

UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

ISSN 1857-0623

E-ISSN 2587-3636

Tip B

ACTA

ET

COMMENTATIONES

Științe ale Educației

REVISTĂ ȘTIINȚIFICĂ

Nr. 2(24), 2021

DOI: <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v24i2>

Chișinău, 2021

Fondator: Universitatea de Stat din Tiraspol

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

COLEGIUL DE REDACȚIE:

GAINDRIC Constantin, membru corespondent al AȘM, profesor universitar, doctor habilitat, (Academia de Științe a Moldovei);
COROPCEANU Eduard, profesor universitar, doctor (Universitatea de Stat din Tiraspol);
ANTOCI Diana, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Tiraspol);
CHIRIAC Liubomir, profesor universitar, doctor habilitat (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);
ŚWITAŁA Ireneusz, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Pedagogică din Cracow, Polonia);
PIKUŁA Norbert, profesor universitar, doctor habilitat (Institutul de Asistență Socială al Universității Pedagogice din Cracow, Polonia);
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);
BRAICOV Andrei, conferențiar universitar, doctor (Universitatea de Stat din Tiraspol);
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);
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
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. 2(24), 2021

DOI: <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v24i2>

Chisinau, 2021

Founder: Tiraspol State University

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

EDITORIAL BOARD:

GAINDRIC Constantin, Corresponding Member of ASM, professor, doctor habilitatus (Academy of Sciences of Moldova);

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

ANTOCI Diana, associate professor, doctor of sciences (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);

ŚWITAŁA 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);

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

BRAICOV Andrei, associate professor, doctor of science (Tiraspol State University);

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 („Alecă Russo” State University from Bălți);

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

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

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

BOCANCEA 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

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

CABAC Valeriu. Gândirea computațională ca scop al instruirii la informatică	7
PANICO Vasile. Relația educație și autoeducație: componentele, structura și funcțiile autoeducației	21
BRAICOV Andrei, VEVERIȚA Tatiana. Implementarea conceptului instruirea în bază de proiect în predarea unor cursuri de informatică	30
VASCAN Teodora. Dezvoltarea abilităților de gândire computațională în școala primară	42
HAJDEU Mihaela. Problema formării competenței matematice la elevii din învățământul profesional tehnic postsecundar (viitori învățători ai claselor primare)	48
TSENGELIDOU Efthalia. Abandonul școlar - modalități de remediere	55
VINNICENCO Elena. Formarea competenței profesionale a cadrului didactic	63
NASTASĂ Anca-Mihaela. Managerul de proiect – competențe și roluri specifice.....	69
LUNGU Viorelia. Provocări ale societății din secolul XXI	76
COTOS Ludmila. Reziliența – condiție pentru dezvoltarea organizației școlare.....	83
CUCULSCHI Victoria. Avantajele aplicării principiilor pedagogiei critice în contextul lecțiilor de vioară.....	90
LUCHIANENCO Lilia. Metode de diagnosticare psihoneurologică în instituțiile de educație timpurie.....	95
VERDEȘ Tatiana. Tendințe în evaluarea rezultatelor școlare: repere conceptuale, abordări inovative.....	105
ISTRATE-ȘTEFĂNESCU Adriana. Activitatea metodică-științifică în unitatea școlară	116
IUSCO Ioana Maria. Personalitatea din perspectiva dezvoltării conceptului de <i>eficiență personală</i>	121
CIORBA-LAȘCU Tatiana. Specificitatea abordării discursive a textului literar în dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză.....	126
SAVVA Marianna. Clubul „viitorul pedagog” ca concept și ca formă specifică de ghidare a elevilor în cariera didactică	136

TABLE OF CONTENT

CABAC Valeriu. Computational thinking as a purpose of computer training	7
PANICO Vasile. The relationship between education and self-education: components, structure and functions of self-education	21
BRAICOV Andrei, VEVERITA Tatiana. Implementation of the concept of project-based learning in computer science courses delivering	30
VASCAN Teodora. Development of computational thinking skills in primary school....	42
HAJDEU Mihaela. The problem of forming mathematical competence for students in post-secondary technical vocational education (future primary school teachers)	48
TSENGELIDOU Efthalia. School dropout - ways of remedy.....	55
VINNICENCO Elena. The formation of the professional competence of the teacher	63
NASTASA Anca-Mihaela. Project manager - specific skills and role.....	69
LUNGU Viorelia. Challenges of society in the 21st century	76
COTOS Ludmila. Resilience – condition for the development of the school organization.....	83
CUCULSCHI Victoria. Advantages of applying the principles of critical pedagogy in the context of violin lessons.....	90
LUCHIANENCO Lilia. Psychoneurological diagnosis methods in early education institutions	95
VERDES Tatiana. Trends in the evaluation of school results: conceptual benchmarks, innovative approaches	105
ISTRATE-STEFANESCU Adriana. Methodological-scientific activity in the school unit.....	116
IUSCO Ioana Maria. Personality from the perspective of developing the concept of <i>personal efficiency</i>	121
CIORBA-LASCU Tatiana. La spécificité de l'approche discursive du texte littéraire dans la formation de la compétence de communication en anglais	126
SAVVA Marianna. "The future teacher" club as a concept and specific form of guiding pupils in the teaching career.....	136

CZU: 37.016.046:004

DOI: 10.36120/2587-3636.v24i2.7-20

GÂNDIREA COMPUTAȚIONALĂ CA SCOP AL INSTRUIRII LA INFORMATICĂ

Valeriu CABAC, dr., prof. univ.

<https://orcid.org/0000-0002-2125-2974>

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Rezumat. Scopurile instruirii la informatică în școală au evoluat pe parcursul anilor: de la alfabetizarea informatică la formarea culturii informaționale și a competențelor TIC. În ultimii ani în didactica informaticii a devenit populară noțiunea de gândire computațională, considerată drept un mod de gândire specific informaticii. Gândirea computațională nu se identifică cu gândirea algoritmică, cultura informațională și tinde să ocupe poziția unui scop important al instruirii la informatică.

Cuvinte cheie: informatica școlară, gândire algoritmică, cultură informațională, gândire computațională.

COMPUTATIONAL THINKING AS A PURPOSE OF COMPUTER TRAINING

Abstract. The objectives of computer science instruction in schools have evolved over the years: from computer literacy to information culture and ICT skills training. In recent years, the notion of computational thinking has become popular in computer science teaching, as a way of thinking specific to computer science. Computational thinking is not identified with algorithmic thinking, information culture and tends to occupy the position of an important goal of computer science education.

Keywords: school informatics, algorithmic thinking, information culture, computational thinking.

De ce informatica trebuie învățată în școală? Răspunsul la această întrebare nu este univoc. În raportul OCDE (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică) „Învață să te schimbi: Tehnologia informației și a comunicațiilor în școli” [1], elaborat în anul 2001, se sublinia că motivele, care trebuie să conducă în mod imperativ la introducerea studierii informaticii și TIC în școală, pot fi încadrate în trei domenii: economic, social și educațional.

- (a) motivele *economice*: marea majoritate a profesiilor folosesc astăzi instrumente informatice. Abilitatea în manipularea și utilizarea rațională a acestor instrumente este un factor important al capacității de angajare;
- (b) motivele *sociale*: abilitatea de a practica TIC este o condiție necesară pentru integrarea socială. Această abilitate de „alfabetizare digitală” trebuie privită drept una vitală și la fel de esențială ca abilitatea de a citi, scrie și a face calcule;
- (c) motivele *educaționale*: tehnologiile informaționale pot lărgi și îmbogăți învățarea și sprijini dezvoltarea abilităților cognitive de ordin superior, în special, calitatea analizei și sintezei.

Vom examina, la început, *motivele educaționale*. În ce măsură implementarea tehnologiilor TIC influențează calitatea instruirii/rezultatele învățării? Pentru a răspunde la această întrebare ne vom adresa la rezultatele evaluărilor internaționale PISA. PISA (Program for International Student Assessment) reprezintă un studiu comparativ internațional, desfășurat fiecare trei ani, cu scopul de a testa competențele de bază ale

elevilor de 15 ani în trei domenii de studiu: științe, citire/lectură, matematică. În rezultatul sondajului PISA din anul 2012 (aceasta a fost ultima testare în format „creion-hârtie”) s-a constatat că „țările care au făcut investiții semnificative în implementarea TIC în educație, nu au înregistrat nici o îmbunătățire semnificativă a rezultatelor elevilor lor în lectură, matematică și științe” [2, p. 15]. Mai mult ca atât, elevii din țările care au demonstrat cele mai înalte performanțe în lectură, matematică și științe (China, Singapore, Hong-Kong, Korea, Taiwan), folosesc calculatorul în clasă și acasă (pentru a realiza temele) cu mult mai puțin timp decât în alte țări, iar într-un șir de state (Australia, Noua Zeelandă, Suedia), unde Internetul este utilizat în școli pe scară mai largă, scorurile testelor la lectură au scăzut semnificativ.

Menționăm că astăzi unul din semnele distinctive ale speciei umane este utilizarea instrumentelor complexe pentru rezolvarea problemelor cotidiene. Cândva, generație după generație, părinții își creșteau copii, învățându-i să folosească instrumentele care le erau familiare. Ulterior, cei mai ingenioși copii rafinau instrumentele strămoșilor lor și inventau altele noi. Cu toate acestea, niciodată înainte de apariția calculatorului electronic și, mai recent, a serviciilor Internet, o parte atât de mare a umanității nu și-a schimbat obiceiurile și instrumentele zilnice într-o perioadă atât de scurtă. În aproximativ 25 de ani, instrumentele utilizate în majoritatea profesiilor pentru activități simple, cum ar fi comunicarea, colectarea de informații, arhivarea datelor din trecut sau planificarea pentru viitor au fost înlocuite cu dispozitive digitale. Pentru prima dată în istorie, părinții, dar și profesorii, au mai puțină experiență în utilizarea instrumentelor pe care copiii le utilizează zilnic relativ ușor.

Se ne adresăm acum la *motivele economice*. Amintim că motivul principal se formulează foarte scurt: informatica trebuie studiată în școală deoarece aproape la fiecare loc de muncă, dar și în viața personală absolventul se va întâlni cu calculatorul și tehnologiile informaționale. Un asemenea răspuns generează imediat o altă întrebare: care trebuie să fie finalitățile cursului școlar de informatică, ce calități trebuie formate la viitorul absolvent prin conținutul informaticii școlare? Trebuie să fie absolventul școlii numai un consumator pasiv de tehnologii informaționale sau trebuie să fie un viitor creator și producător de astfel de tehnologii? Răspunsurile la astfel de întrebări nu sunt univoce și de aceea studierea informaticii în școală are mai multe scopuri.

În Federația Rusă și într-un șir de țări s-a cristalizat următoarea triadă de scopuri: (1) alfabetizarea informatică; (2) cultura informațională; (3) competența TIC.

În S.U.A. și într-un șir de alte țări triada de scopuri arată în felul următor: (1) alfabetizarea digitală; (2) alfabetizarea informațională; (3) gândirea computațională.

În curriculumul disciplinar la informatică din Republica Moldova sunt formulate explicit două scopuri: (a) dezvoltarea gândirii algoritmice; (b) formarea culturii informaționale. În mod implicit, în curriculum se conține încă un scop: dezvoltarea

competenței TIC. Se poate observa că scopurile formulate în curriculumul autohton sunt apropiate de cele formulate în programa la informatică din Federația Rusă. Pentru a avea posibilitatea de a compara scopurile formulate mai sus, le vom explica succint.

Alfabetizarea informatică (Computer Literacy) presupune cunoașterea bazelor algoritmizării și a programării, structurii și principiilor de funcționare a calculatorului și abilități practice de utilizare a lui. Noțiunea de alfabetizare informatică este o dezvoltare a noțiunii de *alfabetizare algoritmică* (Algorithmic Literacy), care a apărut la etapa inițială de introducere a informaticii în școală.

O persoană alfabetizată algoritmic ar trebui să cunoască: (a) noțiunea de algoritm și proprietățile lui; (b) noțiunea de limbaj de descriere a algoritmilor; (c) nivelurile de formalizare a descrierii algoritmului; (d) caracterul discret al algoritmului; (e) nivelurile detalierii algoritmului; (f) principiul ramificării; (g) principiul repetitivității; (h) executarea algoritmului; (i) organizarea datelor.

Omul se deosebește de alte ființe prin faptul că este înzestrat cu facultatea de a gândi. Gândirea permite nu numai de a percepe lumea din jur, dar și a înțelege procesele care au loc în ea. Procesul de înțelegere este asigurat de gândire. Gândirea afectează, în același timp, modul în care un anumit fenomen este interpretat. Deoarece gândirea este direct influențată de vârstă, educație, experiență de viață și multe altele, interpretarea aceluiași fenomen de oameni diferiți poate fi diferită și nu întotdeauna corectă. Cea mai exactă interpretare ne-o oferă *gândirea algoritmică* (Algorithmic Thinking) [3].

Gândirea algoritmică este un stil specific de gândire, care presupune prezența unor modele (scheme) de gândire, ultimele contribuind la crearea unei reprezentări în ansamblu al problemei, divizarea ei în blocuri cu detalierea ulterioară și consolidarea conștientă a rezultatului. Gândirea algoritmică reprezintă, de asemenea, un set de secvențe de acțiuni, care împreună cu gândirea logică și cea imaginativă, amplifică abilitățile intelectuale și potențialul creativ al persoanei. „A forma o *gândire algoritmică*, afirmă acad. M. Cioban și cercetătoarea V. Popovici-Bujor, înseamnă a dezvolta abilități și competențe de a aplica algoritmi la rezolvarea problemelor, a conștientiza demonstrațiile algoritmice ale unor teoreme și așa operații mentale ca descompunerea (fapt ce permite a vedea părțile componente ale problemei), abstractizarea, generalizarea (identificarea unor probleme similare), conceptualizarea (capacitatea de a avea o mentalitate inovatoare care generează idei și de a forma abstracții)” [4].

Drept consecință a „exploziei” informaționale, care s-a produs pe la mijlocul sec. XX, apariției și dezvoltării Societății Informaționale (societate în care crearea, distribuția, utilizarea, integrarea și manipularea informațiilor reprezintă o activitate semnificativă economică, politică și culturală) a apărut necesitatea de a forma la toți cetățenii abilitatea de lucru cu informația. În acest scop a fost propus conceptul de „alfabetizare informațională”. În documentele U.N.E.S.C.O. prin *alfabetizare*

informațională (Information Literacy) se înțelege „prezența la om a abilităților de a identifica corect informațiile necesare pentru a finaliza o sarcină specifică sau pentru a rezolva o problemă; căutarea eficientă a informațiilor, organizarea și reorganizarea acesteia; interpretarea și analiza informațiilor găsite și extrase (de exemplu, după descărcarea de pe Internet); evaluarea acurateței și fiabilității informațiilor, inclusiv respectarea standardelor etice și a regulilor de utilizare a informațiilor primite; dacă este necesar, transferul și prezentarea rezultatelor analizei și interpretării altor persoane, aplicarea ulterioară a informațiilor pentru realizarea anumitor acțiuni și obținerea anumitor rezultate” [5, p. 14].

Într-un șir de țări, inclusiv în Republica Moldova, este utilizat termenul „cultură informațională”. Neacceptarea termenului „alfabetizare informațională” se explică parțial prin faptul că înseși cuvântul „alfabetizare” indică la ceva primitiv, la cel mai elementar nivel de educație.

Cultura informațională (Information Culture) este o componentă a culturii generale a unui individ, a societății sau a unei anumite părți ale acesteia, care se manifestă în toate modurile posibile de lucru cu informațiile (obținerea, acumularea, procesarea, crearea pe această bază a informațiilor calitativ noi, translația acestora, utilizarea practică).

În unele publicații noțiunile de „alfabetizare informatică” și „alfabetizare informațională” sunt utilizate ca sinonime, ceea ce nu este corect. Alfabetizarea informatică, fiind o abilitate importantă pentru o persoană care dorește să se alfabetizeze informațional, nu este măcar o parte a alfabetizării informaționale, care presupune lucrul cu informația independent de mijloacele de acces la ea, de procesare și de difuzare a ei.

Confruntarea noțiunilor „alfabetizare informațională” și „cultură informațională” permite de a descoperi mai multe asemănări între ele. Ambele noțiuni caracterizează un fenomen complex, cu multe nivele și cu multe dimensiuni al interacțiunii umane cu informațiile. În cadrul ambelor noțiuni, se remarcă numeroase componente: de la capacitatea de a căuta informații, de a analiza și de a evalua critic sursele de informații găsite, până la utilizarea lor creativă pentru a rezolva diverse probleme apărute în activități educaționale, profesionale, de agrement sau alte activități.

În același timp, noțiunea de cultură informațională este mai largă decât noțiunea de alfabetizare informațională. Mai mulți autori consideră că cultura informațională conține trei componente: viziune informațională (viziune – mod de a înțelege și a interpreta lucrurile), alfabetizare informațională, alfabetizare informatică.

Competența TIC reprezintă capacitatea persoanei de a utiliza tehnologia informației și a comunicațiilor pentru accesul la informație, abilitatea de a selecta, culege și utiliza informația, abilitatea de a o integra, aprecia, genera și a o transmite prin intermediul TIC.

Să trecem la descifrarea celeilalte triade de scopuri.

Alfabetizarea digitală (Digital Literacy) – un set de bază de competențe necesare participării la activități esențiale de utilizator al tehnologiilor informaționale și al calculatorului. Competențele tipice ar include abilitatea de a lucra cu numere și documente (aplicații de procesare de text și calcul tabelar), abilitatea de a folosi un browser web, e-mail-ul și motoarele de căutare de pe Internet în siguranță și în mod eficient.

Specialiștii au identificat 5 nivele de competențe digitale:

- Lipsa completă de competențe digitale, numită și analfabetism digital;
- Expunere (inițiere) digitală, respectiv înțelegerea utilizării personale a TIC, abilitatea de a efectua operații de bază web, a citi și scrie e-mailuri etc.;
- Alfabetizare digitală, respectiv posedarea competențelor de bază de folosire a sistemelor digitale, Internet, baze de date etc. Alfabetizarea digitală presupune: (a) căutarea și utilizarea conținutului digital; (b) crearea conținutului digital; (c) transmiterea conținutului digital;
- Competență digitală, care implică un grad ridicat de a face față unui loc de muncă informatizat cu aplicații diverse. Prof. A. Gremalschi și cercetătoarea A. Prisăcaru consideră că „competență digitală poate fi definită și interpretată în două moduri distincte: (1) alfabetizarea digitală – capacitatea de a utiliza instrumentele cu acțiune digitală și (2) creația digitală – capacitatea de a elabora conținuturi și produse digitale” [6].
- Excelență digitală, respectiv posedarea unui nivel foarte înalt de competențe digitale.

Alfabetizarea informațională (Information literacy) este o componentă a culturii informaționale și reprezintă un set de abilități ale persoanei, care permit a determina când este nevoie de informații și a găsi, a aprecia și a utiliza în mod eficient informațiile necesare.

O persoană alfabetizată informațional este capabilă: (a) să determine cantitatea de informație necesară; (b) să determine modalitățile eficiente de a accesa informațiile necesare; (c) să aprecieze critic informația și sursele acesteia; (d) să includă informația selectată în propria bază de cunoștințe; (e) să utilizeze eficient informațiile pentru a atinge obiective specifice; (f) să înțeleagă problemele economice, juridice și sociale asociate cu utilizarea informației, să recepționeze și să utilizeze informațiile în mod etic și legal.

În ultimii ani în didactica informaticii a devenit populară noțiunea de „*gândire computațională*” (engl. Computational Thinking).

Noțiunea de gândire computațională se înscrie în cadrul dezbaterilor care au loc în diferite țări referitoare la necesitatea introducerii informaticii în planurile de învățământ ale școlii. Argumentele „pro” sunt bine cunoscute: luarea în considerație a nevoilor

societății privind dezvoltarea în continuare a sectorului de tehnologii informaționale, reînnoirea atractivității filierelor științifice ale învățământului universitar etc. Alte argumente se referă la presupusele beneficii pe care studiarea informaticii le-ar putea aduce elevilor. Este vorba despre începuturile formării unei culturi informatice și digitale. Se contează, de asemenea, pe transferul competențelor formate în cadrul disciplinei școlare „Informatica” în alte domenii, cum ar fi matematica.

Există un mod de gândire specific informaticii? Răspunsul la întrebarea de mai sus este afirmativ. Un asemenea mod de gândire a primit denumirea de gândire computațională [7]. Acest mod de gândire a apărut la tentativa de a analiza posibilitățile și limitările proceselor de calcul, care sunt efectuate fie de om, fie de mașini. Datorită metodelor și modelelor de calcul omul azi abordează probleme și proiectează sisteme pe care nu era capabil să le abordeze/proiecteze cândva. Calculatoarele/mașinile electronice de calcul, au schimbat esențial activitatea matematicienilor. La începutul sec. XX demonstrarea existenței soluției unui anumit tip de ecuații (fără a propune algoritmul de rezolvare) constituia un adevărat triumf al matematicianului. Azi nici cunoașterea algoritmului de rezolvare a ecuației nu este de ajuns; ecuația se consideră rezolvată complet dacă există o programă la calculator care permite de a obține soluția cu precizia dorită.

Ce poate face un om mai bine decât calculatorul și viceversa? Această întrebare poate fi formulată într-un mod mai teoretic: ce este calculabil? La asemenea întrebări până ce există doar răspunsuri parțiale.

Formarea gândirii computaționale este importantă pentru orice om, nu numai pentru informaticieni. Ea este la fel de importantă (iar în era digitală este, probabil, și mai importantă) ca și abilitatea de a scrie-a citi-a face calcule și trebuie formată la toți copiii. Și dacă la formarea în masă a ultimelor trei abilități a contribuit în mod decisiv tiparul, atunci la formarea gândirii computaționale instrumentul de bază îl vor constitui tehnologiile digitale.

Atragem atenția asupra faptului că în notița explicativă la prima programă școlară la informatică în fosta U.R.S.S. se menționa că obiectivul de bază al noii discipline constă în formarea la elevi al *stilului operațional al gândirii*.

Calculatorul a devenit un obiect de neînlocuit în viața omului contemporan, atât în plan tehnologic, cât și în plan personal. Se pare însă că nu este suficient să fii un utilizator avansat al tehnologiilor informaționale. Importantă devine înțelegerea logicii care stă în spatele programelor și a interfețelor. De aici – interesul față de gândirea computațională.

Cercetătoarea J. Wing, care a atras atenția asupra importanței gândirii computaționale, consideră că „*gândirea computațională* reprezintă procesele de gândire implicate în punerea problemelor și rezolvarea lor în așa fel, încât soluțiile să fie

prezentate într-o formă care poate fi realizată eficient folosind mijloacele de procesare a informației” [8].

În definiția de mai sus, vorbind despre problemă, se au în vedere nu numai problemele matematice bine definite, soluțiile cărora pot fi pe deplin analizate, cum ar fi o demonstrație, un algoritm sau un program, ci și problemele din lumea reală. Simplu vorbind, înainte de a-i comunica calculatorului cum se rezolvă problema (prin scrierea unui program), este necesar ca persoana mai întâi să se descurce cu problema și cu metodele de rezolvare a ei. Gândirea computațională reprezintă un set de tehnici anume pentru acest lucru.

Gândirea computațională se intersectează cu gândirea logică și gândirea sistemică. Ea include gândirea algoritmică și gândirea paralelă, care, la rândul lor, implică alte tipuri de procese de gândire, cum ar fi raționamentul compozițional, acțiunile după șablon, gândirea procedurală și cea recursivă.

Spectrul de reprezentări referitoare la gândirea computațională este destul de larg:

- Noțiunea de gândire computațională este strâns legată de noțiunea de gândire procesuală, propusă de S. Papert. Gândirea procesuală implică proiectarea, prezentarea, testarea și depanarea procedurilor care reprezintă un set de instrucțiuni pas cu pas, fiecare din ele putând fi interpretate formal de un executant specializat, cum ar fi calculatorul sau un echipament automat;
- Gândirea computațională ține de studiul mecanismelor inteligenței, însoțite de aplicații practice, exprimate în amplificarea inteligenței umane prin utilizarea instrumentelor care ajută la automatizarea rezolvării problemelor conexe;
- Gândirea computațională trebuie să lege procesele de gândire cu artefactele tehnologice (artefact - obiect produs de activitatea umană);
- Gândirea computațională este o punte între știință și inginerie, este metaștiința despre studiul modurilor sau metodelor de gândire aplicabile la diverse discipline. Din acest punct de vedere gândirea computațională reprezintă elementul central al raționamentelor care au loc în tranziția de la studiul fenomenelor fizice la aplicarea observațiilor științifice;
- Gândirea computațională se concentrează pe procesele și fenomenele abstracte care le însoțesc, în timp ce alte domenii ale științei se concentrează, în mare parte, asupra obiectelor fizice;
- Gândirea computațională este asociată cu sistemele semiotice pentru a articula cunoștințele explicite și a evidenția cunoștințele implicite, a le prezenta în forme calculabile specifice și a gestiona produsele obținute din astfel de eforturi intelectuale;

- Gândirea computațională este o modalitate de a formula metode precise pentru rezolvarea eficientă a problemelor, inclusiv analiza atentă a problemelor și a procedurilor de rezolvare;
- Gândirea computațională este, de fapt, ceea ce fac oamenii, percepând lumea, luând în considerație procesele, manipulând reprezentări și modele diferite;
- Gândirea computațională este o listă deschisă și în creștere de concepte care reflectă natura dinamică a tehnologiilor și a învățării umane, combinând elementele descrise mai sus. Ceea ce face gândirea computațională deosebit de actuală constă în faptul că calculatorul poate realiza „gândurile noastre computaționale” și că calculatorul a devenit un „partener și un colaborator în cercetare”.

Să urmărim evoluția gândirii computaționale în contextul dezvoltării tehnicii de calcul. Utilizarea ultimei la rezolvarea problemelor poate fi divizată, în mod convențional, în trei etape.

În prima etapă calculatoarele erau concepute pentru rezolvarea unui cerc îngust de probleme de modelare matematică (fizica atomului, balistica etc.). Problema de bază la această etapă era următoarea: cum poate fi construit un calculator pentru rezolvarea unor anumite probleme?

Când calculatoarele au devenit mai accesibile, la ele au început să fie rezolvate alte probleme (din fizică, mecanică, inginerie etc.) pentru care existau (sau erau special elaborate) modele matematice. Problema de bază la acea etapă consta în elaborarea unor algoritmi eficienți și a programelor.

La etapa a treia, contemporană, domină căutarea metodelor de rezolvare aproape a orice probleme la calculator. Sarcina de bază este următoarea: reprezentarea adecvată a datelor și cunoștințelor, crearea unor complexe de programe orientate pe probleme, cu o interfață om-calculator dezvoltată.

Dacă academicianul A. П. Ершов numea în anii 80 a secolului trecut programarea „a doua știință de carte”, în prezent la rolul celei de „a doua știință de carte” pretinde abilitatea de a utiliza tehnologiile informaționale și de comunicație moderne la rezolvarea problemelor apărute. Această abilitate devine o parte importantă a formării profesionale. Se consideră că în condițiile informatizării totale unul din indicatorii importanți ai calificării constă în abilitatea de a înțelege și de a aplica principiile fundamentale de calcul la un spectru larg de activități umane [9].

Chestiunile ce țin de gândirea computațională sunt discutate pe larg nu numai de cercetătorii din domeniul tehnologiilor informaționale, dar și a celor din sistemul educațional. Pe situl Asociației Americane a profesorilor de informatică (Computer Science Teachers Association), există un compartiment special dedicat noțiunii de gândire computațională (<https://www.iste.org/standards/computational-thinking>).

O definiție „de lucru” al gândirii computaționale, propusă pentru profesori este următoarea:

Gândirea computațională este un proces de rezolvare a problemelor, care include (dar nu se reduce la) următoarele caracteristici:

- formularea problemelor într-un mod care să permită utilizarea calculatorului și al altor instrumente pentru a le rezolva;
- organizarea logică și analiza datelor;
- prezentarea datelor prin abstracții, cum ar fi modelele și simulările;
- automatizarea rezolvării prin utilizarea gândirii algoritmice (o serie finită de pași ordonați);
- identificarea, analiza și implementarea soluțiilor posibile pentru a realiza cea mai eficientă combinație de pași și resurse;
- generalizarea și transferul procesului de rezolvare a problemei date în procesul de rezolvare a unui spectru larg de probleme.

