- Se impune înlăturarea discrepantei dintre valorile teoretice și practicile educaționale aplicate privind stilurile de conducere în actualitate, asigurarea profesionalizării actului de conducere;
- Conducerea la nivel de sistem și unitate școlară de orientat spre un management centrat pe individ, ca sursă și criterii ale calității, promovarea educației și a managementului în bază de competențe, care să contribuie real la performanța individuală și organizațională.

Bibliografie

1. Dragomir M. etc. Manual de management educațional pentru directorii unităților de învățământ. Turda: Hiperborea, 2000.
2. Drucker P. Eficiența factorului decizional. București: Destin Deva, 1994.
3. Cojocaru V. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Ed. „Lumina”, 2004.
4. Codul educației din R. Moldova. 2014.
5. Cristea S. Fundamente pedagogice ale reformei învățământului. București: EDP, 1994.
6. Legea Învățământului din România.
7. Le Saget M. Managerul intuitiv. București: Ed. Economică, 1999.
8. Panaite N., Iftimescu A. Management: concepte și aplicații. Iași, 2003.
9. Șleahțișchi M. Liderii. Chișinău: Ed. „Știința”, 1995.
10. Zlate M. Leadership și Management. Iași: Polirom, 2004.
11. Третьяков П. Школа: управление по результатам. Москва, 2001.

CZU: 372.881

DOI: 10.36120/2587-3636.v19i1.101-107

ASPECTE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR LINGVISTICE, PRAGMATICE, CULTURALĂ ȘI SOCIOLINGVISTICĂ PRIN TEXTUL AUTENTIC

Svetlana BUREA-TITICA, dr. ped., conf. univ. interim., UST

<https://orcid.org/0000-0002-2858-383X>

Rezumat. Textul autentic devine un instrument didactic valoros în dezvoltarea interconexă a competențelor lingvistice, pragmatice, culturală și sociolingvistică la elevi în limba străină. Valențele formative ale textului autentic derivă din selectarea adecvată potrivit principiilor lingvistice și psiho-pedagogice a surselor mass-media pentru experiențele didactice, precum și, construirea metodologiilor de valorificare eficientă, cu un impact anticipat asupra dinamicii competențelor la elevi. Factori cheie care determină dinamica competențelor la elevi sunt motivația, contextul real al mediului de comunicare în limba țintă și nevoile elevului.

Cuvinte cheie: textul autentic, instrument didactic, competențe lingvistice, pragmatice, culturală și sociolingvistică, valoare formativă.

ASPECTS OF DEVELOPING LINGUISTIC, PRAGMATIC, CULTURAL AND SOCIOLINGUISTIC COMPETENCES THROUGH THE USE OF AUTHENTIC TEXT

Abstract. The authentic text becomes a valuable didactic tool in the interconnected development of linguistic, pragmatic, cultural and sociocultural competences at students while learning a foreign language. The formative qualities of the authentic text depend mostly on the way these sources are selected. The formative value of authentic texts is increased and a dynamic of students' competences can be seen in case when their selection is done according to linguistic and psycho-didactic principles; building an adequate methodology of the learning experience. Key factors that influence the dynamics of students' competences in learning a foreign language are motivation, the real context of the communicative environment in the target language and students' needs.

Key words: authentic text, didactic tool, linguistic, pragmatic, cultural and sociolinguistic competences, formative value.

Astăzi, există o varietate de resurse didactice disponibile pentru profesorii de limbă engleză, de la manuale până la instrumente de predare online, toate având un impact pozitiv în dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevului în limba străină.

Textul autentic este materialul didactic apreciat de către profesori și elevi, așa cum, transformă procesul de învățare a limbii străine în unul motivant, instigator și facilitează formarea competențelor.

Curriculum național la limba engleză încurajează utilizarea conținutului autentic care contribuie numai de câțiva la formarea competenței sociolingvistice a elevului. Competența sociolingvistică este și ea o prioritate în curriculum nou la limba străină, componentă indispensabilă a competenței de comunicare în limba engleză.

Competența sociolingvistică, conform curriculumului național, presupune utilizarea elementelor lingvistice, demonstrând creativitate pentru funcționarea limbii în cadrul unui contact social.

Importanța dezvoltării competenței sociolingvistice este enunțată în multe studii care vizează procesul de învățare a unei limbi străine și în mare parte se axează pe dificultățile elevilor în dobândirea și utilizarea întregii game de stiluri de discurs sau utilizarea în discurs a unei „variații stilistice” proprii limbii ținte.

În acest context, H. Brown, afirmă despre competența sociolingvistică ca fiind „cunoașterea regulilor socioculturale ale limbii ținte”. În definiția sa, H. Brown, consideră esențială sensibilitatea elevului la dialect, sau alegerea registrului, naturaletăa limbii, cunoașterea aspectelor culturale și figurilor de stil. Toate la un loc, vor facilita capacitatea elevului de a recunoaște și produce un discurs autentic, propriu unui context social real.

Alptekin, explică faptul că atunci când vorbește de context social, se referă la contexte specifice culturii unei comunități făcând referire la normele, valorile, credințele și tiparele comportamentale ale acesteia, iar competența sociolingvistică se referă la capacitatea de a folosi formele lingvistice adecvat contextelor sociale.

Astfel, competența sociolingvistică este o componentă a competenței de comunicare în limba străină care include învățarea pragmatică și sociolingvistică a cunoștințelor despre modul de utilizare a formelor lingvistice și limbajului social adecvat. Utilizarea textului autentic ca premisă va facilita dezvoltarea competenței socioculturale, așa cum, prin definiție ele reflectă contexte lingvistice sociale reale și actuale.

Textul autentic, poate fi explorat din diverse perspective, precum cel literar, cit și cel informativ, prezintă material lingvistic autentic important pentru dezvoltarea competențelor (lingvistică, pragmatică, culturală, sociolingvistică) elevului într-o limbă străină.

Importanța tipului de text utilizat ca material didactic a fost pe larg recunoscută recent, afirmă I. McGrath. Texte autentice sunt definite ca fiind ”scrise de membrii unui grup care vorbesc această limbă și au aceeași cultură” [6]. Textul autentic este orice text scris în engleză care nu a fost creat pentru utilizare intenționată în procesul de învățare a limbii engleze în clasă. Utilizarea acestui conținut pentru predarea limbii engleze poate face procesul de învățare a limbii străine mai intrigant, creativ și motivant pentru elevi. În contextul în care motivația este un factor cheie în succesul dezvoltării competențelor de comunicare într-o limbă străină, aspectele enumerate anterior devin importante criterii în selectarea tipului de text pentru activitățile de învățare. Autenticitatea textului este cea forță care suscită interesul elevului și sporește dinamica competențelor menționate, așa cum, acesta asimilează forme lingvistice reale, adecvate contextului lingvistic contemporan receptorului de limbă străină [2]. De obicei, se operează cu calificativul text interesant sau nu pentru elev, dar ce presupune acest interesant? A. Bernhards, afirmă faptul că reușita în procesul de comprehensiune a textului se datorează în proporție de 50% literații L1 și cunoștințelor de limbă a receptorului în L2 și restul altor factori inclusiv interesului [3]. S. Day vine cu afirmația categorică ”în lipsa unui text interesant, rezultatele achiziției vor fi mici”, ”in the absence of interesting texts, very little is possible” [cit. 3].

D. Nunan declara ”utilizarea textelor care interesează receptorul face ca dificultatea formelor lingvistice să fie mai puțin esențială ”.

Care surse în literatura de specialitate sunt clasificate ca fiind autentice? A. Galloway definește textul autentic ca fiind cel scris de membrii unei comunități care posedă aceeași limbă, cultură, aparțin uneia și aceeași comunități ” the text written by members of a language and culture group for members of the same language and culture group” [3, pag. 45].

Cercetătorul A. Gilmore a formulat mai multe trăsături ale materialului didactic autentic: limba produsă de vorbitorii nativi pentru vorbitorii nativi dintr-o anumită comunitate lingvistică; limbajul produs de un vorbitor/scriitor real pentru o audiență reală, care transmite un mesaj real; calitățile acordate unui text de către receptor, prin faptul că nu este privit ca ceva inerent unui text în sine, ci este împărtășit de cititor/ascultător; interacțiunea dintre elevi și profesori; tipurile de sarcini alese; relevanța pentru formarea de competențe.

Deci, putem considera că ideea de autenticitate se regăsește în text, la subiecții implicați în activitățile formative de confruntare cu textul, în situația socială sau culturală și în scopurile actului comunicativ, sau o combinație a tuturor acestora. Textul autentic reflectă situațiile și experiențele din viața reală.

Astfel, materiale autentice expun elevii la un limbaj autentic ce prezintă contexte existente în mod natural; conținutul lingvistic din aceste resurse corespund nevoilor comunicative reale ale elevilor; diversifică stilurile de învățare și totodată corespund stilurilor de recepționare a cunoștințelor preferate de elevul contemporan.

Elevii interacționează cu materialul autentic al limbii ținte atunci când citesc reviste, ziare, cărți, articole, email, etichete ale produselor, meniuri, etc; privesc și ascultă buletine de știri, filme, video-uri în limba străină. Dacă analizăm sursele care ne permit oportunitatea de confruntare cu textul autentic atunci o clasificare a acestora ar fi:

- Audiovizual: filme, desene animate, filme seriale, filme documentare, sport, interviu, email, mesaje telefonice;
- Pe foaie-imagine, afiș, fotografie, calendar, cărți cu simboluri, scrieri ale elevilor pentru corectarea erorilor, articole din ziare;
- Realii: meniu restaurant, broșură, poster publicitar, bilet de avion, carte de invitație la nuntă, cecuri;
- Audio: știri, interviu, comentarii, prognoza meteo și o varietate de scurte dialoguri care acoperă funcțiile și noțiunile limbajului.

Productivitatea textelor autentice rezultă din multitudinea aspectelor formative în acțiunile de valorificare a lor. Eficiența apare atunci când sunt respectate principii de selectare a acestor surse care derivă din aspectele psihopedagogice ale organizării experiențelor de învățare a unei limbi străine și anume:

- concordanța cu nivelul de cunoaștere a subiectului;
- relevanța conținutului pentru elev;

- selectarea adecvată a sarcinilor care vor permite valorificarea sursei și realizarea scopului acțiunii de învățare ori, dinamica competențelor (lingvistică, pragmatică, culturală, sociolingvistică) elevului într-o limbă străină.

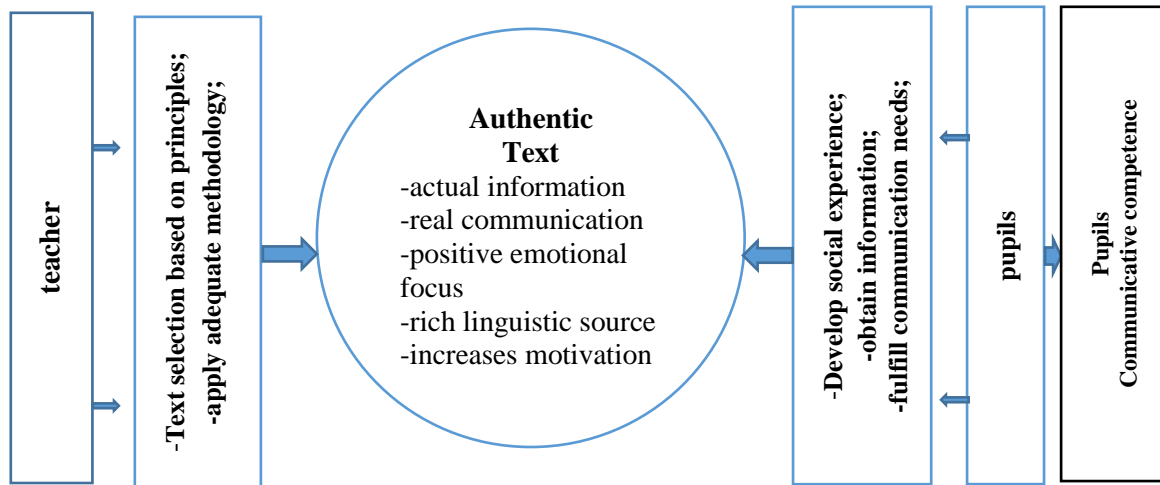


Figura 1. Valorile formative ale textului autentic

Mulți cercetători din domeniu, vorbind de eficiența utilizării materialului autentic, s-au referit la nivelul de dificultate al textelor, un factor care contribuie la diminuarea motivației elevilor în procesul de asimilare a unei limbi străine [3], [4], [5], [9]. Prezența și abundența formelor lingvistice dificile sau a formelor gramaticale necunoscute pot defavoriza utilizarea lor ca material didactic. Iată de ce, majoritatea cercetărilor precizează și recomandă utilizarea textelor autentice în special din mass-media este binevenită atunci când elevii implicați în acțiunile de învățare au un nivel de cunoștințe mai sus de intermediar spre avansat. Prin urmare, în mare parte textele autentice, nu vor fi accesibile și eficiente pentru elevii cu un nivel de studiere a limbii străine începător.

Selectarea adecvată a sarcinilor de valorificare a textului autentic presupune construirea unor metodologii de valorificare a acestora prin implicarea sarcinilor interactiv-formative ce vor duce la formarea inter-conexă a competențelor lingvistice, pragmatice, culturală și sociolingvistică la elevi în limba străină.

Metodologiile de valorificare a textului autentic vor presupune sarcini (tasks) planificate conform structurii procesului de citire pentru a spori nivelul de comprehensiune (anticipare-pre-citire, citire propriu-zisă și post citire) respectiv, va favoriza valoarea formativă a materialului autentic antrenat în experiențele de învățare. În cazul în care textul prezintă dificultăți lingvistice atunci profesorul va propune sarcini focusate pe dezvoltarea abilităților elevilor necesare pentru o percepere comprehensivă eficientă.

De exemplu, un pliant turistic, utilizat la lecția de limbă engleză devine un material didactic autentic și poate fi abordat într-o varietate de modalități la diferite nivele de cunoaștere a limbii ținte. Chiar având un nivel începător, elevii pot beneficia de materialul didactic prin activități de skimming și scanning, care constau în identificarea informației cheie "What is the telephone number for..?" sau "When is...?".

La niveluri de cunoaștere a limbii mai avansate, același text ar putea fi utilizat împreună cu texte similare pentru a face parte dintr-un proiect de cercetare sau proiect de

caz (în acest caz, site-urile web, afișe și pliante similare). Aceste activități vor fi motivante pentru elevi, așa cum, ele presupun un mediu comunicativ real în limba străină cea ce corespunde nevoilor de cunoaștere a subiecților.

Utilizarea buletinelor meteo, o altă sursă de text autentic, poate fi ușor transformată de profesorul de limbă străină într-un instrument didactic util. Familiarizarea elevilor cu clima Statelor Unite ale Americii sau a altor state prin valorificarea raporturilor meteo care ușor sunt accesate pe numeroase site-uri web, de exemplu www.weather.com. Tot aici, pentru elevii cu un nivel mai înalt de cunoașterea limbii, profesorul poate propune texte ce prezintă rapoarturi-analize ale unor fenomene dezastru care includ provocări lingvistice mai sporite. Se pot formula sarcini precum:

- *identificarea și sistematizarea factorilor cheie care contribuie la o anumită situație meteo;*
- *asimilarea cuvintelor noi ce se referă la tema "Weather forecast" și aplicarea acestora în contexte proprii;*
- *formularea de sfaturi sau instrucțiuni de preîntâmpinare și evitare a situațiilor dificile ce țin de aspectele climatice ale timpului.*

Dezvoltarea cunoștințelor despre cultură limbii ținte este necesară și evidentă, așa cum, acțiunea de decodificare a sensului necesită nu doar cunoașterea formelor lingvistice, dar și input cultural. Un alt aspect pozitiv privit altfel ar fi dezvoltarea competenței culturale indirect adică nu prin asimilarea tradițională a informației ce se referă la cultura grupului ce vorbește limba țintă, dar printr-o formare inter conexă de competențe (lingvistică, pragmatică, culturală, sociolingvistică, etc.). Elevul citind diferite articole sau examinând texte din rețele sociale asimilează informații ce țin de cultura limbii ținte deoarece conținutul acestora reflectă aspecte sociale ale vieții reale.

Utilizarea textului autentic ca material didactic presupune adevărate provocări pentru profesorul de limbă străină. Atât avantaje cât și dezavantaje pot fi remarcate în experiențele didactice de valorificare a acestuia afirmă cercetătorul A. Martinez [5]. Printre avantaje putem enumera: conținut bogat și actual care generează un mediu motivațional de formare de competențe; generează un impact afectiv pozitiv asupra activității de învățare a limbii străine (motivație, empatie, implicare emoțională); permite elevilor să interacționeze comunicativ în limba țintă; dezvoltă competențe lingvistice, sociolingvistice, culturală și pragmatică prin interacționare real comunicativă; posibilitate varietății stilurilor de învățare.

Vizavi de aspecte forte ale utilizării materialului autentic pot fi enumerate și dezavantaje precum:

- reducerea acurateții cunoștințelor de gramatică;
- lipsa structurării sarcinilor și ordinii tematicii conform curriculumului;
- dificultăți de ascultare datorate multitudinii tipurilor de pronunție;
- abundența și mixtul de structuri gramaticale și forme lingvistice dificile.

Aspecte lingvistice deviate de la normele gramaticale ale limbii engleze, care tind să intre în uz, proprii textului mass-media, sunt:

- Fluența unui text scris este redată prin dibăcia autorului de a realiza tranziția dintre propoziții și aliniate. Cele mai servile în situația dată devin cuvintele monosilabice de legătură ”*but* și *and*”. Conform standardelor gramaticale o propoziție în limba engleză nu poate începe cu ”*But* ori *And*”, dar utilizând texte autentice cum ar fi articolele din ziar sau revistă vom remarcă o abundență de asemenea exemple. Cum se explică acest fenomen de deviere de la normele gramaticale intrat în uz, simplul, conjuncțiile ”*but* și *and*” sunt instrumente tocmai excelente de tranziție capabile să semnaleze și focalizeze atenția cititorului așa cum sunt scurte și ascuțite ca timbru și intonație. Prin urmare, ele sunt folosite strategic și autorii le folosesc în loc de adverbele ” *additionally* și *however*” care necesită virgula după ele. Profesorul va trebui să remarce aceste aspecte și să explice fenomenul ca o tendință a textului informativ din mass media pentru a spori capacitatea de persuasiune a acestuia.

- O tendință de a confunda adverbul care corespunde adjectivului Good-well. Frecvent se întâlnește utilizarea adjectivului *good* de exemplu: The vice presidents *worked good* as a team. The new water pump *is running good*. “How are you doing?” și răspunsul este unul comun, dar nu conform regulilor gramaticale “I’m good” în loc de ”I *am doing well*” sau “*I’m fine, thank you*”.

- Fluctuația diferitor națiuni pe arealul unde se vorbește limba engleză a contribuit la intrarea în uz a cuvintelor care vin din alte limbi de exemplu în textele autentice recente vom întâlni cuvântul spaniol ”*loco*” pentru a descrie o persoană în loc de englezescul ”*crazy*”, ”*courting*” a devenit ”*dating*”.

- Utilizarea în textele mass media audio sau video a slangului internetului care abundă în abrevieri cum ar fi: ”*LOL*” (*Laugh Out Loud*), ”*YOLO*” (*You Only Live Once*) and ”*bae*” (*an abbreviated form of babe or baby*).

- Utilizarea rară a verbelor modale *ought* și *shall* și din contra utilizarea sporită a formelor modale *will*, *can* și *should*.

- Prescurtarea cuvintelor și înlăturarea unor părți ale acestora de exemplu ”*He came a millionaire*”

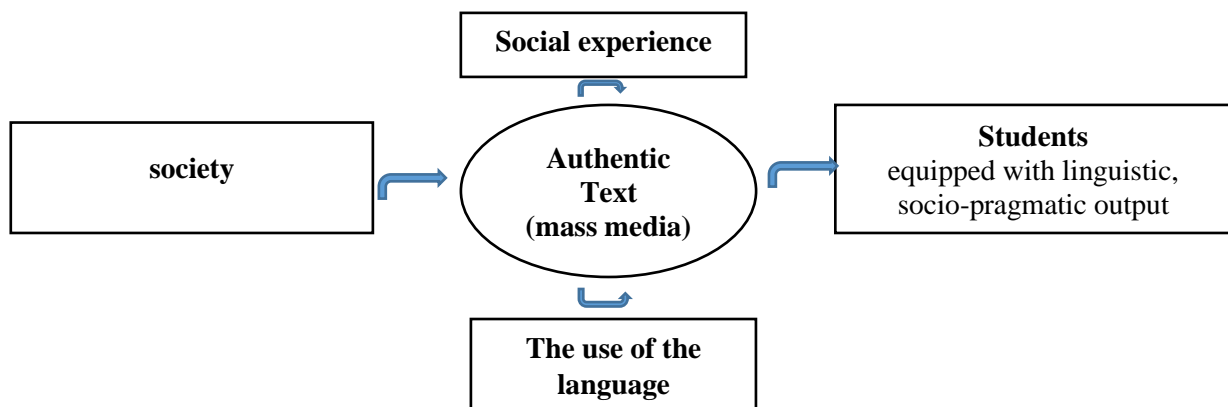


Figura 2. Conținutul și impactul textului mass-media

În loc de ”*he became a millionaire*” verbul ”*to come*” denotă o acțiune fizică ce presupune mișcarea dint-un punct în altul așa precum în exemplul ”*He came home from work*” și ”*to become*” înseamnă a transforma ceva de exemplu ”*A caterpillar becomes a butterfly*”.

Schimbările identificate în textul autentic englez denotă caracteristicile comportamentului social al omului modern, așa cum, limba este un organ viu și evaluează reflectând aspectul socio-cultural; limba fiind o oglindă a civilizației umane.

Utilizarea textului autentic mass-media în activitățile de învățare a limbii engleze este benefică și poate chiar mai motivantă când ne gândim la textul literar. Textul autentic informativ excelează prin relaționarea conținutului textului cu cunoștințele proprii ale elevului și, astfel, decodarea devenind mai simplă; prin dimensiunile textului; prin actualitate; prin raportarea la necesitățile informative reale a subiectului; impact emoțional. Toate aspectele menționate favorizează dinamica competențelor de comunicare a elevului în limba străină.

Bibliografie

1. Alptekin C. Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 2002. p. 57-64.
2. Brown H.D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. UK: Longman, 2001.
3. Dumitrescu V. Authentic Materials: Selection and Implementation in Exercise Language Training. *English Teaching Forum*, 2000, 38(2), p. 20-25.
4. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, UK, 2007, 40 (02), p. 97-118.
5. Martinez A. Authentic materials: An overview. *Karen's Linguistic Issues*. Retrieved 20.11.2003 from: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html>.
6. McGrath I. *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers: Practice and Theory*. London: Bloomsbury, 2017.
7. Nunan D. *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 2001.
8. Silistraru N. *Vademecum în pedagogie*. Mat. Did. Chișinău: UST, 2011. 190 p.
9. Richards J.C. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
10. Tomilson B. Materials development. In: Carter, R. & Nunan, D. (Eds). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 250 p.
11. <https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general>. Curriculum național la limba străină I.

CZU:37.01:37.035.3

DOI: 10.36120/2587-3636.v19i1.108-118

VALOAREA FORMATIVĂ A CURRICULUMULUI EDUCAȚIEI TEHNOLOGICE PRIVIND FORMAREA PREADOLESCENTULUI PENTRU ROLUL DE PĂRINTE RESPONSABIL

Ioana Corina ROTARU, doctorand

<https://orcid.org/0000-0001-5381-0013>

Nadejda OVCERENCO, conf. univ.

<https://orcid.org/0000-0003-0048-2794>

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Rezumat. Educația tehnologică este o disciplină de cultură generală, pe care o considerăm o componentă a culturii de bază și o coordonată de acțiune pentru educația permanentă. Prin introducerea disciplinei *educație tehnologică* în societatea supertehnologizată se cultivă umanismul tehnologic și se formează o atitudine de responsabilitate și moralitate înaltă. Din punct de vedere calitativ, educația tehnologică contribuie la formarea unei generații cu înclinații reale spre inițiativă, creativitate, cooperare, care conduc către *a învăța să faci bine*.

Cuvinte-cheie: curriculum, curriculumul educație tehnologică, educație parentală

THE FORMATIVE VALUE OF THE TECHNOLOGICAL EDUCATION CURRICULUM CONCERNING THE PREADOLESCENT TRAINING FOR THE ROLE OF PARENTS RESPONSIBLE

Abstract. Technological education is a general culture discipline, which we consider a component of the basic culture and an action coordinate for lifelong learning. By introducing the technological education discipline into the super-technological society, it leads to the cultivation of technological humanism and the formation of an attitude of responsibility and high morality. From a qualitative point of view, technological education contributes to the formation of a generation with real inclinations towards initiative, creativity, cooperation that lead to learning to do well.

Keywords: curriculum, technology education curriculum, parent education

Educația tehnologică este o disciplină din trunchiul comun, componentă a ariei curriculare Tehnologii. Disciplina are conținutul organizat modular și constituie o componentă de bază a culturii generale a tinerei generații. Are un caracter dual: teoretic și practic, științific și tehnologic, urmărind dezvoltarea gândirii centrate pe tehnică, formarea gândirii sistematice și a abilităților practice critice. Toate acestea determină și stimulează inițiativa și creativitatea elevului.

Prin studierea educației tehnologice se pune accent pe tânărul de astăzi, căruia trebuie să i se întărească puterea de gândire și de acțiune prin oferirea unui orizont cât mai larg prin structura sa modulară. Prin intermediul modulelor i se prezintă diferite domenii de activitate, tânărul având posibilitatea să opteze după dorința sa.

Educația tehnologică este o disciplină de cultură generală, pe care o considerăm o componentă a culturii de bază și o coordonată de acțiune pentru educația permanentă, nu este învățământ profesional și nici teoretico-științific, nu se reduce la instruire practică, la

inițiere într-un meșteșug tradițional, ci are rolul de a cultiva credința în frumusețile științei, ține pasul cu dezvoltarea tehnicii [1, p. 1-4].

În Anglia, la orele de educație tehnologică se utilizează foarte mult calculatorul. Elevii sunt dirijați în inițierea de dialoguri în care să-și prezinte ideile și planurile pe care le derulează, vor lucra individual și în echipă folosind materiale textile, materiale grafice (vopsele, hârtie, fotografii), materiale de construcții (clei, lemn, plastic, metal), alimente, etc.

În Franța, se realizează înțelegerea teoretică și practică în diferite domenii prin intermediul unei broșuri din colecția *Carte în slujba meseriei* care se constituie în ghiduri tehnologice. În Spania și Italia se fac exemplificări folosind imagini cu construcții celebre. Elevilor li se prezintă informații ce le asigură înțelegerea. Toate activitățile propuse au în vedere observarea și analiza activităților de sinteză și tehnicile specifice utilizate și sunt introduse în mod gradat. Conținutul manualului cuprinde scheme tehnologice pentru a realiza produse finite, începând cu materia primă și sfârșind cu produsele. Ordinea cu privire la studierea capitolelor este aleasă în funcție de dorințele și oportunitățile elevilor. Ritmul de lucru va fi impus de posibilitatea de înțelegere a copiilor. Toate produsele finite realizate, vor fi gândite și proiectate înainte de execuție.

Începând cu anul 1992, în cadru sistemului de învățământ românesc, educația tehnologică a cunoscut o evoluție ascendentă, dificilă și sinuoasă. Aceasta a determinat o autentică reconsiderare pedagogică a problematicii educației profesionale și o inițiere a procesului de introducere a educației tehnologică propriu-zise, într-un context nu prea favorabil [2, p. 150].

Conform cu International Tehnology Education Association, educația tehnologică se referă la studiul tehnologiei, care furnizează elevilor o oportunitate de a învăța despre procese și cunoaștere în legătură cu tehnologia, care este necesară rezolvării problemelor și extinderii competențelor umane.

Aceasta disciplină are ca scop fundamental dezvoltarea gândirii centrate pe tehnică și dirijate spre înțelegerea marilor principii, care explică descoperirile științei, urmărește să dezvolte curiozitatea intelectuală, înclinată spre cercetarea personală, să provoace o atitudine/reacție față de mediul tehnic și tehnologic, să stimuleze spiritul pozitiv, critic și creativ pentru sporirea calității vieții, să alimenteze creativitatea [3]. Prin introducerea disciplinei *educație tehnologică*, societatea supertehnologizată conduce la cultivarea umanismului tehnologic, precum și la formarea unei atitudini de responsabilitate și moralitate înaltă [4, p. 89].

Obiectivele disciplinei sunt concepute așa încât misiunile educației, eficiența și eficacitatea să corespundă provocărilor prezentului și viitorului. Din punct de vedere calitativ, educația tehnologică contribuie la formarea unei generații cu înclinații reale spre inițiativă, creativitate și cooperare, înclinații care conduc către *a învăța să faci bine*.

UNESCO a promovat următorii piloni ai învățării: *a învăța să știi/să cunoști; a învăța să faci; a învăța să muncești și să trăiești împreună cu alții; a învăța să fii; a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea*. Elevul de azi va fi un bun creator să aplice în viața cotidiană tot ce a învățat (V. Marcu).

Dezvoltarea explozivă a științelor și tehnologiilor a determinat o altă formă a educației tehnologice, care a fost privită ca o schimbare substanțială datorită computerului, devenit suportul indispensabil pentru modernizarea celorlalte educații într-un viitor apropiat. Învățarea modulară îi deschide preadolescenților noi perspective, putând să-și aleagă un itinerar propriu pentru continuarea modulelor, adaptat în funcție de propriile interese [5, p. 8-11]. În anul 1998 au fost editate primele trei manuale, continuând cu altele în anul 2000, servind drept manuale de bază. Conceperea manualelor și a ghidurilor a avut la bază curriculumul național al disciplinei *educație tehnologică*. Termenul de "curriculum" derivă din latină și înseamnă "drum către". În cazul disciplinei date, acest drum evidențiază corelația dintre profesor și elev care susține funcționarea activității de instruire în cadrul procesului de învățământ. Curriculumul reprezintă ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece un elev pe parcursul anilor de studiu [6, p. 4].

John Dewey, în „Copilul și curriculumul”, sesizează că curriculumul nu se reduce la conținutul științific al programelor școlare, care nu poate fi asimilat direct de elev, ci trebuie să medieze pedagogic relația dintre cunoștințele programei și capacitățile elevilor, începând cu experiența de viață a copilului și deplasându-se către ceea ce reprezintă întregul organizat al adevărului asimilat prin învățare [7, p.741]. Franklin Bobitt consideră că *teoria centrată a curriculumului* urmărește pregătirea pentru viață prin activități specifice, care au ca obiective formarea de abilități, atitudini, obișnuințe și modalități de cunoaștere necesare preadolescentului, necesare rolului acestuia în viața de părinte responsabil.

În etapa postmodernă, în cea de-a doua jumătate a secolului XX, și anume în perioada 1950-1960, au fost elaborate principiile ce definesc activitatea de instruire în termeni de *comportamente cognitive*; în perioada 1960-1970 se aplica taxonomia obiectivelor cognitive (B.S. Bloom) unde activitățile, competențele trans-disciplinare pot fi observabile și realizabile în contextul unei lecții (cunoaștere, înțelegere, aplicație, analiză, sinteză, evaluare critică); în perioada 1970-1990 dezvoltarea curriculumului angajează toate conținuturile generale ale educației morale – intelectuale – tehnologice – estetice - psihologice și formale generale ale educației (formală – non-formală - informală). La granița dintre secolele XX și XXI a fost lansat modelul de reconceptualizare a curriculumului centrat pe reconstrucție, în care se definește și se analizează conceptul de curriculum tehnologic [8, p. 132-139].

Curriculumul reprezintă un proiect educativ care definește:

a) țelurile, scopurile și obiectivele unei acțiuni educative;

b) căile, mijloacele și activitățile folosite pentru a atinge aceste scopuri;

c) metodele și instrumentele pentru a evalua în ce măsură acțiunea a dat roade [9, p. 83]. Acesta desemnează ansamblul coerent de conținuturi, metode de învățare și metode de evaluare a performanțelor școlare, organizate în vederea atingerii unor obiective clar precizate.

Perspectiva curriculară asupra procesului instructiv-educativ propune termenul de conținut curricular. Termenul de *conținut curricular* se referă la fapte, principii, probleme, idei, incluse într-un program de studii [10]. Curriculumul disciplinei *educație tehnologică* este elaborat pe competențe, utilizat și la nivelul învățământului primar. Acesta reflectă caracterul profund interdisciplinar și practic-aplicativ al disciplinei, asigură continuarea abordărilor studiate în clasele primare și vizează competențele de bază din profilul de formare al preadolescentului pentru viața de zi cu zi. Acesta oferă un conținut orientativ, care asigură realizarea obiectivelor formative, plasate în prim-planul procesului instructiv. Procesul instructiv-educativ este o artă prin care se valorifică creativitatea profesorului.

Dintre competențele care definesc formarea preadolescenților se pune accent pe competențele matematice și mai ales competențele de bază în științe și tehnologii, pe inițiativă și antreprenoriat. Competențele se formează în timp și sunt achiziții și abilități rezultate din procesul de învățare și încorporează capacități, cunoștințe, atitudini care se pot vedea în practic. Competențele sunt considerate drept contextualizări ale achizițiilor: cunoștințe, priceperi și deprinderi; sunt formate prin activități de integrare-activitate didactică, care au ca funcție principală încurajarea elevului să-și integreze cunoștințele. Activitatea de integrare trebuie înțeleasă în sensul de *situație didactică în care preadolescentul este chemat să-și armonizeze cunoștințele, priceperile și achizițiile*. Preadolescentul trebuie învățat să aplice deprinderile și priceperile formate la ore, să-și mobilizeze resursele în condiții noi, să creeze un produs, să rezolve o situație-problemă din viața cotidiană etc. Prin studierea disciplinei *educație tehnologică*, preadolescentul își va descoperi înclinația, își va dezvolta anumite **capacități**, chemarea către un anumit domeniu, meserie, stimularea creativității pentru sporirea calității vieții.

Capacitatea constituie aptitudinea de a face ceva. Capacitățile dezvoltate ale preadolescentului în școală sunt cele cognitive, psihomotrice, socio-afective [11]. A identifica, a compara, a memora, a analiza, a sintetiza, a clarifica, a observa, a ierarhiza sunt capacități formate preadolescenților. Pot fi corelate cu diferite forme de inteligență: inteligență lingvistică, inteligență logică, matematică, științifică, inteligență vizuală, spațială, inteligență muzicală, inteligență corporală, fizică, chinestezică, inteligență interpersonală, inteligență intra-personală [12]. Toate aceste capacități au următoarele caracteristici principale:

- **transversalitatea**: posibilitatea de a fi mobilizate într-un ansamblu de discipline, la niveluri diferite;

- **evolutivitatea:** dezvoltarea pe parcursul întregii vieți;
- **transformarea:** capacitatea de a deosebi esențialul de secundar, de a compara, de a analiza și de a ierarhiza. Oricât de operațional ar fi, capacitățile nu se transformă niciodată în competențe.
- **neevaluabile:** capacitățile nu pot fi evaluate, ar putea fi evaluate numai utilizarea lor în diferite contexte.

În conformitate cu curriculumul, conținutul disciplinei *educație tehnologică* este abordat din trei perspective:

1. **perspectiva teoretică:** selecția și organizarea conținuturilor se face pe criterii și prin circumscrierea unui cadru referențial valoric, structurat științific, estetic, vocațional;
2. **perspectiva practică, concret-acțională:** esențializează practicile sociale de referință, cum ar fi practicile tehnice, științifice, civice;
3. **perspectiva „culturilor școlare”:** școala ține seama de vârsta copiilor, de disciplinele care se studiază, de tradițiile școlilor, precum și de preferințele cadrelor didactice.

În funcție de aceste perspective, conținuturile curriculare sunt definite ca reprezentând un sistem de valori selecționate din practicile sociale și din cultura școlară, acumulate de societate până la un moment de referință, transmise în cunoștințe, capacități și atitudini și integrate în sistemul curricular preșcolar și școlar.

Obiectivele educației tehnologice prin prisma personalităților sunt împărțite (C. Cucoș, E. Macavei, V. Marcu, M. Marinescu) în obiective cognitive, obiective afective și obiective psihomotorii.

Obiectivele cognitive sunt:

- formarea și consolidarea capacităților senzitivo-motorii fundamentale;
- asimilarea fundamentelor conceptuale ale tehnicii contemporane-bază a producției moderne;
- cunoașterea interdependențelor normale dintre teorie și practică;
- formarea și consolidarea unei gândiri tehnice, creative, inventive, critice.

Obiectivele afective sunt:

- formarea unor atitudini față de știință și tehnică;
- dezvoltarea intereselor tehnic-profesionale ale elevilor, dezvoltarea creativității tehnologice;
- formularea unei atitudini de respect pentru descoperirea adevărului, pentru valorile culturii și civilizației;
- formarea atitudinilor și convingerilor de responsabilitate morală față de folosirea științei și tehnicii în favoarea omului, folosirea raporturilor echilibrate om-natură;
- cultivarea spiritului de organizare și inițiativă, al curajului de a întreprinde ceva, asumarea riscului.

Obiectivele psihomotorii sunt:

- formarea de priceperi și abilități practice de bază;
- consolidarea abilităților într-un cadru acțional și interacțional;
- accentuarea transferabilității gesticulațiilor psihomotorii în situații noi;
- calitatea dispozitivelor de evaluare în concordanță cu obiectivele instructiv-educative și cu căile de realizare a acestora;
- accesul liber și permanent al elevilor la computer.

Toate aceste obiective rezidă din oferta curriculară existentă, aflată în concordanță cu prevederile Parlamentului European și a Consiliului Europei, fiind valorificate atât de documentele naționale, cât și de cele la nivel internațional: Strategia Națională de Dezvoltare Durabilă, Orizonturi 2013-2020-2030, Strategia Națională de Cercetare, Dezvoltare și inovare 2014-2020, Programul Național pentru Reformă 2016, „Europa 2020”, Comunicarea Comisiei Europene – O inițiativă de eliberare a potențialului tinerilor de a realiza o creștere inteligentă, durabilă și favorabilă incluziunii în Uniunea Europeană (2010), Agenda 2030 pentru Dezvoltarea Durabilă. În întreaga Europă, responsabilii învățământului caută să atenueze discrepanțele dintre educația primită și viața profesională viitoare.

Programul curricular propune o ofertă flexibilă, care permite cadrului didactic să modifice, să completeze sau să înlocuiască activitatea de învățare, astfel încât acestea să asigure un demers didactic adecvat situației concrete a clasei.

Prin formarea competențelor de bază, preadolescenții vor ști să gestioneze eficient consumul de resurse, să gestioneze timpul, să devină competitivi pe piața muncii, să abordeze un stil de viață sănătos, să promoveze tehnologiile ecoeficiente. Toate acestea îi sunt necesare preadolescentului și atunci când va deveni părinte. În această situație se adaugă:

- formarea de abilități practice în urma desfășurării unei activități individuale sau în echipă prin utilizarea sculelor, uneltelor, materialelor, instrumentelor și dispozitivelor în aplicarea unor tehnologii (metalice, lemnoase, ceramice, textile, etc.);
- crearea abilităților pentru realizarea unui produs/serviciu prin folosirea resurselor umane, materiale, financiare și a celor legate de timp;
- formarea de atitudini responsabile față de mediu, muncă sănătoasă prin aplicarea măsurilor de securitate a muncii, a normelor de prevenire și stingere a incendiilor, a normelor de igienă, prin reducerea consumului de energie;
- utilizarea noilor tehnologii de informare și comunicare (educația digitală) pentru documentare, proiectare, învățare.

Conținutul curriculumului este modular. Organizarea modulară a conținuturilor are în vedere centrarea pe elev și pe activități, abordările sunt de tip inter- și trans-disciplinar. Perspectiva interdisciplinară presupune abordarea fenomenelor și proceselor complexe,

contribuind la „formarea unei imagini unitare a realității”, precum și la „însușirea unei metodologii unitare de abordare a realității” (L. Antonesei, 2002) [13, apud p.6-7].

Interdisciplinaritatea reprezintă coordonarea și cooperarea conținuturilor mai multor discipline, care au ca scop formarea unei concepții generale, unitare asupra lumii, a naturii, a societății și a gândirii. Educația tehnologică contribuie la corelarea, întrepătrunderea, condiționarea reciprocă a cunoștințelor, eliminându-se barierele dintre acestea. Activitatea tehnologică este desemnată să răspundă nevoilor omului și este dependentă de unii factori ca timp, surse financiare, spații ergonomice și de protecție a muncii și a mediului înconjurător.

Este cunoscut faptul că **știință** investighează și explică diverse fenomene, pe când **tehnologia** le pune în practică. Fenomenul poate fi și invers, adică noțiunile tehnice, tehnologice, odată aplicate în viață, sunt folosite de știință pentru studiul ei în viitor.

Profilul viitor al preadolescentului va fi unul modern, deoarece acesta trebuie să aibă o formație umanistă și morală. Într-o epocă a informatizării munca se va desfășura numai cu oameni pregătiți intelectual.

ISTORIE

Istoria dezvoltării tehnicii

GEOGRAFIE

Meserii/ocupații/profesii
adekvate zonelor geografice

FIZICĂ

Conceptele fizicii aplicate

CHIMIE

Proprietățile chimice ale
materialelor necesare tehnicii

BIOLOGIE

Relația om - mediu - tehnologie

EDUCAȚIE

TEHNOLOGICĂ
INTERDISCIPLINARITATE

ECONOMIE

Management și tehnologie

MATEMATICĂ

Desfășurarea corpurilor
geometrice. Formule de calcul

LIMBI MODERNE

Expresii/denumiri tehnice

LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Meserii oglindite în literatură

SPORT

Mobilitate fizică necesară
desfășurării activităților

Constantin R., Didactica Educației tehnologice,
Ministerul Educației și Cercetării, București, 2005, p. 26

Transdisciplinaritatea oferă o nouă viziune și o nouă interpretare despre educație și cunoaștere, despre cultură și lume, realizează punți de legătură între disciplinele în ceea ce au în comun. Modularitatea este o perspectivă în care modulul flexibil și combinațiile permit culegerea cunoștințelor relevante, având la bază informații din mai multe discipline pe un subiect bine stabilit.

Unele module conțin numeroase scheme tehnologice, fișe de analiză în care sunt prezentate operații tehnologice, pentru a realiza un produs finit pornind de la materia primă. Obiectivul acestor module, indiferent că produsul este realizat din lemn, metal, material plastic, împletituri din resturi vegetale, din materiale textile etc, este de a

înțelege un fenomen, de a pătrunde în interiorul problemelor tehnologice. Pe preadolescent îl va determina să-și formeze un anumit ritm de lucru, să parcurgă într-o logică etapele de lucru și să realizeze totul după un plan de muncă.

Prin intermediul disciplinei *educație tehnologică* nu se vor realiza numai produse/obiecte finite, ci se vor studia diferite probleme tehnologice, se va influența mobilitatea în gândire a elevilor, se va dezvolta curiozitatea, plăcerea și nevoia de a învăța, aptitudinea de a înțelege și rezolva probleme tehnologice, de a observa neajunsurile, de a găsi soluția de rezolvare, de a structura și ordona cunoștințele, de a stimula gândirea divergentă, de a deveni responsabil, de a lua diferite decizii, de a se angaja în rezolvarea diferitelor probleme, de a explora, de a cuceri, a construi mediul. Toate aceste scopuri ale disciplinei *educație tehnologică* îi sunt necesare formării preadolescentului pentru rolul său de părinte responsabil. Tot ceea ce-și însușește/învăță preadolescentul, îi vor fi necesare vieții de zi cu zi în rezolvarea / repararea / înlocuirea / realizarea de produse finite în propria sa familie. Prin modul de expunere, explicare și demonstrare în viitor își va instrui propriii copii, va contribui la formarea unei culturi de bază în domeniul tehnologiilor.