Dezvoltarea gândirii computaționale presupune existența la elevi a unor calități personale:

- încrederea în sine la apariția dificultăților;
- persistența în rezolvarea problemelor dificile;
- toleranță într-o situație de incertitudine;
- capacitatea de a face față problemelor neterminate; abilitatea de comunicare și lucru în echipă pentru a atinge un scop sau o soluție comună.

Se poate afirma că gândirea computațională este un set de abilități și procese care permit elevului să „navigheze” prin spațiul problemelor conexe. Ea poate fi comparată cu o hartă care îl „conduce” pe elev de la curiozitate la înțelegere.

Procesul de gândire computațională începe cu analiza datelor, care servesc drept „intrări”. Se caută de a conferi un sens setului de date și a obține răspunsuri din acestea. Rezultatul nu este doar un răspuns, ci un proces pentru a ajunge la el. Pentru a servi drept o hartă care să-l conducă pe elev la înțelegere, gândirea computațională „planifică” atent „călătoria” pentru a se asigura că procesul poate fi reprodus și că ceilalți pot învăța din el și îl pot folosi. În acest moment gândirea computațională se „alimentează” adesea din gândirea algoritmică.

Gândirea computațională se sprijină pe patru piloni (tehnici-cheie):

- *decompoziția* – divizarea unei probleme complexe sau al unui sistem/proces în părți mai mici, care pot fi controlate mai bine;
- *recunoașterea de tipare/modele repetabile* – descoperirea similarității între și în interiorul problemelor/proceselor/sistemelor;
- *abstracția* – concentrarea doar asupra informației importante/esențiale, ignorând detaliile irelevante;

- *crearea de algoritmi* – descrierea pas cu pas a mersului rezolvării problemei sau a regulilor ce trebuie urmate pentru a rezolva problema/pentru a asigura funcționarea eficientă a unui sistem.

Într-adevăr, având o problemă complexă, o putem desface/descompune într-o serie de probleme mai mărunte, pe care le putem rezolva (decompoziția). Problemele mărunte pot fi analizate aparte, gândindu-ne cum au fost rezolvate anterior probleme similare (recunoașterea de tipare) și concentrându-ne numai pe detaliile importante (abstracția). În consecință, pot fi concepuți pașii sau regulile de rezolvare a problemei (crearea de algoritmi).

Gândirea computațională este o noțiune transdisciplinară și poate fi formată/dezvoltată în procesul studierii diferitor discipline școlare. Unele exemple sunt aduse în tab. 1.

Tabelul 1. Posibilități de dezvoltare a gândirii computaționale [10]

Exemple de posibilități	Informatica	Matematica	Discipline reale	Discipline sociale	Discipline umaniste
<i>Colectarea datelor</i>	Căutarea surselor de date	Căutarea surselor de date (aruncarea monedei)	Colectarea datelor experimentale	Studierea datelor statistice	Analiza lingvală a propozițiilor
<i>Analiza datelor</i>	Elaborarea programelor pentru prelucrarea statistică a datelor	Analiza rezultatelor experiențelor statistice	Analiza datelor experimentale	Identificarea tendințelor în datele statistice	Identificarea șabloanelor în propoziții
<i>Prezentarea datelor</i>	Utilizarea structurilor de date cum ar fi tablourile, stivele, cozile, grafurile etc.	Utilizarea histogramelelor, diagramelelor, listelor, graficelelor și a. pentru prezentarea datelor	Prezentarea finală a datelor experimentale	Prezentarea finală a tendințelor	Prezentarea șabloanelor în propoziții
<i>Problema decompoziției</i>	Definirea obiectelor, metodelor și funcțiilor	Aplicarea priorității operațiilor în expresii	Elaborarea clasificărilor		Crearea schemelor
<i>Abstractizarea</i>	Utilizarea procedurilor de incapsulare a procedurilor utilizate frecvent, utilizarea condițiilor, ciclurilor, recursiilor și a.	Utilizarea variabilelor în algebră; studierea funcțiilor în analiza matematică și compararea lor cu funcțiile în programare; utilizarea iterațiilor în rezolvarea problemelor	Construire modelelor obiectelor fizice	Reprezentare faptelor, formularea concluziilor din fapte	Utilizare comparațiilor și metaforelor la scrierea istorioarelor cu compartimente
<i>Algoritmi și proceduri</i>	Studierea algoritmilor	Utilizarea algoritmilor la	Executarea procedurilor		Înscrierea instrucțiunilor

Computational thinking as a purpose of computer training

	clasici; utilizarea algoritmilor pentru rezolvarea problemelor	efectuarea operațiilor cu numere	experimentale		
<i>Automatizare</i>		Utilizarea sistemelor interactive grafice	Utilizarea calculatorului la realizarea lucrărilor de laborator	Utilizarea tabelelor electronice	Utilizarea programelor de verificare a ortografiei
<i>Paralelizare</i>	Prezentarea datelor într-un mod care permite procesarea lor paralelă	Rezolvarea sistemelor de ecuații lineare; înmulțirea matricelor	Experiențe executate concomitent cu diferiți parametri		
<i>Modelarea</i>	Algoritmi de animare, parametrizarea și optimizarea	Graficele funcțiilor și modificarea valorilor variabilelor	Modelare mișcării corpurilor în sistemul solar	Jocuri de tipul „Age of Empires”	Reconstrucții istorice

Într-un șir de surse noțiunile „gândire algoritmică” și „gândire computațională” sunt utilizate ca sinonime. Cercetătoarea N. Burlacu diferențiază aceste noțiuni în felul următor:

- *gândirea algoritmică* este capacitatea de a rezolva anumite probleme / însărcinări / exerciții, etc. prin abilitatea de a aplica clar pașii / instrucțiunile necesare, care deseori sunt stipulate și / sau se află la suprafață etc.;
- *gândirea computațională* este capacitatea de a rezolva anumite probleme / însărcinări / exerciții, etc. prin abilitatea de a elabora (înscris într-un proces segmentat în: a vedea, a căuta, a găsi) un set de instrucțiuni, a determina un ansamblu de acțiuni bine definite într-un mod inteligibil pentru mașina de calcul [11].

Din definițiile propuse mai sus reiese că noțiunile respective sunt înrudite, dar și se deosebesc la nivel funcțional.

Gândirea algoritmică este o „derivată” a informaticii și a programării. Ea permite de a automatiza procesul de rezolvare a problemelor, după cum s-a mai menționat, prin crearea unei serii de pași logici și sistematici, prin care este procesat un set definit de intrări și se produce un set definit de ieșiri pe baza acestora.

Să aducem două exemple în care este utilizată gândirea algoritmică.

1. Căutarea informației cu ajutorul motorului de căutare Google

Motorul de căutare Google se află în topul preferințelor internaților. Cauza este cunoscută: Google oferă în majoritatea cazurilor informații relevante. Și aceasta deoarece rezultatele căutării Google sunt determinate (parțial) de algoritmul PageRank, care atribuie importanță unei pagini Web pe baza numărului de situri care fac legătură cu aceasta. Cu alte cuvinte, algoritmul privește hyperlink-urile către o pagină Web ca un „vot” pozitiv. Pagina cu cele mai multe „voturi” este plasată în capul listei (hit list)

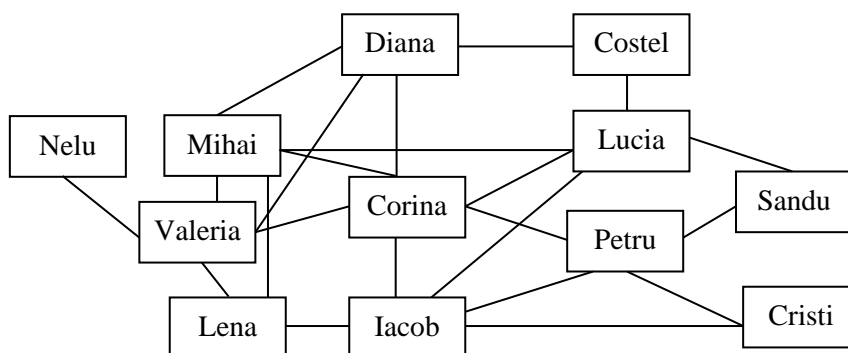
afișate pe monitorul utilizatorului. De fapt, algoritmul PageRank este cu mult mai complicat. De ex., algoritmul analizează, de asemenea, scorul pentru situl care face legătura cu pagina Web pentru a clasifica autoritatea link-ului („votului”).

2. Testarea adaptivă

Amintim că în test sarcinile sunt aranjați în ordinea creșterii dificultății. Prin urmare, un elev cu un nivel de pregătire jos nu va fi capabil să răspunde la sarcinile mai dificile (se poate spune că el „pierde timpul”, încercând să răspundă la sarcinile dificile). La fel și elevul cu un nivel înalt de pregătire va „pierde timpul” cu sarcinile de dificultate joasă. Pentru a evita asemenea cazuri, în testarea adaptivă elevului i se propun sarcini, dificultatea cărora este apropiată de nivelul de pregătire a elevului. Pentru a realiza testarea adaptivă la calculator trebuie să dispunem de un banc de sarcini cu dificultatea cunoscută. La început programul de testare îi propune elevului o sarcină de dificultate medie. Dacă elevul răspunde corect, atunci programul îi propune o sarcină cu dificultatea puțin mai ridicată. Dacă și la această sarcină elevul răspunde corect, lui i se propune o sarcină și mai dificilă ș.a.m.d. Dacă la prima sarcină elevul răspunde incorect, atunci lui i se propune o sarcină cu nivel de dificultate mai jos. Dacă elevul răspunde corect, atunci lui i se administrează o sarcină cu dificultatea puțin mai ridicată; dacă elevul răspunde incorect, atunci lui i se propune o sarcină mai facilă ș.a.m.d. Testarea adaptivă permite de a optimiza timpul de testare.

Propunem mai jos, în calitate de exemplu, două întrebări (sarcini) din cadrul concursului internațional de informatică și gândire computațională „Bebras” (în limba lituaniană *bebras* semnifică *castori*). Concursul a fost inițiat în anul 2004 de către prof. Valentina Dagiene de la Universitatea din Vilnius (Lituania).

Sarcina 1. Rețea de socializare. Corina și prietenii ei sunt înregistrați pe o rețea de socializare. În diagrama de mai jos puteți vizualiza prietenii Corinei, precum și prietenii acestora.



O linie indică o relație de prietenie între 2 persoane. De exemplu, Lucia este prietenă cu Corina, iar Sandu nu este prieten cu Corina.

- Dacă o persoană partajează o fotografie către prietenii ei, atunci prietenii pot adăuga comentarii la acea fotografie.

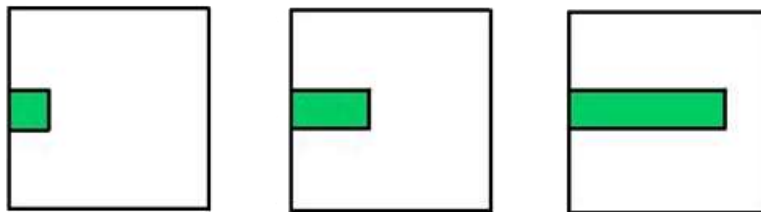
- Dacă o persoană adaugă un comentariu la o fotografie, atunci toți prietenii ei pot vizualiza comentariul și fotografia, însă nu pot adăuga un comentariu (daca nu sunt prieteni direcți cu persoana care a postat inițial fotografia).

Corina a postat o fotografie. Cu cine poate partaja ea fotografia astfel încât Jacob să nu poată vedea fotografia?

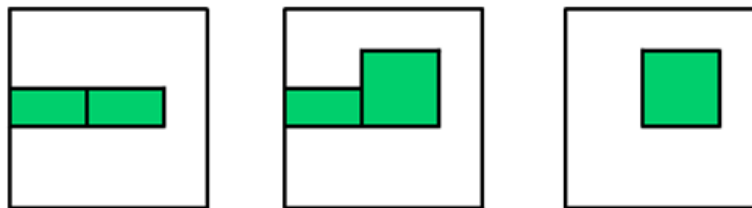
Răspuns: Diana, Mihai, Valeria.

Sarcina 2. Viața plantelor. Castorii iubesc florile. Poate acesta este motivul pentru care au inventat un limbaj simplu de programare, bazat pe obiecte vizuale, care are în vedere durata de viață a unei plante. Fiecare imagine pornește de la un pătrat denumit *a*. Un obiect vizual poate executa 3 operații: *creștere()*, *divizare()* și *moarte()*.

Următorul program explică semantica limbajului:



a.creștere(spre est); a.creștere(spre est);



b,c = a.divizare(); c.creștere(spre nord); b.moarte();

Vă rugăm să rețineți că numai un obiect alungit poate executa operația de *divizare()*, operație ce produce 2 obiecte mai scurte, de aceeași dimensiune. Un pătrat nu poate fi divizat.



Castorul dorește să scrie un program pentru a transforma imaginea din stânga în cea din dreapta. Care ar putea fi primele 4 comenzi ale programului său?

Raspuns: a.creștere(spre est); a.creștere(spre est); b,c = a.divizare(); b.moarte();

În cercetările ce țin de gândirea computațională se subliniază că ea nu poate fi identificată nici cu gândirea algoritmică/matematică, nici cu alfabetizarea informatică, nici cu competența informațională. Gândirea algoritmică, logică, sistemică și informațională se intersectează cu gândirea computațională, dar nu o epuizează.

Comisia Europeană consideră că gândirea computațională este o abilitate fundamentală în sec. XXI, deoarece oferă niște oportunități de angajare pe viitor, dar și

deoarece dezvoltă participarea cetățenilor într-o societate din ce în ce mai digitalizată [12].

În concluzie: formarea gândirii computaționale la lecțiile de informatică trebuie considerată drept un scop important al disciplinei, de rând cu formarea/dezvoltarea competenței TIC și a culturii informaționale.

Bibliografie

1. *Learning to Change: ICT in Schools*. Paris: OECD, 2001. 118 p.
2. OECD. *Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA*. Paris: OECD Publishing, 2015. 200 p.
3. КЕРЗОН, П., МАКОУЭН, П. *Вычислительное мышление: метод решения сложных задач*. Москва: Альпина Паблишер, 2018. 266 с.
4. CIOBAN, M., POPOVICI-BUJOR, V. Geneza conceptului de gândire algoritmică și natura matematicii. În: *Academos*, nr. 3. 2020. pp. 28-37.
5. ЛАУ, Х. *Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни*. Москва: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2006. 45 с.
6. GREMALSCHI, A., PRISĂCARU, A. Formarea și dezvoltarea culturii informaționale și a gândirii algoritmice în învățământul general. In: *Revista Didactica Pro...* nr. 4-5(110-111), 2018. pp. 90-94.
7. WING. J. Computational Thinking. În: *Communications de l'ACM*, vol. 29, n^o 3, Mars 2006.
8. Report of a Workshop on the Scope and Nature of Computational Thinking. Committee for the Workshops on Computational Thinking; National Research Council. 2010. The National Academic Press, 2010. 115 p. [online]. Disponibil pe Internet; <http://nap.edu/12840> (citat 10.02.2021).
9. ХЕННЕР, Е. К. Вычислительное мышление. În: *Образование и наука*, № 2 (131), 2016. с. 18-33.
10. BARR, V., STEPHENSON, Ch. Bringing Computational Thinking to K-12: What is Involved and What is the Role of the Computer Science Education Community? În: *ACM Inroads*. 2011, March. Vol. 2. n^o 1. p. 48–54.
11. BURLACU, N. Gândire algoritmică: concept și analiză a resurselor educaționale digitale formative. În: *Conferința Națională de Învățământ Virtual*. Satu Mare. România. București: Editura Universității din București. Octombrie 25-26, 2019. pp.191-198.
12. BOCCONI, S., CHIOCCARIELLO, A., DETTORI, G. et all. Developing Computational Thinking: Approaches and Orientations in K-12 Education. În: *Proceedings of EdMedia 2016 - World Conference on Educational Media and Technology*, 2016. pp. 13-18.

CZU: 37.018

DOI: 10.36120/2587-3636.v24i2.21-29

RELAȚIILE EDUCAȚIE ȘI AUTOEDUCAȚIE: COMPONENTELE, STRUCTURA ȘI FUNCȚIILE AUTOEDUCAȚIEI

Vasile PANICO, prof. universitar, dr. în pedagogie

<https://orcid.org/0000-0002-4431-1770>

Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar
Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)

Rezumat. Studiul este consacrat analizei și dezvoltării conceptului educație-autoeducație. În lucrare se examinează componentele, structura și funcțiile autoeducației ca proces pedagogic permanent de autoformare-autodezvoltare. Educația-autoeducația în calitate de activitate socioumană este constituită dintr-un sistem complex de componente/elemente care permanent relaționează. Funcția fundamentală a educației-autoeducației constă în formarea-autoformarea și dezvoltarea-autodezvoltarea personalității și societății sub toate aspectele sale constitutive de ordin formal și informal. În cadrul autoeducației atât personalitatea cât și societatea sub toate aspectele sale structurale se transformă/concesc în autoeducatori. Autoeducația reprezintă un proces orientat de autoformare a conștiinței și comportării la autoeducator/autoeducatori. În calitate de autoeducatori sunt personalitatea, grupele formale și informale, comunitățile teritoriale și naționale, organizațiile sociale.

Cuvinte-cheie: educația, autoeducația, dezvoltarea, autodezvoltarea, educații. autoeducații, relațiile educație-autoeducație, indicatorii autoeducației, relațiile dintre metodele de educație și autoeducație.

THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION AND SELF-EDUCATION: COMPONENTS, STRUCTURE AND FUNCTIONS OF SELF-EDUCATION

Summary. The study is dedicated to the analysis and development of the concept of education-self-education. The paper examines the components, structure, and functions of self-education as a permanent pedagogical process of self-training-self-development. Education-self-education as a *social*-human activity consists of a complex system of components/elements that are constantly related. The fundamental function of education-self-education consists in the formation-self-formation and development-self-development of the personality and the society under all its constitutive aspects of formal and informal order. Within self-education, both the personality and the society in all its structural aspects are transformed/concretized into self-educators. Self-education is a process-oriented to self-formation of consciousness and behaviour in self-educator/self-educators. As self-educators are the personality, formal and informal groups, territorial and national communities, social organizations.

Keywords: Education, self-education, development, self-development, education. self-education, education-self-education relations, self-education indicators, relations between education and self-education methods.

Introducere

Educația reprezintă un fenomen sociouman orientat/direcționat de formare și autoformare a personalității și societății și un atribut al existenței societății. În analiza relațiilor „educație – autoeducație” este necesar de examinat în linii generale componentele, structura și funcțiile conceptelor nominalizate, luând la bază câteva axiome fundamentale: a) educația în sensul larg al cuvântului ca fenomen sociouman de formare a personalității și a societății integrează în sine în mod obiectiv și procesul de autoeducație

ca bază/premisă a autodezvoltării. Menționăm faptul, că instruirea/educația formală reprezintă factorul de bază în pregătirea personalității și societății către autoinstruire, iar educația în sensul larg al cuvântului reprezintă o pregătire către autoeducație [3; 6]; b) atitudinile reprezintă componenta fundamentală, energizatoare de formare a personalității și societății. În cadrul interiorizării în planul conștiinței atitudinile generează procesul de formare a motivelor/trebuințelor la personalitate, la grupele formale și informale, organizații și comunități sociale. Între semnificația activității de autoeducație/autodezvoltare la nivel de personalitate, organizații sociale, comunități teritoriale, naționale etc. permanent există un sistem de relații divergente și convergente, care se condiționează/autocondiționează reciproc și servesc ca forță motrică a dezvoltării și autodezvoltării; c) factorul hotărâtor al procesului de autoeducație îl reprezintă determinismul intern, iar a procesului de educație îl reprezintă determinismul extern. Ambii factori se condiționează și autocondiționează permanent. Educația/autoeducația este benefică și productivă/rezultativă atunci când, se activează/autoactivează motivele/trebuințele și interesele de dezvoltare/autodezvoltare [4]; d) transformarea educației în autoeducație în calitate de proces și produs se derulează numai în cadrul interrelațiilor directe și indirecte existente permanent dintre aceste două fenomene, care sunt generate, pe de o parte, de schimbările care se derulează în societate și pe de altă parte, de schimbările permanente ale autoeducațiilor.

Raportul educație-autoeducație

Personalitatea și societatea ca subiecți ai educației și autoeducației permanent relaționează. Atât personalitatea cât și societatea relaționând obiectiv și permanent se manifestă în calitate de obiect și subiect al educației și autoeducației. Fenomenul educație-autoeducație este permanent generat și activat de determinismul intern și cel extern. O astfel de relaționare este obiectivă, permanentă și reprezintă *o legitate* comună a educației-autoeducației. Această corelare/relaționare servește în calitate de forță motrică de dezvoltare/autodezvoltare a personalității și a societății sub toate aspectele sale structurale. Menționăm faptul, că impulsul și generatorul principal al procesului de autoeducație îl reprezintă unitatea și specificul trebuințelor/motivelor, intereselor personalității și societății sub toate aspectele sale structurale. Atât educația în lipsa autoeducației cât și autoeducația în lipsa educației sunt lipsite de sens procesual și rezultativ. În cadrul autoeducației obiectivele, conținuturile, mijloacele, sistemul de acțiuni și produsul obținut se personalizează. În cadrul autoeducației obiectivele personalizate (acceptate și conștientizate) sunt autoelaborate în baza determinismului intern. Ele sunt determinate preponderent de factorii de natură internă a autoeducațiilor/autoeducatorilor: nivelul de dezvoltare a competenței de autocunoaștere, autoproiectare, autoorganizare și autorealizare, autoevaluare și autostimulare; de semnificația autoschimbării (schimbării de

sine), condițiile de viață și activitate; ierarhia valorică a motivelor/trebuințelor, intereselor, opiniilor, convingerilor și idealurilor prezente la subiecții educaționali.

Autoeducația generează, reprezintă sursa și forma fundamentală a autodezvoltării, care permanent reciprocitează cu procesul autodezvoltării și se condiționează reciproc. Forța motrică a autoeducației o reprezintă contradicțiile dintre exigențele înaintate față de subiecții socioumani și comportamentul lor real, între dorințele și prezența sau lipsa/nivelul scăzut a abilităților de a activa, rezultatele obținute și rezultatele proiectate în planul conștiinței/planul acțiunilor mintale, relațiile dintre sistemul motivațional personal și cel de grup sau larg social etc.

Autoeducația poate fi orientată spre realizarea unuia sau a mai multor componente/conținuturi educaționale (moral, intelectual, ecologic, estetic, profesional, politic, economic ș.a.). Influențele socioumane se transformă în autoinfluențe, care de regulă poartă caracter orientat, selectiv, posedă un anumit conținut și intensitate de manifestare/automanifestare. Ele se personalizează, trec prin filtrul sferei motivaționale a fiecărui subiect, grup de oameni și comunități socioumane – deveniți autoeducatori[3]. Activitățile și influențele se transformă/concresc în autoinfluențe și în autoactivități motivate/automotivate și autodirecționate.

Funcția principală a autoeducației angajează transformarea obiectului educației (personalității și societății) în subiect al educației, al autoformării permanente. Obiectul educației (personalitatea și societatea) în cadrul autoeducației se transformă în subiect al propriei sale activități de autoformare și autodezvoltare, se are în vedere în subiect al propriei sale autoformări și autodezvoltări. Conținutul autoeducației este identic cu cel al educației, iar metodele și formele de educație se retransformă/concresc în metode și forme de autoeducație. Până nu se activează/autoactivează motivele/trebuințele la autoeducatori nu se derulează benefic procesul de autoeducație.

Educația-autoeducația ca procese socioumane prevăd încadrarea-autoîncadrarea personalității și societății sub toate formele sale constitutive în sistemul de activități și atitudini socioumane. Prin alte cuvinte am putea afirma, că educația-autoeducația reprezintă un proces orientat, generat de determinismul intern și extern, de încadrare-autoîncadrare a educatului-autoeducatorului în sistemul de activități și atitudini socioumane. Autoeducația este caracteristică pentru fiecare om, pentru toți componenții socioumani (familie, comunități locale și naționale, grupuri și macrogrupuri formale și informale etc.).

Educația și autoeducația permanent interrelaționează. Dacă lipsește unul din aceste două componente nu există nici activitatea de formare/autoformare și de dezvoltare/autodezvoltare a personalității și societății. Interacțiunea educație-autoeducație în mod inevitabil prevede ca ambele aceste procese să se mențină permanent în dinamică/în schimbare permanentă. Dinamica lor este condiționată de activarea/autoactivarea

motivelor/trebuințelor, intereselor personalității și societății de ordin anatomo-fiziologic, moral, cognitiv, profesional, ecologic, politic, etc. Această interrelație poate fi redată astfel:

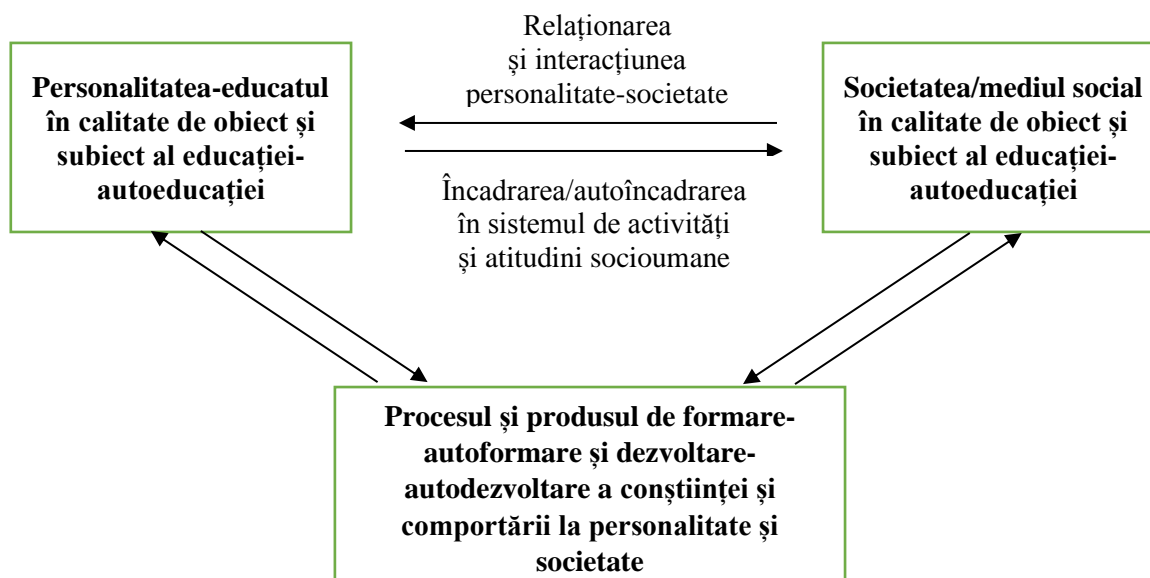


Figura 1. Interacțiunea educație-autoeducație

Activitatea de educație-autoeducație în formă linară poate fi reprezentată astfel:

- generarea/activarea și autoactivarea/autogenerarea trebuințelor/motivelor
- elaborarea și autoelaborarea obiectivelor de formare/autoformare
- selectarea și autoselectarea conținuturilor (informațiilor)
- organizarea și autoorganizarea sistemului de acțiuni de educație/autoeducație
- evaluarea/autoevaluarea produsului educației și autoeducației.

Societatea/mediul social este constituită dintr-un sistem de comunități umane/socioumane (familie, comunități educaționale locale, comunități naționale, teritoriale, comunități profesionale, politice, religioase etc.); *microgrupuri/grupuri informale* (de prieteni, membrii cercurilor de specialitate, echipe artistice și sportive); *grupuri/colectivități formale* (clasa de elevi, grupul studentesc, științific, de creație etc.); *organizații sociale* (organizația școlară, universitară, științifică, culturală etc.) [3]. Subiecții educației-autoeducației în calitate de ființe socioumane posedă/sunt înzestrați cu un sistem complex de cunoștințe, abilități, capacități de ordin mintal și practic, emoții și opinii, convingeri și idealuri, motive/trebuințe și interese de ordin intelectual, moral, profesional, ecologic, religios etc., care servesc ca bază/ premisă și condiție în formarea-autoformarea personalității și societății. Atât educația cât și autoeducația permanent și-n mod legitim se fundamentează pe nivelul de dezvoltare și autodezvoltare a obiectului/subiectului educațional, pe zona actuală și proximă de dezvoltare[5]. Deci, determinismul intern servește ca factor de orientare/direcționare, ca fundament/bază a educației și autoeducației.