Educația tehnologică este o disciplină obligatorie pentru clasele I - a IX a. În România, în învățământul primar, disciplina se numește *Abilități practice* în clasele I-II, *Arte vizuale și abilități practice* în clasele III-IV. Sunt repartizate câte două ore pe săptămână, respectiv o oră în clasa a IV a. Activitatea este coordonată de Ministerul Educației Naționale, respectiv Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova.

Curriculumul reconceptualizat al disciplinei *educație tehnologică* a fost determinat de noi concepții cu privire la pregătirea elevilor, concepții care trebuie să asigure:

- alfabetizarea tehnologică în contextul societății bazate pe cunoaștere,
- formarea unei culturi de bază în domeniul tehnologiilor,
- cultivarea unei viziuni de ansamblu asupra tehnicii, formarea unei atitudini morale active și responsabile în raport cu dezvoltarea și exploatarea acestuia,
- promovarea cunoașterii contextului tehnologic din care fac parte și abilitățile practice.

Acest curriculum realizează, prin componența sa, două funcții principale: funcția reglatoare, vizată prin componența teleologică și funcția strategică, vizată prin componentele conținutală și procesuală. Are următoarele compartimente:

repere conceptuale pentru învățământul gimnazial, sunt descrise în componentele teleologică, conținutală și procesuală;

administrarea disciplinei prezintă aspectul managerial al disciplinei și modul de alocare a resurselor de timp necesar pentru studierea disciplinei – competențe specifice și unități de învățare;

sugestiile metodologice sugerează modul de aplicare a curriculei, de realizarea demersului didactic în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor;

sugestiile de evaluare încurajează cadrele didactice să aplice curricula la nivelul de proiectare și realizare a procesului de evaluare [14]. Viziunea pedagogică promovată prin intermediul disciplinei *educație tehnologică*, atât la nivel primar cât și gimnazial, abordează subiecte în mai multe module cu un grad de complexitate ridicat de la o clasă la alta. Această complexitate determină capabilitatea cadrelor didactice de a răspunde la așteptările membrilor societății cu privire la pregătirea generațiilor în creștere pentru viață și pentru a se integra din punct de vedere social.

Condițiile necesare implementării eficiente a curriculumului reconceptualizat sunt:

- promovarea unui management eficient al implementării curriculumului în învățământul primar și gimnazial,
- crearea unui climat psihologic favorabil,
- existența unei relații deficiente între elev – cadru didactic,
- crearea unui cadru educațional motivațional,
- acceptarea conștientă de către membrii procesului educațional a schimburilor în cadru curricular,
- parteneriat eficient cu părinții în cheia **Strategiei intersectoriale de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022**,
- parteneriatul eficient cu reprezentanții comunității.

Finalitățile proiectate pentru sfârșitul anului școlar trebuie să contribuie la formarea proprie a elevilor, inclusiv a-i pregăti pentru maturitate. Elevii vor aplica cunoștințele și abilitățile dobândite prin intermediul curriculei în afara școlii în viața de zi cu zi. Programul curricular are o ofertă flexibilă permițându-i cadrului didactic să modifice, să completeze sau să înlocuiască activitățile de învățare, astfel încât acestea să asigure un demers didactic adecvat clasei [15]. Se constată punerea în evidență a caracterului și tradițiilor populare. Ca părinte responsabil există obligația morală de a o transmite culturile moștenite noilor generații/propriilor copii, precum și extinderea actului educativ la nivelul întregii vieți a individului.

Preadolescenții vor fi încurajați în punerea de întrebări referitoare la:

- funcționarea, componența și modul de întreținere a diferitelor obiecte create de om, în remedierea unor defecțiuni, precum și în rezolvarea unor disfuncționalități;
- exprimarea propriilor păreri despre impactul tehnologiilor asupra mediului, individului și societății;
- folosirea de scheme, grafice, schițe, care îl ghidează pe preadolescent în experiențele de învățare;
- orientarea spre a rezolva sarcini de lucru, ce vor contribui la formarea deprinderilor prin realizarea unor game cât mai variate de aplicații practice, se va pune accent pe realizarea cu exactitate și la timp a cerințelor de lucru.

Curriculumul actual pentru formarea preadolescentului are pentru rolul de părinte următoarele caracteristici:

- formarea obiectivelor este realizată în termeni de competențe specifice și capacități;
- respectă principiul egalității șanselor în educație;
- timpul acordat abordării conținutului este stabilit de cadrul didactic în funcție de necesitățile de timp ale elevilor;
- activitățile de învățare sunt organizate pe proceduri standard în rezolvarea de produse practice;
- conținuturile oferă o paletă largă de activități în funcție de interesul elevului, de materialele de care dispune și de economia locului de trai; conținuturile sunt adaptate la resursele locale;
- activitățile realizate se finalizează cu promovarea și valorificarea produsului finit;
- produsele se realizează în grup, fiecare copilul își asumă un rol în grup;
- realizarea corelării cu noțiunile învățate la alte discipline;
- utilizarea produselor de soft educațional pentru diverse domenii de activitate;
- stimularea inițiativei antreprenoriale.

Este cunoscut faptul că trăim într-o permanentă revoluție științifică, de aceea preadolescenții trebuie să aibă suficiente cunoștințe de ordin tehnic: să știe cum funcționează diferite aparate electrice/electrocasnice, pe care le utilizează eficient zi de zi. Aceștia trebuie să beneficieze de progresul tehnic și să aibă o abordare responsabilă a tehnicii. Această alfabetizare tehnologică trebuie să se producă prin îmbinarea mijloacelor cu diverse procedee tehnologice, ceea ce va face ca viitorul adult să fie om mai liber.

Totodată, preadolescenții își vor dezvolta abilitățile de lucru în echipă. Abilitățile practice se vor dezvolta prin metoda descoperirii, a demonstrației și a conversației euristice. Preadolescenții își vor cunoaște propriile capacități, propria vocație, ceea ce le va întări motivația pentru îmbunătățirea performanțelor școlare și vor asimila un algoritm de lucru în funcție de particularitățile lor [16].

Bibliografie

1. Constantin R. Argumente în favoarea disciplinei educație tehnologică. În: Revista de Educație Tehnologică. Iași: Performantica, 2006, nr.1, vol.6, p. 1-4.
2. Cojocariu V. M. Educația tehnologică: Dilema și deschideri actuale privind strategiile centrării pe elev în învățământul preuniversitar românesc. În: Revista Științifică a Universității de Stat din Moldova STUDIA UNIVERSITATIS, 2007, nr.5, p. 150.
3. <http://www.edu.ro/index.php?module=upload&func=dowload=1809>
4. Toffler A. Șocul viitorului. București: Politică, 1974. p. 89.

5. Marcu V. O introducere în deontologia profesiei didactice. Oradea: Universităţii, 2002. p. 8-11.
6. Constantin R. Didactica Educaţiei tehnologice, Ministerul Educaţiei şi Cercetării. Bucureşti: Didactică şi pedagogică, 2005. p. 4.
7. Cristea S. Dicţionar enciclopedic de pedagogie. Bucureşti: Didactica Publishing House, vol.1, 2015. p. 741. ISBN 978-606-683-275-3.
8. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iaşi: Polirom, 2010. p. 132-139.
9. Hainaut L.D. coordonator, traducere 1981. p. 83.
10. Torsten H. The International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon, 1994.
11. Gerard F.-M. Evaluer des compétences - Guide pratique. De Boeck Education, 1998. 207 p. ISBN 978-2-8041-0766-6.
12. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books, 1984. ISBN 978-0133306149.
13. Marcu M. s.a. Implementarea tehnologiilor în educaţie sau educaţie tehnologică. În: resurse pentru furnizorii de educaţie, www.1educat.ro, p. 6-7.
14. Curriculum disciplinar. Ghidul de implementare a curriculumului disciplinar. Ordinul Ministrului Educaţiei, Culturii şi Cercetării, nr.1124 din 20 iunie 2018. Chişinău, 2018. p. 5.
15. Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova. Curriculum Naţional. Aria curriculară Tehnologii, Disciplina educaţie tehnologică. clasele V-IX. p. 4.
16. Jinga I., Negreţ-Dobridor I. Inspecţia şcolară şi design-ul instituţional. Bucureşti: Editura Aramis, 2004.

CZU:37.018.1

DOI: 10.36120/2587-3636.v19i1.119-125

DEZVOLTAREA ȘI PROMOVAREA CULTURII RELAȚIILOR INTER- GENERAȚIONALE ÎN CADRUL CONSILIERII EDUCAȚIONALE A FAMILIEI

Carolina CALARAȘ, dr., conf. univ.

<https://orcid.org/0000-0003-1293-9499>

UPS Ion Creangă din Chișinău, catedra Științe ale Educației

Rezumat. Articolul reprezintă un studiu cu caracter teoretic-aplicativ, care abordează problema dezvoltării și promovării culturii relațiilor inter-generaționale în cadrul educației familiale, a educației școlare și a parteneriatului școală – familie - comunitate prin intermediul consilierii educaționale. Autoarea elucidează esența principiilor, strategiilor și a conținuturilor de bază ale formării culturii relațiilor inter-generaționale în procesul consilierii educaționale a familiei. La fel, sunt clar creionate posibilitățile dezvoltării și promovării culturii relațiilor inter-generaționale și dificultățile care pot să apară în cadrul ședințelor de consiliere a adulților și copiilor.

Concepte-cheie: educație; familie; instituții de învățământ; formarea culturii relațiilor inter-generaționale; educație familială; educație școlară, consiliere educațională.

DEVELOPING AND PROMOTING THE CULTURE OF INTERGENERATIONAL RELATIONSHIPS WITHIN FAMILY COUNSELORS

Abstract. The article represents a theoretical and applicative study, which addresses the issue of developing and promoting the culture of intergenerational relations in family education, in school education and within the school-family-community partnership through educational counseling. The author elucidates the basic principles, strategies and basic contents of the culture of intergenerational relationship formation in the process of educating family members. Here too are determined the possibilities of developing and promoting the culture of intergenerational relations and the possibilities of the anticipation of difficulties that can arise in the counseling sessions of adults and children.

Key concepts: education, family, educational institutions, forming the culture of intergenerational relations, family education, school education, education counseling.

Până nu demult, sintetizând cercetările și informațiile oferite de literatura consacrată, rolul familiei în educația și formarea personalității, a relațiilor inter-generaționale, mai cu seamă, a evoluției raporturilor părinți-copii, erau descrise, în pedagogia modernă și sociologia educației familiale [1; 2; 3; 4; 5; 8; 10], destul de schematic, fiind esențializate în următoarele teze:

– în societățile preindustriale nu se acorda atenție funcției educative parentale, fiindcă educația se desfășura ca o activitate difuză, indistinctă, în interiorul unei comunități mai largi/ familiale și/sau locale nediferențiate sau insuficient diferențiate din punct de vedere educativ;

– interesul părinților pentru educația copiilor și rolurile educative parentale specifice reprezintă *achiziții relativ recente* ale pedagogiei moderne, inclusiv *ale familiilor nucleare*, izolate din comunitățile mai largi, pe măsură ce societatea a trecut la producția de tip industrial;

– în condițiile industrializării și urbanizării, funcția educativă a familiei se diminuează progresiv și este preluată de instituțiile sociale specializate (grădinițe de copii, școli etc.), dar familia rămâne primul și cel mai important mediu de inserție socială a copilului. Anume ea

își lasă amprenta pentru toată viața asupra habitusului primar al individului. În această ordine de idei menționăm că, în postmodernitate, școala și familia colaborează activ în direcția stabilirii și menținerii unui parteneriat activ, axat pe interese comune de eficientizare a educației și a formării personalității copilului.

Educația familială reprezintă o reproducere socială a modelelor comportamentale de tip întra-generațional (frate – soră; soț – soție; frate – frate etc.) și inter-generațional (părinți – copii; bunici – nepoți – părinți – rude de gradul II etc.). Postmodernitatea cu posibilitățile sale multiple de dezvoltare a sistemului școlar, subliniază sociologii [5; 6; 7; 9; 10], nu a contribuit la o *demisie parentală* în îndeplinirea rolurilor educative, ci a adus la o redefinire și optimizare a acestui aspect. Modelele școlare educative, în marea lor majoritate, se manifestă ca repere orientative, care obligă familia la o atitudine și niște acțiuni concrete și coerente. Familia le poate asuma, le poate supune unor critici, le poate revizui, însă le abandonează rareori complet. Familia înțelege că viitorul copilului depinde de eforturile depuse în comun cu unitatea de învățământ și alte instituții sociale (biblioteci, școli specializate în muzică, sport etc., centre de creație destinate copiilor; centre de planificare și consiliere a familiei etc.).

Astfel, apariția școlii și devenirea ei drept componentă importantă a vieții familiale multiplică modelele plasate în fața copilului, dar nu elimină modelele concurente [10, p. 203]. Noi am consemna cunoscutul fapt: între școală și familie se stabilește o relație de durată și un feedback continuu și destul de eficient. Familia, inclusiv toate generațiile pe care ea le încorporează, și școala exercită o influență comună, dar diferențiată, de la caz la caz, îndeplinind funcțiile unui parteneriat socio-educativ eficient numai atunci când se lucrează din ambele părți, urmărindu-se realizarea aceluiași scop: *educația de calitate a copilului*. Cu toate că nu există o disciplină de studiu cu privire la cultura relațiilor inter-generaționale (CRI) în instituțiile preuniversitare și cele universitare, chiar și în cele de profil, există, totuși, în cadrul disciplinelor socio-umanistice și pedagogice anumite module și teme, care tratează această problemă socială și psihopedagogică importantă. În curricula instituției preșcolare și în cea din treapta învățământului primar, aflăm multiple module dedicate familiei, relațiilor între generații copii – părinți – bunici, precum importanței adulților și persoanelor vârstnice ca modele de conduită familială, civică și/sau profesională. În procesul studierii *Istoriei* este abordată cultura variatelor popoare cu accente pe relațiile copii – adulți – vârstnici; experiența de viață și importanța acesteia pentru urmași; rolul și importanța socială a persoanelor în etate; rolul lor în variate perioade de existență dificilă (războaie, foame, perioadele de restabilire a economiei etc.).

Cu certitudine că în procesul studierii *Educației civice*, a *Istoriei*, îndeosebi a disciplinelor socio-umaniste, cadrele didactice se străduiește să analizeze unele aspecte ale raporturilor inter-generaționale, totuși, acest lucru se realizează episodic și fragmentar. Cât privește conținutul activităților non-formale, acestea au ca subiect mai frecvent comunicarea și relaționarea generațiilor tinere cu adulții și, doar în preajma și în timpul sărbătoririi *Zilei Biruinței/ 9 mai*; *Zilei Bunicilor/persoanelor în etate* și a *Zilei de Pomenire a celor decedați*,

se pun accente mai însemnate asupra vieții vârstnicilor, rolului lor în societate; se inițiază proiecte și acțiuni de caritate și voluntariat. Acestea sunt, însă, periodice, chiar episodice; nu au continuitate și nu sunt axate pe dezvoltarea specificului procesului de îmbătrânire, pe optimizarea acestuia, sporirea calității vieții persoanelor în etate, modificarea conduitei reprezentanților tuturor generațiilor în direcția formării competențelor de auto-eficiență personală și consolidare a deprinderilor de comunicare și relaționare intra- și inter-generațională. Ultimele decenii și evenimentele socioculturale repun în discuție și plasează în centrul atenției cercetătorilor variate aspecte ale educației, inclusiv se investighează și se dezvoltă conținuturile, tehnologiile și dezideratele acesteia, definite ca *noile educații*. Așadar, suntem preocupați de educația pentru mediu; educația pentru pace și democrație; educația pentru timpul liber; educația pentru sănătate; educația pentru mass-media etc., dar *educația pentru o viață reușită la bătrânețe* rămâne în umbră. Evident că multe aspecte ale vieții persoanelor în etate sunt abordate de marea majoritate a *noilor educații*, cum ar fi educația pentru familie, educația pentru sănătate, educația pentru pace și democrație etc., și, totuși, apare întrebarea: De ce *perioada vârstnică* (după 65 de ani) nu a devenit încă subiect pedagogic de cercetare, în situația în care populația Pământului îmbătrânește rapid?

Este oare cazul să vorbim despre incompetența noastră sau multitudinea de probleme insuficient cercetate cu privire la procesul de îmbătrânire, la fenomenul bătrâneții, competența de auto-eficiență a persoanelor în etate sau despre starea de angoasă ori alte dificultăți, care pot fi provocate de ea. Nu putem afirma cu certitudine care este motivul, dar faptul vizat este observabil.

Din multiplele noastre investigații empirice și observații (circa 11 ani) cu privire la educația și formarea culturii relațiilor inter-generaționale/ CRI, efectuate de instituțiile de învățământ, am dedus următoarele:

- absența unei diagnoze pedagogice ample și profunde a învățământului autohton cu privire la transformarea școlii din instituție, axată cu precădere pe instruire, în una de tipul *unei cetăți educative*, care nu numai ar forma și consolida sfera cognitivă și intelectuală, dar și ar facilita, dezvolta și fortifica sfera afectivă și cea moral-volitivă a elevului și a părinților;
- menținerea metodologiei vechi de planificare generală a învățământului și proiectarea curriculară în care accentul este plasat pe disciplinele din domeniul științelor reale (chiar dacă au mai fost supuse unele conținuturi disciplinare așa-zisei decongestionări/reduceri a unor teme etc.);
- atât timp cât învățământul în Republica Moldova nu va deveni prioritate națională, iar condiția profesorului nu va fi una ce ține de prioritățile de bază ale politicilor statale, activitățile educative non-formale vor fi proiectate și desfășurate doar ca produse a inițiativei și/sau a creativității pedagogilor, iar aceștia vor fi remunerați doar simbolic de instituțiile de resort – atât timp vom avea o situație incoerentă, precară în domeniul organizării, desfășurării și monitorizării educației non-formale, iar accentele vor fi plasate pe o atitudine voluntaristă și accidentală din partea diriginților și responsabililor

de educație în instituția de învățământ (uneori parvin dispoziții pripite de la instituțiile de conducere vizavi de organizarea și desfășurarea unor activități educative; tematica acestora poate varia de la an la an etc.);

- nu există rețete-miracol de optimizare a educației non-formale desfășurate, fie în conformitate cu exigențele fenomenului general *al descentralizării* (care este, în esență, unul pozitiv, deoarece înseamnă apropierea deciziei de cei ce vor trebui să acționeze; a lua în seamă multiplicitatea actorilor educativi, a colabora cu ei partenerial etc.), fie în baza impunerii de organele de resort sau a sponsorizării unor activități. Se observă necesitatea stabilirii unui plan-cadru obligatoriu legal, favorabil desfășurării activităților non-formale, care ar include și educația și formarea culturii relațiilor inter-generaționale.

În baza unor observații de durată, a analizei rezultatelor unui chestionar aplicat pe loturi experimentale, constituite din cadre didactice, părinți și elevi, am stabilit că tot mai mult se bucură de succes consilierea educațională, mai cu seamă cea axată pe dezvoltarea persoanei și consilierea preventivă. Contextul dat ne-a permis să desfășurăm activități de consiliere cu elevii și părinții privind tematica formării culturii relațiilor inter-generaționale în câteva instituții de învățământ din mun. Chișinău. Rezultatul pozitiv nu s-a lăsat mult așteptat. Părinții au menționat că elevii au devenit mai atenți și respectuoși în relațiile cu adulții și vârstnicii, s-a schimbat climatul psihologic în familie, iar pedagogii au observat o diminuare substanțială a dificultăților de comportare în cadrul școlar; au început a fi demarate acțiuni de caritate și ajutor oferit persoanelor în etate. Din perspectiva elevilor, în unele licee și gimnazii au fost organizate șezători la care au participat cele trei generații, ceea ce a permis să fie întemeiate *Cluburile pentru bunici și nepoți*, iar la Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău să fie deschis un centru special numit *Centrul de consiliere pentru auto-eficiență & Consilierea familiei* (coordonatori: prof. univ. Cuznețov L. și conf. univ. Calaraș C).

Astfel, aducem doar un argument: oricât ar fi de instruit omul în materie de fizică, matematică, chimie, limbă și literatură, istorie etc., dacă nu va poseda competențe și deprinderi pozitive de viață, pentru a fi un familist bun, un profesionist versat și un cetățean eficient, inclusiv la formarea culturii relațiilor intra- și inter-generaționale, toate acestea nu se vor valorifica calitativ. Dacă nu suntem pregătiți în domeniul culturii relațiilor inter-generaționale, nu mai suntem în drept să considerăm că abordăm eficient cele două aspecte existențiale cruciale: calitatea vieții noastre și a copiilor noștri, speranța pentru o viață reușită, sănătoasă și demnă atât în general, cât și la bătrânețe.

În consens cu ceea ce ține de educația familială și educația școlară urmează specificarea registrului de responsabilități ale familiei și școlii cu privire la educația și formarea culturii relațiilor inter-generaționale.