Subiecții educaționali/autoeducatorii (personalitatea și societatea în toate formele de existență) trebuie să se cunoască pe sine sub toate aspectele bio-psiho-sociale, în caz

contrar educația-autoeducația va fi sortită unor eșecuri iar produsul/rezultatul va fi redus la minimum. La rândul său dezvoltarea-autodezvoltarea va fi eficientă și va progresa atunci când, se vor realiza în mod planic, orientat și sistemic spre schimbări benefice, eficiențe ale educației-autoeducației (se vor modifica permanent obiectivele, conținuturile, mijloacele și formele de educație/autoeducație).

Structura de bază a autoeducației este identică/similară cu structura educației care angajează corelația funcțională și necesară între cei doi actori principali ai educației – *educatul și educatorul*, se are în vedere personalitatea și societatea sub toate componentele sale structurale, care permanent realizează funcțiile de educatori și de educație [3].

Educația-autoeducația urmărește scopul de a forma-autoforma pozitiv/rezonabil personalitatea și societatea. În cadrul activității educaționale-autoeducaționale atât personalitatea cât și societatea se manifestă în calitate de obiect și subiect.

Specificul fiecărui subiect al procesului educațional-autoeducațional permanent se modifică, se schimbă, se direcționează și se redirecționează sub influența sistemului de factori externi și interni (interese, motive, intenții, comportament virtual ș. a.). Astfel, *educații – personalitatea și societatea se manifestă în calitate de obiect și subiect al educației-autoeducației. În cadrul autoeducației atât personalitatea cât și societatea, sub toate aspectele sale structurale, se transformă în autoeducatori.*

Obiectul de cercetare a pedagogiei generale îl reprezintă educația-autoeducația ca fenomen integral sociouman, ca proces de formare-autoformare, care generează dezvoltarea-autodezvoltarea personalității și societății. Educația-autoeducația ca fenomene sociopractice reprezintă viața societății umane sau sistemul modalităților de organizare-autoorganizare și realizare-autorealizare a activităților și atitudinilor de viață a personalității, a comunităților socioumane, a grupurilor/asociațiilor de oameni formale și informale. Forța motrică a educației-autoeducației îl reprezintă procesul de activare-autoactivare a motivelor/trebuințelor/intereselor.

Abordarea sistemică a activității educație-autoeducație

Abordarea sistemică a activității de educație-autoeducație presupune/prevede analiza acestui fenomen sociouman de pe pozițiile componentelor constitutive, structurale și funcționale.

Relația sau raportul de bază al educației-autoeducației îl reprezintă interacțiunea dintre personalitate și mediul sociouman sub toate aspectele sale.

Educația-autoeducația în calitate de activități socioumane reprezintă și sunt constituite dintr-un sistem complex de componente/elemente care permanent relaționează [6]. Educația-autoeducația *reprezintă un sistem care posedă următoarele caracteristici:*

a) *componentele* – totalitatea elementelor/componentelor constitutive. Aici se referă: educatorii-educații; educații-autoeducații; educația-autoeducația; educația-dezvoltarea; autoeducația-autodezvoltarea; procesul de formare a conștiinței-autoconștiinței; activitatea

de formare a comportării-autocomportării în mulțimea lor de subcomponente sau componente specifice (componentele: educator, educat, autoeducator; influențe-autoinfluențe; activitate-autoactivitate; conștiință-comportare; componenta anatomo-fiziologică, psihică și socială; dezvoltare-autodezvoltare).

b) *structura* – relațiile dintre aceste componente/elemente. Aici se referă relațiile dintre componentele mediului social (sistemul de comunități de oameni, grupuri și microgrupuri formale și informale etc., *care devin autoeducatori*), relațiile dintre structura conștiinței și structura comportării la nivel de personalitate și grupuri de oameni sau comunități sociale ș. a. (structura: relațiile *dintre obiect-subiect care concrește în autoeducator*; dintre influențele de educație și influențele de autoeducație; educație și dezvoltare; autoeducație și autodezvoltare; dintre mijloacele de educație și mijloacele de autoeducație; dintre formele de educație și formele de autoeducație).

c) *funcțiile* fiecărui component/element al educației-autoeducației. Fiecare element/component posedă anumite roluri și importanță în activitatea de educație-autoeducație. Funcțiile educației sunt și funcții ale autoeducației: informativă-autoinformativă; formativă-autoformativă; însușire a limbajului și de formare a relațiilor socioumane-autoînsușirea limbajului și autoformarea relațiilor socioumane etc.

Funcția fundamentală a educației-autoeducației constă în formarea-autoformarea și dezvoltarea-autodezvoltarea personalității individului cu scopul integrării sale optime în sistemul de activități și atitudini sociale, pe de o parte, în formarea-autoformarea și dezvoltarea-autodezvoltarea societății sub toate componentele sale formale și informale. Atât personalitatea cât și societatea sub toate aspectele sale structurale *devin/se transformă în autoeducatori*.

Menționăm faptul, că corelația/raportul dintre *sistem și subsistem* poartă caracter relativ. Fiecare/orice sistem poate intra în componența altui sistem, ca componentă a altui sistem mai complex și deci devine subsistem. Astfel, sistemul metodelor și procedeele de educație-autoeducație sunt subsisteme a procesului integral de educație-autoeducație. La rândul său sistemul metodelor de educație-autoeducație este constituit dintr-un set de subsisteme de procedee/tehnici: subsistemul procedeele de exercitare-autoexercitare, de exigențe-autoexigențe, de informare-autoinformare etc. Sistemul activității de educație-autoeducație există alături de alte tipuri de activități sociale: de producție, economic, politic, științific, profesional, financiar, de cult, etc. Educația-autoeducația în anumite condiții este subsistem a acestor activități sociale nominalizate. Însă dacă vorbim de educația-autoeducația economică, științifică, politică etc. se schimbă relațiile/funcțiile sistem-subsistem, și anume - activitățile socioumane nominalizate se retransformă sau devin subsisteme ale activității de educație-autoeducație.

Educația-autoeducația cuprinde în sine toate sferile/tipurile de activități și de viață socioumane: de joc, de învățare, de comunicare, de orientare și formare profesională,

economice, ecologice științifice, politice, artistice etc. Atunci când aceste activități sociopractice se organizează și sunt direcționate ca scop în sine, ele realizează numai un scop/o componentă de importanță sociopracică: a instrui; a orienta și forma profesional; a produce valori științifice, culturale, materiale etc. A doua componentă nu mai puțin valorică din punct de vedere sociouman constă în formarea-autoformarea și dezvoltarea-autodezvoltarea permanentă și prosperă a personalității și a societății. Orice activitate sociopracică orientată, organizată/direcționată spre creșterea și dezvoltarea-autodezvoltarea personalității și societății în mod inevitabil se transformă într-un act educațional, care este cercetat de științele pedagogice. Deci, educația în sensul larg al cuvântului „reprezintă un proces bilateral, orientat spre un scop bine determinat de formare și autoformare a conștiinței (cunoștințe, abilități mintale, opinii, convingeri și idealuri de ordin intelectual, moral, estetic, ecologic, politic etc.) ca modele a experienței sociale/comportament virtual și de formare-autoformare a comportamentului real existent ca rezultat al încadrării-autoîncadrării nemijlocite a educaților în sistemul de activități și atitudini sociopractice. Ca rezultat la subiecții educaționali se formează-autoformează și se dezvoltă-autodezvoltă priceperile, deprinderile și obișnuințele practice de ordin moral, estetic, ecologic, intelectual, profesional etc. [2]. Activitatea reprezintă factorul de bază/fundamental de dezvoltare-autodezvoltare a personalității din punct de vedere intelectual, moral estetic, profesional, ecologic etc. Deci, orice activitate sociopracică necesită să fie orientată/direcționată nu numai spre producerea valorilor materiale și spirituale ci și spre un anumit scop/scopuri educaționale/autoeducaționale. Activitățile socioumane necesită ca permanent să fie motivate rezonabil/benefic și să se realizeze în limitele valorilor general-umane și naționale. Dacă informația predată/comunicată în mod direct sau indirect generează la elevi/studenti/oameni trăiri emoționale atunci putem afirma/constata, că prin instruire se realizează și educația, că instruirea reprezintă pe deplin o formă de activitate generală a educației.

Procesul educație-autoeducație reprezintă în ultima instanță o activitate dinamică orientată spre dezvoltarea și autodezvoltarea educatului „care presupune transformarea sa în *autoeducator*” [3, p. 92]. Interacțiunile educație-autoeducație, educație-dezvoltare și autoeducație-autodezvoltare reprezintă cele mai esențiale/fundamentale caracteristice ale științelor pedagogice. Ne oprim încă la un aspect de importanță majoră de caracter epistemologic. Care este raportul dintre educație/autoeducație și alte tipuri de activități sociale: economică, de producere a valorilor materiale, științifică, de comunicare etc.? Științele care examinează/cercetează activitățile nominalizate corelează permanent și inevitabil cu științele educației. Astfel, economia, filosofia, sociologia, etica la fel studiază procesul de educație/autoeducație însă sub aspect economic, sociologic, ecologic, comunicativ etc. În cadrul acestor studii educația /autoeducația se prezintă în calitate de subsistem al științelor nominalizate.

Științele educației examinează/studiază toate tipurile de activități și atitudini sociale/socioumane sub aspect pedagogic/educațional și oferă răspuns la întrebarea cum trebuie de organizat activitățile și atitudinile de viață socială ca ele să devină mijloace/factori benefici ai educației-autoeducației personalității și societății în toate componentele sale structurale. În astfel de situații/condiții activitățile socioumane se transformă/concresc în subsisteme ale activității de educație-autoeducație. Deci, relația sistem-subsistem posedă caracter/proprietăți reversibile și relative. Din cele expuse mai sus reiese, că toate sistemele de activități sociale și socioumane necesită să devină și să servească în calitate de mijloace de educație-autoeducație și invers. Schimbarea pozitivă, rezonabilă a unui sistem/subsistem contribuie la dezvoltarea-autodezvoltarea benefică a personalității și a tuturor componentelor/elementelor structurale ale societății.

Indicatorii autoeducației

Indicatorii se fundamentează pe caracteristicile autoeducației: componentele, structura și funcțiile.

- Prezența trebuințelor/motivelor de a obține/a-și forma noi competențe, a crește profesional, moral, intelectual etc., de autoformare permanentă.
- Cunoașterea și conștientizarea de către educat/autoeducat a mediului de viață personală, a ajunurilor și neajunsurilor, prezența competenței de autoapreciere.
- Exigentele față de sine, nemulțumirea de sine, tendința de a fi mai bun, conștientizarea necesității de autoeducație/autoformare permanentă.
- Abilitatea de a-și înainta obiectivele de autoformare/autoschimbare, care necesită să fie reale și conștientizate obiectiv.
- Abilitatea de autoelaborare a unor planuri, programe pentru realizarea obiectivelor conștientizate și acceptate.
- Capacitatea de a selecta/autoselecta mijloacele de autoeducație, de a-și autoevalua și autostimula propria schimbare.
- Stabilitatea acțiunilor și a rezultatelor autoeducației [7].

Metodele de educație se transformă/concresc în metode de autoeducație și în opinia noastră pot fi plasate în următoarele grupe.

- Metode de activare/autoactivare a motivelor/trebuințelor/intereselor de educație-autoeducație.
- Metode de cunoaștere/autocunoaștere sau cunoașterii de sine.
- Metode de informare/autoinformare, care sunt direcționate spre comunicarea și însușirea cunoștințelor intelectuale, morale, estetice, ecologice, profesionale, politice etc. și a cunoștințelor despre mijloacele de activitate.
- Metode de formare/autoformare a priceperilor și deprinderilor mintale și practice.
- Metode de formare/autoformare a capacităților logice și creative de ordin mintal și practic/sociopractic.

- Metode de formare/autoformare a atitudinilor virtuale (în planul conștiinței) și real comportamentale (cognitive, morale, estetice, ecologice, profesionale etc.).

Relația dintre metodele de educație-autoeducație. Metodele de educație condesc în metode de autoeducație. De exemplu: stimularea/motivarea-autostimularea/automotivarea; cunoașterea-cunoașterea de sine; elaborarea/proiectarea obiectivelor de educație-autoelaborarea/autoproiectarea obiectivelor de educație; informarea-autoinformarea; organizarea-autoorganizarea; reglarea-autoreglarea; normarea-autonormarea; exigența-autoexigența; exersarea-autoexersarea ș.a.

Concluzii

Autoeducația reprezintă un proces orientat de autoformare a conștiinței și comportării la autoeducator/autoeducatori. În calitate de autoeducatori sunt personalitatea umană, grupele formale și informale, comunitățile teritoriale și naționale, toate organizațiile și grupurile sociale. Obiectivele și conținuturile autoeducației sunt similare cu cele ale educației, metodele și formele de educație se transformă/condesc în metode și forme de autoeducație. Autoeducația ca fenomen sociouman nu poate exista și nu se poate realiza în lipsa educației, după cum și educația în lipsa autoeducației.

Bibliografie

1. PANICO, V. Instruirea – formă de activitate generală a educației. În: *Acta et commentationes. Științe ale educației*. Chișinău, 2020, nr. 2 (20) Editura UST, p. 75-81.
2. PANICO, V. Statutul epistemologic al pedagogiei. Educația – concept pedagogic fundamental. În: *Acta et commentationes. Științe ale educației*. Chișinău, 2019, nr.1(15), Editura UST, p.67- 76.
3. CRISTEA, S. *Pedagogia. Științele pedagogice. Științele educației*. V. 1, București: Editura DPH, 2016.
4. CUZNEȚOV, L., POPA, N. Unele repere teoretice privind autoeducația în contextul devenirii personalității. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2015, nr.5(85), p. 64-70.
5. ВЫГОТСКИЙ, Л. *Педагогическая психология*. Москва: Издательство Педагогика, 1991.
6. КРАЕВСКИЙ, В. В. *Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
7. САМОХВАЛОВА, А. Г. *Ступени самовоспитания*. Кострома: КГУ. 2017. 178 с.

CZU: 371.314.6:004

DOI: 10.36120/2587-3636.v24i2.30-41

IMPLEMENTAREA CONCEPTULUI INSTRUIREA ÎN BAZĂ DE PROIECT ÎN PREDAREA UNOR CURSURI DE INFORMATICĂ

Andrei BRAICOV, dr., conf. univ.

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

Tatiana VEVERIȚA, dr., lector univ.

<https://orcid.org/0000-0002-0798-0174>

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. În prezentul articol se examinează modalitățile de implementare a conceptului de *Instruire în bază de proiect* în predarea unor cursuri de Informatică. Sunt identificate instrumentele pedagogice și cele TIC care valorifică optimal avantajele acestei metode.

Cuvinte-cheie: Instruire în bază de proiect, Informatica, programare, TIC.

IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF PROJECT-BASED LEARNING IN COMPUTER SCIENCE COURSES DELIVERING

Summary. This article examines the ways to implement the concept of Project-Based Learning in delivering of Computer Science courses. There are identified pedagogical and ICT tools which capitalizes the advantages of this method.

Keywords: Project-Based Learning, Computer Science, programming, ICT.

1. Prezentarea generală a metodei *Instruirea în bază de proiect*

Instruirea în bază pe proiect (IBPj) este o categorie de învățare experiențială în care elevilor li se prezintă o problemă/întrebare complexă din viața reală care are multiple potențiale soluții și posibilități de explorare. De regulă, elevii lucrează în grup și după ce studiază în echipele lor problemă formulată, ei sunt provocați să elaboreze un plan de activitate-cercetare, apoi **să creeze un produs** (real sau un artefact, finit și evaluabil) care să soluționeze problema.

În acest context **proiectul** semnifică mulțimea activităților de planificare, organizare, învățare, cercetare, creare, verificare, prezentare – toate orientate spre elaborarea produsului-soluție.

O problemă de proiect bine gândită se concentrează pe obiectivele de învățare ale elevilor și îi motivează să-și folosească mai multe abilități generale (*soft skills*), inclusiv gândirea critică, munca în echipă, comunicarea/colaborarea, analizarea empirică, autogestiunea (*self-management*), responsabilitatea personală și socială etc.

Instruirea în bază de proiect angajează elevii în activități de cercetare, de studiere a provocărilor din lumea reală. Ei rezolvă în echipă, descoperă cunoștințe prin trasee și metode proprii, fără o structură impusă de profesor. Produsul dezvoltat de ei reprezintă rezultatul acestei activități.

Principalele caracteristici ale IBPj sunt:

1. IBPj favorizează pregătirea pentru muncă;

2. IBPj implică elevii în cercetarea constructivă;
3. IBPj stimulează curiozitatea intelectuală și creativitatea;
4. IBPj încurajează gândirea critică;
5. IBPj crește gradul de înțelegere a conținuturilor de învățare;
6. IBPj crește autoresponsabilitatea, perseverența, tenacitatea etc.

Atâta timp cât elevii proiectează și creează produsul, aceștia dobândesc abilități practice, care le oferă feedback continuu despre învățarea lor. Ei găsesc în mod constant lacune, sunt impuși să-și aprofundeze cunoștințele în timp ce construiesc proiectul-produs. Ei își dezvoltă abilitățile de planificare, de proiectare și se bazează foarte mult pe abilitățile coechipierilor lor.

Elevii se angajează într-un proces riguros și extins de a pune întrebări, de a găsi resurse și de a aplica informații.

De regulă, produsul obținut de ei este prezentat și analizat public, adesea cu prezența profesioniștilor, experților din domeniu, care apreciază calitatea acestui produs.

Exemple de probleme/sarcini IBPj:

1. Creați un site care reprezintă instituția în care învățați. Site-ul trebuie să fie atractiv și trebuie promovată (soluția ultimei sarcini va fi un artefact – plan de promovare).
Timp de realizare: un semestru.
2. Creați o campanie de rebranding (a unei firme). Timp de realizare: o lună.
3. Creați o carte digitală multimedia pentru copii cu unul din subiectele: Geografie, Istorie, Muzică, Literatură. Timp de realizare: o săptămână.

Care este deosebirea dintre IBPr și IBPj?

Instruirea în bază pe proiect (IBPj) este adesea confundată cu Instruirea în bază pe probleme (IBPr).

Atât IBPr, cât și IBPj sunt tipuri de învățare experiențială.

În IBPr elevii folosesc gândirea critică pentru a examina și a construi soluții la o întrebare sau problemă reală (care poate admite mai multe soluții).

În IBPj elevii sunt provocați să dezvolte un plan și să creeze un produs (real sau un artefact) care să soluționeze problema.

În următorul tabel sunt puse în evidență principalele deosebiri dintre IBPr și IBPj.

Tabelul 1. Deosebirile dintre IBPr și IBPj

Instruirea în bază de probleme (IBPr)	Instruirea în bază de proiect (IBPj)
Abordare monodisciplinară/monosubiect	Abordare multidisciplinară/multisubiect
Accentul se pune pe dobândirea de noi cunoștințe (soluția este mai puțin importantă).	Accentul se pune pe produsul final .
Elevii, de regulă, lucrează individual .	Elevii, de regulă, lucrează în grup (echipe).
Elevilor li se prezintă o întrebare/problemă autentică.	Elevii lucrează la o sarcină complexă , care poate fi formată din mai multe probleme.
Elevii analizează întrebarea/problema.	Elevii analizează problemele și generează soluții .

Elevii generează ipoteze care explică fenomenele.	Elevii proiectează și dezvoltă un prototip al soluției.
Elevii identifică alte întrebări și caută date suplimentare pentru a răspunde la întrebări.	Elevii rafinează soluția pe baza feedback-ului de la experți, profesori și colegi.
Durata: scurtă (45 min – 90 min; mai rar, mai mult de 90 min)	Durata: lungă (de la o săptămână)
Auditoriul care apreciază soluția problemei, de regulă, este clasa de elevi.	Auditoriul care apreciază proiectul este din lumea reală (adică format din profesioniști, experți, beneficiari).

Care este deosebirea dintre IBPj și activitatea educațională *Proiect*?

Proiectul este o noțiune cu sensuri multiple. În Educație, de exemplu, el apare și ca metodă de instruire cu accent pe realizarea unui obiectiv (din seria *learning by doing*), și ca produs al unei activități educaționale, dar și ca metodă de evaluare.

În următorul tabel sunt puse în evidență principalele deosebiri dintre *Proiect* (ca activitate educațională) și *Instruirea în bază de proiect* (ca abordare, strategie de instruire):

Tabelul 2. Deosebirile dintre *Proiect* (ca activitate educațională) și *Instruirea în bază de proiect*

Activitatea <i>Proiect</i>	Instruirea în bază de proiect (IBPj)
Auditoriul care apreciază soluția problemei, de regulă, este clasa de elevi.	Auditoriul care apreciază proiectul este din lumea reală (adică format din profesioniști, experți, beneficiari).
Este clară, cu plan predefinit de profesor.	Este organică, deschisă.
Este bazată pe reguli, criterii rigide.	Este bazată pe presupuneri/ipoteze și cercetare.
Studentul are rol clasic: învață ce i se pune în față și rezolvă sarcina.	Studentul își asumă un rol autentic, responsabil pentru rezultat, dar și pentru întreg procesul de instruire.
Gestionată și evaluată de profesor.	Produsul este creat, prezentat, lansat pentru lumea reală.
Are model.	Nu există un model exact
Nu are neapărat o aplicabilitate practică, adică nu soluționează o problemă reală.	Are neapărat o aplicabilitate practică, adică soluționează o problemă reală.
Nu are un scenariu și un background informațional.	Are un scenariu și un background informațional.
Profesorul lucrează cel mai mult după finalizarea proiectelor (de regulă, pentru a le evalua).	Profesorul lucrează cel mai mult până la lansarea proiectului (formulează problema, ajută la planificare, sugerează/evaluatează idei, resurse, instrumente, strategii de investigare/creare etc.).

Exemplu de sarcină pentru activitatea Proiect:

Citiți tema 1 din Capitolul Tehnologii web, manualul de Informatică, clasa a 12-a și creați cu Google Slides o prezentare din maxim 8 diapozitive despre etapele de elaborare a unei aplicații web.

Exemplu de problemă pentru Instruirea în bază pe proiect:

Localitatea noastră trebuie să se dezvolte socio-economic. Pentru aceasta este necesar ca fiecare dintre noi să se implice procreând pentru prosperitatea ei (*backgroundul informațional*).

Creați un site de promovare a turismului rural pentru localitatea noastră. Site-ul va fi demonstrat și evaluat de către consilierii primăriei și mai multe agenții de turism. Veți lucra în echipe formate din 5 membri (*problema IBPj*) etc.

2. Recomandări metodice de aplicare a metodei

Există mai multe viziuni privind modalitățile de organizare a instruirii în bază de proiecte. Cele mai multe din ele focusează procesul educațional IBPj pe 4 etape principale ([7, 8]): proiectarea/desemnarea proiectului; planificarea etapelor de realizare; realizarea/desfășurarea activităților de proiect; evaluarea proiectului-produs.

Experții de la Maastricht University (pionerii utilizării strategiei IBPj) definesc 7 etape de implementare a IBJ [10]:

1. Clarificarea termenilor;
2. Definirea problemei de cercetare;
3. Brainstorming-ul – generarea ideilor pentru rezolvarea problemei ;
4. Analizarea – sistematizarea ideilor generate;
5. Identificarea obiectivelor de cercetare, a sarcinilor de lucru;
6. Self-study - Autoinstruirea;
7. Prezentarea rezultatelor, produsului.

Petru învățământul general recomandăm 7 etape de organizare-realizare a instruirii în bază de proiecte.

Etapele de organizare-realizare a IBPj:

Proiectarea

1. **Alegerea, precizarea problemei**/problemelor de proiect. Profesorul alege o temă conformă cu obiectivele de învățare și creează la această temă problema de proiect, care trebuie să fie complexă, cu impact aplicativ și care, fiind rezolvată, va asigura realizarea obiectivelor de învățare. De asemenea, profesorul va avea grijă să utilizeze în enunțul problemei termenii cunoscuți de elevi. S-ar putea ca unii termeni (așa cum problema poate fi din viața reală) să necesite explicații suplimentare.

Planificarea

2. **Formarea echipelor** de elevi. Profesorul are grijă să creeze „uniform” echipele, astfel încât să asigure capabilitatea și funcționalitatea lor.

3. **Formularea problemei, stabilirea obiectivelor și selectarea tehnologiilor** care vor ajuta la soluționarea ei. Profesorul atrage atenția elevilor la sarcinile-componente, la

produsului final. Se discută cu toate echipele conținutul, forma și modalitatea de prezentare a produsului final.

4. **Brainstorming-ul și distribuirea sarcinilor.** La această etapă are loc generarea ideilor, cunoștințelor care vor ajuta elevii. Se recomandă elaborarea unui plan de acțiuni. Fiecare membru al echipei își asumă o sarcină de lucru.

Implementarea (realizarea/desfășurarea activităților de proiect)

5. **Cercetarea, investigarea.** Elevii lucrează individual și în echipe. Profesorul le oferă consultații, dar nu-i direcționează. Elevii decid cum și ce învață pentru a obține rezultate. Elevii și profesorii reflectă asupra învățării, eficacității activităților lor de cercetare și proiect, calității muncii, obstacolelor și modului de depășire a acestora.

6. Echipele **prezintă public produsele** și raportul de activitate în grup. Se recomandă ca auditoriul să fie autentic, extins în afara clasei, în sensul că acesta va conține și profesioniști, experți din domeniul problemei.

Evaluarea

7. Experții/profesiștii și profesorul **analizează produsele finale și oferă feedback.**

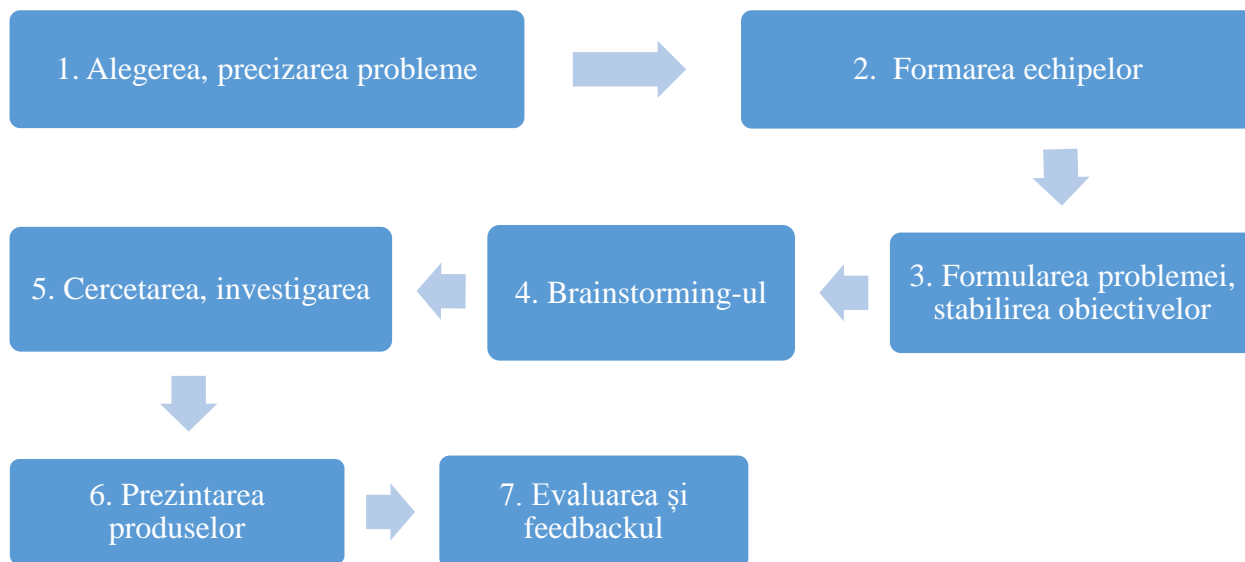


Figura 1. Etapele de organizare-realizare a instruirii în bază de proiecte

3. Exemplu de implementare a metodei *Instruirea în bază de proiect*

Cursul: *Proiectarea și dezvoltarea Web.*

Modulul de învățare: *HTML.*

Timp alocat: 11 săptămâni (o oră pe săptămână).

Tipul lecțiilor: de dobândire a cunoștințelor și de formare a capacităților.

Unități de competențe curriculare:

1. Utilizarea editoarelor de cod pentru crearea fișierelor de tip HTML, editarea celor existente pentru elaborarea site-urilor simple;
2. Scrierea codului HTML corect lexical, sintactic, semantic.

- Proiectarea, machetarea și stilizarea site-urilor simple, utilizând limbajul de marcare pentru necesitățile și interesele specifice ale clienților, compatibile cu diferite browsere, accesibile pe diferite dispozitive.

Metode: IBPj, problematizarea, conversația euristică, explicația, demonstrația, descoperirea dirijată și independentă.

Problema pentru cercetare:

Notă. Enunțul problemei este preluat din conținutul cursului digital *Proiectarea și dezvoltarea Web* (livrat prin tekwill.online) și adaptat pentru *Instruirea în bază de probleme*.

Cafeneaua „Coffe Time” este o locație deschisă recent și, în mod firesc, are nevoie de promovare, inclusiv în spațiul digital. Este necesar să fie creat un site care va prezenta tipurile de produse, descrierea acestor produse, imagini ale produselor, date despre locația cafenelei etc.

Deoarece atunci când cineva se gândește la cafea, o asociază cu culoarea maro sau culoarea ciocolatei, comandarii solicită drept culoare predominantă a site-ului – maro-ul.



Figura 2. Exemplu de creare și stilizare a unui site web

Vom descrie etapele de organizare-realizare a IBPj în următorul tabel:

Tabelul 3. Conținutul etapelor de organizare-realizare a IBPj

Nr. crt.	Etapele	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Evaluarea activității, observații
0	Evocare			
1	Alegerea problemei	Precizează: - Domeniul: Proiectarea Web. - Problema: Necesitatea creării unui site (format HTML). - Obiectivele de învățare care trebuie atinse: 1 – 3, formulate mai sus.	-	

		<ul style="list-style-type: none"> - Limita de timp: 11 săptămâni. - Produs final: site (mulțime de fișiere html interconectate). - Auditoriul care va aprecia produsul: programatori web, profesioniști din domeniul publicitate, elevii etc. - Criteriile de evaluare a produsului: atractivitate, funcționalitate, compatibilitate pe diferite browsere, device-uri, completitudine. - Resurse necesare: calculatoare, Internet, smartphone. - Instrumente, tehnici de monitorizare: Drive, Github, grup Skype etc. - Riscuri: design nereușit, funcționalitate redusă. - Soluții pentru diminuarea riscurilor: consultarea continua a potențialilor beneficiari, monitorizarea continua de către profesor. - Criteriile de evaluare a activității elevilor: 25 % ponderea lucrului individual (sarcini – 10 %, respectarea termenilor – 5 %, comunicarea – 5 %, prezentarea – 5 %); 75 % ponderea lucrului în grup (respectarea termenilor – 15 %, produsul final – 50 %, raport final – 10 %). 		
2	Formarea echipelor de elevi	Formează echipe de 4-5 elevi. Desemnează împreună cu elevii un lider de grup. Identifică și încurajează elevii modești.		
3	Formularea problemei, stabilirea obiectivelor și selectarea tehnologiilor or	<p>Describe problema de cercetare (a se vedea formularea de mai sus).</p> <p>Explică criteriile de evaluare a produsului (site): atractivitate – 30 %; funcționalitate – 30 %; compatibilitate cu diferite browsere, device-uri – 20 %; completitudine: 20 %.</p> <p>Stabilește/convine calendarul întrunirilor intermediare*.</p> <p>Redactează planul de lucru* (la această etapă fără roluri).</p>	Elaborează planul de lucru* (la această etapă fără roluri). Stabilesc-convine calendarul întrunirilor intermediare*.	
4	Brainstorming. Distribuirea sarcinilor	<p>Sugerează căi de cercetare.</p> <p>Distribuie echilibrat rolurile în cadrul echipelor.</p> <p>Expertizează ideile. Le selectează pe cele care sunt conforme obiectivelor de învățare.</p> <p>De exemplu, o eventuală propunere de a crea site-ul cu Google slides va fi respinsă.</p>	Își asumă roluri. Propun idei de cercetare. Identifică resursele necesare (conținuturi, instrumente). Caută exemple bune de site-uri similare.	Este utilă realizarea evidenței într-o agendă (jurnal de bord).
5	Cercetarea, investigarea	<p>Sugerează resurse de învățare:</p> <p>https://tekwill.online/ https://marplo.net/html https://sites.google.com/site/tehnologiiwebhtml/</p>	Realizează sarcinile propuse (individual	Este utilă realizarea evidenței într-o

		Verifică autenticitatea, credibilitatea resurselor de învățare propuse de elevi.	sau în grup) conform planului de lucru. Liderul echipei evaluează mersul lucrului în echipă. Studiază resursele de învățare identificate de ei însuși, dar și cele recomandate de profesor.	agendă (jurnal de bord).
6	Prezintă produselor	Creează mediul pentru implicarea și exprimarea tuturor membrilor echipei. Propune adaptări, ajustări. Identifică carențele, perspective (ce funcționalități practice ar trebui adăugate site-ului?).	Prezintă public site-ul creat. Explică care instrumente și metode au fost utilizate. Își autoevaluează activitatea proprie (individuală și în cadrul echipei).	
7	Analizarea produselor finale. Oferă feedback-ului	Apreciază calitatea produsului final, dar și a raportului echipei. Suscită dorința elevilor de a continua dezvoltarea site-ului (încât aceștia să fie interesați de a studia CSS, JavaScript etc.).	Participă la evaluarea activităților: ✓ avantajele personale și de grup; ✓ contribuții a personală (ce nu s-ar fi reușit fără mine...); ✓ contribuții a echipe pentru mine (ce n-aș fi reuși fără echipă...); ✓ funcționalitatea echipei; ✓ gestionare a optimală a timpului;	

			✓ învățarea necesară pentru realizarea proiectului; ✓ atitudinile formate etc.	
	Sintetizarea și generalizarea	Atrage atenția la conținuturile și metodele învățate. Le prezintă structurat. Formulează sarcini-provocări noi: - Ce efecte de dinamizare ar îmbunătăți funcționalitatea site-ului? - Ce veți face dacă beneficiarii la final au decis să aleagă alt font pentru textul de bază al tuturor paginilor? - Cum am putea diminua dependența aspectului site-ului de dimensiunile dispozitivului digital pe care acesta este livrat? Etc.	Răspund la întrebări. Formulează concluzii. Își trasează obiective noi de învățare.	Se poate folosi o prezen-tare (interac-tivă)

***Planul de lucru al echipei** poate fi organizat sub forma de tabel (tabelul 4).

Tabelul 4. Planul de lucru al echipei

Activitățile	Săptămânile											Responsabili	Livrabile	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11			
Planificarea sarcinilor													Elevii A și C	Tabel
Proiectarea structurii site-ului													Elevul B	Organigramă
Crearea/colectarea, prelucrarea conținuturilor: a) Text; b) Imagini; c) Audio; d) Video.													Elevii A, C – Texte Elevii B, D – Imagini Elevii A, D – Audio/Video	Fișiere: .doc, .jpg, .mp3, .mp4
Crearea structurii paginii principale													Elevii A, B	Fișier html
Crearea paginilor subordonate													Toți elevii	Fișiere html
Inserarea structurată a conținuturilor: titluri, paragrafe, liste, imagini, tabele, formulare													Toți elevii	Fișiere html
Organizarea legăturilor (referințelor)													Elevul C	Site funcțional
Întâlniri cu mentorul (profesorul)													Elevul B	
Inserarea elementelor multimedia													Elevii C, D	Site funcțional
Testarea site-ului													Elevii A, C	
Prezentarea prealabilă a produsului													Elevii B, D	Site funcțional
Prezentarea finală a produsului													Elevul B	Prezentare (de exemplu, .ppt), Site funcțional

4. Instrumentarul TIC pentru organizarea instruirii în bază de proiect

Instruirea în bază de proiect presupune, în principal, activități de grup, de aceea se vor alege acele instrumente TIC care favorizează, colaborarea, optimizează lucrul în echipă.

Dacă forma de organizare a instruirii este mixtă (cu sesiuni în sala de clasă și sesiuni la distanță), atunci aceste instrumente sunt indispensabile pentru organizarea IBPj.

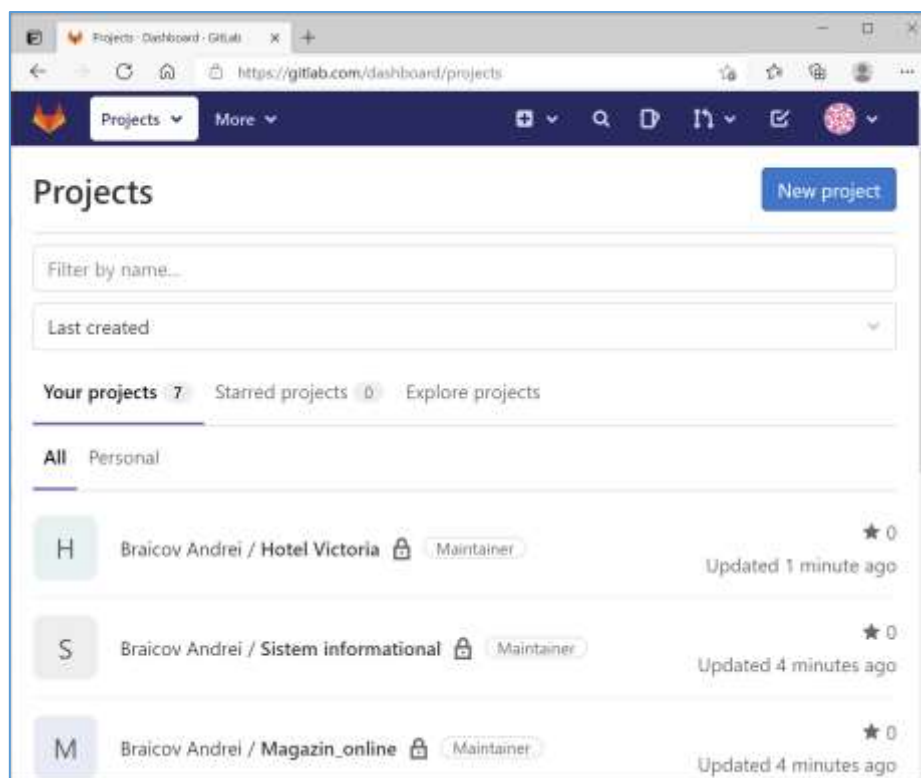
Pentru cursurile de informatică, îndeosebi cele care implică scrierea codurilor de program pot fi utilizate portalurile onlinegdb.com, github.com, gitlab.com. Ultimele două sunt explorate din plin de programatorii profesioniști (figurile 3, 4).

Hardware:

- ✓ Instrumente de prezentare în sala de curs (calculatoare, tabla interactivă);
- ✓ Instrumente de prezentare în regim distanță (calculatoare, tablete, document-camera);
- ✓ Instrumente de testare a produselor web (calculatoare, tablete, smartphoane).

Software:

- ✓ Instrumente pentru managementul conținuturilor de învățare și al clasei de elevi (Google Classroom, Moodle);
- ✓ Instrumente de comunicare sincronă (sesiuni Google Meet, Skype, Zoom, Youtube, Facebook);
- ✓ Instrumente de comunicare asincronă (grup privat Facebook, Messenger, Viber, Skype, Whatsapp);
- ✓ Resurse de colaborare (padlet.com, idroo.com, golabz.eu, onlinegdb.com, github.com, gitlab.com).



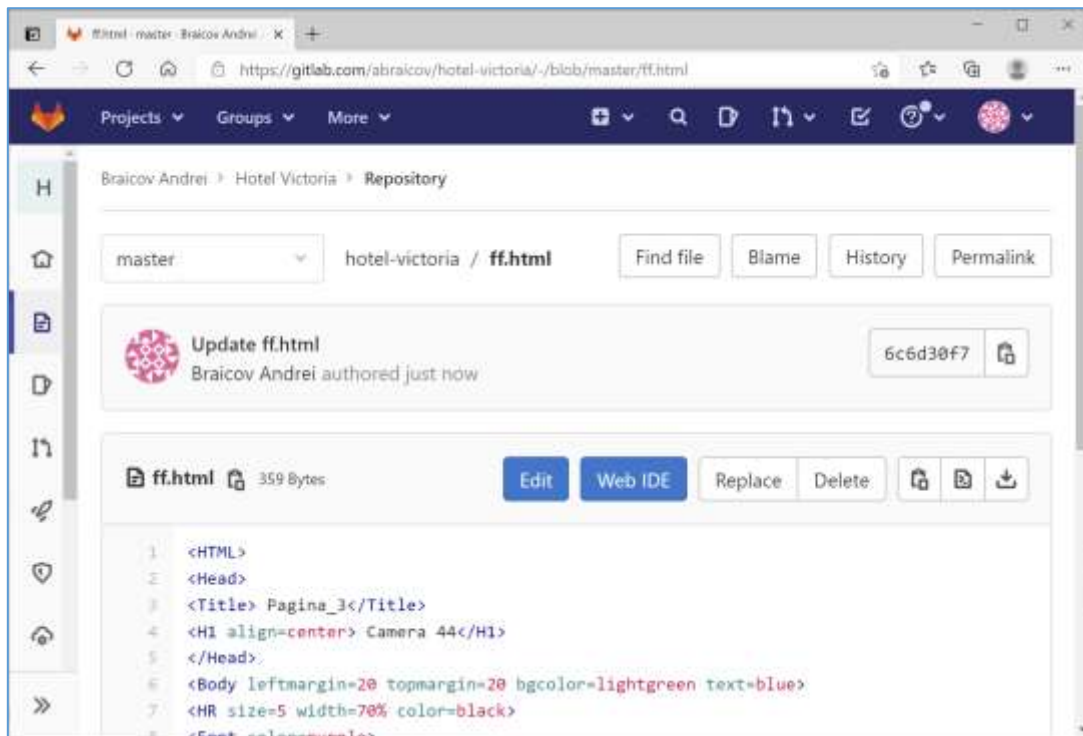


Figura 3. Mediul de lucru GhitLab

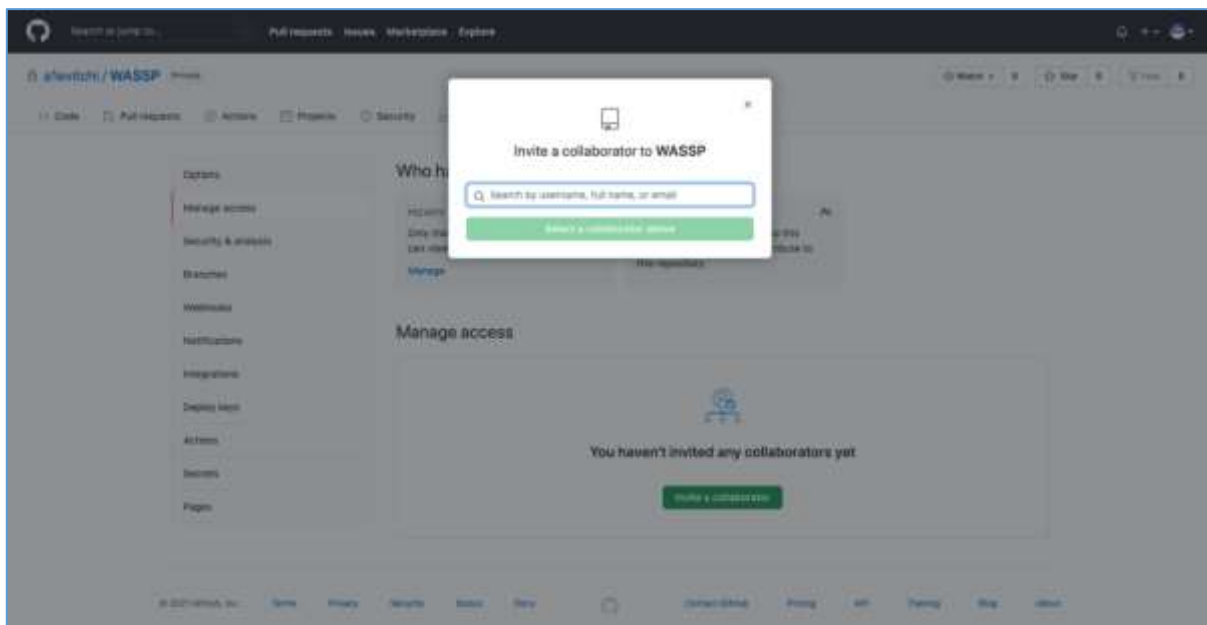


Figura 4. GhitHub: invitarea la colaborare

Concluzii

Instruirea în bază de proiect este o abordare care s-a afirmat ca fiind eficientă în livrarea cursurilor de Informatică atât pentru învățământul general, cât și cel universitar.

Abilitățile de programare și de colaborare pe care le obțin cursanții (elevii, studenții) instruiți prin această metodă le sporesc esențial dezvoltarea competențelor profesionale în domeniul IT.

Notă.

Aceste cercetări au fost susținute financiar de:

1. Proiectul de cercetări științifice „Metodologia implementării TIC în procesul de studiere a științelor reale în sistemul de educație din Republica Moldova din perspectiva inter/transdisciplinarității (concept STEAM)”, inclus în „Program de Stat” (2020-2023), Prioritatea IV: Provocări societale, cifra 20.80009.0807.20
2. Programul „Tekwill în fiecare școală”, MECC, parteneri externi de dezvoltare: USAID, Suedia, EU4Moldova și PNUD Moldova.

Bibliografie

1. HELLE, L.; TYNJÄLÄ, P.; OLKINUORA, E. Project-based learning in post-secondary education – theory, practice, and rubber sling shots. In: *Higher Education*, 2006. Nr. 51(2), p. 287-314.
2. <https://www.pblworks.org/blog/gold-standard-pbl-essential-project-design-elements>
3. THOMAS, JW. *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation, 2000.
4. JONES, B.F.; RASMUSSEN, C.M.; MOFFITT M.C. *Real-life problem solving: a collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington, DC: American Psychological Association, 1997. 246 p. ISBN-13: 978-1557982940.
5. <https://teachingcommons.unt.edu/teaching-essentials/engaged-learning/problem-based-learning-vs-project-based-learning>
6. https://www.uvu.edu/otl/resources/group_work/pbl.html
7. BOUTINET, J. P. *Psychologies des conduites à projets*. Paris: PUF, 2014. 126 p.
8. CAMPANALE, F., DESSUS, Ph. *Projets et pédagogie de projet*. Pe: <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/pedaprojet.html> .
9. <https://www.teachthought.com/education/5-types-of-project-based-learning-symbolize-its-evolution/>
10. (206) *The Seven Step Method of PBL* - YouTube
11. www.prodidactica.md/revista/Revista_107.pdf

CZU: 37.046.12:004

DOI: 10.36120/2587-3636.v24i2.42-47

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE GÂNDIRE COMPUTAȚIONALĂ ÎN ȘCOALA PRIMARĂ

Teodora VASCAN, dr., conf. univ.

<https://orcid.org/0000-0002-6828-5343>

Catedra ITI, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Gândirea computațională va influența pe toată lumea în fiecare domeniu al activității. Această viziune reprezintă o nouă provocare educațională pentru societatea noastră, în special pentru copiii noștri. Când „gândim computațional”, trebuie să fim atenți la cei trei factori: știință, tehnologie și societate. Accelerarea progreselor tehnologice și a cerințelor societății la etapa actuală ne obligă să revizuiem cele mai elementare întrebări științifice ce țin de gândirea computațională. În zilele noastre, sistemele școlare subliniază relevanța „gândirii computaționale” și a roboticii educaționale nu numai în educația STEM (știință, tehnologie, inginerie și matematică), ci și în alte discipline umaniste ca întărire a creativității elevilor și capacitatea de a rezolva probleme. Acest articol prezintă o sinteză a gândirii computaționale cu exemple de dezvoltare a acesteia în școala primară prin intermediul roboticii educaționale.

Cuvinte cheie: gândire computațională, robotică educațională, gândire algoritmică.

DEVELOPMENT OF COMPUTATIONAL THINKING SKILLS IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. Computational thinking will influence everyone in every field of activity. This vision represents a new educational challenge for our society, especially for our children. When we "think computationally", we must pay attention to the three factors: science, technology and society. The acceleration of technological progress and the requirements of society at the current stage forces us to review the most basic scientific questions related to computational thinking. Nowadays, school systems emphasize the relevance of "computational thinking" and educational robotics not only in STEM education (science, technology, engineering and mathematics), but also in other humanities as strengthening students' creativity and ability to solve problems. This article presents a synthesis of computational thinking with examples of its development in primary school through educational robotics.

Keywords: computational thinking, educational robotics, algorithmic thinking.

Introducere

Gândirea computațională este o abilitate fundamentală pentru toată lumea, nu doar pentru informaticieni. La citire, scriere și aritmetică, ar trebui să adăugăm și gândirea computațională a fiecărui copil ca o abilitate analitică.

Gândirea computațională implică rezolvarea problemelor, proiectarea sistemelor și înțelegerea comportamentului uman, bazându-se pe conceptele fundamentale ale informaticii. Gândirea computațională include o serie de instrumente mentale care reflectă importanța domeniului informaticii.

Termenul „*gândire computațională*” a fost folosit pentru prima dată de Seymour Papert, dar acest concept își datorează popularitatea profesorului Jeanette Wing. Wing definește acest termen după cum urmează:

„Procesele de gândire implicate în formularea problemelor și soluționarea acestora cu prezentarea soluțiilor într-o formă care poate fi implementată eficient de către un agent care prelucrează informațiile” [1]. În sursa bibliografică [2], Wing face o exemplificare între „gândirea computațională” și „gândirea despre calcul”.

Gândirea computațională permite să orientăm calculul în funcție de nevoile noastre. Aceasta devine noua alfabetizare a secolului XXI. Gândirea computațională pentru toată lumea înseamnă să poți [3]:

- Înțelege ce aspecte ale unei probleme sunt susceptibile de calcul;
- Evalua potrivirea dintre instrumentele și tehnicile de calcul și o problemă;
- Înțelege limitele și puterea instrumentelor și tehnicilor de calcul;
- Aplica sau adapta un instrument sau tehnică de calcul la o nouă utilizare;
- Recunoaște o oportunitate de a utiliza calculul într-un mod nou;
- Aplica strategii de calcul precum divizarea și cucerirea în orice domeniu.

Tot același autor în sursa [4] descrie domeniile de aplicabilitate a „gândirii computaționale” care sunt reprezentate grafic în figura 1.

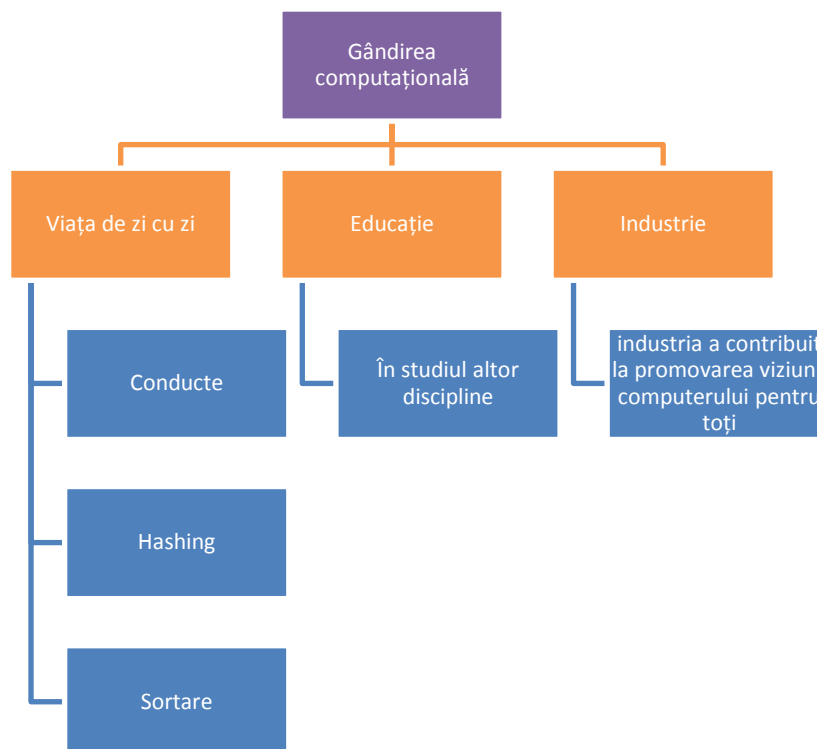


Figura 1. Reprezentarea grafică a domeniilor de aplicabilitate a gândirii computaționale

De asemenea, gândirea computațională a influențat deja agenda de cercetare a tuturor disciplinelor științifice și ingineresti. Începând cu decenii în urmă, folosind modelarea și simularea computațională, prin utilizarea de astăzi a exploatarea datelor și a învățării automate pentru a analiza cantități masive de date, calculul este recunoscut ca al treilea pilon al științei, alături de teorie și experimentare [5].

Gândirea computațională se aplică în multe domenii și situații, în special, o folosim în viața de zi cu zi. Elementele gândirii computaționale sunt prezente în științele naturii, științele tehnice și matematică. Se disting următoarele elemente (figura 2):

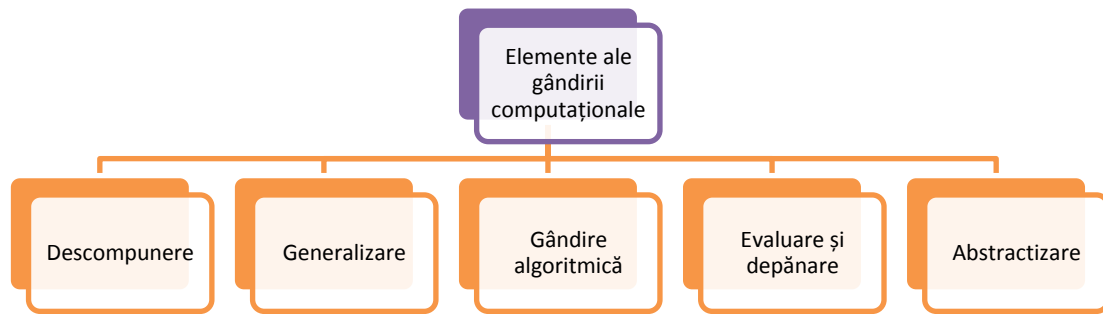


Figura 2. Reprezentarea grafică a elementelor gândirii computaționale

Descompunerea - este abilitatea de a simplifica o problemă prin descompunerea ei în elemente mai mici pentru a face mai ușoară găsirea unei soluții. După descompunere, este mai ușor de explicat problema altei persoane sau de a o împărți în sarcini separate. Descompunerea duce deseori la generalizare.

Generalizarea - este capacitatea de a evidenția acele părți ale unei probleme care sunt deja cunoscute sau care au fost întâlnite anterior. Acest lucru facilitează adesea crearea algoritmilor.

Gândirea algoritmică - este capacitatea de a crea o succesiune ordonată de pași pentru a rezolva o problemă.

Evaluare și depanare - capacitatea de a verifica dacă un prototip funcționează conform așteptărilor și, dacă nu, de a determina ce trebuie îmbunătățit. Este, de asemenea, un proces efectuat de un programator pentru a găsi și a remedia erorile dintr-un program.

Abstractizarea - este capacitatea de a explica o problemă sau o soluție omițând în același timp detalii irelevante. Cu alte cuvinte, este o conceptualizare a unei idei.

Dezvoltarea abilităților de gândire computațională în școala primară prin intermediul roboticii educaționale

Dezvoltarea abilităților de gândire computațională a elevilor din clasele primare poate fi realizată prin intermediul roboticii educaționale care este un modul la alegere în cadrul disciplinei Educația Digitală în clasa a IV.

Robotica este o disciplină integrativă, transdisciplinară. Poate fi folosită pentru a lega știința de tehnologie. Acest modul este creat și conceput ca o provocare pentru elevi, precum și pentru profesorii lor, de a explora lumea prin robotică. Prin implementarea propriilor idei în procesul de modelare a mediilor de lucru ale roboților, în timp ce creează și programează roboți, elevii înțeleg mai bine cum funcționează natura și, de asemenea, devin convinși de necesitatea studierii altor materii necesare unui viitor inginer.

O mare parte din conținutul modulului de robotică este dedicat exercițiilor practice. Din aceste motive, acest modul poate fi selectat numai când elevilor li se oferă posibilitatea de a folosi kit-uri de roboți educaționali în timpul sesiunilor practice (LEGO WeDo, LEGO Mindstorms NXT / EV3, mBot, HomeLab etc.). Dacă o instituție de învățământ are diferite seturi de roboți, atunci decizia privind alegerea unei platforme pentru desfășurarea orelor de robotică rămâne să fie luată de școală și/sau profesor. Modulul de robotică își propune să coreleze activitățile practice și înțelegerea abstractă, să integreze o serie de discipline academice bazate pe aplicații practice relevante și să motiveze și să implice elevii. Lucrul în grupuri cu o individualizare pronunțată a sarcinilor pentru fiecare membru al grupului este cea mai recomandată formă de organizare a cursurilor. Elevii trebuie învățați că este acceptabil să greșescă, mai ales dacă aceasta duce la decizii mai bune.