În continuare, precizăm că familia și în postmodernitate rămâne agentul și actorul educativ de bază în plăsmuirea fundamentului personalității umane (*cei 7 ani de acasă*) și factorul primordial în menținerea și promovarea relațiilor inter-generaționale, a modelelor

comportamentale între reprezentanții generației adulte, vârstnice și tinere, inclusiv a celor intra-generaționale. Cu certitudine că în familie învățăm a fi oameni, adică persoane (conform viziunii lui C. Enăchescu: *omul + valorile socio-umane reprezintă persoana*), deoarece interiorizăm și exersăm ansamblul de valori etice; apoi învățăm rolul de fiu/fiică în relația cu părintele, rolurile fraterne și rolurile de nepoți în relația cu bunicii, adică cu vârstnicii. Așadar, în cadrul familiei învățăm comunicarea și relaționarea intra- și inter-generațională. Instituția preșcolară, școala, biserica și alte instituții comunitare completează și consolidează modelele învățate la nivelul și prin intermediul familiei. Cu siguranță că în acest sens vom scoate în evidență câteva **principii esențiale**, care ghidează formarea culturii relațiilor inter-generaționale: promovarea și respectarea simetriei sociale, promovarea reciprocității și empatiei, a complementarității și exersarea permanentă a acțiunii morale în familie și societate.

Studiul literaturii de specialitate [1; 2; 4; 9; 10; etc.], analiza observațiilor noastre și a practicii de consiliere a familiei ne-a permis să conchidem următoarele:

- educația familială competentă și de calitate asigură dezvoltarea și formarea armonioasă a personalității, ceea ce contribuie la întemeierea și menținerea unor relații interpersonale pozitive în interiorul propriei generații și cu persoanele generațiilor adulte și vârstnice;
- dacă în cadrul neamului și a familiei există modele de relaționare și comunicare intra- și inter-generațională pozitive, armonioase, generațiile tinere interiorizează și se conduc, în temei, de acestea, promovându-le ulterior;
- este cunoscut faptul că dacă individul are dificultăți personale ce țin de unele distorsiuni caracteriale, atunci el manifestă și anumite dificultăți în cadrul stabilirii relațiilor interpersonale atât cu semenii, cât și cu reprezentanții generației adulte și vârstnice.

Pentru a desfășura activitățile de consiliere educațională cu succes este nevoie de reținut și de valorificat câteva *elemente-cheie vizavi de caracteristicile generațiilor umane*. Conceptul de *semeni* sau *persoane de aceeași generație* cuprind diferite etape de vârstă la copii și la cei adulți. De exemplu: semenii copilului de vârstă preșcolară, de regulă, nu se deosebesc în limita de 1 an; la vârsta școlară diferențele ating limita de până la 2 ani; în adolescență și tinerețe, putem defini că semenii tineri au cam aceleași caracteristici în diapazonul de 20-25 de ani (adică, limita de 5 ani). Cu privire la persoanele adulte, în diapazonul de vârstă de la 30 până la 60 de ani, noțiunea de semeni cuprinde doar persoanele cu un interval de 10 ani de vârstă; pe când la persoanele în etate, după 60 de ani, intervalul poate ajunge până la 15 ani. Specificul nominalizat reiese din faptul că dezvoltarea psihologică a omului încetinește treptat, iar cumulul experienței de viață, psihologia și comportarea persoanei devin un criteriu de bază în evaluarea și aprecierea persoanelor ca semenii [11, p. 250-251]. Așadar:

- la vârsta preșcolară și școlară mică, copilul, care se dezvoltă normal, nu manifestă dereglări comportamentale în relațiile cu semenii și relațiile inter-generaționale. Chiar

dacă se observă anumite dificultăți, ele se reglează ușor prin intermediul educației familiale și/sau școlare. Metodele eficiente care pot fi aplicate, țin de: explicația importanței comunicării și inter-relaționării adecvate, politicoase, etice; conversația pe marginea conduitei morale și imorale a omului; convingerea, sugestia, exersarea, aprobarea, dezaprobarea, modelul pozitiv al adultului, opinia publică etc. Toate metodele valorificate sistematic, la timp și iscusit, în funcție de vârstă și particularitățile individual-tipologice, asigură dezvoltarea și formarea unei personalități umane integre. Tot acestea, utilizate în anumite situații dificile și contexte variate, pot servi corecției și orientării individului spre autoeducație și auto-eficiență;

- cu toate că astăzi persoanele în etate sunt active din punct de vedere social și profesional, totuși, către 75-80 de ani relațiile inter-personale se limitează deseori la un cerc foarte restrâns de rude, apropiați și prieteni; relațiile cu aceștia sunt destul de stabile și *calde*; dificultățile ce apar sunt soluționate ușor și relativ eficient, fără a apela la ajutorul unui specialist în domeniul vizat;
- lipsa simpatiei reciproce în relațiile interpersonale se poate observa la diferite vârste, la adulți însă și, mai cu seamă, la vârstnici aceasta se poate manifesta prin diminuarea dispoziției, apariția unor fobii sau chiar stări depresive. Tinerii pot avea și ei anumite probleme legate de simpatizarea asimetrică a cuiva și/sau antipatia față de cineva, însă aceste stări și atitudini sunt fluctuante și pot dispărea ușor, deseori doar în baza comunicării și/sau explicației situației.

În acest context, este oportun să realizăm unele explicații de rigoare (care ar trebui să fie argumentate științific și consolidate în procesul studiilor școlare la diferite discipline și în cadrul studierii unor obiecte speciale, dar și în procesul consilierii educaționale a persoanelor).

În cadrul consilierii educaționale axate pe formarea culturii relațiilor inter-generaționale în școli, am putea să le structurăm într-un modul aparte sub genericul ***Cunoștințe despre om ca ființă socială. Relația cu sinele și relațiile inter-personale (intra- și inter-generaționale).***

În linii generale, activitățile/ședințele de consiliere a elevilor și părinților urmează, în viziunea noastră, a fi centrate pe:

- studiul personalității umane: formarea și devenirea continuă a acesteia; particularitățile dezvoltării personalității și analiza identității vârstei persoanei; procesele psihice cognitive și cunoașterea lumii/oamenilor, stările psihice, trăsăturile de personalitate (temperament, caracter etc.);
- auto-actualizarea și eficiența personală;
- comunicarea interpersonală eficientă;
- stabilirea și menținerea relațiilor interpersonale la diferite vârste;
- specificul comportării omului în funcție de identitatea de vârstă; de gen și contextul concret social;
- procesul îmbătrânirii omului și asigurarea unei existențe demne și reușite prin sporirea calității vieții lui.

Totodată, activitatea de parteneriat socio-educativ școală – familie - comunitate privind educația și formarea culturii relațiilor inter-generaționale ar putea fi centrată pe desfășurarea unor lectorate, a unui ciclu de ședințe/ateliere de formare a CRI pentru a familiariza elevii și părinții cu aspectele esențiale ale relațiilor interumane

În final, ținem să reliefăm importanța cunoștințelor și competențelor cu privire la comunicarea și relaționarea interpersonală, dar și a celor care ne oferă posibilitatea de aprofundare a autocunoașterii și auto-actualizării prin valorificarea auto-observației, introspecției, reflecției; lărgirea culturii generale și a inteligenței personale. Acestea devin treptat repere orientative în viață și deprinderi de auto-eficiență în formarea culturii relațiilor inter-generaționale. Pentru a le consolida, școala și familia sunt obligate să colaboreze activ și sistematic în direcția vizată, iar copiii/elevii, adulții și vârstnicii (părinții și bunicii) să manifeste un comportament moral permanent, indiferent de context și condiții.

Suntem ferm convinși că modelele pozitive ale reprezentanților celor trei generații din familiile de origine, susținute de modelele comportamentale ale celor trei generații, manifestate în instituțiile de învățământ, inclusiv în mediul comunitar, reprezintă cheia succesului în educația și formarea culturii relațiilor inter-generaționale.

Bibliografie

1. Calaraș C. Formarea culturii relațiilor intergeneraționale. Pedagogia și sociologia educației familiale. Chișinău: Primex-com SRI, 2017.
2. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008.
3. Durkheim E. Educație et sociologie. Paris: PUF, 1968.
4. Good W. World Revolution and Family Patterns. Glencol Illinois: The Free Press, 1963.
5. Herseni T. Sociologie. Teoria generală a vieții sociale. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1982.
6. Ionescu I. I. Sociologia școlii. Iași: Polirom, 1997.
7. Parsons T., Bales R.F. Family, Socialization and Interaction Process. Glencol Illinois: The Free Press, 1955.
8. Segalen M. Sociologia familiei. Iași: Polirom, 2000.
9. Shorter Ed. Naissance de la famille moderne. XVIII – XX siècle. trad. fr. Paris: ED. du Seuil, 1977.
10. Stănciulescu E. Sociologia educației familiale. vol I. Iași: Polirom, 2002. p. 34-35.
11. Немов Р.С. Психологическое консультирование. Москва: Владос, 2001.

CZU: 37.034+37.018.1

DOI: 10.36120/2587-3636.v19i1.126-134

FUNCȚIA EDUCATIVĂ A FAMILIEI ÎN PROCESUL FORMĂRII ATITUDINILOR MORALE LA COPII

Tamara MUNTEANU, dr., lector universitar

<https://orcid.org/0000-0002-8376-1360>

Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)

Rezumat. Acest articol reprezintă un studiu teoretic cu implicații practice care elucidează formarea atitudinilor morale la copii în cadrul familiei. În articol sunt reflectate caracteristicile principale ale familiei; sunt enumerate funcțiile familiei; stilurile parentale; obiectivele educației morale în familie; sistemului de competențe parentale necesare realizării eficiente a educației morale în cadrul familiei și schematic este reflectată *Funcția educativă a familiei în procesul formării atitudinilor morale*.

Cuvinte-cheie: familie, atitudini morale, funcție, stil, obiective, competențe parentale.

THE EDUCATIONAL FUNCTION OF THE FAMILY IN THE PROCESS OF FORMING MORAL ATTITUDES IN CHILDREN

Summary. This article represents a theoretical study with practical implications, that elucidate the formation of moral attitudes in children within the family. The article reflects the main characteristics of the family; family functions are listed; parenting styles; the objectives of moral education in the family; the system of parental competences necessary for the efficient achievement of moral education within the family and schematically is reflected *the educational function of the family in the process of forming moral attitudes*.

Key words: family, moral attitudes, function, style, objectives, parental competences.

Introducere

Educația reprezintă o prioritate în condițiile actualei crize morale a societății. Accentul cade pe educația în familie, deoarece părinții rămân primii și cei mai importanți educatori ai copiilor, mai întâi pentru că îi influențează moral de la vârsta cea mai fragedă și apoi pentru că au asupra lor autoritatea incomparabilă a iubirii părintești.

Familia reprezintă locul în care individul se dezvoltă, unde își petrece o mare parte din timp, unde devine practic ființă socială. Indiferent de organizarea familiei, de identitatea sa etnică, religioasă ori politică, aceasta se caracterizează prin dinamism și printr-o mobilitate continuă. Cu toate aceste schimbări însă, se poate spune că „instituția familiei rămâne stabilă” [1, p. 83]. De-a lungul timpului, familia a fost definită în mai multe feluri, dar „familia, în orice societate, este o formă de comunitate umană alcătuită din cel puțin doi indivizi, uniți prin legături de căsătorie și/sau paterne, realizând, mai mult sau mai puțin, latura biologică și/sau cea psihosocială” [10, p. 17].

Caracteristicile principale ale familiei, importante pentru dezvoltarea socioindividuală a copilului, sunt următoarele:

- Este primul grup social în care copilul exersează comportamente sociale și se descoperă pe sine;
- Oferă climatul de siguranță afectivă;
- Este primul mediu de creștere și dezvoltare pe plan intelectual, moral, estetic etc.;

- Reprezintă întâiul model de comportamente sociale;
- Reprezintă legătura biologică de bază a individului;
- Face legătura dintre trecut și viitor. [3, p. 6].

Astfel, familia este grupul cel mai important dintre toate grupurile sociale, deoarece ea influențează și modelează persoana umană, ea transmite copilului primul model cultural, primele relații sociale, norme și valori. Pe aceste baze se construiește ulterior influența socială, culturală și educativă a altor factori/instituții. În aceeași cheie sunt și accepțiunile cercetătoarei Larisa Cuznețov, care menționează faptul că: „rolul familiei contemporane în construcția sinelui rămâne important și nu se reduce doar la socializarea primară, ci este mult mai amplu și rezidă în transmiterea intergenerațională a unui sistem cultural de valori” [7].

Multe dificultăți de exersare a rolurilor educative în familii sunt generate de cauzele definite prin termenii *absență parentală*, *deprivare paternă*, *lipsă de responsabilitate paternă*. Majoritatea cercetătorilor contemporani își focalizează atenția mai degrabă pe calitatea relației părinte-copil, decât pe structura și organizarea familiei. Comportamentul deviant nu este în mod necesar prevalent în familiile monoparentale sau în cele în care ambii părinți muncesc, ci în familiile în care lipsește atașamentul părinți-copii, în care predomină abuzul fizic și neglijarea, lipsa de comunicare, supravegherea conduitei copiilor e deficitară și lipsește modelul rolului de adult.

Optimismul motivațional diferă de la un părinte la altul, în funcție de gradul de cultură, intelect, aptitudini, echilibrul temperamental, nivelul aspirațiilor etc.

Totodată, încercând să ofere copiilor un capital cultural și intelectual consistent din punct de vedere al reușitei școlare și o educație morală care să atragă o evaluare pozitivă din partea cadrelor didactice, părinții modelează continuu formele, conținuturile, mijloacele educației familiale, creând de multe ori acasă o adevărată școală și preluând rolurile învățătorilor. Acest lucru este mai evident în clasele mici, unde părinții își asumă un rol pedagogic propriu-zis, consultând manuale și lucrări de specialitate, ajutând copiii să înțeleagă conținuturile școlare, organizând activități „de fixare” și de completare a acestor conținuturi (jocuri, lecturi suplimentare, vizite la muzee, spectacole etc.). [3, p. 7]. Exercițierea funcțiilor familiei este condiționată de tipul de familie, de forma de organizare a vieții de familie, de relațiile de autoritate, de diviziunea rolurilor din familie, dar și de tradiții, obiceiuri. Pornind de la aceste funcții, *a educa un copil înseamnă a-i permite să se apropie de multiple identități, de a îndeplini multiple roluri și funcții*.

Funcțiile familiei, conform cercetătorilor L. Cuznețov și S. Cristea [8; 4], sunt:

- *„funcția economică*, care presupune acumularea veniturilor suficiente pentru întreg colectivul familial și organizarea unei gospodării comune proprii pe baza bugetului comun de venituri și cheltuieli, astfel încât să se asigure locuința, hrana, îmbrăcămintea, obiectele de trai și susținerea urmașilor pentru realizarea lor. Familia, asigurându-și această funcție, favorizează îndeplinirea celorlalte funcții;

- *funcția de socializare*, care urmărește integrarea individului în cadrul familiei – socializarea internă și în societate – externă. Această funcție vizează copilul, însă nu se referă doar la el. Familia are datoria de a transmite valorile, atitudinile, caracteristicile, principiile comunității din care face parte, pentru ca toți membrii ei să fie integrați în societate;
- *funcția de solidaritate familială* se bazează pe egalitate, pe stimă, pe susținere și pe dragoste reciprocă între partenerii de cuplu, copiii și părinți, frați și surori. Această funcție are menirea de a oferi stabilitate și unitate familiei;
- *funcția educativă* este exercitată prin influență directă (acțiuni mai mult sau mai puțin organizate, dirijate, cu metode educative) sau prin influență indirectă (modele de conduită, climatul psihosocial familial) asupra copiilor”.

Educația și învățarea încep din familie, motiv care l-a determinat pe Ernest Loisel să afirme că “*în familie și pe genunchii mamei se formează ceea ce este mai valoros pe lume - omul de caracter*” [apud 6]. Citatul scoate în relief dimensiunea morală a educației în interiorul familiei, dar, într-un anumit fel și într-o anumită măsură, familia își aduce contribuția în toate domeniile educației și învățării, în familie copilul pregătindu-se pentru viață.

Așadar, educația în familie constă dintr-un ansamblu de acțiuni sistematice orientate spre formarea și dezvoltarea calităților intelectuale, morale și fizice ale copilului. În sens larg, ca practică socială și câmp al cunoașterii, conceptul de *educație familială* se referă la trei tipuri de activitate socială:

- activitatea desfășurată de părinți în vederea educării copiilor lor;
- activitatea de intervenție socială realizată în scopul pregătirii, sprijinirii sau suplinirii părinților în activitatea lor de educare a copiilor;
- activitatea de cercetare științifică și de învățământ, având ca obiect educația familială.

Aici este indicat să subliniem faptul că *stilul parental* este probabil cea mai importantă problemă a sănătății publice pe care societatea noastră și-o pune. Stilul parental adoptat în educația copilului își pune amprenta asupra dezvoltării atitudinii morale a acestuia, principalele domenii comportamentale care o definesc fiind cel cognitiv și social-afectiv. Opiniile pedagogilor cu referire la stilurile parentale sunt împărțite, însă trebuie respectată succesiunea lor de prezentare în ierarhia eficienței și influenței pozitive în formarea morală a copilului și în funcție de nivelul controlului și afecțiunii parentale. Unele cercetări recente, realizate de cercetătoare Larisa Cuznețov, iau în considerare încă trei variante ale stilurilor parentale:

- „*stilul directiv non-autoritar*, este acela al părinților care manifestă un control ridicat și un nivel mediu al suportului afectiv, ei tind spre a fi autoritari, dar nu realizează un control strict și sunt relativ mai apropiați de copii decât părinții autoritari;

- *stilul democratic*, care manifestă un nivel mediu al controlului și un nivel ridicat al suportului afectiv, apropiat de cel al părinților permisivi, dar iau decizii în mod democratic și mai controlează, chiar dacă nu foarte strict realizarea deciziilor;
- *stilul părinților „suficient de buni”*, cu nivel mijlociu de control, de exigențe și tot cu un nivel mediu pentru suport și afectivitate” [5].

Dezvoltarea personalității copilului la fel este influențată, pozitiv sau negativ, de *stilul educațional* al părinților. Deși nu se poate stabili cu precizie corelația certă între un nivel înalt al dezvoltării și un anumit stil educativ, s-ar părea totuși că stilurile „liberale”, „democratice” aduc mai multe beneficii în planul dezvoltării cognitive și emoționale. Se consideră că familiile cu o structură flexibilă, care practică un stil educativ ce le oferă copiilor posibilitatea de a-și manifesta individualitatea, sunt cele care oferă condiții optime pentru dezvoltarea lor. Astfel, un stil caracterizat printr-un grad înalt de acceptare, de afecțiune și înțelegere a copilului de către persoana care îl îngrijește, indiferent dacă persoana respectivă este mama, tatăl sau altcineva, favorizează dezvoltarea personalității și, implicit, disponibilitatea copilului de a face față exigențelor vieții cotidiene. Acești copii își fac prieteni și întrețin cu ușurință relații „orizontale”, cu egalii, și fac de asemenea față relațiilor pe „verticală”, relații care presupun respectarea unor norme exterioare și a unor ierarhii. Dimpotrivă, pentru copiii care trăiesc într-o familie rigidă, care impune norme irevocabile, control parental dur și supunerea copilului, acesta din urmă va manifesta puțină încredere în cei din jur și, implicit, va întâmpina dificultăți în a-și face prieteni, va fi incapabil să se adapteze unui mediu extern pe care îl percepe ca ostil [11].

Severitatea excesivă a părinților, rigiditățile, interdicțiile, comenzile ferme însoțite de amenințări, privațiunile de tot felul, își lasă puternic amprenta asupra procesului de formare a personalității copilului, determinând modificări serioase în una din cele mai importante dimensiuni ale personalității, și anume latura atitudinal - relațională.

Uneori, părinții se simt incapabili să construiască o autoritate parentală adecvată sau să îndeplinească corespunzător rolul de părinte, nereușind să comunice empatic și încrezător cu copiii sau să accepte schimbarea în gândirea și comportamentul acestora; ajung chiar la lipsa de control asupra copiilor de la care așteaptă un comportament matur [12].

Oricare ar fi stilul educativ aprobat de către părinți în educarea copilului lor, influențele lui educaționale se desfășoară în câteva *dimensiuni ale educației în familie*, care sunt: dezvoltarea fizică, educarea intelectuală, morală, religioasă, etică, estetică, civică, domestică-menajeră, de gen, orientarea profesională etc.

Argumentele de mai sus conduc spre ideea că anume familia constituie un factor esențial în procesul formării *conștiinței morale* a copilului și a *conduitei* sale. În familie se formează cele mai importante deprinderi de comportament: respectul, politețea, cinstea, sinceritatea, decența în vorbire și atitudini, ordinea, cumpătarea, grija față de

lucrurile încredințate. În realizarea acestor sarcini, *modelul parental* ajută cel mai mult; părintele este un exemplu pentru copil [8]. Părinții le spun copiilor ce e bine și ce e rău, ce e drept și ce e nedrept, ce e frumos și ce e urât în comportamente. Aceste noțiuni îl ajută pe copil să se orienteze în evaluarea morală a comportamentului său și a celor din jur. Tot în sens moral, familia îl îndrumă să fie sociabil, să fie un bun coleg și prieten. Marele pedagog John Loke, convins de puterea exemplului în familie, de înclinația către imitație a copilului, se adresa părinților: „*Nu trebuie să faceți în fața copilului nimic din ceea ce nu vreți să imite. Dacă va scăpa o vorbă sau vreo faptă pe care i-ați prezenta-o drept o greșeală când a comis-o, el cu siguranță se va apăra, invocând motivul, exemplul dat de dumneavoastră*” [2].

Pentru a realiza cu succes obiectivele educației familiale, părinții au nevoie de a-și dezvolta *competențele parentale*. Societatea contemporană încă se mai confruntă cu o serie de probleme în domeniul creșterii, îngrijirii, sănătății și educației copilului, fiind determinate, în mare parte, de lipsa în totalitate sau parțială a acestor competențe, care sunt esențiale în determinarea succesului actului educativ în cadrul familiei. Ele trebuie să asigure realizarea eficientă a întregului spectru de aspecte ale vieții de familie, inclusiv comunicarea, relația cu copiii și educarea acestora [8].