În cazurile de finalizare a sarcinilor folosind exemple de structuri, scheme de construcție, exemple de algoritmi sau blocuri teoretice, este necesar să le oferim elevilor posibilitatea de a medita la ceea ce au învățat, să stabilească în mod independent relația dintre concepte și să creeze produse similare.

Profesorul ar trebui să fie conștient de faptul că, pentru o mai bună înțelegere a materialului studiat independent, este necesar un feedback, acest lucru va ajuta la evitarea concluziilor eronate.

Activitățile oferite elevilor ar trebui să aibă scopul de a-i încuraja să gândească creativ, să analizeze situații și să folosească gândirea critică pentru a rezolva probleme din viața reală.

Conform ghidului de implementare a curriculumului pentru învățământul primar (modulul Robotica) [6], la dezvoltarea proiectelor de robotică la nivelul educației primare, sunt utilizate unele dintre activitățile caracteristice oamenilor de știință și inginerilor.

Aplicarea procesului de proiectare - când inginerii caută o soluție la o problemă, ei efectuează procesul de proiectare. Urmează o serie de pași care duc spre o soluție. La fiecare etapă, abilitățile lor sunt implicate sau dezvoltate. Aceste abilități le numim *gândire computațională*.

Formularea problemei - elevilor li se prezintă un subiect care le prezintă o problemă sau o situație care trebuie îmbunătățită. Uneori problema implică multe detalii. Pentru a simplifica soluția, problema poate fi împărțită în elemente mai mici. Prin definirea problemei într-un mod simplu și stabilirea unor criterii de succes, elevii dezvoltă o abilitate numită *descompunere*.

Planificarea – o perioadă de timp este dată elevilor pentru a medita asupra diferitelor opțiuni pentru rezolvarea unei probleme și apoi fac un plan detaliat pentru implementarea uneia dintre ideile lor. Aceștia ar trebui să identifice pașii care trebuie urmați pentru a

rezolva problema. Prin identificarea elementelor unei probleme pe care le-au întâlnit deja, elevii dezvoltă abilități de *generalizare*.

Aprobarea - fiecare elev este are sarcina de a crea versiunea finală a soluției sale. În acest moment al procesului, elevii operează cu modelele LEGO® asamblate folosind un limbaj de programare iconic. Scriind coduri pentru a-și traduce ideile, elevii dezvoltă abilități de *gândire algoritmică*.

Modificarea - elevii își evaluează deciziile verificând dacă programul și modelul lor îndeplinesc criteriile de succes. Ei își folosesc abilitățile de *evalua*re pentru a identifica necesitatea de a schimba, remedia, depana sau rafina unele elemente ale programului lor.

Prezentarea rezultatelor - elevii prezintă versiunea finală a soluției la clasă și explică modul în care soluția lor îndeplinește criteriile de succes. Prin descrierea soluției într-un grad adecvat de detaliu, ei dezvoltă *abstracție* și abilități de *comunicare*.

Pentru a dezvolta *gândirea algoritmică*, elevilor li se introduce câteva principii de programare. În procesul de dezvoltare a unei soluții, elevii efectuează o serie de acțiuni și scheme care asigură funcționarea reală a modelelor.

Cele mai de bază principii de programare WeDo 2.0 utilizate de către elevi sunt:

- *Datele de ieșire* - sunt ceea ce va gestiona programul conceput de elevi. Exemple de astfel de date pentru WeDo 2.0 includ sunete și lumini, informații de pe afișaj, pornirea și oprirea motoarelor.
- *Datele de intrare* - sunt informațiile primite de un computer sau dispozitiv. Introducerea datelor poate fi efectuată folosind senzori în formă digitală sau text. De exemplu, un senzor, atunci când detectează sau măsoară (de exemplu, distanța), convertește valoarea recepționată într-un semnal digital care poate fi utilizat de program.
- *Evenimente* - putem face programul să aștepte un anumit eveniment înainte de a continua cu o succesiune de acțiuni. Programele pot fi în modul de așteptare pentru un timp specificat sau până când senzorul detectează un anumit fenomen.
- *Ciclul* - puteți programa repetarea acțiunilor fie la infinit, fie pentru un timp specificat.
- *Funcțiile* - sunt un grup de acțiuni care sunt aplicate colectiv în situații specifice. De exemplu, un grup de blocuri care pot fi utilizate pentru a face o clipire ușoară a luminii poate fi numit în mod colectiv „funcție de clipire”.
- *Condițiile* - sunt necesare pentru a programa acțiuni care trebuie efectuate numai în anumite circumstanțe. Setarea condițiilor în program înseamnă că o parte a programului nu va fi executată dacă condiția nu este îndeplinită. De exemplu, dacă senzorul de înclinare se înclină spre stânga, motorul va porni; dacă senzorul de înclinare se înclină spre dreapta, motorul se va opri; dacă senzorul de înclinare nu se

înclină spre stânga, motorul nu va porni; în consecință, dacă senzorul de înclinare nu se înclină spre dreapta, motorul nu se va opri.

Concluzii

Gândirea computațională va deveni caracteristica definitorie a viitorului, motiv pentru care este atât de important să o dezvoltăm copiilor acum.

Medici, avocați, profesori, fermieri ... Viitorul tuturor acestor profesii este strâns legat de gândirea computațională. Acest lucru se aplică oricărui domeniu de activitate.

Gândirea computațională ne este legată doar de educația STEM. Gândirea computațională este aplicabilă întregului curriculum: cercetarea sociologică, limbi, muzică, artă, sport. În fiecare dintre aceste domenii, există multe lucruri care pot fi realizate prin calcul și gândire computațională.

Este adecvată introducerea termenului „gândire computațională” în scopuri educaționale în legătură cu „soluționarea problemelor comune” într-o rețea extinsă de concepte, formată istoric în literatura științifică și pedagogică, inclusiv cea dedicată informaticii școlare de la acest termen:

- în termeni teoretici, introduce un element nou în stabilirea obiectivelor educației generale și, în special și deseori.
- în termeni practici, urmărește actualizarea conținutului și metodelor de predare, sporind eforturile de a forma rezultate metadisciplinare educației.

Articolul a fost realizat în cadrul Laboratorului de Cercetare „Creative Artificial Intelligence”, Catedra Informatică și Tehnologii Informaționale, Universitatea de Stat din Tiraspol.

Bibliografie

1. WING, J. M. Computational thinking. In: *Communications of the ACM*, 2006. V. 49. No. 3. p. 33-35.
2. WING, J. M. Computational thinking and thinking about computing. In: *Philosophical transactions of the royal society of London A: mathematical, physical and engineering sciences*, 2008. V. 366. No. 1881. p. 3717-3725.
3. CUNY, J.; SNYDER, L.; WING, J.M. *Demystifying Computational Thinking for Non-Computer Scientists*, work in progress, 2010.
4. WING, J. M. *Research Notebook: Computational Thinking-What and Why?* 2011. Disponibil online la: <https://people.cs.vt.edu/~kafura/CS6604/Papers/CT-What-And-Why.pdf>
5. President's Information Technology Advisory Council, "Computational Science: Ensuring America's Competitiveness," Report to the President, June 2005.
6. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău, 2018.

CZU: 372.851:377.1

DOI:10.36120/2587-3636.v24i2.48-54

PROBLEMA FORMĂRII COMPETENȚEI MATEMATICE LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNIC POSTSECUNDAR (VIITORI ÎNVĂȚĂTORI AI CLASELOR PRIMARE)

Mihaela HAJDEU, doctorandă

<https://orcid.org/0000-0001-8189-7558>

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Competența matematică este un subiect foarte abordat la nivel internațional, de aceea o problemă actuală este și formarea competenței matematice la elevi. În acest articol este abordată problema formării competenței matematice la elevii din învățământul profesional tehnic postsecundar - viitori învățători ai claselor primare. De asemenea sunt evidențiate și descrise principiile de formare a competenței matematice ce stau la baza formării competenței matematice.

Cuvinte-cheie: formare profesională, competență profesională, sistem de cunoștințe, competență matematică, principiile didactice, etc.

THE PROBLEM OF FORMING MATHEMATICAL COMPETENCE FOR STUDENTS IN POST-SECONDARY TECHNICAL VOCATIONAL EDUCATION (FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS)

Summary. Mathematical competence is a very addressed topic at the international level, so a current issue is the formation of mathematical competence in students. This article addresses the issue of training mathematical competence in students in post-secondary technical vocational education - future primary school teachers. The principles of mathematical competence training that underlie the formation of mathematical competence are also highlighted and described.

Keywords: vocational training, professional competence, knowledge system, mathematical competence, didactic principles, etc.

Dezvoltarea modernă a societății, globalizarea și integrarea sistemului mondial în toate sferile vieții cotidiene cât și tendința către o economie de piață impun cerințe din ce în ce mai mari asupra calității educației inclusiv a pregătirii profesionale. Competența profesională din totdeauna a provocat o schimbare în cerințele societății pentru calitățile personalității profesorului și a activității sale profesionale. În acest sens, este nevoie de un cadru didactic care să fie competitiv pe piața forței de muncă, de o persoană care are un set de competențe cheie în sfere intelectuale, de comunicare, de informare și alte domenii.

La momentul actual este nevoie de un cadru didactic cu un bagaj bogat de cunoștințe, care să poată transmite cunoștințele respective educabililor, dar și de o persoană care să poată organiza dobândirea activă și asimilarea cunoștințelor și să dezvolte personalitatea creativă a elevului, obiectiv stipulat și în [3, p. 4].

Deosebit de relevantă în acest context este problema pregătirii profesionale a viitorilor învățători de clasele primare. Instruirea și educarea școlarii mici începe cu pregătirea viitorului învățător, care pentru a deveni un bun specialist trece printr-un

proces intenționat de instruire și autoinstruire fie în instituțiile de învățământ profesional tehnic fie în instituțiile de învățământ superior.

Luând în considerare cerințele de bază care se aplică la etapa formării viitorilor învățători de clasele primare, H. B. Амцова [4], scoate în evidență faptul că viitorul specialist parcurge mai multe etape în procesul de pregătire profesională:

- Conștientizarea semnificației personale și sociale a viitoarei profesii;
- Formarea unor abilități științifice;
- Studierea formelor și metodelor cunoașterii științifice;
- Înțelegerea rolului pe care-l are știința în societate;
- Dobândirea abilităților de a căuta, prelucra și utiliza informația;
- Argumentarea propriilor idei și poziții;
- Pregătirea psiho - metodologică pentru activitatea profesională;

Toate aceste se realizează prin intermediul studierii psihologie, pedagogiei, disciplinelor metodice, care pun accent pe importanța formării și dezvoltării gândirii creative, gândirii algoritmice la elevii de vârstă școlară mică.

Fiind asociată metodelor tradiționale de predare, elevul adesea ascultă la majoritatea orelor, privește ceia ce i se predă, își amintește, repetă, reproduce, dar gândește mai puțin. Astfel, elevul mai rar adresează întrebări, propune ipoteze de soluționare a problemelor, stabilește conexiuni și relații. Astfel atunci când rolul se schimbă și devine învățător, el nu are un exemplu pentru utilizarea diferitor tehnologii educaționale de predare.

Mai multe studii scot în evidență faptul că pentru a pregăti un bun învățător de clasele primare pentru activitatea sa profesională, acesta din urmă ar trebui să dețină un bagaj mare de cunoștințe din toate domeniile, inclusiv din cel matematic. Conform curriculumului național pentru învățământul primar, viitorul învățător trebuie să cunoască nu doar noțiunile matematice de bază, dar mult mai mult, întrucât programa începe cu conceptul de număr natural și continuă cu elemente intuitive de geometrie.

Cercetările științifico-metodologice scot în evidență faptul că viitorul învățător de clasele primare trebuie să fie pregătit atât prin prisma cursului matematic de liceu cât prin prisma studierii matematicii claselor primare. În acest context cerința fundamentală este impusă de pregătirea metodologică dar și matematică a elevilor din instituțiile de învățământ profesional tehnic post-secundar care trebuie să dobândească o bază solidă de cunoștințe matematice.

Pe de altă parte formarea competenței matematice la acești elevi reprezintă o componentă cheie a competenței profesionale, întrucât după cum afirmă A. Г. Мордковича [6] pregătirea profesională este pregătirea viitorului învățător pentru munca cu școlarul mic inclusiv prin pregătirea matematică generală.

Formarea competenței matematice la elevi este un proces pedagogic intenționat, orientat spre creșterea nivelului de însușire a sistemului de competențe-cheie matematice, care alcătuiesc conținutul competenței matematice.

H. A. Журавлева și L. B. Шкерина studiind esența formării competenței matematice ale elevilor-viitorilor învățători/profesori identifică următoarele principii de formare a competenței matematice:

- *Principiul orientării profesionale.* Acest principiu permite continuitatea nu numai între cursul școlar de matematică și cel liceal și cursul matematic de specialitate ce permite studierea aprofundată a muncii viitorului învățător și multitudinea de probleme cu care se poate confrunta acesta [6].

Implementarea acestui principiu permite elevilor să înțeleagă modul în care sarcinile matematice sunt legate de matematica claselor primare, de ce se studiază anumite teme și legătura altora cu activitățile profesionale ulterioare.

- *Principiul semnificației practice.* Acest principiu reflectă legătura dintre materialul studiat și conexiunea acestui cu cotidianul, cu practica, cum pot fi explorate cunoștințele matematice dobândite în situații reale ale vieții și ale activității profesionale. Cunoștințele practice, precum și înțelegerea condițiilor și modalităților de aplicare a acestora extind gama de posibilități și îmbunătățesc experiența personală a elevului, fac cunoștințele teoretice mai stabile și solicitate în viața cotidiană [8, p. 55].

Cu cât cunoștințele dobândite de elevi sunt implementate în diferite activități, cu atât este mai mare conștiința învățării și interesul pentru aceasta. Acest principiu permite elevilor să transfere cunoștințe și abilități dintr-un domeniu de activitate practică în altul, ceea ce este deosebit de important pentru formarea competențelor matematice ale viitorului învățător în condițiile în care cerințele pentru angajarea în câmpul muncii devin tot mai severe.

- *Principiul reflexivității* presupune organizarea activității cognitive independente a elevului pentru a-l implica în procesul de înțelegere a informațiilor primite, corelându-le cu experiența socială personală existentă și incluzând conținutul și metodele de activitate noi dobândite în propria sa practică [8, p. 56].

Principiul reflexivității stă la baza autocontrolului în activități, precum și la dezvoltarea abilităților viitorilor învățători de a efectua în mod sistematic autoanaliza. În procesul de realizare a reflecției, elevul poate conștientiza importanța valorică a activității efectuate, care contribuie la formarea aspectului valoric-motivațional al competențelor matematice de bază ale viitorului învățător de clasele primare.

- *Principiul utilizării sistematice a situațiilor problemă* și a sarcinilor de cercetare în procesul de predare la elevi a matematicii și cursului de metodică a predării matematicii este o manifestare specială a principiului didactic prin care viitorii învățători dobândesc competențe de cercetare. Acest principiu presupune crearea deliberată a situațiilor-problemă de către cadrul didactic și activitatea independentă a elevului.

- *Principiul utilizării optime a tehnologiilor informaționale.* O dată cu toate schimbările intervenite în societate introducerea tehnologiei informaționale îndeosebi în sistemul de învățământ a devenit o necesitate stridentă. Viitorul învățător de clasele primare, fiind un învățător modern trebuie să aibă abilitatea de a lucra cu mijloacele electronice în procesul de procesare, selectare și transmitere a informației elevilor [8, p. 56-57].

Bine-nțeles că este necesară saturarea sistemelor educaționale cu produse informaționale, mijloace și tehnologii care promovează activarea activității cognitive a elevilor și contribuie în același timp și la creșterea motivației față de disciplina predată. Dar întregul proces de învățare nu poate fi redus doar la acest lucru. Este necesar să se evalueze fezabilitatea utilizării tehnologiilor informaționale existente pentru a nu face greșeala de a se concentra în primul rând pe un fel de instrument didactic. Implementarea acestui principiu implică crearea de noi metode de predare folosind tehnologiile informaționale pentru a forma în același timp și competențe digitale.

- *Principiul corelației instruirii în grup și instruirii individuale.* Acest principiu are la bază formarea personalității viitorului învățător de clasele primare prin interacțiunea, comunicarea și munca cu colegii, pe de o parte, iar pe de alta, prin munca sa independentă. Instruirea în grup, care reflectă interesele comunie ale educabililor, creează condiții pentru dialog, oferă posibilitatea elevilor să cerceteze subiectul în comun apelând la cele mai productive metode de soluționare a problemelor propuse [6, p. 66].

Cu toate acestea, instruirea nu poate avea succes dacă nu se va ține cont de particularitățile individuale ale elevilor, de dificultățile cu care se confruntă aceștia la orele de matematică, de diferențele în ritmul și gradul de însușire a materialului predat. Pentru viitori învățători de clasele primare este important ca aceștia să-și dezvolte în cadrul orelor de matematică abilitatea de a „jongla” cu limbajul matematic atât la nivelul grupului cât și în mod particular.

Competențele matematice posedă un caracter interdisciplinar și sunt formate în procesul de predare a disciplinelor academice și disciplinelor profesionale, întrucât acestea oferă baza pentru studiul matematic. Principiile didactice, implementate în predarea matematicii determină direct principiile ce stau la baza formării competenței matematice a elevilor din domeniul pedagogic. Viitori învățători de clasele primare, o dată cu începerea activității profesionale vor fi puși și ei în situația de a forma competențe matematice la elevii de vârstă școlară mică, de aceea este important să se țină cont în procesul instructiv de principiile didactice pentru a eficientiza procesul educațional.

Practica școlară arată că învățătorii de clasele primare întâlnesc dificultăți în ceea ce privește realizarea și implementarea în mod consecvent a legături succesive în predarea matematicii în cursul primar și secundar. Datorită specificului pregătirii profesionale actuale și a conținutului activităților, un învățător de clasele primare nu cunoaște adesea

specificul conținutului și metodelor de predare a matematicii gimnaziale. Aceasta fiind o provocare ce necesită din partea învățătorului de clasele primare să aibă o viziune asupra perspectivelor de predare a matematicii, o înțelegere profundă a modurilor în care elevii dobândesc cunoștințe și, în conformitate cu aceasta, o evaluare corectă în asimilarea materialului de către elevii cu un accent pe cerințele ce vor fi impuse pregătirii elevilor la următoarea etapă de învățământ.

După cum afirmă [5, p. 33] pentru a pregăti un bun specialist, este necesar ca viitorii învățători de clasele primare în procesul instructiv-educativ să fie implicați în diferite activități unde vor putea combina cunoștințe acumulate cu abilități metodologice. De asemenea elevii vor putea să-și planifice activitatea pedagogică luând în considerare tehnologiile moderne, formele, metodele și tehnicile de organizare a activităților educaționale și cognitive, dar și caracteristicile individuale ale elevilor de vârstă școlară mică, iar studierea matematicii la această specialitate îi permite absolventului să predea cu ușurință această disciplină la elevii claselor primare.

Această abordare integrativă presupune combinarea tuturor elementelor într-un tot întreg prin intermediul căreia se acordă o atenție deosebită consolidării conexiunilor dintre: stare, tendință, regularitate, principii, funcții etc., adică pot fi analizate posibilitățile de utilizare a tuturor componentelor interactive ale procesului educațional.

În virtutea tuturor celor menționate mai sus distingem un șir de neajunsuri/probleme care reduc nivelul de pregătire profesională a unui învățător de clasele primare și anume:

- lipsa manualelor, a mijloacelor didactice care să îndeplinească cerințele unei bune pregătiri matematice;
- organizarea muncii independente a elevilor și controlul acesteia sunt insuficient dezvoltate;
- abordarea individuală a pregătirii elevilor este insuficient implementată, luând în considerare calitățile lor personale, interesele, etc.
- cunoștințele asimilate de elevi sunt insuficiente pentru manifestarea creativității în viitoarea lor activitate profesională;

O. A. Борзенкова distinge următoarele dezavantaje în ceea ce privește formarea competenței matematice prin pregătirea matematică și metodico-matematică a viitorilor învățători de clasele primare:

- nu include accente pe dezvoltarea calităților creative ale personalității elevului de vârstă școlară mică;
- formalismul predomină în cunoștințele matematice, cunoștințele nu sunt legate de conținutul matematicii școlii primare, elevii sunt slab orientați spre utilizarea tehnologiile educaționale moderne;
- învățarea este una formativă determinată de obiective disciplinei academice;
- elevul acționează ca obiect de influență [5, p. 3].

Reieșind din cele menționate mai sus de remarcat este faptul că nu se acordă atenție suficientă asupra modului creativ de abordare a temei din partea elevului, acesta fiind rigid în a-și manifesta atitudinea și capacitatea de înțelegerea temei predate.

Pe de altă parte însă în procesul de pregătirea profesională a viitorului învățător de clasele primare, apar noi priorități în predarea matematicii elevilor de vârstă școlară mică. Împreună cu studiul bazei științifice a matematicii, formarea capacității de a aplica cunoștințe în rezolvarea problemelor apărute în procesul educațional și rezolvarea diferitelor situații problematice, totuși stăpânirea metodelor de predare învățare devine prioritară.

O. A. Борзенкова [5, p. 36] scoate în evidență faptul că obiectivele pregătirii profesionale a viitorilor învățători de clasele primare, care sunt axate pe formarea de competențe matematice trebuie să urmeze calea de la studierea importanței matematicii ca element al culturii umane. Totodată, obiectivele formării profesionale stabilite de cadrul didactic sunt acceptate de elevi ca fiind propriile scopuri, aceasta fiind un proces mai ușor de formare a competențelor.

Unii oameni de științe au descoperit că competențele pot fi formate și dezvoltate numai în procesul de desfășurare a activităților corespunzătoare. Astfel, Л. В. Шкерина menționează că „competența matematică a viitorilor învățători/profesori se dezvoltă în procesul de desfășurare a activităților matematice” [6, p. 42]. Tot în [6, p. 42] sunt evidențiate ideile lui А. А. Столяр, care consideră că activitățile matematice de formare a competențelor matematice se bazează pe trei aspecte importante:

- descrierea matematică a unor situații științifice specifice pentru matematizarea materialului;
- organizarea logică a materialului matematic obținut ca rezultat al primului aspect al activității matematice;
- aplicarea teoriei matematice obținute ca rezultat al celui de-al doilea aspect al activității.

Rezumând cele menționate mai sus, deducem că indiferent de terminologia utilizată, diferiți autori recunosc că abilitatea de a obține rezultate semnificative în activitățile matematice este determinată de ansamblul de cunoștințe și abilități, de motivația față de activitatea matematică desfășurată precum și formarea abilităților reflexive asupra sarcinilor matematice propuse.

Reieșind din aspectele ce stau la baza formării competenței matematice a viitorilor învățători de clasele primare distingem următoarele neajunsuri metodologice care pot fi soluționate și anume:

- determinarea tipurilor de activități educaționale ale elevilor în procesul cărora va putea fi realizată formarea elementelor competenței matematice;
- dezvoltarea subiectului activităților educaționale ale elevilor adecvate elementelor competenței matematice;

- căutarea și implementarea de noi forme de organizare și metode de predare, asigurând în acest context nu doar formarea de cunoștințe dar și pregătirea unui viitor învățător prin valorificarea motivației față de disciplină, a reflecției, autocontrolului și stimei de sine;
- crearea unui instrument pentru măsurarea și evaluarea procesului de formarea competenței matematice a elevilor ca mijloc de monitorizare a acestuia.

Soluționarea acestor aspecte metodologice ale învățării are loc atunci când cadrul didactic se bazează pe obiective bine formulate ca condiție prealabilă pentru un diagnostic suficient de precis al rezultatelor elevilor. În acest sens, obiectivele pregătirii matematice a viitorului învățător ar trebui formulate astfel încât acestea să poată fi transformate într-un model structural de diagnostic al competenței matematice a viitorului învățător de clasele primare.

Bibliografie

1. CALMUȚCHI, L.; HARITON, A.; COJOCARU, I. Formarea competențelor matematice de rezolvare a problemelor tipice în clasele primare. În: *Acta et commentationes (Științele educației)*, Nr. 1(2), 2013. p. 118-126. ISSN 1857-0623 /ISSNe 2587-3636.
2. GREMALSCHI, A. *Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri: Studiu de politici educaționale*. Chișinău: Inst. De Politici publice, 2015. 108 p. ISBN 978-9975-9609-8-4.
3. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*. Disponibil: <https://mecc.gov.md>.
4. АМОСОВА, Н.В. *Методико-математическая подготовка студентов педагогических факультетов к развитию творческой личности школьника при обучении математике*. Дисс. д. п. н., Астрахань, 1999. 420 с.
5. БОРЗЕНКОВА, О. А. *Формирование методико-математической компетентности будущего учителя начальных классов*. Дисс. на соискание ученой степени кандидата пед. наук: 13. 00. 08. Самара, 2007. 255 с.
6. ЖУРАВЛЕВА, Н.А. *Формирование базовых ключевых компетенций студентов – будущих учителей математики – в процессе обучения математическому анализу*. Дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. Красноярск, 2012. 213 с.
7. МОРДКОВИЧ, А.Г. *Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте*. Дисс. д. п. н. 1986. 285 с.
8. ШКЕРИНА, Л.В. *Формирование математической компетентности студентов*. Монография. Красноярск, 2018. 253 с.

CZU: 37.091

DOI: 10.36120/2587-3636.v24i2.55-62

SCHOOL DROPOUT - WAYS OF REMEDY

Efthalia TSENGELIDOU, M. Ed, M. Sc, Ph.D.

<https://orcid.org/0000-0001-6595-8103>

Collaborating Teaching Staff of University of Nicosia Cyprus

Senior Consultant in the Schools of Education in Greece

Abstract. The article addresses the notion of school dropout, highlighting its causality and the main scientific theories of school dropout from a pedagogical perspective. It also analyzes social policies for the prevention and control of school dropout.

Keywords: school dropout, causality, ecological theory, theory of methodological individualism, behavioral theory, biological perspective, social prevention policies.

ABANDONUL ȘCOLAR - MODALITĂȚI DE REMEDIERE

Rezumat. În articol se abordează noțiunea de abandon școlar, evidențiindu-se cauzele acestuia și principalele teorii științifice ale abandonului școlar din perspectivă pedagogică. De asemenea, se analizează politicile sociale de prevenție și control al abandonului școlar.

Cuvinte cheie: abandon școlar, cauzalitate, teoria ecologistă, teoria individualismului metodologic, teoria comportamentală, perspectiva biologică, politici sociale de prevenție.

Definition and causality

Certainly, school dropout is a form of manifestation of deviance in education, along with absenteeism and violence in the school environment. In other words, school deviance includes those behaviors that deviate from the rules governing student status-roles [21, p. 199]. Young people leave school, regardless of the level they have reached, before obtaining any qualification or professional training.

The causes of school dropout are extremely complex and often divided into several categories, as follows [15; 8; 6; 25]:

- 1) causes from the family environment: a low educational level of the parents, a tragedy that took place in the family, divided family, problems of violence and abuse, various tensions between family members, involvement of one or more family members in activities illegal, migration of one or both parents, faulty relationship between family and school;
- 2) individual causes: various health problems, relationship disorders with others, not adapting to the school environment, low motivation to go to class, manifesting an aggression towards colleagues, consumption of substances with hallucinogenic effect, consumption of alcoholic beverages, smoking, anxiety, copying tests, stealing objects belonging to classmates, low self-esteem, introversion, depression, school phobia;

- 3) causes determined by the community: the norm of early marriage of children (example: Roma ethnicity, but also in some rural areas), notorious and insecure areas;
- 4) causes of the school environment: lack of motivation and non-involvement of teachers, poor teacher-student relationship, student frustrations and inhibitions, conflicts and violence between classmates (example: bullying and mobbing), wrong school orientation of the student, very high grades small and repetition, very high school standards, the student's acute sense of failure, the student does not integrate into the classroom;
- 5) economic causes: economic difficulties, lack of a job of one or both parents, lack of supplies and clothes.

Undoubtedly, in order to achieve school success, a solid partnership is needed between the student's family and the school. Parents must give more importance to school, but also to ensure a family environment suitable for the cognitive, relational and social development of the child [8, p. 27–29].

Also, the interest of teachers should be emphasized, in order to encourage all students, without practicing any form of discrimination.

In other words, there are several explanatory theories of school dropout, divided as follows: 1) ecological perspective; 2) the theory of methodological individualism; 3) the perspective of behaviorism; 4) biological perspective.

The main theories regarding school dropout

Ecological perspective [5]: Ecopsychological theory explains human development, placing the child at the center of an ecosystem divided into four parts: a) microsystemic level (school, family, peer group); b) mesosystemic level (different interactions between microsystems); c) exosystemic level (microsystems, mesosystem and parent groups); d) macrosystemic level (cultural models). Each level exerts certain influences on the other systems, being closely related.

The theory of methodological individualism [7; 26; 14; 20; 3]: School failure is explained from the perspective of social subcultures in disadvantaged, marginalized environments. The benefits of schooling are underestimated, while illicit activities can bring many benefits. Social subculture negatively influences both the family and the individual in their decision making and behavior.

Behavioral Perspective [24; 2]: Negative behavior of individuals is strengthened through the roles played by environmental factors. Thus, the reward and punishment that come from one behavior are evaluated by the individual, strengthening his conviction to adopt one behavior to the detriment of another. The environment conditions and deconditions the individual, determining the takeover and imitation of behaviors and attitudes. Thus, deviant behavior patterns are accepted and reproduced by the individual.

Biological Perspective [19; 10]: Various hormonal and chemical reactions can influence the individual cognitively and emotionally-behaviorally. A higher amount of androgen hormones can determine the deviant behavior of the individual. Also, various anatomical stigmas can also influence the negative behavior of an individual.

There are two major attitudes towards school dropout, namely [17, pp. 451-471]:

- 1) the traditional school places the entire responsibility for the wrong decisions on the student, in the context of absenteeism and poor school results, using the term "Drop-out", with an individual educational and cultural significance;
- 2) students who drop out of school are seen as expelled from the education system, due to various traumatic experiences of school failure and negative emotions, being used the term "push-out". Here the responsibility for leaving school no longer belongs to the student, but to the education system.

Negative school experiences may cause some students to drop out of school, but not all students with such experiences choose to drop out [12, pp. 425-428]. A faulty student-family relationship, as well as between a student-teacher, can lead to the decision to leave the education system. On the other hand, positive school experiences encourage and motivate the student to move forward [27; 22; 21]. Undoubtedly, the school ranks the students, whether we are talking about the traditional school, or the theory of exclusion, in most education systems the problem of dropping out of school is manifested. Early school leaving is the result of the failure and inefficiency of educational systems to motivate and retain students throughout the educational process.

Social policies for prevention and control

There are many aspects that make school dropout a difficult problem to solve. Better teacher training is needed, both in their initial and in-service training. Increased attention is needed in working with students who have various family problems, social exclusion, insufficient income, etc. The state must also provide more funding through the Ministry of Education, in order to support both schools and teachers, but especially students who are at risk. The first specialist who comes in direct contact with the student is the teacher, who can identify and direct the child and his family to specialized services in order to provide support. The formal dimension of education, as well as ignoring the importance of working with students at risk, push them to leave school. There is a need for better integration of students at risk, as well as maintaining a close relationship with the family.

To address all these problems came the "Europe 2020 Strategy", which established that all Member States of the European Union (EU) to reduce dropout rates below the threshold of 10% by 2020. Thus, it was intended to facilitate access to education, reducing the number of students with poor academic results, as well as unmotivated absences. Also, "second chance" programs will be introduced for students who have

already left school. All EU Member States have had to develop prevention and control policies in order to reach the target of an average drop-out rate of less than 10%. It was wanted to eliminate the favorable factors that determine the early school leaving. In this sense, there were three main directions of action, as follows:

- 1) prevention, which consists of a set of actions designed to improve both access and equal participation in education of all children, regardless of background or financial situation; several specific programs for identifying and supporting students at risk of dropping out also need to be implemented;
- 2) combating, by streamlining the school network for reintegration into education of those who have already left school;
- 3) the development of the educational system, the appropriate endowment of the schools, the observance of the hygiene norms, the assurance of the qualitative standards of the educational services.

Romania has recognized the problem of school dropout and comes up with solutions to prevent and combat it, but we must start by encouraging the attendance of kindergarten, in order to adapt the child to the school curriculum and interactions with teachers and classmates [21; 9; 23].

In the direction of preventing and combating school dropout come several proposals, but it is imperative to first understand the causes of social, family, economic and individual nature. Subsequently, these causes can be transformed into opportunities and directions for action by social policies. It is necessary to implement a student-oriented psycho-pedagogical methodology, where the teacher actively stimulates the participation and involvement of each student in the educational process [1, p. 112]. Also, more learning styles need to be developed, so that the student can develop his cognitive function as much as possible. Students should be encouraged to put into practice the theories learned in class, thus taking the initiative in learning. The subject taught in a rigid, standardized manner, focused on storing information, will not be able to be applied in the future. Learning through various visual, graphic methods, in drawings and colors, can be one of the many alternatives [8; 5]. Another proposal for improving the current school system, but especially for preventing dropout, is related to the teacher who can teach the lessons in an interactive way with his students. Avoiding the teacher's monologue will bring the student from the passive situation of class attendance to an active situation, of participation and involvement in the lesson. Encouraging students to get involved in the learning process is one of the main solutions and makes the school a fun, active and conducive place for student development [12, p. 38–42]. Stimulating the student's imagination is crucial in the learning and development process, offering the chance to take the initiative in teaching classes. The teacher must constantly provide positive and constructive feedback designed to encourage and motivate student

participation [21; 3; 26]. Once these proposals are applied, the problem of school dropout in our country could experience significant decreases, precisely due to the school's orientation on student development and not only on teaching and memorization. At the same time, for students with very poor learning results, several study groups can be organized within the school, to answer the problems. It is necessary to orient each student individually, taking into account his inclinations and the results obtained. Orientation in various fields of education helps the young person to improve in a certain direction, thus focusing on performance and not only on the results favorable to the promotion of the year.

In other words, there are a number of directions for action to prevent and combat early school leaving in our country, and the first such direction is to eliminate the current rigid, classic school system [11; 4].

Furthermore, equal opportunities for all children to participate in education must be ensured. Teachers must benefit from continuous training, in which they can permanently develop and improve their working skills with students with various problems, whether personal, family, economic or social [4; 8]. The quality of educational services and inclusion in the system are some of the most important directions of action of social policies. Ethnic minorities must benefit from teaching in their mother tongue so that the school can meet the difficulties of adaptation and integration. A student who has adapted and managed to integrate into society, in school, will have a much lower risk of dropping out of school [18, p. 3–6]. The state must materially support students' performance and promote all forms of education. Violence in school must be eliminated as much as possible, being one of the causes of dropout [7; 21], and the relationship between the student's family and the school must be as close as possible. Ensuring the safety of the student inside the school is mandatory. Also, within each educational institution must work several specialists, such as social workers, psychotherapists and psychologists who have the role of identifying students with problems. Thus, it will be possible to intervene on these cases and a careful monitoring of the problem solving path will be made.

Encouraging the child's autonomy is essential even during school. On the other hand, given that the young person wants to leave school in order to obtain a job, having a full-time job and a stable monthly income, the idea of “temporary school dropout” must be accepted [11]. Family and society are important partners in determining the young person to return to education to complete his studies. Thus, "temporary school dropout" becomes a solution worth considering, in addition to the offer supported by the vocational school and offering financial support during the resumption of studies. In other words, the vocational school must have the full support of the state, but also of several companies to be involved in financing and organization, taking into account the demand of the labor market. It is necessary for the state to support these companies that

choose to get involved, through various tax facilities, tax exemptions. Training a skilled workforce is essential for the economic success of any country.

School dropout is not only a problem of the education system, but it is a social problem, an individual failure with negative effects for the economy and the family.

Preventing the risk of dropping out of school by identifying and supporting young people with problems is essential in reducing the rate of early school leaving [16, p. 527–531]. The full involvement of teachers is necessary because they are in direct contact with the student and his family. Early identification of the risk can prevent the young person from leaving school. The school itself must be responsible for preventing, motivating and helping students to integrate into the collective.

The school is good when it meets the demands of the labor market, the demands of the student and society. Romanian society has undergone a series of major changes in economic, social, educational, health and cultural, from 1989 to the present. Globalization, accession to the European Union and the evolution of the media have also massively influenced the traditional education system. Old teaching methods must now be replaced by new ways of motivating, capturing the student's attention and interest. In conclusion, society has changed, the priorities and prejudices of individuals have changed, consequently, the school system must adapt to new times and requirements. The school must provide, in addition to cognitive development, a stimulation of the spirit of innovation and initiative of young people, helping them to prepare to meet the demands of the labor market today and especially in the future.

Bibliography

1. BJERK, David. *Re-examining the impact of dropping out on criminal and labor outcomes in early adulthood*. SUA: Economic Education, 2012. no. 31: pp. 110–122.
2. BONEA, Georgiana Virginia. *Violența în relația de cuplu: victime și agresori*. București: Editura Sigman 2012.
3. BRADSHAW, Catherine; O'BRENNAN, Lindsey; MCNEELY, Columbus. Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. In: SUA: New Direction, *Child Adolescence*, 2008. no. 122: pp. 19–32.
4. BRIDGELAND, Maurice; DIJULIO, John; MORISON Ken. *The Silent Epidemic. Perspectives of High School Dropouts*. Washington DC: Civic Enterprises, L.L.C, 2006.
5. BRONFENBRENNER, Urie. Influences on Human Development. SUA: Holt, Rinehart & Winston, 1975. In: Bronfenbrenner, Urie. *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*, Sage, 2005.

6. CACE, Sorin; TOMESCU Cristina, coord. *Studiu asupra fenomenului de mobbing și a unor forme de discriminare la locul de muncă în România*. București: Editura Expert, 2010.
7. COHEN, Albert. *Delinquent boys*. London: Free Press, 1955.
8. COSMOVICI, Andrei; IACOB Luminița. *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom, 1998.
9. CROSNOE, Robert; RIEGLE-CRUMB Catherine. A life course model of education and alcohol use. In: *SUA: J. Health Sociology Behaviorism*, 2007. no. 48: pp. 267–282.
10. Di TULLIO, Benigno. *Il problema della criminalità nelle aree arretrate italiane*. Italia: Editura Nuovi Quaderni di Capestrano S.R.L., 1956.
11. DIANDA, Marcella. *Preventing Future High School Dropouts. An Advocacy and Action Guide for NEA State and Local Affiliates*. Washington DC: National Education Association, 2008.
12. EINAT, Tomer; EINAT, Amelia. To learn or not to learn—this is the question: learning – disabled inmates’ attitudes toward school, scholastic experiences, and the onset of criminal behavior”. *SUA: Prison J.*, 2015. no. 95: pp. 423–448.
13. ESPING-ANDERSEN, Gosta. *Why We Need a New Welfare State*. Oxford: Oxford University Press, 2002. In: Fortin, Lemieux, Marcotte Denis, Diallo Thuillier, Potvin Pierre, Royer, Eric. A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. Europe: *J. Psychology Education*, 2013. vol. 28: 563–583.
14. KISSINGER, Henry. Who's skipping school: characteristics of truants in 8th and 10th grade. In: *SUA: J. School Health*, 2007. no. 77: pp. 29–35.
15. HUGHES, Jones; CAVELL, Timothy; WILLSON, Victor. Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. In: *SUA: J. School Psychology*, 2001. no. 39: pp. 289–301.
16. JIMERSON, Shane; EGELAND, Byron; SROUFE, Angela; CARLSON, Brown. A prospective longitudinal study of high school dropouts: examining multiple predictors across development. *SUA: J. School Psychology*, 2000. no. 38: pp. 525–549.
17. KEARNEY, Albano. School absenteeism and school refusal behavior in youth: a contemporary review. In: *SUA: Clinical Psychology Review*, 2008. no. 28: pp. 451–471.
18. KORHONEN, Jouni; LINNANMÄKI, Karin; AUNIO, Pirjo. Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: a person-centred approach. In: *SUA: Learn Individual Differences*, 2014. no. 31: pp. 1–10.
19. LOMBROSO, Cesare. *Omni delinquent*. București: Editura Măiastră, 1835/1992.

20. LUCERO, Jorge; BARRETT, Conner; JENSEN, Haise. An examination of family and school factors related to early delinquency. In: SUA: *Children School*, 2015. no. 37: pp. 165–173.
21. NEAMȚU, Cristina. *Devianța școlară*. Iași: Editura Polirom, 2003.
22. PATRICK, Murphy; SCHULENBERG, John; O'MALLEY, Patrick. High school substance use as a predictor of college attendance, completion, and dropout: a national multicohort longitudinal study. In: SUA: *Youth Society*, 2016. no. 48: pp. 425–447.
23. TEODORESCU, Daniel; ANDREI, Tudorel; OANCEA, Bogdan. Quantitative methods used to identify the causes of school dropout in EU countries. In: SUA: *Proc. Society Behaviorism*, 2012. no. 31: pp. 188–192.
24. TOLMAN, Edward. Freedom and the cognitive mind. In: SUA: *American Psychologist*, 1954. no. 9: pp. 536–538.
25. VOICU, Bogdan, coord. *Soluții eficiente pentru prevenirea abandonului școlar: costuri și mecanisme*. București, (Aprilie), 2012. <http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/Renuntarea-timpurie-la-educatie.pdf>.
26. WEERMAN, Frank. Delinquency after Secondary school: exploring the consequences of schooling, working and dropout. In: Europe: *J. Criminology*, 2010. no. 7: pp. 339–355.
27. ZHANG, Min. School absenteeism and the implementation of truancy-related penalty notices. In: SUA: *Past Care Education*, 2017. no. 25: pp. 25–34.

CZU: 371.132

DOI: 10.36120/2587-3636.v24i2.63-68

FORMAREA COMPETENȚEI PROFESIONALE A CADRULUI DIDACTIC

Elena VINNICENCO, dr., conf. univ.

<https://orcid.org/0000-0002-7378-7284>

Catedra PMÎP, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Competența profesională se referă la capacitatea unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanță, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice. În acest context, formarea competenței profesionale a cadrului didactic necesită parcurgerea anumitor etape: a cunoștințelor fundamentale, a cunoștințelor funcționale, a cunoștințelor interferente.

Cuvinte-cheie: educat, competență, cadru didactic, standard profesional.

THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER

Summary. The professional competence refers to the capacity of a person to realize, at a specific level of performance, the totality of typical work tasks specific to the teaching profession. In this context, the formation of the professional competence of the teacher requires the completion of certain steps concerning: the fundamental knowledge, the functional knowledge, the interfering knowledge.

Keywords: educated, competence, teacher, professional standard.

Educația se desfășoară în contextul relației pedagogice - o relație asimetrică de influență a educatorului asupra educatului. Educația ca proces presupune modelarea structurii și componentelor native și dobândite ale individului, conform unui ideal educațional. Astfel are loc procesul de formare și dezvoltare permanentă a personalității umane pentru integrarea socială optimă angajată conform finalităților microstructurale și macrostructurale, având ca structură de bază corelația dintre educator și educat într-un aspect formal.

Literatura de specialitate propune o gamă de definiții conceptului de competență profesională a cadrului didactic care în sens larg reprezintă: „capacitatea educatorului de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, în vederea cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor fenomenelor educative” [4, p.15].

Analizată din perspectivă psihopedagogică, competența profesională este caracterizată ca un model interactiv, profesorul și elevul fiind în același timp emițător și receptor, creându-se între ei o conexiune de transfer de idei. Compatibilitatea dintre elev și educator depinde și de imaginea pe care și-o formează cadrul didactic despre elevi. Acesta trebuie să dea dovadă de umanism pentru că „umanismul generează umanism” [1, p.72]. Elevul asimilează cunoștințe despre valorile elementare ale vieții morale prin experiențele oferite de școală. În cadrul școlii se oferă copiilor o viziune socială asupra globalității lumii contemporane, astfel ca din relațiile umane să se preia modelele accesibile pentru educația lor. Cadru didactic e necesar să relaționeze cu elevii săi în

orice situații, trebuie să-i ghideze, să găsească soluții optime la rezolvarea problemele lor, permanent să-i stimuleze.

Sistemul educațional depinde de sistemul social în care se integrează, iar educația trebuie să fie în pas cu progresul general și chiar să depășească mersul celorlalte sectoare ale vieții sociale. Societatea contemporană marcată de un dinamism accentuat sub aspectul schimbărilor generează în permanență noi exigențe, noi provocări, cărora educația trebuie să le facă față, prin structură, obiective, conținuturi și modalități de realizare, uzând de capacitățile ei de adaptare și autoreglare.

VI. Guțu consideră că definirea conceptului de competență se axează pe două laturi - psihologică și pedagogică [7, p.2]. Studentul trebuie să posede pe lângă competențele de specialitate și alte tipuri care sunt atribuite profesiei de pedagog:

- Competențe instrumentale (capacitățile de:organizare, de analiză, de sinteză, comunicare scrisă și orală în limba maternă, cunoașterea unei limbi străine etc.);
- Competențe interpersonale (abilitățile individuale: capacitatea de a munci în echipă, competențe critice și autocritice etc);
- Competențe sistemice (de cercetare, de învățare, de adaptare la situații noi, de creativitate, de voință, spirit de inițiativă etc).

După autorul Nicolae Silistraru competența profesională, este o achiziție necesară unei profesii/unui grup de profesii înrudite, manifestată și dezvoltată în cadrul profesional. Competența profesională se exprimă în performanțele realizate într-o anumită sferă de activitate, de formare profesională și reprezintă sisteme de priceperi-deprinderi, capacități, aptitudini și atitudini psihopedagogice [13].

După autorul Vasile Panico toate cunoștințele, capacitățile și aptitudinile obținute în cadrul formării oricărui profil de personalitate, inclusiv și a profilului viitorului pedagog pot fi fundamentate, în interacțiunea dintre dimensiunile competenței majore / generale ale personalității și dimensiunile competenței calificaționale care reprezintă tabloul funcțiilor profesionale [10].

Standardul profesional trebuie să fie axat pe dimensiunile competenței generale și cele profesionale, care se modifică în funcție de rolurile sociale și exigențele societății.

Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice prezintă un sistem de referință preponderent pentru autoevaluarea nivelului de performanță al cadrelor didactice. Standardele de competență profesională cuprinde ansamblul de activități de predare-învățare-evaluare și se structurează pe următoarele cinci domenii ale competenței profesionale, reprezentate în figura 1.

În prezent, sistemul competențelor necesare realizării profesiei didactice este reflectat în mai multe documente reglatorii, doar că nu există o taxonomie unanim acceptată, care să determine sistemul competențelor la nivelul domeniului de formare profesională, la nivel de specialitate, dar și raportul funcțional clar dintre acestea.

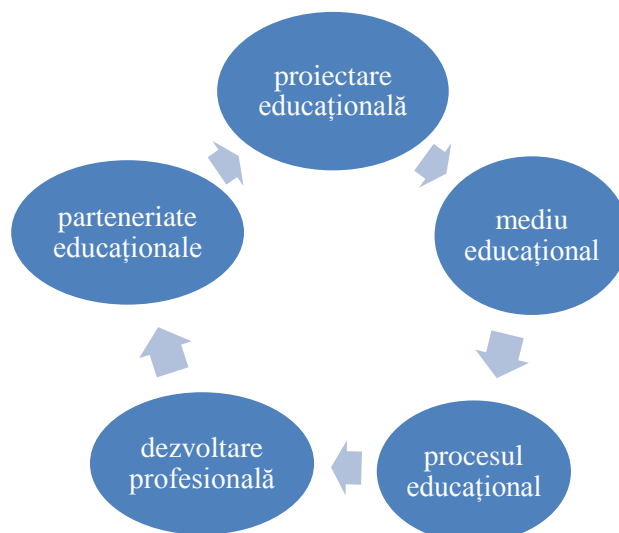


Figura 1. Domenii ale competenței profesionale

În acest context, în Cadrul de referință al Curriculumului Național se menționează că „profilul de formare al absolventului reprezintă o componentă reglatoare a Curriculumului Național. Capacitățile, atitudinile și valorile (competențele) vizate de profilul de formare au un caracter transdisciplinar și definesc rezultatele învățării, urmărite prin aplicarea Curriculumului Național” [5].

Profilul absolventului se structurează în conformitate cu patru atribute generice ale viitorilor cetățeni, care sunt specificate la nivelul învățământului primar (figura 2). Profilul absolventului claselor primare proiectează idealul educațional pe primul nivel al sistemului de învățământ. Idealul pedagogic reprezintă o finalitate educațională macrostructurală, care cuprinde toate resursele formative ale societății existente la nivel instituționalizat și individual. Idealul pedagogic realizează o sinteză între idealul social care vizează o anumită calitate culturală, politică și economică a societății, în perspectiva evoluției acesteia și idealul psihologic care vizează o anumită calitate relativ perfectă a factorului uman, angajat într-o anumită activitate educativă pe termen lung.

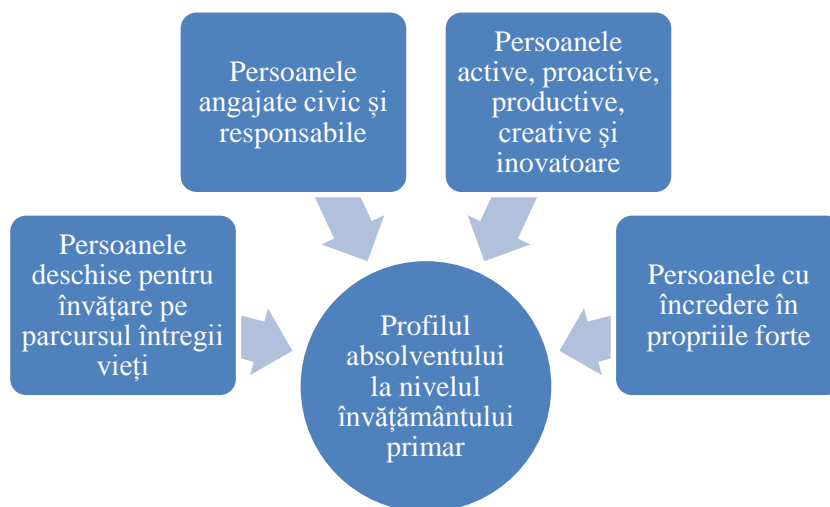


Figura 2. Atributele generice ale profilului absolventului la nivelul învățământului primar

Profilul absolventului claselor primare se caracterizează prin:

- activism și cooperare;
- cunoașterea valorilor naționale și globale;
- conștientizarea relațiilor interpersonale;
- argumentarea deciziilor proprii;
- tendința spre tehnologii inovatoare;
- includerea în activități de învățare formale și nonformale;
- manifestarea atitudinii asertive;
- respectarea principiilor interculturale;
- solicitarea sprijinului necesar;
- cunoașterea și respectarea simbolurilor naționale;
- cunoașterea tradițiilor și obiceiurilor populare în context cultural;
- etc.

Dimensiunile competenței profesionale pe care le include profilul unui absolvent cu studii superioare pedagogice sunt următoarele:

- Dimensiunile competențelor generale.
- Dimensiunile competenței profesionale, care reflectă:
 - Competența de specialitate;
 - Competența psihopedagogică;
 - Competența psihosocială și managerială;
 - Competența de cercetare psihopedagogică.

În concepția cercetătorului I. Botgros competența profesională a cadrului didactic este reprezentată de: competență epistemologică, de comunicare, managerială, de investigație, metacognitivă [4, p. 38]. Autorul menționează că competența, epistemologică, este structurată pe trei componente: de specialitate, psihopedagogică și culturală. Competența metacognitivă vizează ansamblul de cunoștințe pe care individul le deține referitor la funcționarea propriei cogniții, dar și la procesele de control care dirijează activitățile cognitive în timpul executării lor [4, p. 38].

Competența didactică constituie un proces polifactorial de transmitere și formare/autoformare a aptitudinilor, abilităților și atitudinilor profesionale pe tot parcursul vieții. Astfel putem menționa că aptitudinea este o componentă instrumental-operatională a personalității, reprezintă un ansamblu de însușiri psihice și fizice, care determină performanțele într-o anumită activitate.

După cum susține P. Popescu – Neveanu, aptitudinile sunt o însușire sau un sistem de însușiri ale subiectului, mijlocind reușita într-o activitate sau posibilitatea de a acționa și de a obține performanțe [12, p. 16].

Aptitudinea se situează pe poziție de relaționare între sfera psihologică a persoanei și situațiile din mediul social, în care această persoană se află. Aptitudinea vizează ce este

în stare să realizeze individul în funcție de situațiile existente. La baza ei, stau predispozițiile, care la rândul, lor, sunt înnăscute. Aptitudinea în procesul educațional este poziționată pe prim plan. Ea reprezintă un factor relevant în asigurarea calității, ceea ce duce la atingerea scopului propus. Aptitudinea este primordială, fiindcă favorizează succesul profesional. Orice realizare a studentului, dirijată de către profesor sub aspectul perseverenței și eficienței, antrenată în timp, devine o aptitudine.

Aptitudinea vizează traiectoria dintre autoinstruire și autoeducație, care este determinată de modelul propus, aceasta fiind aprofundată de către studenți. În acest context, autorul V. Andrițchi propune un exemplu de formare a aptitudinilor de autoeducație, care pune accent pe patru grupe de condiții orientate spre formarea aptitudinilor de autoeducație, cum ar fi: autocunoașterea, autoproiectarea, autoorganizarea și autostimularea [3, p. 17].

Corelația dintre aptitudine, care ține de personalitatea fiecăruia, și atitudinea care reprezintă un set complex de comportamente la baza cărora stau valorile, este importantă în formarea competenței didactice. Atitudinea îndeplinește o funcție reglatorie și chiar dinamizatoare în eforturile întreprinse de educat în procesul devenirii sale, ceea ce reflectă rolul primordial al educației.

Bibliografie

1. ALBU, G. *În căutarea educației autentice*. Iași: Editura Polirom, 2002.
2. ANDERSON, L. W. *La formation des maîtres en fonction des compétences attendues*. Bruxelles: LABOR, 1986. 260 p.
3. ANDRIȚCHI, V. *Metodologia formării aptitudinilor de autoeducație la elevii de vârstă școlară mică*. Chișinău: Univers pedagogic, 2006. 64 p.
4. BOTGROS, I.; FRANȚUZAN, L. Competența profesională a cadrului didactic – condiție decisivă în implementarea curriculumului școlar. În: *Univers Pedagogic*, nr. 4, 2010, p. 38.
5. *Cadrul de referință al curriculumului național*, aprobat prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 432 din 29 mai 2017.
6. CRISTEA, S. Competența pedagogică la nivelul curriculumului. În: *Didactica Pro*. Revistă de teorie și practică educațională, nr. 2 (66), 2011, p. 55.
7. GUȚU, VI. Învățământul centrat pe competențe: abordare teleologică. În: *Didactica Pro*. Revistă de teorie și practică educațională, nr. 1 (65), 2011.
8. JINGA, I.; ISTRATE, E. *Manual de pedagogie*. București: Editura ALL Educațional S.A., 1998.
9. NEGRUȚI, S. *Relaționarea. O explorare multidimensională și interdisciplinară*. București: Netkraft Impex SRL, 2000.

10. PANICO, V. *Pedagogie. Seminare și lucrări practice*. Ediția a II-a. Chișinău: UST, 2007.
11. PETROVICI, C., *Principii și criterii de evaluare a competențelor profesionale ale învățătorilor debutanți*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006.
12. POPESCU-NEVEANU, P. Creativitatea și învățare. În: *Revista de Pedagogie*, 1980, nr.1, p.14-16.
13. SILISTRARU, N. Evaluări inovative în învățământul universitar (ciclul II) de determinare a competențelor cadrului didactic. UST: *Materialele CȘI*, 2010, vol. I, p. 302-309.
14. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Competenta%20profesionala%20a%20cadrului%20didactic_conditie%20decisiva%20in%20implementarea%20curriculului%20scolar.pdf
15. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=112538&lang=ro

MANAGERUL DE PROIECT – COMPETENȚE ȘI ROLURI SPECIFICE

Anca-Mihaela NASTASĂ, profesor școlar

<https://orcid.org/0000-0003-4054-7329>

Colegiul Național *Ferdinand I* Bacău, Grădinița *Roza Venerini* Bacău

Rezumat. *Managerul de proiect* reprezintă „cheia succesului” în orice activitate socială, în general, în zona cercetării și perfecționării educaționale, în mod special. El este cel capabil să conducă *instituția / organizația școlară preuniversitară* prin valorificarea optimă a resurselor psihologice și sociale ale tuturor membrilor acesteia. Sub conducerea sa, acești *membrii*, care au calitatea de *actori ai educației*, devin eficienți prin faptul că „nu lucrează unul pentru altul, ci unul cu altul. *Managerul de proiect* cultivă *sentimentul* încrederii în forțele proprii ale echipei pe care o conduce pentru îndeplinirea unor *scopuri* și *obiective comune*. Acest *sentiment* transmis echipei și grupurilor care o compun reflectă calitățile managerului de proiect, definite în termeni de leadership, la nivelul unui produs superior exprimat în termenii unei formule care assemblează și sintetizează: *angajamentul x caracterul x competența x consecvența x coeziunea (liderului și a echipei condusă eficient)*.