Analiza reperelor teoretice a permis elaborarea *sistemului de competențe parentale* necesare realizării eficiente a educației morale în cadrul familiei. În acest context, pot fi menționate:

- „*competența cognitivă*, care ține de cunoașterea și receptarea informației privind cultura și problematica familiei, cunoașterea particularităților de vârstă și a celor de dezvoltare a copiilor și a adulților;
- *competența organizatorică /managerială*, ce constă în capacitatea de organizare și desfășurare optimă a procesului de educație prin implicare activă a copiilor, cooperare, relaționare pozitivă, deschisă, dar și control și suport;
- *competența comunicativă*, care constă în capacitatea părinților de comunicare verbală și non-verbală, dar și ascultare;
- *competența normativă*, care se obiectivează în respectarea unor norme, reguli familiale aflate în concordanță cu valorile morale promovate de familie;
- *competența axiologică*, care se manifestă prin capacitatea de a evalua variate aspecte și situații ale realității și de a face distincție dintre moralitate și non-moralitate;
- *competența motivațională*, ce constă în capacitatea de a motiva copiii în scop de acceptare a unui mod de viață bazat pe valori morale;
- *competența de observare și autoactualizare*, ce rezidă în capacitatea de autoperfectare continuă și achiziționare de noi competențe sau orientarea către cunoaștere” [7, p. 53].

De rând cu cele enumerate și descrise, pot fi menționate și alte competențe, nu mai puțin importante, care trebuie valorificate de către părinți în educația familială, dar care, în viziunea noastră, reprezintă componentele celor analizate anterior. Acestea sunt: *manifestarea respectului*, atât la nivelul limbajului verbal, cât și al celui nonverbal; *empatia*; *comportamentul de îndeplinire a unei sarcini*, ce se referă la capacitatea de a soluționa probleme nu doar în mod individual, dar și cu întreaga familie; *comportamentul relațional*, care include capacitatea de a stabili și menține relații favorabile cu toți membrii familiei și cu mediul extern și *poziția în interacțiune*, ce se manifestă prin capacitatea de a accepta și respecta alegerea valorică a altor membri ai familiei.

Valorificarea adecvată și eficientă a competențelor parentale va avea drept rezultat realizarea următoarelor ***obiective ale educației morale în familie*** [12]:

- formarea percepțiilor, reprezentărilor, judecăților, raționamentelor morale;
- materializarea sintezei calitative a dimensiunii cognitive-afective-volitive în convingeri morale, adică formarea eu-lui moral ce se manifestă în unitatea conștiinței și conduitei morale;
- formarea percepțiilor și obișnuințelor morale;
- formarea atitudinilor morale.

Astfel, fiecare părinte cu copii, mai cu seamă de vârstă școlară mică, care reprezintă vârsta dezvoltării active a personalității copilului, trebuie să fie conștient și responsabil de acțiunile sale în cadrul familiei și în afara ei. Această responsabilitate presupune învățarea și dezvoltarea competențelor parentale și, totodată, îngrijirea de imaginea și autoritatea sa, condiții ce servesc drept bază pentru o dezvoltare armonioasă a personalității copilului, inclusiv a laturii morale a acesteia.

În contextual celor expuse mai sus, deducem că specificul conduitei morale a membrilor familiei în educația copiilor este determinat, pe de o parte, de particularitățile morale, ca fenomen social, care-i conferă conținutul, iar pe de altă parte, de condițiile sociopsihologice ce sunt implicate în realizarea ei. Morala, ca fenomen social, reflectă relațiile ce se stabilesc între membrii familiei în ipostaza lor de subiecți reali ce se află în interacțiune, într-un context social delimitat în spațiu și timp. Din această perspectivă, ea apare ca o formă a conștiinței sociale, deosebindu-se de celelalte forme prin obiectul reflectat, prin modul în care se realizează reflectarea și prin efectul reflectării asupra obiectului reflectat. Conduita morală include ansamblul activităților conștient elaborate, al faptelor, ansamblul acțiunilor mentale, afective, volitive, al acțiunilor motorii, verbale, atitudinale, ansamblul actelor decizionale. Din conduita morală fac parte *deprinderile și obișnuințele exprimate în fapte*.

Deprinderile morale sunt componente automatizate ale activității cu conținut și semnificație morală. Membrii familiei se deprind să fie politicoși, să-i ajute pe alții, să respingă minciuna și șantajul, să finalizeze acțiunile începute. *Obișnuințele* implică trebuința de a acționa într-un anumit fel (a felicita pe cineva, a fi amabil etc.) [4].

Astfel, considerăm că familia deține o funcție educativă extrem de importantă în formarea atitudinilor morale la copii. Aspectele expuse au ajutat la elaborarea figurii ce reprezintă funcția educativă a familiei în procesul formării atitudinilor morale (Figura 1).

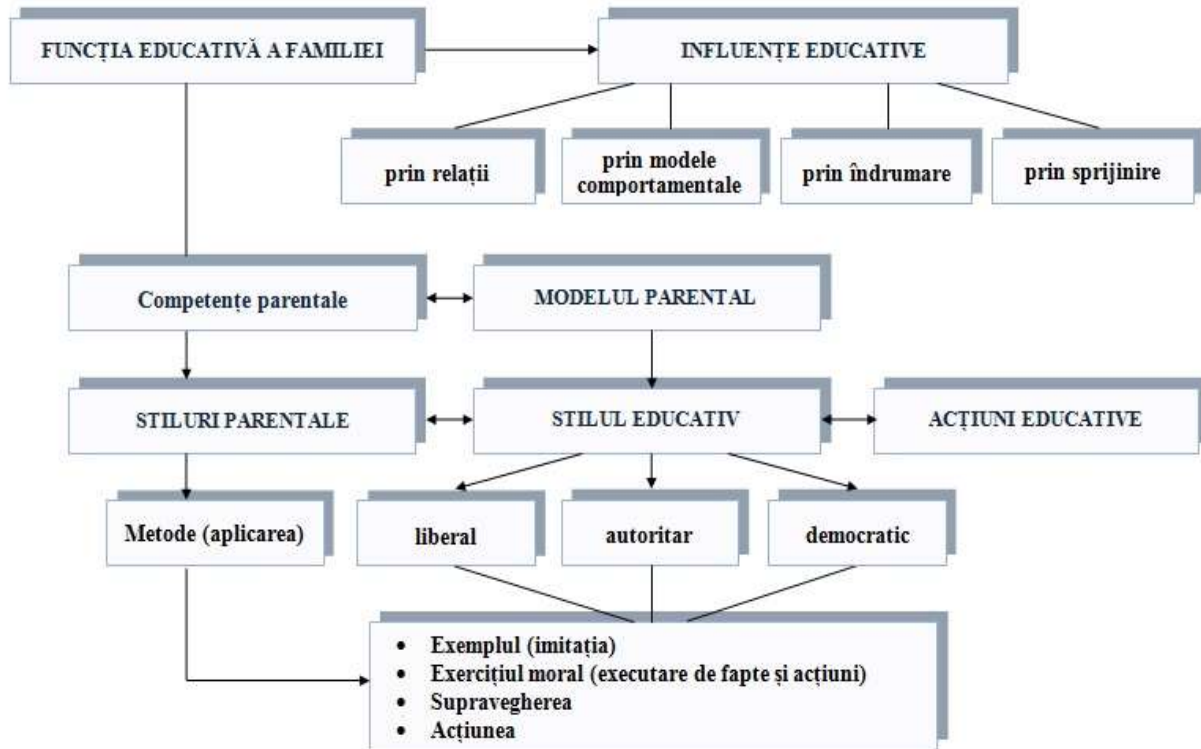


Figura 1. Funcția educativă a familiei în procesul formării atitudinilor morale

Succesul activității de educație morală este condiționat și de alegerea și implementarea cu pricepere a **metodelor și procedeele de educație morală**. Prin metodele de educație morală se înțelege *calea urmată în mod conștient și sistematic într-o activitate îndreptată spre realizarea profilului moral al personalității, în conformitate cu normele și idealul etic al societății noastre*. Metoda este calea formării personalității morale.

Este unanim recunoscut faptul că strategiile educative la care se face apel în familie, mai mult sau mai puțin conștientizate, determină în mare măsură dezvoltarea personalității, precum și rezultatele școlare ale copiilor, comportamentul lor socio-moral, integrarea socială. În general, comportamentul parental este inspirat din propria experiență de viață a acestora, astfel perpetuând atât aspecte pozitive, cât și negative, pe parcursul mai multor generații. Aceasta în condiția când influențele educative ale familiei sunt expresia directă a valorilor, a relațiilor ce se stabilesc în interiorul familiei și a modelelor comportamentale, oferite de membrii acesteia. [2]. Dintre cele mai importante metode de educație morală, putem menționa următoarele:

Exemplul are o mare eficiență în determinarea executării faptei morale. Forța educațională a exemplului se explică prin faptul că:

- dă posibilitatea unei intuiții directe, vii a faptelor, iar intuiția vie a faptelor trăite

influențează mult mai puternic decât ideile abstracte pe care le dau normele morale sau decât reprezentările pe care elevul le poate avea din povestirile morale.

- intuiția directă este însoțită de o trăire afectiv-emoțională mult mai accentuată decât imaginile reproduse de pe urma povestirilor.
- tendința spre imitație este foarte puternică la copil. Forma superioară de imitație este imitația modelului uman [12].

Exercițiul moral presupune două momente principale: *formularea cerințelor și exersarea propriu-zisă*. În *formularea cerințelor* se utilizează în activitate următoarele forme: ordinul, dispoziția, îndemnul și sugestia, lămurirea, rugămintea.

Exersarea propriu-zisă. Antrenarea copiilor în diverse activități și acțiuni face posibilă interiorizarea exigențelor externe cuprinse în normele, principiile și regulile moralei și transformarea lor în mobilități interne, concomitent cu formarea deprinderilor și obișnuințelor de comportare, a trăsăturilor de voință și caracter. Printre acestea se numără următoarele:

Supravegherea este metoda de observare a comportamentului copilului. Are drept scop de a opri, pe de o parte, pe copii de la executarea repetată a unor acte dăunătoare care duc la deprinderi rele, iar pe de altă parte, pentru a-i provoca pe ei la executarea repetată a unor acte care conduc la formarea unor deprinderi bune. Părinții, profesorii trebuie să acționeze în așa fel încât să-i provoace pe copii să repete acele acțiuni care să prezinte, mai târziu, un teren favorabil moralității.

Sancțiunea îmbracă două forme: *pedeapsa*, care este o sancționare a nerespectării regulilor de comportare, a îndrumărilor și ordinelor date, a îndatoririlor și obligațiilor. *Recompensa* este fața pozitivă a sancțiunii, în sensul că prin ea încurajăm anumite fapte care, prin repetare, duc la deprinderi și obișnuințe bune. Și în cazul recompensei, și în cazul pedepsei, baza psihologică constă în asocierea dintre ideea actului comis și sentimentul care urmează acelui act în urma măsurii luate în cazul pedepsei, sentimentul neplăcerii, sentiment care va fi o piedică ca în viitor să mai săvârșească actul respectiv; iar în cazul recompensei, sentimentul de plăcere care se asociază cu actul comis. Recompensa este un mijloc puternic de stimulare a copilului spre săvârșire de acte morale; pedeapsa este mijloc puternic de frână spre acte amorale; ambele sunt necesare pentru formarea de deprinderi morale [8].

Este evident că orice metodă de învățământ poate avea și efecte morale. Povestirea, explicația, prelegerea, observația, conversația sau dezbateră, studiul de caz, problematizarea, îndeplinesc și scopuri ale educației morale. Formarea atitudinii morale la copii se poate realiza în baza unui set de metode și procedee cu eficiență deosebită în formarea trăsăturilor morale ale personalității.

Astfel, considerăm că familia deține o funcție educativă extrem de importantă în formarea atitudinilor morale la copii. Procesul formării atitudinilor morale în familie este o activitate conștientă, complexă în vederea formării convingerilor, sentimentelor și

comportamentelor morale și se realizează prin îmbinarea rațională a metodelor și procedeele educative. În felul acesta, o privire interpretativă asupra domeniului formării atitudinilor morale la copiii de vârstă școlară mică ne sugerează că situația poate fi modificată, intrând în vizorul constant al părinților sub o orientare corectă, fortificată de dorința acestora de a-și educa corect copiii. Atunci când problemele de interes general sunt ale părinților, avem de a face cu aspectul sau sfera socială a educației, de o importanță mare la etapa actuală, când educația morală revine în centrul atenției societății.

Bibliografie

1. Băran-Pescaru A. Familia azi. O perspectivă sociopedagogică. București: Aramis, 2004. 175 p.
2. Bonchiș E. (coord.). Familia și rolul ei în educația copilului. Iași: Polirom, 2011. 419 p.
3. Chirilenco S., Tăutu A., Cutasevici A. Educație familială, Chișinău: Bons Offices, 2005. 160 p.
4. Cristea S. Pedagogie generală. București: EDP, 1996. 256 p.
5. Cuznețov L. Consilierea ontologică complexă a familiei. Chișinău: Primex-com SRL, 2018. 488 p.
6. Cuznețov L. Curriculum. Educația pentru familie. Chișinău: Museum, 2004, 280 p.
7. Cuznețov L. Etica educației familiale. Chișinău: C. E. P. al A.S.E.M., 2000. 297 p.
8. Cuznețov L. Filosofia practică a familiei. Chișinău: CEP USM, 2013. 328 p.
9. Macovei E. Pedagogie: teoria educației. Vol. 1. București: Aramis, 2001. 352 p.
10. Mitrofan N. Testarea psihologică. Aspecte teoretico-practice. Iași: Polirom, 2009. 320 p.
11. Munteanu T. Comportamentul moral și exigențele educației în familie. În: Acta et Commentationes, Științe ale Educației, nr.1 (12), Chișinău: UST, 2018. p. 124 – 132.
12. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Editura Aramis, 2000. 480 p.

CZU:37:069.12

DOI: 10.36120/2587-3636.v19i1.135-140

ACTIVITATEA SOCIO-CULTURALĂ A MUZEULUI CA ELEMENT AL COLABORĂRII CU INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Tatiana FILIPSKI, doctorandă

<https://orcid.org/0000-0001-7774-0785>

UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Rezumat. Acest articol oferă o analiză teoretică și practică a unor aspecte educaționale ce contribuie la educația muzeală a elevilor și studenților prin intermediul colaborării dintre instituția de învățământ – muzeu – comunitate. În studiu se menționează importanța colaborării educaționale, sunt specificate mizele educației muzeale și este elaborată *Matricea posibilităților muzeului în colaborare cu școala*. Totodată, sunt descriși factorii care ar favoriza valorificarea și promovarea patrimoniului muzeal în colaborarea dintre instituția de învățământ – muzeu – comunitate.

Concepte cheie: muzeu, educație muzeală, valori, patrimoniu muzeal, colaborare educațională, instituție de învățământ.

THE SOCIO-CULTURAL ACTIVITY WITH SCHOOLS AND THE MUSEUM AS A COLLABORATION ENTITY

Abstract. The following article represents a study offering a theoretical and practical analysis of some educational aspects and contributes to museum education of students via school – museum – community partnership. In the following study is underlining the importance of educational collaboration, are specified the bounds to museum education; is developed the museum – *school partnership possibilities matrix*. Meanwhile are described the factors that would support the development and promoting of museum heritage in collaboration between school – museum – community.

Key concepts: museum, museum education, values, museum heritage, educational collaboration, educational institution.

Muzeul contemporan deschide noi oportunități și perspective de colaborare cu instituțiile de învățământ axate pe educație, dezvoltare și formare a personalității elevilor și studenților. În acest sens, muzeul devine mediul favorabil de realizare a educației muzeale, transformându-se într-o instituție socială și actor important de educație a adulților, tinerilor/elevilor și studenților, care oferă informații valoroase cu caracter istoric, estetic și cultural; formează viziuni asupra trecutului statului și prezentului civilizației.

Așadar, în contextul problemei abordate, se impune precizarea conceptului de *colaborare educațională*. Savanții filologi, Coteanu I., dr. Seche L., dr. Seche M., consideră că a *colabora* înseamnă a participa alături de alții la realizarea unei acțiuni sau a unei opere care se efectuează în comun [3, p. 204], iar partea a doua a sintagmei concretizează scopul și menirea actului de colaborare

Menționăm că politicile și practicile statale promovează tot mai activ și insistent colaborarea muzeului cu alte instituții comunitare, axate pe educație atât la nivel național, cât și internațional. Astfel, *Codul Etic al Muzeelor* ICOM din 2017 precizează că muzeul are o datorie importantă de a-și dezvolta rolul educațional și de a atrage publicul larg din

comunitatea, localitatea sau grupul pe care îl deservește. Interacțiunea cu comunitatea și promovarea patrimoniului său reprezintă o parte integrantă a rolului educațional al muzeului [4, p. 24].

În această ordine de idei susținem că instituția muzeală nu are astăzi doar statut de achiziționare, păstrare, restaurare și depozitare a valorilor cultural-istorice, ci manifestă un interes constant și posibilități enorme de promovare activă a cunoașterii lumii prin tezaurul acumulat, devenind partener important al școlii în educația tinerei generații.

În viziunea cercetătoarei Cuznețov Larisa, agenții sociali care devin prin colaborare parteneri în formularea, elaborarea și implementarea acțiunilor educative și didactice favorizează atingerea finalității educaționale de bază – cultivarea omului și pregătirea lui pentru o inserție socială optimă. Ca acțiune, educația se plasează între societate și individ, mijlocind transferul de valori de la un pol la celălalt, astfel, asigurând cele două laturi complementare: socializarea și individualizarea, care înscriu ființa umană pe traiectoria ascendentă a formării și umanizării sale [2, p. 15]. *Educația muzeală, care reprezintă o realitate vie, o prelungire în timp a unui fapt cultural* [1, p.189] sensibilizează și activează receptivitatea individului, fortificând trăirile și acțiunile morale ale acestuia.

Întrucât *educația muzeală* poate fi valorificată prin acțiunile educaționale aplicate asupra vizitatorului în spațiul muzeal, conștientizăm faptul că prin colaborare muzeul devine un partener de calitate în câmpul educațional, iar interacțiunea sa cu instituțiile de învățământ și cu cele comunitare poate deveni una constantă și de neînlocuit.

În opinia lui Cucuș C., realizarea unor înfrățiri sau parteneriate dintre școală și muzeu reprezintă formule instituționalizate de prefigurare a acestei complementarități formative [1, p. 196]. Savantul susține că *perimetrul muzeal asigură o specializare și centrare a stimulilor culturali pe o singură dimensiune*, asigurând influența directă a unui *concentrat spiritual* [Ibid, p. 190] de o mare forță persuasivă și morală asupra tinerilor.

În acord cu cele relatate mai sus, noi susținem importanța colaborării muzeului cu instituțiile de învățământ preuniversitare și cele superioare. Menționăm că resursele de educație ale mediului muzeal completează și înnobilează anumite componente cognitive implicate în procesul de asimilare, redare și transfer al informației, ceea ce facilitează esențial formarea personalității elevilor și contribuie la dezvoltarea profesională a studenților. În acest sens, cercetătorul rus Stoliarov B.A. [6, p. 92] susține că acțiunea educativă a muzeului de artă se reflectă asupra educabilului pe trei dimensiuni:

- stimularea potențialului cognitiv;
- formarea percepției estetice;
- dezvoltarea socio-culturală.

În viziunea sa, acțiunea educativă a muzeului de artă se bazează pe două principii esențiale – plăcerea estetică de la opera de artă și studierea istoriei artelor.

La fel, în *educația muzeală* o importanță mare are *ghidajul profesionalizat*, aplicat în cunoștință de cauză a operei, a contextului social în care a fost aceasta creată. Cucuș C.

remarcă un moment deosebit al educației muzeale, subliniind că oricât de talentat n-ar fi un profesor de literatură, acesta nu poate substitui specialistul muzeograf care cercetează, cunoaște și promovează sistematic viața și opera unui artist, iar atmosfera creată de perimetrul muzeului nu poate fi reflectată cu ușurință în sala de clasă [1, p. 190].

Cercetătorul român Cucuș C. consideră că, prin experiențe complementare școlii, elevii sau studenții pot extinde înțelegerea domeniului cunoașterii și al valorilor dincolo de granițele inerente unor discipline predate în școală. Noi aderăm la cele relatate și optăm pentru interacțiunea muzeului cu instituțiile de învățământ, iar aplicarea spațio-temporală a educației muzeale să poarte un caracter inovator și creativ.

Prin intermediul activizării acțiunii de colaborare a școlii cu muzeul, ultimul poate deveni un mijloc eficient, o *anexă* a școlii, poate favoriza coparticiparea în procesul educativ cu scopul aprofundării și lărgirii cunoștințelor elevilor. Cercetătorul propune un ansamblu de mize ale educației muzeale, care pot fi valorificate în funcție de anumite circumstanțe:

- *miza completivă*, în raport cu obiectivele și conținuturile școlare (muzeul poate deveni o extensie a școlii, un loc de cunoaștere a noi evenimente valorice și de exersare a unor competențe);
- *miza aplicativă* (muzeul devine un teren de aplicație prin cercetare, experimentare și implicare);
- *miza de particularizare/întrupare localistă* a conținutului cultural al învățării (ocazie de includere în curricula școlară a noi elemente informative sau formative legate de un areal concret);
- *miza de identificare a identității culturale a individului*, la nivel local sau național, prin cunoaștere, interiorizarea și asumarea valorilor autentice;
- *miza de descoperire a Eului*, prin punerea în valoare a unor dispoziții sau interese individuale pe care școala nu le vizează.

Investigația reperelor teoretice ale educației muzeale ne-a permis să continuăm și să completăm aceste mize. În viziunea noastră, educația muzeală are un impact benefic asupra *formării umanismului și patriotismului persoanei*, adică avem în vedere *miza fortificării coerenței dintre conștiința și conduita morală* a acesteia. Următoarea este *miza stimulării creativității* prin lărgirea orizontului informativ și aprofundarea cunoștințelor. O altă miză importantă pentru educație și instruire rezidă în *miza diversificării formelor și metodelor de învățământ*, ceea ce ar contribui la sporirea cogniției și metacogniției elevilor și a studenților.

Pornind de la ideea unei abordări experimentale a educației muzeale, noi am desfășurat în incinta Muzeului Național de Artă a Moldovei lecția de *Studiul Formei* și un workshop dedicat *Zilei Cărții*. La această activitate interactivă au participat studenți de la Universitatea Tehnică a Moldovei, specialitatea *Design de Interior*, ghidați de cadrele didactice universitare și două clase de elevi din treapta învățământului primar, Liceul

Teoretic *G. Asachi* din Chișinău, însoțiți de diriginți și colaboratorii muzeali. Studenții au fost repartizați în două grupuri. Primul grup de elevi a confecționat un semn de carte, după ce li s-a explicat concordanța cromatică a elementelor ce urmau a fi decupate și îmbinate. Grupul al doilea de studenți executa crochiuri de mobilier pentru interiorul muzeului, fixând și consolidând experiențele acumulate în timpul orelor de curs. Apoi grupul de studenți a preluat activitatea cu elevii claselor primare, analizând și discutând cu ei rezultatele obținute, corelându-le cu necesitățile muzeului. La finalul workshopului a fost inițiată expoziția semnelor de carte și a crochiurilor de mobilier pentru muzeu. Elevilor și studenților le-au fost decernate diplome de participare. În următoarea ipostază, studenții și elevii au explorat, sub conducerea ghidului muzeal, tezaurul cultural-artistic găzduit de sălile Muzeului Național de Artă a Moldovei, vizionând și ascultând o informație valoroasă despre lucrările expuse.

Această colaborare și interacțiune de generații, copii/tineri și adulți/specialiști, desfășurată în incinta muzeului, a demonstrat că numai o interacțiune stabilă și interesantă între diferite instituții de învățământ și muzeu este favorabilă pentru dezvoltarea pedagogiei muzeale și promovarea cunoștințelor referitoare la istoria și cultura civilizației conservată și păstrată în muzeele din Republica Moldova. O astfel de colaborare ar completa programa școlară și universitară prin interacțiunea obiectivelor culturale ale muzeului cu obiectivele educative tradiționale ale instituțiilor de învățământ în scopul sensibilizării copiilor și tineretului privind valorile de patrimoniu. Totodată, muzeul este instituția care cultivă valori etice, estetice, morale; asigură creșterea și transferul de cunoștințe acumulate la toate nivelurile; dezvoltă abilități și deprinderi de viață, contribuie la formarea și auto-perfecționarea personală, la formarea unei imagini de sine prin prisma valorificării tezaurului muzeal.

Al doilea an de investigații teoretice și practice cu privire la educația muzeală ne permite să realizăm unele concluzii.

Susținem că activitățile educaționale desfășurate în incinta muzeelor trebuie axate pe cultivarea, educarea, formarea variatelor categorii de public, iar obiectivele propuse vor fi realizate cu succes numai printr-o colaborare continuă, planificată și de durată între muzeu și instituțiile de învățământ. De asemenea, pledăm pentru inițierea și funcționarea în incinta muzeelor a diferitor ateliere de creație, activități culturale și științifice, unde specialiștii muzeologi și studenții instituțiilor superioare de profil, ghidați de către cadrele didactice universitare, ar putea împărtăși elevilor din instituțiile preuniversitare experiența lor acumulată în anumite sfere de activitate. Paralel, metodologiile și tehnologiile care aparțin unor discipline școlare și universitare să fie completate, modificate și adaptate la activitățile educative extra-curriculare și extrașcolare, desfășurate în cadrul colaborării dintre instituție de învățământ – muzeu - comunitate.

Așadar, valorificarea și promovarea patrimoniului muzeal va fi posibilă prin:

- activizarea educației muzeale în cadrul instituțiilor de învățământ prin implicarea creativă a colaboratorilor muzeali și a cadrelor didactice;
- incitarea studenților și elevilor în participarea la diferite misiuni de voluntariat, expoziții, ateliere de creație, master-class etc., organizate în incinta muzeelor;
- stabilirea și menținerea unei colaborări fructuoase între muzeu și instituțiile de învățământ, în care fiecare actor să devină partener eficient în promovarea culturii și tezaurului muzeal.

Activitatea socio-culturală a muzeului este de neînlocuit, deoarece ea nu numai că facilitează cunoașterea trecutului și a prezentului nostru și al altor popoare, ci și stă la baza dezvoltării comportamentelor interculturale și servește drept declanșator de forță al dezvoltării spirituale și a autoperfecționării morale.

Muzeul reprezintă *interfața* dintre două lumi, devenind un spațiu de întâlnire dintre nespecialiști și profesioniști/artiști, oameni de știință.

Muzeele *traduc* discursul academic, îl fac accesibil pentru un public mai larg [5]. Ele instaurează sensuri, reinterpretează lumea prin centrarea pe colectarea și valorizarea exponatelor; muzeul joacă rolul de referențial cultural, el incită cogniția omului, dezvoltă inteligența, concluzionează, indică direcții și este sensibil la prezent, dar este atent față de trecut și viitor [1; 5; 6].

Reieșind din cele expuse, a fost elaborată o *Matrice a posibilității muzeelor în colaborare cu școala* (Tabelul 1).

Tabelul 1. Matrice a posibilității muzeelor în colaborare cu școala

Posibilitățile muzeului	Forme de colaborare cu școala
<ul style="list-style-type: none"> • Muzeul extinde înțelegerea domeniului cunoașterii și a valorilor socio-umane; • Muzeul ocazionalizează aprofundarea unor înțelesuri sau sesizarea altor înțelesuri noi; • Muzeul lărgeste/dilată hotarele educației; • Muzeul dispune de mai multe paliere de generare a cunoașterii, de atribuire a înțelesurilor și consolidare a informației; • Muzeul valorifică palierul explicit, asigurat de exponate etc. și palierul implicit, constituit din semnificațiile spațiului specializat; • Muzeul semnifică învățarea apropiată noilor teorii, deoarece asigură valorificarea paradigmei constructiviste, a învățării experimentale; • Muzeul incită, prin intermediul pedagogiei muzeale, creativitatea, cooperarea, colaborarea și căutarea/cercetarea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Excursii în muzeu; • Expoziții tematice; • Activități de prezentare a exponatelor, însoțite de discursul muzeografului; • Activități de familiarizare cu istoria unui muzeu concret sau a unui exponat; • Activități de familiarizare cu muzeele puțin vizitate din țară; • Activități de familiarizare cu muzeele spectaculoase după formă și conținut din lume; • Valorificarea <i>fețelor</i> virtuale ale muzeelor; • Acțiuni/proiecte de participare la adunarea unor obiecte și/sau colecții; • Participarea la promovarea patrimoniului muzeal prin activități organizate de <i>Noaptea Muzeelor, Ziua Științei, Ziua Națională a Culturii</i> etc.; • Proiectul <i>Muzeul școlii; Muzeul satului</i>.

În final, precizăm că vectorul principal al educației muzeale vizează cu prioritate formarea unei personalități armonioase, autonome și creative, adaptate noilor tendințe de modernizare a învățământului prin valorificarea patrimoniului cultural național și mondial. În acest context, instituția muzeală va îndeplini o funcție pe cât de valoroasă, pe atât de importantă de informare și comunicare inter-generațională asertivă și constructivă de cultivare și umanizare a generațiilor în creștere.

Bibliografie

1. Cucuș C. Educația estetică. Iași: Ed. Polirom, 2014. p.186; 190; 196. ISBN 978-46-4978-5.
2. Cuznețov L. Filosofia și axiologia educației. Chișinău: UPSC, 2017. p. 15.
3. DEX, Dicționarul explicativ al limbii române. București: Ed. Univers enciclopedic gold, 2012. ISBN 978-606-8358-20-8 p. 204.
4. ICOM code of ethics for museums. Paris, 2017. p. 24. ISBN 978-92-9012-420-7. <https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/ICOM-code-En-web.pdf>
5. Murgoci M. Muzeele și educația pentru alții. În: Revista Muzeelor, Nr. 4, 2005. http://www.revistamuzeelor.ro/arhpdf/2005_04_01.pdf.
6. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика: Учеб. Пособие. Москва: Высш. шк., 2004. 216 с. p. 92. ISBN 5-06-005235-4.

CZU: 379.8

DOI: 10.36120/2587-3636.v19i1.141-149

REPERE ISTORICE ALE TEATRULUI ȘCOLAR ÎN ROMÂNIA

Ion ALEXANDRESCU, drd.

<https://orcid.org/0000-0001-5176-0251>

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Rezumat. În articol sunt tratate identificarea și evoluția Teatrului școlar (TȘ) național prin descrierea și analiza comparativă a cercetărilor istoriografice relevante, dedicate istoriei teatrului profesionist în arealul românesc. Fundamentarea cercetării se raportează la lucrări reprezentative în mai multe volume, care oferă numeroase informații interpretabile și valorificabile în mod direct și indirect din perspectiva temei avansate. Tot în această perspectivă, ne propunem să cercetăm și să urmărim pașii lui Mihai Eminescu în peregrinările sale alături de marile trupe teatrale ale vremii și rolul său în TȘ. Îl descoperim pe cel ce avea să devină cel mai de seamă poet al românilor, în „vâltoarea marilor transformări ale secolului XIX” (Massoff Ioan, op. cit). El luptă pentru un teatru educativ și moralizator. A susținut cu pasiune tradiția TȘ ca pedagog și a promovat valoarea formativă și impactul asupra dezvoltării personalității copilului.

Cuvinte-cheie: Thalia, arta teatrală, teatrul școlar, elevi-diletanți, teatru-școală, piesă teatrală, tradiție.

THE HISTORICAL LANDMARKS OF THE SCHOOL THEATER IN ROMANIA

Summary. In this article we consider the identification and evolution of the National School Theater (TȘ) through the description and comparative analysis of the relevant historiographic research, dedicated to the history of professional theater in the Romanian area. The foundation of the research is related to representative works in several, which offers a lot of information that can be interpreted and used directly and indirectly from the perspective of the advanced theme. Also in this perspective, we intend to research and follow in Mihai Eminescu's footsteps in his pilgrimages along with the great theatrical bands of the time and his role in TȘ. We discover the one who would become the most important poet of the Romanians, in "the great transformation of the nineteenth century " (Massoff Ioan, quoted works). He is fighting for an educational and moralizing theater. He passionately supported the TȘ tradition as a pedagogue and promoted the formative value and impact on the development of the child's personality.

Keywords: Thalia, theatrical art, school theater, diligent students, school theater, play, tradition.

Ioan Massoff amintea, în primul volum de „*privire istorică asupra teatrului românesc*”, de un așa-zis „fir conducător” – înnodat cu atâta hărnicie și migală la sfârșitul secolului al XIX-lea de neobositul profesor de limbă franceză Gheorghe Ionescu-Gion, „rupt în zeci, ba chiar sute de bucăți” [1, cop. 2]. Vom încerca să reconstituim acest „fir conducător”, urmat de marii artiști și istoriografi pe care îi vom menționa pe parcursul acestui articol. Putem descoperi astfel un nou „fir conducător”, prin care să dezvoltăm rolul TȘ în dezvoltarea limbii naționale, de la începuturi până în prezent.

În lucrările eruditului Ioan Massoff, regăsim o mare parte din istoria inițiativelor școlare, rezultat al „strădaniei” sale, ca fost secretar literar al *Teatrului Național* din București. Observăm că marile schimbări se produc în secolele XVIII–XIX, când apar primele interpretări teatrale în limba română. Știm cu certitudine că anul 1755 este consemnat ca un an al începuturilor inițiativelor teatrale românești în școala de la Blaj. De exemplu, „în activitatea școlilor confesionale, teatrul făcea parte din mijloacele de educație, tinzând, în special, să ajute la formarea de oratori ai amvonului” [1, p. 65].

În preajma anilor 1816-1818, aflăm despre primele spectacole școlare în limba română la Iași, București, Arad și Oravița. Învățătura „gramaticului”, a „declamațiunii” din școlile românești, ne spune autorul, continuă să existe doar ca un exercițiu atât înainte, cât și după Revoluția lui Tudor Vladimirescu, dar, mai ales, cu anii din preajma Revoluției de la 1848 și până la sfârșitul secolului al XIX-lea. Au apărut o mulțime de trupe de diletanți, formate adesea din elevi ai școlilor superioare, dar cu inițiative particulare. Elevii au întreținut, cu sprijin moral din partea profesorilor, vie flacăra *Thaliei* și au făcut din teatru o imensă tribună, unde, în limba română, s-au rostit îndemnuri pentru cei angajați în lupta pentru libertate. Putem da ca exemple: a) seria de comedii scrise de Iordache Golescu (1818), sub un titlu general *Istoria Țării Românești – Starea Țării Românești pe vremea străinilor și a pământenilor*; b) spectacolul susținut în 1830, la 20 aprilie, de școlarii de la „Sfântul Sava” (instruiți de Costache Aristia), *Ceasul de seară*, o traducere a lui Iancu Văcărescu după Kotzebue; c) spectacolele cu piesele *Jianu-Haiducul* sau *Pandurul cerșetor* susținute după Revoluția de la 1848 de elevii diletanți de la aceeași instituție școlară – *TȘ de la Sf. Sava* [2, p. 151-163].

Tot în școală s-au prezentat primele piese de sorginte românească, pornind de la traduceri ale unor lucrări cunoscute din Franța, Germania, Anglia, Italia sau Grecia (prima jumătate a secolului XIX). Repertoriul *Teatrului junilor elevi* din grădina „Kreps”, realizat sub direcțiunea tânărului Ion Anestin, un viitor mare actor al teatrului românesc, include *Badea Defteru* și *Mazilul și pândarul* de Ion Dimitrescu, *Epitropista* de I.M. Bujoreanu. Trupa condusă de Simion P. Bălănescu, elev al lui Mihail Pascaly, prezintă *Bărbierul din Sevilla* de Beaumarchais, *Căsătoria silită*, *Avarul*, *Vicleniile lui Scapin* de Molière, *Cetatea Neamțului*, *Nunta țărănească*, *Iorgu de la Sadagura*, *Peatra din casă*, *Cucoana Chirița în Iași*, *Cucoana Chirița în provincie* de Vasile Alecsandri. Tot în grădina „Kreps” au jucat mai mulți „juni” cu un bogat repertoriu: *Macbeth*, *Romeo și Julieta*, *Zgârcitul*, *Lucreția Borgia*, *Saul* de V. Alfieri, *Văduva vicleană* de Carlo Goldoni.

O situație aparte a avut mișcarea din Transilvania, unde românii constituiau, datorită împrejurărilor istorice, o minoritate în cultura Imperiului Habsburgic. Aici *TȘ* a avut ca misiune să impună tradiția românească prin *cuvântul scris* și, mai ales, *interpretat*.

Din 1854, spectacolele jucate în Transilvania de *elevi-diletanți* sunt sufocate de „stupida cenzură a Ministerului de interne al regimului absolutist Alexander von Bach” [3, p. 489-490]. Dar din 1860, în centrele cu o populație românească mai numeroasă (Sibiu, Brașov, Blaj, Cluj, Arad, Făgăraș), în cadrul unor reuniuni, societăți și asociații (unele funcționând chiar semilegal), sunt organizate adevărate *mișcări teatrale*: a) „Cluburi de diletanți” – *România* din Cluj, *Andrei Șaguna* din Sibiu, *Gheorghe Șincai* din Gherla – formate din elevi ai gimnaziilor românești sau din studenți români din școlile superioare; b) Trupa de teatru alcătuită din elevi din școlile din Năsăud, al cărui nume nu îl cunoaștem, a susținut multe reprezentații în regiune; c) *Reuniunea* de la Lugoj cu

numeroase reprezentații în centrele bănățene a pieselor *Jianu-Haiducul* și *Vicleniile lui Scapin*, de Molière, autor foarte gustat în Transilvania; d) spectacolele teatrale susținute în cadrul unor societăți de lectură ale studenților români, organizate la Sătmar (de profesorul Petru Bran), la Beiuș (*Societatea de Lectură* condusă de Teodor Chioreanu) sau la Oradea Mare (*Societate de lectură a junimei române studioase de la Academia de drepturi și arhigimnaziuri* condusă de Alexandru Roman [3, p. 490].

Istoria consemnează existența unor „casine”, „locuri de cultură și petrecanie de obște”, unde se cultiva mai mult declamația decât teatrul propriu-zis, unde putea pătrunde orice persoană împodobită cu „haracter moral, fără osebire a stării sau a bogăției nestatornice” [ibidem, p. 490].

Aceste inițiative, urmate și de alte asemenea acțiuni, apar din vara anului 1863, odată cu întrunirea *Dietei* de la Sibiu, Legea „egalei îndreptățiri a națiunii române și a confesiunilor sale” [ibidem, p. 491-493]. Potrivit legii votate, se dădea voie pentru folosirea limbii române în administrație și justiție.

Odată ce limba română devine limbă oficială, alături de limbile maghiară și germană, au apărut școli medii cu predare în limba română, biblioteci și publicații, cum ar fi *Transilvania*, editată de „Astra”. Se subvenționează *Gazeta de Transilvania* din Brașov și *Telegraful român* de la Sibiu. Se creează muzee, se deschid expoziții de artă populară și produse românești, se acordă burse studenților români în vederea continuării studiilor la Viena sau la Budapesta ș.a.m.d.

Nu întâmplător, în Transilvania anului 1868, îl întâlnim pe tânărul Mihail Eminovici aflat în primul său turneu (ca sufleur) în trupa marelui actor Mihail Pascaly. Putem afirma că tânărul elev participase deja în lungul turneu teatral în Moldova (1862), alături de actrița „vedetă” Maria Vasilescu: la Roman, Piatra Neamț, Vaslui, Bârlad sau Tulcea, unde, conform acelorași surse, în mai multe orașe, trupa era completată cu „diletanți localnici” [3, p.176].

Vom observa totuși o stagnare a acestui avânt (1866 – 1867). *Gazeta Transilvaniei* relatează că în Brașov diletanții nu s-au putut ține de promisiunea făcută, aceea de a realiza 12, chiar 16 piese pe stagiune. Pricina o relatează chiar Eminescu – „lipsa unui repertoriu” – el fiind unul dintre înfocații luptători pentru crearea unui teatru în limba română pe pământul Transilvaniei. Și Iosif Vulcan afirmă același strigăt în revista *Familia*, sperând într-o „lumină” a Bucureștiului în ceea ce privește valoarea unor piese, potrivit cu așteptările publicului ardelean [3, p.505-506].

O lectură atentă a documentelor vremii dovedește că autoritățile nu încurajau astfel de inițiative pe întreg teritoriul românesc. De exemplu, elevii din Câmpulung au obținut cu greu aprobarea pentru o singură reprezentație, care putea fi dată cu numeroase restricții, după cum o arată conținutul ciudatei telegrame a Ministerului de Interne: „Să se reprezinte o piesă teatrală, pe când nu va fi contra bunelor moravuri sau poprită de legea presei” [3, p. 181].

După al doilea turneu al trupei lui Mihail Pascaly (1871), de însemnătate istorică, doi dintre actorii trupei se stabilesc la Cluj. Ei trăiesc o emoționantă și memorabilă întâlnire cu elevii unui gimnaziu din oraș, intrând într-o „tovărășie teatrală a elevilor din Cluj”, cum o numea cu mândrie dascălul lor Vasile Podoabă. Elevii, dornici de un asemenea *examen*, pornesc într-un lung turneu – ce avea pentru ei valoarea unei excursii – pe traseul: Turda, Beiuș, Abrud (și toate satele din jur), Brad, Țebea, Deva. Au revenit în aceeași „tovărășie”, în vara anului următor, la Gherla, la Dej, la Lăpușul unguresc, la Beclean, la Năsăud, având peste tot succes, mai ales la spectatorii din rândul populației maghiare, deși piesele erau jucate în limba română [3, p. 560-563].

Teatrul în limba română devenea, deci, o necesitate nu doar în Transilvania, ci și în România unificată în 1859. La Iași sunt înființate „*cercuri teatrale*” care includ pe lângă elevii de toate categoriile și funcționari sau studenți. Intenția lor era aceea de a dezvolta, prin *Arta teatrului*, gustul estetic și, respectiv, dorința ca sălile teatrelor să fie frecventate de toate păturile sociale. În 6 octombrie 1867, un grup de elevi au cerut autorizație pentru înființarea unui *Teatru Social*. În vara anului 1867, un alt grup de elevi organizaseră în casa unui tipograf un „Teatru familiar” (cu intrare gratuită pentru toți membrii familiilor), unde au fost transpuse scenic comedii și canțonete ale lui Vasile Alecsandri [3, p.288].

O inițiativă particulară este cea a revoluționarului pașoptist Neculai Istrati, care organizează în castelul din comuna Rotopănești, la 14 kilometri de Fălticeni, un *Teatru-școală*. El se bazează pe resursele umane oferite de două școli elementare, una de băieți și alta de fete, cu un adevărat corp profesoral, care include în programa școlară noțiuni de muzică și artă dramatică. Repertoriul cuprinde piese și „cântecele”: *Cinel-cinel*, *Scara mâței*, *Mama Anghelușa* sau *Șoldan Viteazul* de Vasile Alecsandri; *Doi țărani și cinci cârlani* de Constantin Negruzzi, *Baba hârca* de Matei Millo; *Margot contesa* – vodevil cu caracter democratic.