Cuvinte-cheie: manager, manager de proiect, proiect, competențe, roluri.

PROJECT MANAGER - SPECIFIC SKILLS AND ROLE

Abstract. *The project manager* is the "key to success" in any social activity, in general, in the area of research and educational development, in particular. He is the one able to lead the pre-university school institution / organization by making the best use of the psychological and social resources of all its members. Under his leadership, these members, who have the quality of actors of education, become efficient by the fact that “they do not work for each other, but with each other. The project manager cultivates a sense of self-confidence in the team he leads to achieve common goals and objectives. This feeling transmitted to the team and its groups reflects the qualities of the project manager, defined in terms of leadership, at the level of a superior product expressed in terms of a formula that assembles and synthesizes: commitment x character x competence x consistency x cohesion (leader and team conducted efficiently).

Keywords: manager, project manager, project, skills, roles.

Calitățile psihologice ale managerului de proiect, sunt probate la nivelul capacităților acestuia de: *motivare optimă a echipei*, implicată global în derularea proiectului, condus la nivel strategic, inovator; *comunicare eficientă a obiectivelor* și a *modalităților* de realizare-dezvoltare și de evaluare continuă a acestora în condiții de empatie pedagogică (aptitudinea de transmitere a mesajelor la nivelul înțelegerii și al cerințelor afectiv-motivaționale ale membrilor echipei implicată în proiect).

Managerul de proiect deține *competențe pedagogice superioare* de *motivare optimă* a echipei și de *comunicare eficientă*. *Rolurile* exercitate de *managerul de proiect* sunt cele care susțin „piramida motivațională” (consacrată de Maslow). Avem în vedere *rolurile manageriale* care vizează: asigurarea condițiilor materiale, primare, necesare pentru desfășurarea proiectului; cultivarea sentimentului de siguranță și de încredere în

forțele proprii; aprecierea / autoaprecierea nivelului de performanță atins; autocultivarea capacității de autorealizare.

Aceste *roluri* asumate de managerul de proiect, valorifică etapele de evoluție graduală a cerințelor membrilor proiectului implicați în atingerea anumitor performanțe, care constituie premise psihologice ale succesului realizabil în timp: cerințe fiziologice, receptate ca necesități primare, legate de organizarea materială a proiectului; cerințe psihologice receptate ca nevoie de siguranță în activitate; cerințe psihologice afirmate ca nevoi ale eului; cerințe psihologice superioare, conștientizate și dezvoltate ca nevoi de autodepășire / autorealizare / autoexprimare creativă / inventivă, inovatoare [8, 66].

Competențele managerului de proiect pot fi formate și dezvoltate pe baza asimilării și interiorizării unor cunoștințe psihologice fundamentale, teoretice și procedurale (aplicate) necesare pentru a înțelege potențialul aptitudinal și atitudinal al fiecărui membru al echipei, obiectivat în acțiuni și comportamente vizibile și în motivații mai ușor sau greu de identificat. În această perspectivă, *managerul de proiect competent*, trebuie să cunoască necesitățile generale și particulare al echipei, dar și așteptările individuale ale membrilor acesteia raportate la un cadru instituțional / organizațional, dar și la un context psihosocial, conturat pe fondul activităților desfășurate, dar și a influențelor *informale* exercitate spontan sau accidental, direct sau indirect, de mediul extern.

Formarea acestor *competențe psihologice*, necesare managerului de proiect în situații complexe, multiple, este realizată în timp, pe baza valorificării mai multor metode și tehnici specifice: sesiuni de brainstorming (asalt de idei); întâlniri formale cu diferiți factori de decizie, utilizatori și beneficiari, reprezentanți ai comunității școlare și ai comunității educaționale locale; dezbateri organizate cu experți din domeniu de studiu disciplinar și interdisciplinar, abordat în cadrul proiectului; activități de documentare și cercetare științifică și tehnologică [3, p. 10].

Consolidarea și dezvoltarea *competențelor psihologice* necesare managerului de proiect, asigură îndeplinirea optimă a unor *roluri specifice*, interpersonale, multiplicare în contexte deschise, problematice: *coordonarea* acțiunilor distribuite pe grupe și microgrupe în cadrul echipei; *negocierea* intereselor diferite care pot să apară în interiorul echipei; rezolvarea disputelor identificate în cadrul echipei sau între grupurile constituite *nonformal* sau *informal* în interiorul echipei; *tratarea diferențiată* a membrilor echipei în funcție de rezultatele școlare și de calitățile lor psihologice și sociale, care trebuie valorificate special pentru a asigura unitatea de acțiune eficientă a echipei; *orientarea pedagogică, psihologică și socială* a tuturor membrilor echipei în direcția atingerii obiectivelor generale, specificate și concretizate pe tot pe parcursul desfășurării proiectului.

Competențele cognitive ale managerului de proiect, dobândite prin asamblarea optimă a unui set de cunoștințe teoretice și aplicative (pedagogice, psihologice, sociologice, manageriale etc.) fundamentale, susținute atitudinal și valoric în context deschis, asigură premisele necesare acestuia pentru exercitarea în condiții optime a mai multor *roluri informaționale* care vizează: *programarea și conducerea eficientă a ședințelor de lucru* (evaluare inițială, evaluare parțială, evaluare de bilanț etc.); *elaborarea și actualizarea* graficelor de lucru necesare pentru toți membrii echipei, dezvoltate la nivel individual și pe grupe, dar și din perspectiva organizării frontale a activităților pedagogice și administrative; *(re)actualizarea planului* în raport de informațiile obținute pe parcursul desfășurării proiectului în condiții de evaluare continuă, formativă; *concentrarea echipei* asupra scopurilor generale ale proiectului, specificate și concretizate, în funcție de resursele pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) existente sau disponibile; *cultivarea încrederii echipei* în forțele sale interne și în coeziunea grupurilor inițiate sau formate pe tot parcursul desfășurării proiectului în condiții de timp și spațiu (formal, nonformal, deschis spre informal) determinate pedagogic și managerial; *reglarea-autoreglarea permanentă* a activităților specifice proiectului (pedagogice și administrative), realizată în condiții de *feedback* extern și intern, pozitiv și negativ.

Managerul de proiect se distinge și prin capacitatea sa de valorificare a anumitor *stiluri de conducere*. Cercetările acumulate în epoca modernă și postmodernă (contemporană) confirmă faptul că *stilul* definește: „o formă de manifestare a trăsăturilor psihice ale managerului”; „maniera obișnuită de comportament a managerului”; „calitățile psihice foarte strict reglate, având o deosebită însemnătate socială” [4, p. 42, vezi pp. 40-49].

Competențele managerului de proiect reflectă și îmbină calitățile a două *stiluri de conducere* a echipei: *stilul cognitiv-afectiv* și *stilul instrumental-comportamental* [Idem, p. 53]. Ele sunt perfectibile în context deschise, care presupun valorificarea modelului propus de R. Likert care integrează *stilurile manageriale* la patru niveluri de referință: autoritar-explorator; autor-binevoitor; consultativ; participativ [7]. În această perspectivă, *competența*, valorificată de managerul de proiect, este cristalizată teleologic și axiologic la nivelul *stilurilor consultativ* și *participativ*, susținute tehnologic și docimologic de *stilurile autoritar-explorator* (determinat de normativitatea pedagogică și managerială) și *autoritar-binevoitor* condiționat de tehnologia pedagogică și managerială [Ibidem, pp. 55, 56; 39].

În contexte sociale și pedagogice deschise, *competența managerului de proiect* evoluează continuu pe fondul îmbinării organice între *stilurile fundamentale de concepere* a conducerii (*integrat, dedicat / cointerestat, relaționist*) și cele de acțiune eficientă în practica *leadershipului educațional* (*activ, autocrat-binevoitor, progresist*). O astfel de

competență, elimină la nivel de *stil fundamental*, stilul divizat, iar la nivel de comportament practic, stilul birocratic. Altfel, menținerea stilului divizat sau a stilului birocratic, într-o formă asumată direct sau indirect, poate duce la practicarea unui *stil ineficient* (îngăduitor, autocrat, misionar, dezertor) [Ibidem, p. 57].

O categorie specială de *competențe* ale *managerului de proiect*, activ în zona instituției / organizației preuniversitare, este cea a „competențelor decizionale” care vizează „implementarea inovațiilor” necesare pe parcursul derulării proiectului. Ele pot fi clasificate în funcție de: „Schema tehnologiei inovaționale” – competențele care probează capacitatea managerului de proiect de: *formulare a scopului* general și a obiectivelor specifice ale proiectului; *diagnosticare* a stadiului în care se află conceptul proiectului; *analiză a problemelor și a contradicțiilor* care trebuie rezolvate la nivelul proiectului prin inovații; valorificare a informației care stimulează inovația la nivel de dezvoltare instituțională; organizare a activității de valorificare a inovațiilor; planificare a activității de creație pedagogică la nivel superior, de inovație; evaluare continuă a rezultatelor proiectului, obținute în condiții de inovație pedagogică [5, p. 67]; „Metodologia formării competențelor decizionale în activitatea managerial-inovațională” – competențele care probează capacitatea managerului de proiect, de: implementare decizională; evidențiere / înțelegere a situației generale; analiză a mediului / contextului în care se desfășoară proiectul (pedagogic, social, economic / marketing etc.); însușire și valorificare a inovațiilor; pregătire profesională în domeniul managementului inovațional [Idem, p. 84].

Competențele și rolurile specifice managerului de proiect evoluează pe fondul unei noi teorii a conducerii afirmată în zona pedagogiei prin realizarea saltului de la *paradigma administrativ-birocratică* (a societății industrializate timpurii) la *paradigma managementului și a leadershipului educațional* (afirmată în societatea modernă / industrializată dezvoltată și postmodernă / postindustrializată, informațională, bazată pe cunoaștere [2].

Această „nouă teorie a conducerii”, centrată pe *conducerea managerială transformatoare*, se bazează pe activitatea unor *lideri eficienți* ca „agenți ai schimbării” [1, pp. 15-29].

Noua teorie a conducerii evoluează „în trei contexte majore”, din punct de vedere psihologic și social, care solicită liderilor, să cultive „dăruirea, complexitatea și credibilitatea”. La nivel instituțional / organizațional, școala trebuie să se adapteze la „*megatendențele* care schimbă lumea” în procesul de tranziție paradigmatică de la: societatea / tehnologia industrializată – societatea / tehnologia informațională; economia națională – economia globală; perspectiva abordării activității pe termen scurt – pe termen lung; conducerea administrativă bazată pe centralizare – descentralizare; conducerea politică bazată pe democrația reprezentativă – democrația participativă;

comunicarea bazată pe ierarhii – pe rețele; decizia managerială de tip *fie/sau* – de tip *opțiuni multiple* [9].

Competența fundamentală a managerului de proiect, care acționează ca *lider* în context social și educațional deschis, este cea bazată pe „capacitatea acestuia de a transforma intenția în realitate”. În ultimă instanță ea constituie *competența* sau capacitatea de *conducere transformatoare* necesară în condiții de schimbare permanentă existente în societatea modernă și postmodernă (contemporană), care pot genera „o hărmălaie obositoare” dacă managerul de proiect nu intervine eficient prin *dăruire psihologică* și *credibilitate socială*, raportate la *complexitatea* situației [Idem, p. 28].

Competența fundamentală a managerului de proiect definește capacitatea acestuia de *conducere transformatoare*, cristalizată ca produs calitativ superior al unor cunoștințe pedagogice și manageriale de bază (educație, instruire, sistem de învățământ, proces de învățământ, proiectare curriculară a educației și a instruirii / la scara întregului sistem și proces de învățământ; management educațional, leadership educațional), susținute permanent prin *atitudinea* de dăruite și prin *valorile* complexității și ale credibilității, asumate social.

Managerul de proiect eficient este cel care deține **competența fundamentală** probată prin capacitatea sa de conducere transformatoare. Această *competență fundamentală* este valorificată și perfecționată continuu pe fondul promovării unor strategii eficiente, pe *termen scurt*, dar mai ales *mediu* și *lung*, realizate prin intermediul: „viziunii care înseamnă concentrare”; *comunicării* calitative, dependentă nu doar de informații sau fapte, transmise și receptate în exces, ci de „forma de prezentare” care conferă mesajului „semnificația generală”; *poziționarea* psihologică – „încrederea, lubrefiantul care face ca organizațiile să funcționeze” în condiții de *integritate*, de *identitate*, de *relevanță* prin „păstrarea direcției în mod constant”; „dezvoltării sinelui” în condițiile „respectului de sine pozitiv”, susținut prin *talent* și *disciplină*, prin „potrivirea dintre punctele forte și slăbiciunile cuiva și necesitățile organizației” [Ibidem, pp. 38-75].

În această perspectivă, **managerul de proiect eficient** este cel care deține patru *competențe strategice*, definite ca „abilități umane” fundamentale (privite ca produse superioare ale unor cunoștințe teoretice și procedurale fundamentale, susținute atitudinal și valoric):

1. **competența conducerii vizionare** bazată pe *concentrarea* liderului asupra calității membrilor proiectului care cuplează *intensitatea muncii* cu *abnegația*, asigură „*tranzacția* care creează unitate între lideri și cei care îi urmează”;
2. **competența comunicării pedagogice eficiente** realizată la nivel de relație optimă între informațiile și faptele transmise de lider și receptate de membrii echipei – forma de prezentare care conferă acestora „semnificația generală”, asimilată și interiorizată valoric de toți membrii echipei implicați în desfășurarea *proiectului*,

stil managerial democratic (consultativ și participativ), și mijloace prin care liderii modelează semnificația generală, în context pedagogic și social deschis;

3. **competența poziționării optime** a liderului (managerului de proiect) și a membrilor echipei (proiectului), bazată pe *dăruire psihologică, credibilitate socială, complexitate pedagogică* implicată în „managementul încrederii”, în „păstrarea direcției” de acțiune în condiții de „integritate organizațională” și de „congruență totală”, necesară pentru identificarea și depășirea confuziilor și a contradicțiilor;
4. **competența dezvoltării sinelui prin intermediul respectului de sine pozitiv**, realizată prin „recunoașterea punctelor forte și compensarea slăbiciunilor” proprii și ale echipei conduse managerial, descoperirea și „alimentarea talentelor cu disciplină”, „capacitatea de a discerne unde se potrivesc talentele percepute cu ceea ce solicită slujba (n.n. sarcina) respectivă” stabilită în cadrul proiectului, cultivarea muncii eficiente, care „satisface necesitățile și motivațiile fundamentale” ale liderului și ale membrilor echipei, muncă eficientă care „reflectă sistemul lor de valori”.

Competența fundamentală a managerului de proiect (*conducerea transformatoare*) susține **competențele strategice** necesare acestuia, afirmate și perfecționate permanent în contexte deschise: *competența conducerii vizionare; competența comunicării pedagogice eficiente; competența poziționării optime / psihologică, sociologică, pedagogică; competența dezvoltării sinelui prin intermediul respectului de sine pozitiv*. Realizarea lor implică multiplicarea **rolurilor** pe care un *manager de proiect eficient* trebuie să le îndeplinească în diferite contexte specifice (pedagogice și sociale) și situații concrete.

La nivelul numeroaselor proiecte educaționale, promovate la scara întregului sistem și proces de învățământ, trebuie să avem în vedere, în mod special, acele „competențe reclamate de piața educațională”. La nivelul structurii lor de funcționare, acest competențe speciale implică îndeplinirea exemplară a *rolurilor* majore pe care trebuie să și le asume, managerul de proiect, în general, managerul „proiectelor de intervenție, în mod special [6]:

- ✓ conceperea / organizarea, planificarea / implementarea și evaluarea proiectului;
- ✓ „livrarea proiectului” inițiatorilor și beneficiarilor;
- ✓ implicarea individuală și colectivă (împreună cu membrii echipei) în elaborarea planului amplu de realizarea a proiectului;
- ✓ gestionarea permanentă a resurselor pedagogice și sociale ale proiectului, existente sau disponibile;
- ✓ susținerea unui „management pro-activ al proiectului”;
- ✓ promovarea unui *leadership de proiect educațional transformațional*;

- ✓ activarea calităților de lider capabil să stabilizeze obiectivele proiectului, indiferent de influențele mediului extern și intern și să adapteze metodologia posibilă, în funcție de cerințele mediului intern și extern.

Bibliografie

1. BENNIS, Warren; BURT, Nanus. *Liderii. Strategii pentru preluarea conducerii. Cele patru secrete ale artei de a conduce*. (trad.) București: Business Tech Internațional Press S.R.L., 2000. ISBN 973-99937-0-2.
2. BUSH, Tony. *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*. (trad.) Iași: Editura Polirom, 2015. ISBN 978-973-46-4290-8.
3. COJOCARU, Victoria. *Managementul proiectelor. Suport de curs*. Chișinău, 2009.
4. COJOCARU, Victoria; SLUTU, Lilia. *Management educațional*. Chișinău: Editura Cartea Moldovei, 2007. ISBN 978-997-56-0041-5.
5. COJOCARU, Victoria; VLADU, Mariana. *Competențele decizionale ale managerilor în implementarea inovațiilor*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2017. ISBN 978-9975-76-223-6.
6. GORAȘ-POSTICĂ, Viorica. *Managementul proiectelor educaționale de intervenție: repere teoretice și metodologice*, 2018. ISBN 978-6202487795.
7. LICKERT, R. *New Paterns of Management*. New York: Mc.Graw-Hill, 1971. ASIN B0018CIIYY.
8. MASLOW, Abraham. A theory of numan motivation. În: *Psychological Review*, 2013, vol 50. ISBN 978-1614274377.
9. NAISBITT, John. *Megatendințe. Zece noi direcții care ne transformă lumea*. (trad.) București: Editura Politică. https://web.engr.uky.edu/~jrchee0/CE%20401/Megatrends-Naisbitt/megatrends-1982_synopsis.pdf .

CZU: 316.6

DOI: 10.36120/2587-3636.v24i2.76-82

CHALLENGES OF SOCIETY IN THE 21ST CENTURY

Viorelia LUNGU, Ph.D., associate professor

<https://orcid.org/0000-0003-3951-7683>

Tiraspol State University

Summary. Society is marked by various transformations which involves major changes both individually and socially. Changes related to the social level are related to the reform of education, the future evolution of human society that requires changes in professional activity. At the individual level, the changes influence the mental structures that consequently, a kind of gap is created between the world and the personality, that creates a negative emotional state, highlighting the need and emphasis on knowledge, attitude, etc. In conclusion, the challenges at the societal level require the focus on innovation, and for the person - adaptability to change.

Keywords: challenge, knowledge, society, attitude.

PROVOCĂRI ALE SOCIETĂȚII DIN SECOLUL XXI

Rezumat. Societatea este marcată de diferite transformări fapt ce implică mari schimbări atât la nivel individual cât și la nivel social. Schimbările referitoare la nivel social sunt legate de reformarea educației, de evoluția viitoare a societății ce revendică schimbări în activitatea profesională. La nivel individual, schimbările influențează asupra structurilor psihice ce în consecință, se instaurează un gen de decalaj dintre lume și personalitate, care evidențiază incapacitatea de a ține sub control schimbările pentru a edifica un comportament adecvat, creează o stare emoțională negativă, evidențiindu-se necesitatea și accentul pus pe cunoaștere, atitudine etc. În concluzie, provocările la nivel societal impun axarea pe inovare, iar pentru persoană – adaptabilitate la schimbare.

Cuvinte cheie: provocare, societatea cunoașterii, atitudine.

Introduction

The human personality as a component part of society transforms externally but also transforms as a subject from within, changing the community and social character of humanity, provoking it from different perspectives, but it is also provoked as a reverse reversal.

In general, the term "challenge" has various explanations in the explanatory dictionary with a negative connotation (defiance, to instigate, to call to battle, etc.), but in our research it refers to the meaning "to have as a consequence" or "to produce transformations", "to determine" [8].

Living in society, each person learns from others so that, at a certain moment of his development to come with changes in certain aspects of personal and social life. The society, thus, can be confirmed by the relations of the community which are established by certain rules of functioning of social life.

Wikipedia describes the term society (human) as "a group of people between whom there are permanent relationships (common interests, values and goals) or a social group

that occupies a certain geographical area and is subject to a certain political authority and whose members have in common certain cultural aspirations” [14].

The person as a component part of society, which is full of contrasts due to the fact that some institutions fail to fulfill the tasks for which they were invested, denies at one time the social rules, or comes up with new proposals to change the state of society to which he belongs.

Our society is marked by various transformations, which involves big changes at both individual and social levels.

Throughout history, anthropologists have proposed different classifications of society, depending on the degree to which groups have unequal access to benefits such as resources, prestige, or power. Later, sociologists place societies in three categories: pre-industrial, industrial, and post-industrial [14]. Each category had its social and individual challenges.

Societal and individual challenges

Each society has tried to develop its own value system, to open new horizons of knowledge, thinking and of human activities, without passing beyond own limits and borders. Nonetheless, we have to face various challenges.

Societal challenges

One of the 21st century challenges is characteristic of the post-industrial society that refers to the service-based economy, where functional professions (programmers, economists, lawyers, teachers, social security agents; marketing specialists, psychosocial assistance, public relations, etc.) become predominant in relation to those related directly to production [6, p.56]. This emphasizes shift of importance in the economy from the sphere of production to that of services.

At the same time, the society is engaged in the creation, processing, and distribution of information, through information and digital communication technologies, where as a result it is called the *information society*.

Access to knowledge through different ways, allows a speeded, easier information dissemination that leads to the educational indicator's achievement, thus determining the *knowledge society*, which represents much more than the information society and the informatics society, in fact it encompasses them [10].

In this sense, the researcher D. Nica supports the definitions of two large classes of knowledge society vectors: the *technological* and the *functional* ones.

The technological vectors include internet, electronic book technology, different from the books found on internet, CDs, artificial intelligence systems, the intelligent environment for human activity; nanotechnology and nanoelectronics etc.

The functional vectors consist of knowledge management for enterprises, organizations, institutions, national and local administrations; managing the moral use of

knowledge globally; biological and geonomics knowledge; social and individual health care system; protecting the environment and ensuring a sustainable society through specific knowledge management; profound knowledge about existence; generating new technological knowledge; developing a culture of knowledge and innovation; an education system based on the methods of the information society and knowledge, etc. [12, p.24]

In this context, the thesis is obvious: knowledge has no borders and only a collaboration at European or even global level can lead to the human needs training satisfaction, and to the development of society.

In various science fields the changes in today's society were explained, some aimed at the process, others at the change result. Thus, some researchers propose the notion of "post-industrial society", others the notion of "technetronic revolution", including "transition", "future shock " or "third wave" of civilization, which anticipates the information society [11].

Transformations related to change have a considerable influence on social relations. New evolutions in political systems and structures, transformations of the 21st century society conditions, the overflowing progress of scientific knowledge and technological development, involve great challenges and changes both, at individual and social level.

The social change process, which is challenging at the social level, is marked by inconsistency, ambiguity, discontinuity, contradictions, paradoxes, and conflicts.

Simultaneously, current social relations are determined as a result of mass migration, increased mobility - basic characteristics of contemporaneity, with an impact on the human condition, able to react to any change.

The post-industrial society dominant characteristics are the transition of the center of gravity in the economy from the sphere of production to that of services, respectively, another challenge is determined by changes in professional activity, which also change the training process requirements. The changes generate new challenges, entail education system new requirements in the Republic of Moldova. Respectively, they involve the perspectives analysis of the adapting education to a constantly changing and developing society. In these conditions, it is explicable the preoccupation, being almost widespread on a global scale, of reforming education, of developing with the tendencies of the human society future evolution, with an increased emphasis of digitalization, but also conditioned by the pandemic.

A truly sustainable society can only be based on the educational phenomenon orientation towards a desirable and challenged future depending on educational policies.

They confirm that any change in the world will consider at least the following dominant philosophies of education internationally:

- holistic development (integral and integrated) of personality.
- education for all and for each individual, as well as inclusion in its broadest sense;

- lifelong learning, as well as the preeminence of active and cooperative learning processes, compared to the processes of unilateral transmission of information;
- the reflection in education of the own conceptions of globalization and localization, of the economy based on knowledge, of the digital age and of the sustainable development, on the background of the preservation of the national values and traditions, which are continuously updated and recontextualized.

Another challenge is the *education of the 21st century*. Education is an essential component of socio-human existence, an ongoing process. As an action, education is placed between society and the individual, mediating the transfer of values from one pole to another, thus ensuring the two complementary sides: socialization and individualization, which inscribe the human being on the upward trajectory of its formation and humanization [7, p. 14-15].

The value of education is growing in a world where change has accelerated significantly, in a society of multiple individual and social options, marked by a multitude of transitions, of different natures. Education is called upon to respond to the challenges of a world of disoriented societies and individuals, a world in which landmarks, reference systems, and ethical systems have been lost and are being lost.

The connection between education and society is also mentioned by the researcher V. Cojocaru in the twentieth century [4, p.37] stating that an advanced society is inconceivable outside of an evolved education.

New models and interactive educational methods are dependent on technological innovation that could contribute to the creation of “emotional learning experiences. The new ways will focus on the emotional side of the learner, through didactic games that will add to the progress and will offer a personalized experience, through which one will learn from mistakes, repetitions, until the projected finality is reached.

The challenge is that this way fuels the dependence on the internet - the virtual world, which allows you to perform, with a simple click, many activities, from communicating and keeping in touch with people from different parts of the world to getting information, shopping or even performing operations on which world security depends.

The development of technology has also led to the proliferation of cyber-attacks, to the development of methods by which hackers can access personal information and important confidential data. By accessing the internet and an individual is leaving a "virtual fingerprint" or, voluntarily, shares personal information, filling in various fields on social networks or other sites.

Nevertheless, according to existing problems, education has the function of mitigating the negative effects of hyper technology (social autism, artificialization of life), hyper individualism (egocentrism, conflict), hyper consumerism (money deification, obesity), hyper competition (envy, confrontation), globalization (infantilism, erasure of

cultural identity) and, at the same time, the evaluation of positive aspects, such as intercultural communication, consensus negotiation, tolerance, access to other values of humanity.

In order to face these challenges, it is needed to focus on certain values. A. Toffler presents two value models: past cultural model (where the main value is “politics”) and present and future cultural model (values related to: freedom of information and action, economical and professional, political, moral freedom, etc.). At the same time, A. Toffler talks about "convergent crises" of the human civilization and cultural values systems [15], which are current to this day.

These considerations aim at the permanent restructuring and readjustment of educational contents on the grounds that in a dynamic society, specific competencies quickly become obsolete. The conception of education for the future, argued by J. Dewey, sustains that "education must prepare for the future." [1, p.67]. Thereby, the educational process must be prospectively oriented, by warning the beneficiaries about the changes produced in the society and ensuring the education for the future.

Challenges at the individual level

It is important to mention that no society corresponds to all individual desires, as a result the latter feels frustrated by reality, to which are added the challenges that any society produces through colossal discrepancies between different fields and sectors.

To ensure the development of what today is conceived as an efficient personality that is able to integrate directly into social life, it requires the formation of a multidimensional personality.

The formation of a personality, in accordance with the prospective educational ideal, presupposes the conscious engagement of the personality development theories subject to development tendencies of education, which would enable the adaptation to changing conditions both in school and social environment.

Today, it is important to approach the personality development from a mental point of view, regarded as a process of modifying the intellectual structures of the personality.

The gap between market requirements and the specialists training in certain areas, requires reforms or revisions in the current education policy.

On one hand, society needs an active involvement in political, socio-economic and cultural life, on the other hand, the accelerated pace of change, contemporary world problems generate situations of psycho-social discomfort for an individual. Anticipating and planning change contributes to reducing adaptability crises, increasing the psycho-social comfort of the personality, etc.