Prin ritmul spectacolelor – două reprezentații pe săptămână – acest *teatru-școală* pune în mișcare întregul sat. Costumele personajelor erau realizate sub îndrumarea soției lui Istrati și a soției preotului din sat. Decorurile erau realizate de elevi cu sprijinul tâmplarilor. Momentele muzicale erau susținute de vioara lui Petre Mezzeti. Între actele pieselor cânta corul școlii. Toți sătenii, dar și orășenii din Fălticeni și Suceava, se minunau „de felul cum fiecare elev(ă) își interpreta rolul” [3, p. 71-73]. Au dat reprezentații și la Fălticeni cu *Fluierul fermecat*, *Baba hârca*, *Scara mâței*, *Cinel-cinel*, cu implicarea marelui actor Matei Millo. S-a încercat promovarea acestui *teatru-școală* și pe scena Teatrului Național din Iași. Dar la scurt timp după moartea lui Nicolae Istrati, în 1861, școala s-a desființat [3, p. 72].

Această instituție de instruire formală, dar mai ales non-formală, concentrează o adevărată citadelă cultural-școlară, care include sala de teatru, biblioteca, muzeul (Arh. St. Iași, pachetul 318, nr. 89). Ea a demonstrat nu numai nevoia de cultură, ci și posibilitatea unei educații prin mijlocirea teatrului.

Documentele istorice ne fac să înțelegem că au mai existat și alte trupe de teatru-școală în Moldova. În una dintre ele, cea condusă de actrița Maria Vasilescu, este posibil să se fi alăturat și „tânărul pribeag” Mihai Eminescu, opinie susținută de istoricul Ioan Massoff.

În această perspectivă ne propunem să cercetăm și să urmărim pașii lui Eminescu în peregrinările sale alături de marile trupe teatrale ale vremii, probabil din 1861, dar cu certitudine între anii 1866-1869. Un document descoperit tot de Ioan Massoff în Arhiva St. Buc., *Fondul Min. Instr., dos. 491/1867, fila 234*, probează faptul că, începând cu 1 nov. 1867, Eminescu face parte din a doua formație a Teatrului Național din București (condusă de Iorgu Caragiale și Daniil Drăghici) ca sufleur și copist. Va rămâne și în anul următor, recomandat călduros de Mihail Pascaly, după întoarcerea din memorabilul turneu transilvănean. Acum și-a cultivat dragostea de teatru, confirmată în timp, prin scrierile sale dramatice, dar și prin cronicile și articolele despre teatru scrise din anii 1870 până în 1881 în *Familia, Curierul de Iași* sau *Timpul*.

Mai mult, printr-o analiză succintă a unor documente susținute impetuos de către istoriografi, formulăm ipoteza că Eminescu ar fi putut ieși din cușca sufleurului pentru a juca alături de actori profesioniști, fie în figurații speciale sau în roluri episodice.

1) Avem dovada cererii (în limba germană) înaintată de Mihail Pascaly, prin avocatul Nicolae Străvoi, magistratului orașului Brașov, prin care ruga „să i se admită să dea 15 până la 25 reprezentații teatrale în sala *Readuta* cu concursul membrilor trupei sale: „V. Freywald, Emilescu, I. Săpeanu, P. Velescu, S. Bălănescu, I. Gestian”. Ioan Massoff, subliniază că Emilescu ar fi „marele nostru poet, în vremea aceea sufleur, dar și actor în trupa lui Pascaly” [3, p. 508]. Mai mult, spre argumentarea celor afirmate, ne recomandă o altă lucrare a sa: *Eminescu și teatrul*, E.P.L. 1964 [3, apud p. 508].

2) Este sigur că în școala natală, copil fiind, Mihail Eminovici nu a stat departe de arta interpretării. S-a bucurat cu siguranță de ascensiunea TȘ, fiind foarte prețuit în acele vremuri, ca un mijloc eficient în educația elevilor, estetică și morală, intelectuală și patriotică-națională. În perioada în care Iosif Vulcan îi românizează numele, Mihai Eminescu a pribegit din Cernăuți până la Blaj, Brăila, Galați, mai apoi prin Sibiu și în multe alte orașe ale țării.

Nimeni însă nu a dezlegat marea taină a pelegrinului, care a ajuns tocmai în portul Giurgiu. George Călinescu nu exclude cu totul posibilitatea ca Mihai Eminescu să fi poposit la Sibiu chiar înainte de 1866 (op. cit. p. 93). Tocmai pentru că la finele anului 1866 îl descoperim în București, unde în 1867 (după mențiunea de mai sus) a intrat ca sufleur și copist de roluri în trupa lui Iorgu Caragiale, binefăcătorul care îl găsisese în port pe tânărul recitator din Schiller, printre hamali, răzuind niște banițe [4, p. 95-98].

Apoi, intră ca secretar în formația lui Mihail Pascaly și, la recomandarea acestuia, sufleur și copist la Teatrul Național, unde îl cunoaște pe Ion Luca Caragiale.

Mai târziu, în 1868, este angajat în trupa lui Mihai Pascaly, împreună cu Matei Millo, Fanny Tardini-Vlădicescu și alți câțiva actori din trupa lui Iorgu Caragiale, care au jucat (în timpul verii) la Brașov, Sibiu, Lugoj, Timișoara, Arad și în alte orașe bănățene.

3) Aflăm de la autorii Gellu Dorian și Emil Iordache că tot în acest an, în orașul Sibiu, Eminescu ar fi încercat „să-și pună în aplicare cunoștințele regizorale” cu elevii școlii de meserii de la Biserica din Groapă, cunoștințe căpătate în urma experienței scenice pe parcursul turneelor, dar și a propriilor traduceri pe care le făcea din H. Th. Rötcher – *Arta reprezentării dramatice*. Chiar dacă această inițiativă de a pune în scenă piesa *Iorgu de la Sadagura* de Vasile Alecsandri n-a fost o izbândă, nu putem trece cu vederea această manifestare a *teatrului școlar* sibian propusă de încă neconsacratul poet, la numai 18 ani ai săi [5, p. 104-105].

Ca „fugar”, hoinărind cu trupele de teatru dincolo și dincoace de Carpați, ajungând până la urmă, cu voie sau fără voie, hamal în portul de la Dunăre, Eminescu și-a cultivat spiritul critic și capacitatea de creație literară. Mai mult decât atât, acest drum de inițiere în teatru l-a făcut pe tânărul studios un apărător al culturii naționale, un aprig susținător al românismului, încurajând orice fel de exaltare patriotică de dincolo de Carpați. Nu întâmplător devine un foarte bun bibliotecar, revizor școlar și mai apoi redactor la *Timpul*, alături de Slavici și Caragiale.

Când pronunțăm numele lui Mihai Eminescu, suntem tentați să construim în mintea noastră imaginea perfectă a poeziei de dragoste. Dar Mihai Eminescu a lăsat posterității și opere dramatice, care trebuie să reprezinte „pe popor în luptele sale, în simțirea sa...”.

4) Mihai Eminescu a conceput piese de teatru. El a scris pentru scenă cu intenția de a recompune istoric și filozofic o existență a celor mai vechi timpuri. Piesa *Decebal* este o confirmare în acest sens. În „dacismul” său simțim o atitudine exemplară privind apărarea drepturilor omului, a aspirației popoarelor la libertate. Prin această dramă poetul introduce o specie de perspectivă în literatura română. A mai scris *Emmy*, *Mira* și *Mureșanu*. Sub impresia dramelor engleze, ale lui Shakespeare în special, și având drept model întreaga istorie universală, Mihai Eminescu s-a gândit la o uriașă operă de evocare dramatică a trecutului nostru, intenționând să scrie un *decameron dramatic*.

Deși întreaga operă dramatică a lui Mihai Eminescu este neterminată, prin toate aceste proiecte ale sale, el reprezintă un *îndrumător al teatrului românesc*. Poate ar merita să vorbim mai mult despre *Eminescu-dramaturgul*, care a susținut cu vehemență tradiția *TȘ* ca pedagog, dar și ca un fin teoretician al teatrului românesc. Mărturiile lui le avem și azi pecetluite în *Familia*, *Curierul de Iași* sau *Timpul*.

El a fost cel care a susținut cu tărie dispariția comercialismului în piesa românească. Tot el recomandă nu numai *citirea*, ci și *studierea* dramaturgilor adevărați: Shakespeare, Gogol, Molière. Shakespeare nu trebuie citit, ci studiat, afirma Eminescu.

A scris, fără să isprăvească, *Bogdan Dragoș*, o evocare a vremurilor de la jumătatea secolului al XIV-lea. Din păcate, din actul III nu există decât un fragment, de aceea piesa

nu poate fi apreciată ca integrală, dar se poate deduce cu ușurință finalul operei. Aici este prezentă ideea unității românești de o parte și de alta a Carpaților. Acestui proiect i se adaugă *Gruie Sânger*, fragment dramatic de inspirație istorică, scris sub impresia dramelor engleze (G. Byron). Fragmentul din *Alexandru Lăpușneanu* și frumoasa deschidere de cortină cu *Alexandru Vodă* sunt proiecte neterminate și duse mai departe de alți dramaturgi.

A mai încercat *Horea* sau *Iancu*, dar *Mira* este de o valoare artistică definitorie pentru literatura română din secolul al XIX-lea, de la Alecsandri, Bolintineanu la Delavrancea, la toți cei care au năzuit și au luptat pentru înfăptuirea visului de unire. Prin îndrăgostitul Majo ne-o închipuim pe frumoasa blondă Mira. Odată cu Majo (poet, înger frumos, amoretat până la disperare, cu sufletul zdrobit), cunoaștem și alte două personaje: Ștefan și Arbore. Prin Ștefăniță, Eminescu a sesizat sursele de dramatism care vor prilejui o creație de mare efect lui Barbu Ștefănescu Delavrancea. Prin Luca Arbore îi atribuie rolul de a exprima un vis (pentru binele țării), acela al unirii: „stea sublimă... (...) steaua unirii românimii”. Acest personaj este exponentul ideii de continuitate a românilor [6].

Rămâne antologică discuția marelui poet cu Titu Maiorescu, revoltat de exagerările lingvistice și exaltările Școlii Ardelene. Atunci răspunsul lui Mihai Eminescu a venit prompt: „Lasă-i așa exaltați!”, citează prolificul actor Dan Puric într-una din cărțile sale. Câtă înțelegere profundă descoperim în această atitudine. Eminescu este conștient de surprinderea unui sensibil fenomen, în însăși vulnerabilitatea lui, față de „*nașterea conștiinței naționale în rana Ardealului*”. Gândirea lui Mihai Eminescu despre poporul român are în acest sens valoare de destin” [7, p. 142].

Așadar, îl găsim pe cel ce avea să devină cel mai de seamă poet al românilor în „vâltoarea marilor transformări ale secolului XIX” (Massoff Ioan, op. cit). Nu întâmplător (tot în Transilvania), odată cu înființarea „Societății pentru Fond de Teatru Român” (*STR* 5 oct. 1870), urmare a inițiativelor școlare, a entuziasmului elevilor îndrumați de actori și profesori, se nasc multe alte trupe diletante. El luptă pentru *un teatru educativ*, moralizator: „Actorul trebuie să păstreze măsura artistică și să se păzească de exagerare”. Pledează pentru realismul interpretativ și este împotriva forțării adevărului vieții de zi cu zi prin „exagerare nejustificată, ca și reproducerea neartistice” [8, p. 209].

Bucureștiul începuse schimbarea mult mai devreme, odată cu venirea iluministului Gheorghe Lazăr din Sibiu (1815) și cu înființarea (în 1818) a primei școli cu predare în limba română din Țara Românească, *Academia Domnească de la Sfântul Sava*. Cu inițiativele elevilor săi, cu deplina înțelegere și sprijinul nemijlocit al lui Iancu Văcărescu, putem afirma că ele au fost continuate și cunoscute până în deceniul șapte al secolului, dând tonul studenților de la Școala Dramatică. Avântul tinerilor elevi de a urca pe scenă, în toată această perioadă, scoate în evidență *tradițiile istorice ale TȘ din*

România. Uneori, pentru că întreprinderea acestor juni diletanți „s-a soldat cu un dezastru financiar”, unii dintre ei au renunțat la această pasiune [3, p. 180].

Lucrarea Academiei Române, *Istoria teatrului în România* (edițiile 1965-1973), elaborată la patru ani de la prima „privire istorică” a inițiatorului Ioan Massoff, oferă o anumită deschidere spre problematica evoluției TȘ, spre strânsurile legături dintre teatrul din școala preuniversitară și cea universitară. Analiza acesteia descoperă „trecutul TȘ de la Sf. Sava” ca fiind „cea mai reprezentativă activitate teatrală” din această perioadă (prima manifestare cu *Heccuba*, *Mahomet* sau *Fanatismul* ș.a.). Dintr-o scrisoare a lui Ion Eliade Rădulescu către Costache Negruzzi reiese faptul că rodul acestor „strădanii este teatrul național” (*Convorbiri literare XII*, 1878, nr. 9, p. 307) [apud 2, p. 151].

La marginea Regatului, nu departe de granița Imperiului Austro-Ungar cu Țara Românească, în Târgu-Jiu, un orașel cu o „aglomerare de vreo 342 de case” la început de secol XIX, un tânăr dascăl, Constantin Stanciovici-Brănișteanu, absolvent al *Școlii de la Golești*, pune în scenă cu elevii săi „prima piesă în limba română din istoria Gorjului, *Regulus* de Iosef Heinrich von Collin” [5, p. 62]. După datele furnizate de cercetătorul filolog Ion Cepoi, premiera a avut loc pe 30 august 1834 în sediul *Școlii Naționale* care funcționa în casele Uței Măldărescu de pe Ulița Domnească, azi strada Tudor Vladimirescu nr. 36. Acest sediu, astăzi *Patrimoniu Cultural-Național*, și-a păstrat tradiția în domeniul pedagogiei. Tot inițiativele TȘ au creat premisa înființării unei trupe de teatru locală cu titulatura de Societatea Dramatică „Teatrul Român” din Târgu-Jiu (1875), sub conducerea lui Theodor Popescu. Timp de două decenii și jumătate aveau să se confrunte cu mari greutăți financiare directorii I.D. Crețu, actor și regizor (1886-1888), A. Vlădiceanu (1894-1895), Alexandru B. Leoneanu și Octavian Valeșteanu (1895-1900).

Din sursele aceluiși cercetător (Ion Cepoi) aflăm că, nu cu mult timp în urmă, se construiseră un cochet teatru, un fel de anexă a proprietății lui Francisc Milescu, „originar din Turnu-Severin, cu studii de drept făcute la Viena”. Această sală „Milescu” găzduiește, pe lângă „spectacolele trupelor școlare”, și trupa locală, dar și multe alte companii venite în trecere prin provincia Târgu-Jiu, cum ar fi trupa de teatru a lui Ștefan Iulian, din componența căreia făcea parte și actorul Constantin Nottara sau trupe conduse de Matei Millo, Mihai Pascaly și multe alte trupe diletante [5, p. 217].

În tot arealul românesc se constată că școala și teatrul, având aceeași activitate, urmăreau idei comune și, deci, creau o relație strânsă între catedră și scenă. Odată cu apariția învățământului teatral, educație care face trecerea la o artă profesională, în sălile de teatru pătrund oameni de diferite categorii sociale. Cu timpul, aceștia devin din ce în ce mai dornici de cunoaștere și mai avizați consumatori de *Artă teatrală*. Prin înființarea *Societăților Filarmonice* și *Conservator-Dramatice* din România, literatura, teatrul și muzica produc „unul din momentele cele mai de seamă pe plan cultural din prima jumătate a secolului al XIX – lea” [2, p. 152-154].

Concluzii. Principalul obiectiv al cercetării noastre este acela de a aduce dovezi despre faptul că începuturile teatrului românesc (profesionist) au fost întotdeauna de sorginte școlară. *TȘ* a constituit o verigă importantă în dezvoltarea teatrului profesionist în limba națională, care a avut, după cum reiese din descrierile istoricilor menționați mai sus, atât în Moldova cât și în Țara Românească, o existență zbuciumată, cu multe opreliști și perioade certe de desființare din varii motive. Constatăm că *TȘ* din Transilvania a promovat tradiția românească pe plan literar și interpretativ.

Concentrarea pe acest subiect extrem de sensibil poate redescoperi și afirma rolul important pe care l-a avut școala românească, prin însăși existența *TȘ*, în reafirmarea (cu titlul de renaștere) a teatrului profesionist, ori de câte ori acesta a fost pe punctul de a se desființa. O demonstrează toate cercetările istoriografice menționate. În lucrările examinate regăsim în mare parte istoria inițiativelor școlare, formate adesea din elevi ai școlii superioare, dar cu inițiative particulare. Menționăm că primele piese pornesc de la traduceri ale unor lucrări răspândite în aproape toată Europa: Franța, Germania, Anglia, Italia, Grecia. Atestăm și inițiative particulare de organizare a *TȘ* bazate pe resurse umane oferite de entuziaștii locali, care constituiau adevărate instituții de instruire non-formală, dar, pe alocuri, și formală, care includeau săli de teatru, biblioteci, muzee. Ele sunt argumente nu numai în vederea acoperirii nevoii de cultură, ci și oportunități de educație prin intermediul teatrului școlar.

Documentele istorice analizate ne conduc spre afirmația că au existat trupe de *teatru-școală* și în Moldova. Nu întâmplător am urmărit în cercetările istoriografice periplul lui Mihai Eminescu alături de marile trupe între anii 1866-1869, dar și înainte de 1866. Mai mulți autori afirmă că marele poet român a fost un teoretician al teatrului profesionist, dar a susținut cu pasiune tradiția *TȘ* ca pedagog și a promovat valoarea formativă și impactul asupra dezvoltării personalității copilului.

Bibliografie

1. Massoff I. Teatrul Românesc – vol. I. București: Editura pentru Literatură, 1961.
2. Alterescu S. ș.a. Istoria Teatrului în România – vol. I. București: Editura Academiei R.S.R., 1965.
3. Massoff I. Teatrul Românesc – vol. II. București: Editura pentru Literatură, 1966.
4. Călinescu G. Viața lui Mihai Eminescu. București: Editura Minerva, 1986.
5. Dorian G., Iordache E. Pașii Poetului. Iași: Editura Timpul, 2000.
6. Pop Z.N.A. Pe urmele lui Mihai Eminescu. București: Editura Sport-Turism, 1978.
7. Puric D. Cine suntem. București: Ed. Platytera, 2008.
8. Brădățeanu V. Istoria literaturii dramatice românești și a artei spectacolului – vol. I. București: EDP, 1966.
9. Cepoi I. Artele Spectacolului în Gorj. Târgu-Jiu: Editura Centrului Județean al Creației Populare Gorj, 2002.

CZU:37.01:39

DOI: 10.36120/2587-3636.v19i1.150-161

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА**

Tatiana PANCO, doctorandă, UPS „I. Creangă”

<https://orcid.org/0000-0001-6564-6978>

Rezumat. În articol se cercetează condițiile pedagogice care contribuie la formarea cu succes a competenței etnopedagogice. Autorul sugerează utilizarea abordării prin sarcini în procesul de formare etnopedagogică. Tehnologia propusă de autor pentru utilizarea abordării prin sarcini asigură formarea eficientă a componentelor descrise ale competenței etnopedagogice. Autorul descrie aplicarea practică a sarcinilor cognitive, operațional-acționale, comunicative, motivaționale și reflective.

Cuvinte cheie: competență etnopedagogică, formarea cadrelor didactice, abordarea prin sarcini.

**PEDAGOGICAL CONDITIONS
FOR FORMING ETHNO-PEDAGOGICAL COMPETENCE
OF FUTURE TEACHERS IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA**

Abstract. The article discusses the pedagogical conditions that contribute to the successful formation of the ethno-pedagogical competence. The author suggests using the task approach in the process of forming the future teachers' ethno-pedagogical competence. The proposed technology of using the tasks ensures the efficient formation of the described components of the ethno-pedagogical competence. The author describes the practical application of cognitive, operational-activity, communicative, motivational and reflective tasks.

Keywords: ethno-pedagogical competence, teacher training, approach through tasks.

Современное образование в поликультурной и полиэтнической Республике Молдова призвано выполнять социальную, культурологическую и педагогическую функции, обеспечивая тем самым сохранение и развитие культуры современного общества, духовное и нравственное развитие личности, выступая основным средством сохранения, воспроизведения, трансляции и развития национальной и мировой культур, т. е. цивилизации.

Интеграция в национальную систему образования традиционной культуры воспитания, актуализации и использования опыта народной педагогики обеспечит эффективную подготовку высококультурных и образованных членов общества, которые могут жить и работать в многонациональной, многочисленной среде, знать и уважать свою этническую культуру, культуру других этносов. Решение данной задачи на наш взгляд зависит от профессиональной этнопедагогической подготовки учителя.

Анализ результатов констатирующего эксперимента, направленного на выявление начального уровня сформированности этнопедагогической компетентности будущих учителей реализованного нами, доказал необходимость реализации ряда педагогических условий, способствующих повышению уровня этнопедагогической подготовки.

Таким образом, целью формирующего этапа педагогического эксперимента явилось внедрение разработанной педагогической модели профессиональной этнопедагогической подготовки будущих учителей.

Задачи формирующего этапа:

- изменить, в соответствии с разработанной педагогической моделью курс «Этнопедагогика»;
- апробировать разработанный материал с целью формирования этнопедагогической компетентности, как результата профессиональной этнопедагогической подготовки будущих учителей;
- доказать эффективность разработанной модели профессиональной этнопедагогической подготовки будущих учителей.

Формирующий этап эксперимента был реализован среди студентов обучающихся по специальности «Педагогика начального образования и дошкольная педагогика» на Факультете Педагогики, Психологии и Искусств Бельцкого Государственного университета им. Алеку Руссо.

Содержание реализуемой программы было направлено на:

- стимулирование студентов к осмыслению проблем формирования этнопедагогической компетентности;
- усвоение сущностных характеристик изучаемых этнопедагогических явлений, традиционной культуры воспитания;
- формирование целостного представления у будущих учителей об этносах, фольклоре, воспитательных и культурных традициях народов северного региона Республики Молдова;
- усиление методической подготовки для эффективного планирования, творческого осуществления этнопедагогической деятельности в учебно-воспитательном процессе современной школы, формирования личностных качеств.

При структурировании спецкурса мы опирались на выделенные в педагогической модели подходы к формированию этнопедагогической компетентности: **этнопедагогический, трансдисциплинарный, рефлексивный, компетентностный, задачный, культурологический**. Также мы учитывали, что содержание и методы работы должны быть направлены на конечный результат разработанной педагогической модели – формирование этнопедагогической компетентности.

При разработке содержательного компонента курса мы исходили из того, что в учебный план включена дисциплина Этнопедагогика, которая занимает центральное место в этнопедагогической подготовке будущего учителя, его профессиональном становлении, но данная дисциплина включает проблемы обучения и воспитания

детей с учетом этнических особенностей определенного этноса, чего в условиях поликультурности РМ недостаточно для эффективной реализации этнопедагогической деятельности будущих учителей.

В ходе реализации курса, направленного на обогащение и углубление знаний, формирование умений, а также ценностного отношения к изучаемой проблеме были реализованы теоретические и практические занятия, а также самостоятельные исследовательская и проектная деятельность студентов, обеспечивающая реализацию единства научно-теоретической, методической и исследовательской работы студентов.

При построении курса и разработке содержания мы исходили из того, что национальные традиции, обычаи содержат в себе национальные ценности и нормы поведения. Национальная культура неразрывно связана с мировоззрением этноса, поэтому будущие учителя должны знакомиться не только с культурой, традициями и народной мудростью своего народа, но и рядом живущих народов, их традиционными национальными ценностями, поскольку знакомство с культурой других соседствующих народов, сравнение и обмен культурными ценностями выступают движущими силами в развитии культуры.

Также мы учитывали, что изучение культур этносов северного региона РМ не должно ограничиваться показом элементов культур, а осуществляться через *кросс-культурный метод*, то есть выявлять и взаимодополнять сходства и различия общих истоков, корней.

Практическая аудиторная и самостоятельная деятельность студентов основывалась на задачной технологии, предполагала реализацию этнопедагогических задач, которые активизировали процесс формирования этнопедагогической компетентности в процессе профессиональной этнопедагогической подготовки будущих учителей.

В педагогической литературе выделяют различные классификации педагогических задач. Этнопедагогические задачи, как отмечает Ф. П. Харитонova, представляют собой вид педагогических задач, основной целью которых является реализация этнопедагогического содержания педагогического процесса.

Так, мы использовали 5 групп задач:

1. *Когнитивные задачи*, предполагающие раскрытие сущности этнопедагогических понятий, процессов и явлений.
2. *Операционально-деятельностные задачи*, ориентированные на формирование этнопедагогических умений, необходимых для работы в условиях РМ.
3. *Коммуникативные задачи*, направленные на выработку умений межкультурного общения в полиэтнической среде РМ.
4. *Мотивационные задачи*, способствующие развитию интереса к внутреннему миру представителей разных этносов.

5. *Рефлексивные задачи*, способствующие развитию способности педагога адекватно оценивать свои действия в этнопедагогической деятельности в поликультурной среде РМ [8].

Данная система задач помогла нам эффективно организовать и реализовать профессиональную этнопедагогическую подготовку будущих учителей, способствовать формированию этнопедагогической компетентности.

Вышеперечисленные задачи применялись комплексно при изучении всего курса.

Таким образом, *когнитивные задачи* решались путем составления и дополнения будущими педагогами *этнопедагогического глоссария* по изучаемому курсу во время изучения каждой темы. Данное задание позволило ознакомиться и углубленно изучить этнопедагогические понятия, термины, явления и процессы, происходящие в этнопедагогической среде. Этнопедагогический глоссарий обогащался при изучении каждой темы. Так, студенты изучили такие понятия, как: этнопедагогика, народная педагогика, национальная и традиционная культура, этнос, нация, народность, этническая общность, этнический характер, этнический темперамент, этническое сознание, социализация, этнический стереотип, этническая идентичность, этнография, этнология, коренные и малочисленные народы, этническая культура, обычай, обряд, ритуал, традиция, преемственность, обряды жизненного цикла, праздник, традиционные календарные, религиозные и семейные праздники, фольклор, семейное воспитание, семейный уклад, семейные традиции, национальная культура, национальное образование, национальное самосознание и др.

Для проработки изученных понятий, актуализации знаний будущих учителей, на этапе вызова на занятиях использовались *интеллектуальные игры – кроссворды*, которые способствовали:

- активизации мыслительной деятельности студентов на занятиях;
- переходу изученных понятий в активно используемый словарь;
- обогащению общепедагогических знаний;
- повышению уровня интеллектуальности.

Также после изучения тем студентам предлагались тесты, направленные на определение уровня усвоенной когнитивной составляющей изучаемого курса. Приведем пример теста:

Обведи кружком номер правильного ответа

1. *Молдавскому орнаменту характерны следующие стилизованные мотивы:*
 - a) растительный, геометрический, антропоморфный (женский), орнитоморфный (птицы);
 - b) геометрический, астральный, зооморфный, антропоморфный (женский);

- с) геометрический, зооморфный, орнитоморфный (птицы), антропоморфный (женский);
2. *Цветовая гамма молдавского народного костюма:*
- а) белый, красный, черный, желтый, зеленый, золотой;
 б) белый, бежевый, серый, черный, коричневый, желтый;
 с) белый, красный, желтый, синий, зеленый;
 д) белый, красный, зеленый, синий;
3. *Молдавскими народными ремеслами являются следующие:*
- а) резьба по дереву, по камню; народная керамика; художественная обработка кожи и меха; ковроделие; вышивка; плетение из ивы.
 б) роспись; кружевоплетение; литье из металла; резьба по бересте.
 с) гончарство; ткачество; обработка кожи; кузнечное дело; гутництво; ковроделие; роспись; вышивка.

Допиши ответ

Традиция – это

Пословица – это

Детский фольклор – это

Этнос – это

Национальная культура – это

Народная культура – это

Отметь истинны или ложны следующие утверждения, обведи букву И, если утверждение истинно, Л – если ложно.

1.	Обряд «Свадьбы» включает серию обычаев и ритуалов, которые можно систематизировать: предсвадебные, свадебные и послесвадебные.	И	Л
2.	Национальные праздники Республики Молдова устанавливаются с целью сохранения вековых традиций, соблюдения народных обычаев, учитывая их значение в формировании высокой нравственности.	И	Л
3.	Обычаи представляют собой различные фольклорные красочные действия, обладающие глубоким ритуальным значением.	И	Л

Выявите 4 этнопедагогических момента в фольклорном произведении (на выбор) этносов Республики Молдова.

Напишите структурированное эссе-рассуждение на тему: «Если народ утрачивает свою культуру, то он перестает существовать».

Исходя из результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, наибольший акцент ставился нами на реализацию *операционально-деятельностных задач*, используемых нами на этапе формирования этнопедагогической компетентности, поскольку необходимо методическое и технологическое «подкрепление» полученных знаний.

Решение операционально-деятельностных задач требовало от студентов этнопедагогической, методической и исследовательской деятельности. Таким образом, операционально-деятельностные задачи способствовали формированию этнопедагогических умений:

- анализировать содержание и определять воспитательную сущность этнопедагогических материалов, источников народной педагогики;
- отбирать этнопедагогические средства, методы народного воспитания и организационные формы воспитательной работы;
- интерпретировать этнопедагогическую информацию, оценивать педагогический опыт народного воспитания и выявлять его педагогическую ценность;
- проектировать учебные ситуации, уроки и воспитательные мероприятия с применением средств народной педагогики, выделять и точно формулировать их конкретные этнопедагогические задачи, определять условия их решения;
- использовать народную педагогическую лексику, народные афоризмы;
- видеть и решать этнопедагогическую проблему;
- осуществлять самоанализ и самооценку своей этнопедагогической деятельности в целом и ее отдельных этапов;

Операционально-деятельностные задачи, предлагаемые для решения студентам, мы использовали при изучении средств народной педагогики, а также фольклора народов северного региона РМ.

Студентам предлагались способы анализа и объяснения согласно структуре: пословиц, поговорок, сказок, народных игр.

Прежде чем прорабатывать воспитательное влияние и значение, работу мы начали с выделения сходств и различий между пословицами и поговорками, сказками и былинами.

Структура выглядела следующим образом:

1. Название (в случае со сказками, играми) или собственно пословица, поговорка и т.д.
2. Категория, к какому классу относится.
3. Смысл содержания/ правила/ ход.
4. Воспитательный потенциал (актуальность использования в современной школе).
5. Поиск похожих по содержанию, смыслу, структуре у других народов.

Пример работы с пословицей.

Друг познается в беде.

1. Текст поговорки: *Друг познается в беде.*
2. Пословица о человеческих качествах – *дружелюбие.*

3. *Речь идет о настоящей дружбе, в которой в любой, особенно трудной ситуации, необходима помощь. Настоящим друзьям взаимопомощь любого вида присуща и всегда к месту.*
4. *Помогает выразить отношение к событию, сложившейся ситуации, содержит нравственный урок. Использование пословиц, в том числе и о дружбе в современной школе способствует формированию жизненных и практических установок подрастающего поколения. Способствуют повышению уровня культуры в сфере общения и взаимодействия. Обладая общественной ценностью, формируют представления о жизненных ценностях, таких как дружба в данном случае. Оказывает влияние на регулирование поведения, взаимоотношения детей в коллективе.*
5. *У біді пізнавай приятеля. / При горі та в лиху годину пізнаєш вірну людину. / Друзі пізнаються в біді. / Prietenul la vreme de nevoie se cunoaște.*

Соответствующим образом студентами анализировались и объяснялись традиции, обычаи и обряды, что способствовало реализации **кросс-культурного метода** в процессе профессиональной этнопедагогической подготовки.

Следующим заданием для реализации операционально-деятельностных задач выступало **моделирование** праздников, обрядов, традиций. Так студентам были проведены занятия в форме посиделок, Масленица и другие народные праздники, традиции празднования Рождества, Пасхи и др.

В процессе решения операционально-деятельностных задач также мы формировали проектировочные умения студентов.

Формировать проектировочные умения мы начали с анализа нормативных документов, а именно **анализ Национального куррикулума** (начальное образование) на предмет отражения этнопедагогического содержания и возможностей интеграции народных средств и методов в содержание учебных дисциплин. При реализации данного вида работы студенты были распределены на рабочие группы, которые проанализировали куррикулумные области: «Язык и общение», «Математика и естествознание», «Социально-гуманитарное образование», «Искусство», «Спорт», «Технологии», «Личностное развитие». Следом за анализом нормативных документов и учебников, мы предложили студентам разработать и интегрировать **задания с этносодержанием** в проекты уроков по предметам начальных классов. Опираясь на то, что студенты в полной мере изучили методики преподавания школьных дисциплин. В итоге студенты отметили, что Национальный куррикулум предоставляет большие возможности, свободу выбора и действий учителю в реализации этнопедагогического подхода к обучению в школе. Тем не менее, этнопедагогический подход не был изучен, как отметили студенты, в ходе изучения частных методик, а этнопедагогическим потенциал учебного содержания не был использован в ходе моделирования уроков в должной степени.

Следующим заданием для студентов было *составление планирования воспитательной деятельности*, отражающей традиционную культуру народов, проживающих в северном регионе РМ.

В качестве самостоятельной работы, отражающей проективные навыки этнопедагогической деятельности, студенты составляли проекты внеклассных мероприятий с использованием традиционной культуры воспитания различных народов, учитывая поликультурный состав учащихся.

В ходе реализации *коммуникативных этнопедагогических задач* студенты обучались построению диалогичных отношений с детьми различных этносов в моделируемом процессе педагогического взаимодействия в поликультурном образовательном пространстве. Основополагающей выступала идея о том, что в условиях поликультурной среды особенно важно этнопедагогически компетентному педагогу уметь организовывать субъект-субъектное педагогическое взаимодействие, в том числе и через диалог, с детьми разных этносов, используя средства регионально-этнической культуры воспитания.

Так, при решении коммуникативных этнопедагогических задач студенты учитывали:

- этническую особенность взаимодействия, учитывая национально-психологические черты;
- культуру и правила этикета: тактичность, открытость и доброжелательность в общении;
- необходимость уважительного отношения взаимодействующих сторон, проявления душевности, доброты, чуткости, отзывчивости для вступления в конструктивный диалог.

До предоставления студентам коммуникативных задач, для педагогического конструктивного их разрешения мы использовали модифицированное упражнение, предложенное Махмутовым Ю. М. *«Спорные утверждения»*

Основной целью данного упражнения было дать возможность каждому участнику высказать свои взгляды на проблему межэтнических отношений, повысить свой уровень информированности.

На 4-х листах бумаги было написано одно из следующих утверждений: «Совершенно согласен», «Согласен, но ...», «Совершенно не согласен», «Не знаю». После прочтения спорного утверждения по заданной проблеме, участники должны были встать у листков, отражающих их точку зрения, и объяснить, почему они выбрали именно эти утверждения. После обсуждения студенты могли поменять свою точку зрения, выбрав тот лист, который отражала новую точку зрения. Так, нами были проработаны такие утверждения, как:

- не нужно показывать различия между соседствующими народами, так как это разобщает людей;
- нужно, чтобы в школе учились люди одной национальности, позже в колледже, ВУЗе могут обучаться люди разных национальностей, чтобы не оказывать воздействие на формирование этнической принадлежности личности;
- возрождение и поддержание народных традиций не оказывает благоприятного воздействия на прогрессивное развитие общества;
- с целью обеспечения общности граждан нашей страны следует поддерживать национальную культуру.

Обсуждение предложенных утверждений, выбор определенной позиции вызывали некоторые трудности у студентов, так как требовали глубокого анализа и знания этнопедагогической терминологии. В ходе рассуждений и общения мы проанализировали понятие гражданство и этничность, которые студенты иногда использовали как синонимы.

В завершении данного упражнения на этапе рефлексии студенты отвечали на вопросы: Какие чувства возникали у вас, когда вы размышляли над этими вопросами? Легко ли было высказывать свою точку зрения перед всеми участниками, особенно когда вы оказывались в меньшинстве? Легко ли было изменить свою точку зрения? [6, с.119-120]

Данный вид упражнений позволил нам решить и рефлексивные задачи, поскольку способствовали проявлению этнопедагогического мышления со стороны студентов. Этнопедагогическое мышление, как составляющая этнопедагогической компетентности, невозможно без этнопедагогической рефлексии. Выбор позиции и аргументы, приводимые студентами, позволили нам определить степень готовности их к этнопедагогическому процессу.

Также коммуникативные этнопедагогические задачи решались посредством представления студентами результатов своих *творческих самостоятельных работ*.

В качестве индивидуальных эвристических и творческих самостоятельных заданий были:

1. Индивидуальный проект по изучению истории своей семьи, народных корней, семейных ценностей, традиций, опыта воспитания и составление генеалогического древа.
2. Исследование и изучение истории, легенды о возникновении города/села. Изучение традиций и обычаев родного края и представление результатов собственной работы в форме мультимедийной презентации в аудитории своим коллегам.

Критериями оценки выступлений учащихся были:

1. Разнообразие источников информации.
2. Глубина, полнота и системность этнопедагогических знаний.
3. Личная заинтересованность, творческий подход.
4. Самостоятельность и представление результата деятельности.

Таким образом, студенты обогатили свои знания истории нашего государства, узнали легенды основания более чем 40 сёл и городов, таких как: Pelenia, Chetriș, Răduleni vechi, Taxobeni, Călinești, Duruitoare, Clocușna, Miciurin, Gașpar, Mîndîc, Mihaileni, Țarigrad др. Ближе познакомились с традициями, обычаями народов, населяющих северный регион РМ. Сравнивая представленную информацию, обсуждая, выявляя сходства и различия, студенты пришли к выводу, что все народы Молдовы объединяют схожие традиции, обычаи, не смотря на язык общения, этническую принадлежность. Тем не менее, существующие отличия следует сохранять, уважать, принимать и интегрировать в современную жизнь, поскольку именно этническая культура и история является условием сохранения и существования любого народа.

Следующим видом реализуемых в ходе экспериментальной работы студентами задач были *мотивационно-смысловые задачи*. Данный вид задач способствовал развитию мотивационно-ценностного компонента этнопедагогической компетентности будущих учителей, отражающего степень сформированности профессионально-личностных качеств, ценностных ориентаций педагогических способностей и установок педагога.

Одним из видов таких задач выступало задание, вытекающее из педагогической ситуации. Пример педагогической ситуации:

Менеджер образовательного учреждения оповещает вас о том, что к вам в класс поступает новый ученик. Получив личное дело, ознакомившись с ним, вы узнаете, что ученик обучался в украинской/молдавской/русской школе и по национальности он украинец/русский/молдаванин/гагауз и т.д. Прежде чем, вы представите его классу, вам необходимо познакомиться с ним, его семьей и узнать о результатах его обучения и т.д. Знакомство и первый разговор с учеником и родителями вы также должны проработать. Установление контакта определяется стилем речи, манерой поведения, опорой на положительные качества ребенка, на сильные стороны семейного воспитания. Чтобы расположить родителей и ребенка к себе и классу в первую очередь вам необходимо составить этнопсихологический портрет.

Задание: **составить этнопсихологический портрет**: молдаванина, русского, украинца, гагауза.

Для выполнения предложенного задания студентам необходимо было предварительно изучить национальные черты изучаемых этносов. В ходе работы использовать знания из курса Психологии, в качестве основы выделить и

использовать базовые черты психологического портрета личности и применить его, дополнив этническими аспектами. В помощь студентам предлагался разработанный нами план, помогающий составить этнопсихологический портрет:

1. Представитель группы народов.
2. Географическое расположение страны, преимущественно проживающего этноса.
3. Родственные этносы.
4. Национальные качества, проявляющиеся в темпераменте, интеллекте, характере, общении, эмоциональности, самооценке.
5. Отношение к труду, социальная активность, гражданская позиция.
6. Религия.

Следующим видом используемых нами этнопедагогических задач были *рефлексивные задачи*. Рефлексивные задачи помогли студентам совершить внутреннюю оценку этнопедагогического развития в процессе профессиональной этнопедагогической подготовки. В ходе решения этнопедагогических рефлексивных задач студенты фиксировали результаты саморазвития, выявляли отрицательные и положительные аспекты в своей этнопедагогической деятельности, определяли динамику своего развития, как носителя этнической и национальной культуры.

Рефлексивные задачи показали эффективность *на оценочно-корректирующем этапе* реализации нашей программы, поскольку способствовали интеграции изменений, дополнений, корректирующей деятельности, направленной на обогащение, преобразование педагогических знаний, умений, навыков, полученных в учебном процессе. Соответственно на *рефлексивном этапе* обеспечили самоорганизацию деятельности будущих педагогов, содействуя личностной включенности и готовности к реализации педагогической деятельности в условиях многонационального детского коллектива.

Ключевым на наш взгляд содержательным компонентом, отражающим сформированность этнопедагогической компетентности, выступают *метазнания* будущих учителей.

Под метазнаниями современная философия и методология понимают знания о знании, о том, как устроено и структурировано полученное личностью знание, а также знания о получении знаний, подразумевая приемы и способы его получения, возможности работы с ними. Также метазнания предполагают наличие знаний о способах использования их. Метазнания, посредством трансдисциплинарного подхода выступают целостная картина мира для обучающегося.

Условием формирования метазнания является рефлексия на каждом этапе обучения, а также теоретические, в нашем случае этнопедагогические знания, способности и ценностные отношения. Формирование метазнаний будущих учителей обеспечивал трансдисциплинарный подход, который лежал в основе

разработанной нами педагогической модели профессиональной этнопедагогической подготовки будущих учителей. Формирование метазнаний, их отслеживание происходило в ходе решения таких задач, которые требовали от студентов рефлексии собственной деятельности. В конце изучения каждой темы, будущие учителя заполняли **Диаграмму знаний**, в конце курса, на итоговом занятии **Карту знаний**.

Одним из способов рефлексивной деятельности выступал самоанализ собственной этнопедагогической деятельности, который способствовал развитию знаний и умений:

- формулировать и ставить цели своей этнопедагогической деятельности;
- устанавливать взаимосвязь между условиями этнопедагогической деятельности и средствами достижения поставленных целей;
- планировать и предвидеть результаты своего труда;
- формировать самосознание, способность видеть связь между выбранной стратегией, источниками, способами действий и конечным результатом деятельности.

Литература

1. Capcelea V. Tradițiile naționale : Continuitate în dezvoltarea generațiilor. Chișinău : Evrica, 1998. 132 p. ISBN 9975-941-30-3.
2. Istoria învățământului și a gândirii pedagogice în Moldova: Pentru studenți și pedagogi. Sub. red. lui T. Cibotaru. Ch.: Lumina, 1991. 336 p. ISBN 5-372-00457-6.
3. Pocinoc N. Etnometodologia – teorie sociologică asupra educației. In: Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar: Materialele conf. șt.-practice intern., ed. a 2-a, 15-16 mai 2008. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2008, p. 22-25. ISBN 978-9975-921-65-7.
4. Silistraru N. Cultura etnică în contextul educației interculturale. In: Acta et commentationes. 2016, nr. 1, p. 37-42. ISSN 1857-0623.
5. Silistraru N. Etnopedagogie. Chișinău: USM, 2003. 268 p. ISBN 9975-70-222-8.
6. Махмутов Ю. М. Формирование этнопедагогической культуры будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. канд. пед. наук. Магнитогорск, 2009. 180 с.
7. Мирошниченко В. Профессиональная подготовка учителей в системе непрерывного педагогического образования на основе этнорегионального подхода. В: Мир науки, культуры, образования. 2015, № 6, с. 104-107. ISSN 1991-5497.
8. Харитоновна Ф. П. Содержание и структура этнопедагогической компетентности учителя. В: Педагогическое образование и наука. 2010, № 12, с. 80-84. ISSN 2072-2524.