To reduce the gap between the world and the personality, it is necessary to focus on prospective education (educating for present and future needs), thus achieving the "leap" in development. The gap can have dramatic consequences - on one hand, the inability to

control change and build appropriate behavior, on the other hand, the feelings triggered by this confrontation (fear, uncertainty, sense of absurdity, lack of meaning in life) create a negative emotional state or determine the use of pseudo-solutions [16, p.39], which highlights the attitude.

The dictionary of psychology defines attitude as being the mental structure by which it designates “the *orientation* of thought, the deep dispositions of our being, our own state of mind with regards to certain values [13].

The general function of the attitude is the priority *orientation* of the cognitive and noncognitive resources of the personality towards the design and realization of mental, individual and social activities in different fields (culture, economy, politics, pedagogy, etc.) [5, p.160].

The professional framework is characterized as an activity that becomes more and more monotonous, and the work pace speeds up faster and faster. Thus, we find ourselves in front of two worlds: one in which boredom reigns and another in which overwork reigns. It is a result of hyperactivity that does not consider the requirements of the reality. We are forced to take new and different actions, at the same time, the ongoing activities end up disorganized. Moreover, new activities are started without an appropriate strategy. The imaginary existence begins to dominate the real one – “it becomes the predestined refuge to camouflage the reality.” [9, p.56].

Changes in society regarding professional activity claim to focus on new skills, namely critical thinking, emotional intelligence however it generally highlights the importance of prospective education, to reflect on anticipatory actions in order to remain active in the labor market.

Nevertheless, responding to society and economy demand for high-level skills remains a challenge for European universities and colleges [3, p.1].

Amongst the most important factors that determine the processes of change and social development we find *scientific, technical, and social innovations and social movements*.

Contemporary societies have established an organizational infrastructure for planning and leading innovation, pursuing change in various systems both to overcome obstacles to development and to increase qualitative and quantitative performance. Generally, many innovations respond to the challenges facing human societies.

In essence, if on one hand, change is determined by innovation, creativity, and planning, on the other hand, they cause fears of the unknown, which lead to both physical and mental problems. However, accelerated change causes not only fear, but also uncertainty, insecurity - thus, an important role would have the proposal to developing change adaptation strategies in education.

At the present stage, a new social theory is not elaborated or recognized, which in the conditions of contemporaneity could become the paradigm of a new social order.

Conclusions

The changes and issues of the contemporary world entail both personal and societal changes. Thus, in order to create a psychological balance, a person needs to adapt to change or to create change, determined directly by the value system and by the way problems are perceived.

At the same time, societal challenges enforce states to focus on innovation and standards so as to keep the balance.

Overcoming these risks confirms once again, on one hand, the adaptation of the personality to the society requirements and, on the other hand, the preparation of society to enable change through innovation.

Bibliographical references

1. ALBULESCU, I. *Doctrina pedagogică*. București: EDP R.A. 2007.
2. CARCEA, M – I. *Introducere în pedagogie. Manual pentru educație tehnică și profesională*. Iași: Ed.”Gh. Asachi”, 2001.
3. *Comunicare a comisiei către Parlamentul European. Consiliu. Comitetul economic și Social European și Comitetul Regiunilor. Îmbunătățirea și modernizarea educației*. COM, – 10 p. www.cdep.ro › COM_2016_941_RO_ACTE_f2016
4. COJOCARU, V. *Reforma învățământului. Orientări. Obiective. Direcții*. Chișinău: Ed. Știința, 1975.
5. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Volumul I (A-C). București: Didactica Publishing House, 2015.
6. CRISTEA, S. Educația în societatea cunoașterii. În: *Didactica Pro*, nr.1 (47), 2008, p.56-58.
7. DANDARA, O. Competența gnosiologico-conceptuală. În *Pedagogie. Suport de curs*. Chișinău, 2010.
8. Dex online. <https://dexonline.ro/definitie/provocare> (văzut la 23.07.2020).
9. DODUL, Dm. Provocări ale societății contemporane: metamorfoze sau pseudometamorfoze socio-culturale. În: *Științele socioumanistice și progresul tehnico-științific*. UTM, 4 aprilie, 2014. Chișinău, pp. 53-58.
10. DRĂGĂNESCU, M. *De la Societatea informațională la Societatea cunoașterii*. București: Ed. Tehnică, 2003.
11. GEORGIU, G. *Filosofia culturii: cultură și comunicare*. B.: Comunicare.ro, 2004.
12. NICA, D. *Guvern, cetățean, societate informațională*. București: Semne, 2001. 162p.
13. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Humanitas, 1978.
14. *Societate* [https://ro.wikipedia.org/wiki/Societate\(sociologie\)](https://ro.wikipedia.org/wiki/Societate(sociologie)) (văzut la 28.02.2020);
15. TOFLER, A. *Socul viitorului*. București: Ed. Politică, 1993.
16. VĂIDEANU, G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: EDP, 1988.

CZU: 37.07:005

DOI: 10.36120/2587-3636.v24i2.83-89

REZILIENȚA – CONDIȚIE PENTRU DEZVOLTAREA ORGANIZAȚIEI ȘCOLARE

Ludmila COTOS, lect. univ., dr.

<https://orcid.org/0000-0002-3343-3254>

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Rezumat. Criza de sănătate legată de Covid-19 a evidențiat vulnerabilitatea organizațiilor la evenimente perturbatoare pe scară largă. Această criză nu a scutit nici o unitate de învățământ, indiferent de dimensiune sau nivel. Acesta este motivul pentru care reziliența organizațională apare astăzi, mai mult ca niciodată, ca o capacitate pe care orice organizație educațională trebuie să caute să o dezvolte. Întrebarea-cheie nu mai este dacă organizațiile au nevoie de reziliență organizațională, ci mai degrabă cum o pot dezvolta. Contribuțiile rezilienței organizaționale stau în capacitatea organizației de a pune în aplicare instrumentele individuale și colective care vor permite cadrelor manageriale și didactice să treacă prin întreruperi, să revină și să evite astfel daunele cauzate de stres, demotivare și deteriorare a calității vieții la locul de muncă.

Cuvinte cheie: reziliență organizațională, capacitate de reziliență, criză, risc.

RESILIENCE – CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF THE SCHOOL ORGANIZATION

Abstract. The Covid-19 health crisis has highlighted the vulnerability of organizations to large-scale disruptive events. This crisis has not exempted any school, regardless of size or level. This is why organizational resilience appears today, more than ever, as a capacity that any educational organization must seek to develop. The key question is no longer whether organizations need organizational resilience, but rather how they can develop it. The contributions of organizational resilience lie in the organization's ability to implement individual and collective tools that will allow managers and teachers to go through interruptions, to recover and thus avoid the damage caused by stress, demotivation and deterioration of quality of life at work.

Keywords: organizational resilience, resilience, crisis, risk.

Orice organizație educațională trebuie să fie capabilă să mențină un nivel ridicat de funcționare, indiferent de ritmuri neașteptate cu care se confruntă, și acest lucru în ciuda tulburărilor politice, economice, sociale etc. Pentru a asigura acest nivel de funcționare, organizațiile trebuie să își dezvolte capacitatea de reziliență.

Conceptul de rezistență, deși este adesea utilizat în legătură cu indivizii, se aplică și organizațiilor. Această transpunere o datorăm în mare parte cercetătorului Karl E. Weick, profesor american de psihologie și științe organizaționale. Totuși, ceea ce acoperă acest concept rămâne supus dezbaterii și există definiții diferite, care variază în jurul a două dimensiuni (Boin & van Eeten, 2013): unele definiții se concentrează pe reziliență ca capacitate de recuperare dintr-o stare anterioară unei crize, în timp ce alte definiții încorporează reziliența ca capacitatea de a ieși mai puternic dintr-o criză, prin învățare și transformări organizaționale (van der Vegt, Essens, Wahlstrom și George, 2015).

Definiția dezvoltată de Yves Trousselle, doctor în științe de management și absolvent de MBA de la Universitatea din Sherbrooke din Canada, în teza sa privind mecanismele de rezistență organizațională, ni se pare deosebit de relevantă. „Performanța în perioade stabile”, scrie el, „este o chestiune de calcul, planificare și decizii reci, dar mai ales raționale. Mai degrabă, este timpul pentru anticipare și vigilență”. Când apare neașteptatul sau șocul, care determină o discontinuitate în cursul normal al activităților, „performanța devine o chestiune de semnificație colectivă și de interacțiuni respectuoase și calde între membrii organizației. Mai degrabă, este momentul adaptării și rezistenței”. Reziliența organizațională constituie un proces general care, potrivit autorului, „permite organizației să se deplaseze dinamic de la o perioadă la alta cât mai calm posibil” [8].

Lucie Bégin și Didier Chabaud erau interesați și de această noțiune de a o defini în funcție de trei componente puternic legate între ele:

- *Capacitate de absorbție*: care vă permite să rezistați șocului sau evenimentului neașteptat fără a dispărea. Pentru a face acest lucru, este necesar să știm cum să mobilizăm resursele disponibile atât intern cât și extern. Acesta este cel care asigură continuitatea serviciului în momentul șocului. Cu toate acestea, este puternic condiționat de voința liderilor de a asigura această continuitate.
- *Capacitatea de reînnoire*: care permite o adaptare mai mult sau mai puțin importantă la acest șoc. După ce a rezistat, compania caută să regândească activitățile existente experimentând noi moduri de a face lucrurile sau chiar dezvoltând noi activități.
- *Capacitatea de însușire*: care constă în învățarea acestor reacții diferite la șocuri. Este, fără îndoială, cea mai dificilă abilitate de dezvoltat pentru o organizație, deoarece necesită retrospectivă, distanță și metodologie. Toate acestea sunt elemente considerate un lux pe care managerii îl permit rar [apud 1].

Reziliența emoțională reprezintă capacitatea de a se redresa, de a-și reveni atunci când se confruntă cu probleme, adversități sau conflicte (Luthans, 2002) [4]; nu trebuie să te naști cu ea, este o capacitate ce se poate construi și care duce la progres și la creșterea responsabilității (Youssef & Luthans, 2007) [9].

Reziliența reprezintă alături de optimism, autoeficacitate și speranță, elemente ale capitalului psihologic (valoarea resurselor umane) și sunt stări psihologice unice, măsurabile, care se pot dezvolta și care au impact asupra performanței în muncă (Rus, 2012) [6].

Carver (2010) identifică, ca variabile ale resurselor de rezistență, optimismul și derivatele acestuia (cum ar fi speranța sau auto-eficacitatea), pentru că ele reprezintă prezența acelor proprietăți motivaționale, care permit oamenilor să reziste în fața dificultăților. Ele s-au dovedit a fi foarte utile în a face predicții asupra

comportamentelor, reacțiilor emoționale, tendințelor de coping, adaptarea adecvată la situații dificile în viață [2].

Procesul de rezistență organizațională face parte din cadrul mai larg de gestionare a riscurilor și, în plus, poate fi bazat pe standardul ISO 31000, care permite organizațiilor să fie calme cu privire la „reziliența lor economică, reputația lor profesională și impactul lor asupra mediului, precum și nivelul rezultatelor în materie de siguranță” [7].

Întrebarea pe care managerii trebuie să și-o pună în acest context de gestionare a riscurilor ar putea fi următoarea: ne putem imagina un mod de control managerial, practici manageriale, care nu numai că ar reduce efectele negative ale crizelor, dar ar promova și exploatarea pozitivă la revenire?

Potrivit lui Coutu (2002), organizațiile cu capacitate de reziliență se caracterizează prin trei aspecte:

1. sunt pragmatice și se confruntă cu realitatea, fără a prezenta optimism excesiv;
2. au un sistem puternic de valori împărtășite, care face posibil să dea sens dificultăților sau provocărilor întâmpinate;
3. sunt ingenioși prin faptul că știu să-și folosească resursele pentru a acoperi împreună noi soluții la situațiile neobișnuite pe care le întâmpină [apud 1].

Pentru Hamel și Välikangas (2003), organizațiile rezistente trebuie să se confrunte cu patru provocări:

1. o provocare cognitivă, deoarece acestea trebuie să fie realiste în fața schimbărilor și conștienți că vor afecta organizația;
2. o provocare strategică care necesită capacitatea de a imagina noi opțiuni strategice în fața strategiei în declin;
3. o provocare politică care necesită realocarea resurselor să susțină activități promițătoare pentru viitor și să abandoneze produsele și programele din trecut;
4. o provocare ideologică care constă în însuflarea unei atitudini proactive axate pe căutarea continuă de noi oportunități [3].

Reziliența presupune, așadar, combinarea unei abordări defensive – luând în considerare măsurile de precauție și gestionarea riscurilor din aval care fac posibilă gestionarea șocului atunci când se produce și o abordare proactivă – fiind ingenioasă și creativă pentru a imagina soluții să se regenereze. Dar organizația trebuie, dincolo de aceasta, să poată învăța din crizele prin care a trecut (auto-reflecție) pentru a fi mai bine echipată pentru viitor; trebuie să profite de discontinuitatea creată de șoc pentru a identifica punctele slabe ale acestuia și a le corecta.

Abordările teoretice și practice ale rezilienței deschid noi căi. Sunt disponibile două modele pentru reflecție: „reziliența de *tip 1*, care constă în găsirea a cel puțin unei funcționări apropiate de funcționarea anterioară și reziliența de *tip 2*, care constă în inițierea unei transformări pentru a ține cont de experiență și, astfel, a câștiga în forță și

flexibilitate”. Din perspectiva rezilienței de tip 2, este vorba despre ambiția de a crea o cultură managerială mai circulară și mai incluzivă. Într-un context global de anxietate, incertitudine și pierdere de repere, este într-adevăr necesar să se mobilizeze din nou datorită unei noi mișcări de circulație a ideilor, cunoștințelor, învățării, succeselor și inițiativelor [1].

Reziliența constituie rezultatul interacțiunii complexe dintre factorii de risc și factorii de protecție. Factorii de risc constituie acele condiții care influențează probabilitatea apariției și evoluției unei probleme, pe de o parte, și reducerea rezistenței la stres, pe de altă parte. Factorii protectivi includ factori care ajută să nu fie dezvoltată o problemă într-o situație de risc, care reduc efectul reacțiilor negative și oferă oportunități pentru obținerea succesului.

Cercetătorii Julie-Maude Normandin și Marie-Christine Therrien (2016) sugerează că pentru a fi rezistentă, organizația trebuie să stăpânească următorii factori:

1. „Reziliența se bazează pe capacitățile cognitive ale organizațiilor de a înțelege riscurile, de a înțelege natura evenimentelor și de a disemina această înțelegere;
2. Stabilirea proceselor decizionale, achiziționarea informațiilor, comunicarea și procesele de coordonare sunt elemente cheie ale rezilienței;
3. Calitatea relațiilor umane și a culturii organizaționale este cheia rezilienței organizaționale” [5].

Analizând acești factori subliniem importanța realizării activităților de informare și înțelegerii cât mai profunde a naturii riscului/crizei care pot amenința procesele din organizație. Cadrele manageriale joacă un rol cheie, pentru că trebuie să construiască o viziune clară, comună și trebuie să inițieze reflecția asupra reconstrucției proceselor din organizație pe termen lung. O viziune bine comunicată, responsabilă și sensibilă la contribuția organizației în societate, permite angajaților să controleze informațiile legate de schimbare și să dea sens implicării lor. Calitatea achiziției de informații este, de asemenea, esențială. Indiferent dacă aceste informații provin din exterior sau din interior, organizația trebuie să fie echipată cu mecanisme care să îi permită să le obțină rapid și frecvent. Abilitatea de a accepta idei noi, autoanaliza și toleranța față de eșec sunt elemente cheie ale unei culturi organizaționale care promovează reziliența. Organizațiile cu capacitate de reziliență creează atmosfere în care angajații se simt în siguranță să împărtășească idei noi pe măsură ce privesc provocările și crizele drept oportunități de învățare.

Un manager trebuie să ia decizii. Acesta este rolul său. Pe de altă parte, el trebuie să aibă un timp minim pentru a putea lua aceste decizii. Acest lucru este cu atât mai adevărat într-o situație de întrerupere ca urmare a unei schimbări în mediul de lucru și în care managerul trebuie să ia decizii neobișnuite. Prin urmare, devine esențial ca

managerul să aibă o anumită marjă de manevră. Acest concept de spațiu de manevră stă la baza evaluărilor propuse ale potențialului de rezistență.

Reziliența îmbogățește viața managerului prin faptul că oferă: mecanisme constructive pentru a face față situațiilor dificile cu care se confruntă; strategii eficiente de gestionare a emoțiilor și de menținere a unei stări emoționale pozitive; căi de menținere a stării de bine în urma evenimentelor negative prin care trece; deprinderi de adaptare la condiții ce nu pot fi schimbate; perceperea situațiilor problematice ca o ocazie de învățare și de obținere a unei experiențe noi de viață; noi oportunități în dezvoltarea personală; resurse pentru asumarea unor riscuri rezonabile în atingerea scopurilor; condiții pentru îmbunătățirea stimei de sine, a conștiinței de sine și a autoaprecierii adecvate; încredere în forțele proprii și optimism; tehnici și metode de rezolvare constructive a problemelor cu care se confruntă; soluții pentru prevenirea problemelor comportamentale etc.

Pentru a măsura gradul de rezistență organizațională în cadrul unei organizații, există în general două abordări. Pe de o parte, abordări cantitative care utilizează indicatori pentru a măsura gradul de diversitate și flexibilitate al unei organizații în fața perturbărilor și, pe de altă parte, abordări calitative, analiza implicării a părților interesate ale unei organizații, calitatea proceselor decizionale, precum și percepția membrilor.

Reziliența se dorește a fi o abordare globală și multidisciplinară care privește întreaga organizație. Evaluarea potențialului de rezistență al unei organizații ar trebui utilizată pentru a mobiliza managerii pentru a coordona acceptarea lor a perturbărilor, anticiparea evenimentelor perturbatoare și planificarea măsurilor de protecție.

Considerăm că vor fi utile cadrelor manageriale următoarele întrebări care vor contribui la conceperea unei evaluări a capacității de reziliență a organizației pe care o conduc:

- Cunoașteți ce înseamnă reziliența și care sunt principiile acesteia (ex. supraviețuire, revenire rapidă, remediere, elasticitate, adaptabilitate, versatilitate)?
- Sunt amenințările, incertitudinile, riscurile, confuziile, problemele, evenimentele nedorite tratate ca aspecte existențiale firești, astfel încât să fie gestionate obiectiv și chiar transformate în oportunități de dezvoltare?
- Sunt integrate conceptele rezilienței în cultura, procedurile și planurile de lucru ale organizației?
- A fost desemnat la nivel organizațional un responsabil pentru dezvoltarea capacității de reziliență, care să fie împuternicit în mod real și care să dețină pârghiile și resursele necesare pentru a-și îndeplini atribuțiile?
- Cine se preocupă în organizație de asigurarea rezilienței?

- Sunt organizate ședințe dedicate asigurării rezilienței, cu toți responsabilii relevanți, în urma cărora să rezulte planuri de acțiune care să fie monitorizate spre implementare?
- Cum este asigurată autonomia, performanța și responsabilitatea comunitară a organizației în cazul producerii evenimentelor nedorite?
- Există la nivel organizațional o procedură internă pentru asigurarea rezilienței?
- Sunt definiți, calculați și raportați periodic indicatori de performanță cu privire la asigurarea rezilienței, care să fie folosiți în circuitul îmbunătățirii continue?
- Au fost instruiți angajații cu privire la principiile și procedurile interne ale rezilienței, din punct de vedere fizic, psihic, emoțional, moral, legal etc.?
- Au fost instruiți angajații în aspecte ce țin de gestionarea profesionistă a intervențiilor rapide, asigurarea necesităților de bază, managementul riscurilor etc.?

Concluzii

Deoarece organizația și mediul înconjurător sunt în continuă schimbare, dezvoltarea rezilienței organizaționale este un proces continuu care ar trebui integrat în rutinele de management strategic ale organizațiilor.

Dinamica organizațională este complexă și necesită adesea mult timp, angajament și voință pentru a introduce schimbări. În cazul rezilienței organizaționale, provocarea este și mai mare, deoarece structurile ar trebui să fie flexibile pentru a se schimba continuu și a se adapta la realitățile mediului lor.

Pe baza componentelor rezilienței organizaționale, este posibil să se stabilească o evaluare a capacității unei organizații de a accepta, planifica și anticipa perturbări. Fiecare organizație are un potențial de reziliență intrinsec care a fost construit de-a lungul anilor. Prin urmare, este important ca orice analiză a rezilienței să evidențieze în mod specific acest potențial intrinsec și existent.

Bibliografie

1. BERNARD, Marie-Josée. Reziliența organizațională: după șoc, conștientizare și acțiune. In: *Harward Business Review France* din 30.06.2020. [online] [citat 24.04.21]. Disponibil: <https://www.hbrfrance.fr/chroniques-experts/2020/06/30618-resilience-organisationnelle-apres-le-choc-la-conscience-et-laction/>
2. CARVER, C.; SCHEIER, M.; SEGERSTROMC, S. Optimism. In: *Clinical Psychology Review*, 30(7), 2010, pp. 879-889. [online] [citat 24.04.21]. Disponibil: https://local.psy.miami.edu/faculty/ccarver/documents/10_CPR_Optimism.pdf
3. HAMEL, Gary; VÄLIKANGAS, Liisa. The Quest for Resilience. In: *Harvard Business Review*, 81(9):52-63, October 2003 p. 131. [online] [citat 25.04.21]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/10576312_The_Quest_for_Resilience

4. LUTHANS, F. The need for and meaning of positive organizational behavior. In: *Journal of Organizational Behavior*, 23, 2002, pp. 695-706.
5. NORMANDIN, J.; THERRIEN, M. Resilience Factors Reconciled with Complexity: The Dynamics of Order and Disorder. In: *Journal Of Contingencies And Crisis Management*, 24(2), 107-118, 2016. [online] [citat 25.04.21]. Disponibil: <https://www.deepdyve.com/lp/wiley/resilience-factors-reconciled-with-complexity-the-dynamics-of-order-Xb2jLOX92k>
6. RUS, C. *Capital psihologic, procese/stări emergente de grup și performanța în muncă*. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca. 2012. [online] [citat 26.04.21]. Disponibil: https://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumat/2012/psihologie/rus_claudia_lenuta_ro.pdf
7. *Standardul ISO 31000. Managementul riscurilor* [online] [citat 26.04.21]. Disponibil: <https://www.iso.org/fr/iso-31000-risk-management.html>
8. TROUSSELLELES, Yves. *Mecanismes de la resilience organisationnelle*. THÈSE de docteur. [online] [citat 26.04.21]. Disponibil: http://www.applis.univ-tours.fr/theses/2014/yves.trousselle_4167.pdf
9. YOUSSEF, C. M.; LUTHANS, F. *Positive Organizational Behavior in the Workplace: The Impact of Hope, Optimism, and Resilience*. Management Department Faculty Publications. 2007.

CZU: 37.016:787.1

DOI: 10.36120/2587-3636.v24i2.90-94

AVANTAJELE APLICĂRII PRINCIPILOR PEDAGOGIEI CRITICE ÎN CONTEXTUL LECȚIILOR DE VIOARĂ

Victoria CUCULSCHI, profesor de vioară, grad didactic I

<https://orcid.org/0000-0003-4807-4167>

Școala de Arte „Alexei Starcea” din Chișinău

Rezumat. În articol sunt examinate avantajele respectării principiilor pedagogiei critice de către cadrele didactice care predau vioara. Sunt analizate principiile pedagogiei critice, fondate de Paulo Freire, din perspectiva predării instrumentului vioară. La fel se vorbește despre importanța adaptării metodelor educaționale la specificul bio-psiho-social al elevului, astfel încât să obțină beneficii în plan cognitiv, socio-afectiv și motivațional.

Cuvinte-cheie: principiile pedagogiei critice, dezvoltare cognitivă, socio-afectivă și motivațională.

ADVANTAGES OF APPLYING THE PRINCIPLES OF CRITICAL PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF VIOLIN LESSONS

Abstract. The article examines the advantages of applying principles of critical pedagogy by violin teachers. The principles of critical pedagogy founded by Paulo Freire are analyzed from the perspective of teaching to play the violin. Also is discussed about the importance of adapting educational methods to the bio-psycho-social specific of the student, for a cognitive, socio-affective and motivational developing.

Keywords: principles of critical pedagogy, cognitive, socio-affective and motivational development.

Introducere

Progresul politic, economic, social și cultural din secolul XXI depinde de dezvoltarea potențialului uman, de formarea armonioasă a personalității încă din fragedă copilărie, inclusiv prin educația extrașcolară, care permite acumularea unor competențe suplimentare celor dobândite în cadrul curriculumului de bază [1, p.7]. Studiarea instrumentelor muzicale necesită abilități complexe, multimodale, întrucât presupune executarea unor secvențe motorii complicate concomitent cu procesarea stimulilor vizuali, auditivi și tactili. În plus toată această informație de natură interoceptivă, exteroceptivă și proprioceptivă trebuie monitorizată și adaptată constant, în funcție de „caracterul” secvenței muzicale interpretate.

În documetele normative naționale, conform definiției, *educația muzicală vizează activitățile de predare - învățare - evaluare în diversitatea lor formativă, asigurând formarea culturii muzicale a elevilor în calitatea ei de parte componentă a culturii spirituale* [2, p.3]. Deci, în învățământul artistic sarcina profesorilor este de a altoi în sufletele discipolilor dragostea pentru Artă, pentru Frumos, aplicând diverse metode și elaborând tactici de predare individuale, ținând cont de particularitățile bio-psiho-sociale ale copilului, adică de vârstă, de nivelul de pregătire, de aptitudinile muzicale, de trăsăturile de personalitate etc.

Cu alte cuvinte, procesul educațional poate fi asemuit cu o transformare a haosului în vibrație. Dar pentru ca această transformare să se întâmple ar trebui să existe o

nuanțare fină, o armonizare între metodele educaționale utilizate și structura de personalitate a elevilor. În acest sens profesorul de muzică trebuie să caute diverse modalități de comunicare cu discipolii săi, să experimenteze procedee mai accesibile de însușire a noțiunilor și tehnicilor dificile, contribuind astfel la educarea unei personalități multilateral dezvoltate.

Într-un final, prin studierea unui instrument nu se urmărește doar formarea unei Dexterități, ci și formarea unei atitudini deschise față de muzică, formarea gustului estetic, educarea dragostei față de frumos, cultivarea valorilor moral-spirituale, menținerea interesului pentru muzică etc. [4, p.59].

Deci, în continuare ne propunem să explicăm cum anume principiile-cheie ale pedagogiei critice, elaborate de Paulo Freire, pot fi aplicate în cadrul lecțiilor de vioară pentru a servi la atingerea finalităților menționate mai sus [5, p. 3-4].

Este important de menționat că principiile educației *sunt norme pedagogice cu valoare strategică și operatională care trebuie respectate în proiectarea și realizarea oricărei forme de activitate didactică/ educativă, ele sunt anumite trasee magistrale, cerințe cheie, în baza cărora are loc realizarea obiectivelor și a conținuturilor procesului educațional în domeniul muzicii* [Apud 3, p.55].

Primul principiu, care trebuie respectat în realizarea exercițiului didactic, abordează educația ca pe o conversație, prin care elevii și profesorii formulează probleme și găsesc soluții împreună. De exemplu, deși vioara are doar patru corzi este extrem de greu să cânti curat. Calitatea proastă a sunetului, precum și scârțâitul sâcâitor sunt probleme stringente în primii ani de studiu a instrumentului, care determină mulți elevi să abandoneze vioara. Totuși, dacă esența problemei este înțeleasă de către învățacel, soluția este chiar la suprafață. Secretul pentru a cânta curat la vioară este ca mâna dreaptă să fie corect aranjată, astfel încât degetele să se poziționeze exact unde trebuie pe corzi, în acest mod se obține sunetul perfect. Dacă elevul greșește cu un milimetru, sunetul este deja distorsionat, fals. Prin urmare, dacă această problemă este sesizată timpuriu și discutată, dezbătută, înțeleasă corect de către elev cu ajutorul profesorului, lucrurile capătă claritate și se pot observa progrese remarcabile în rezolvarea acesteia în scurt timp.

O altă problemă stringentă, sesizată deseori de elevi este oboseala ce survine în urma poziției incorecte a corpului în timp ce cântă la vioară. În acest caz profesorul trebuie să-i explice detaliat poziția corectă și să pună accent pe importanța exersării acesteia. Chiar și așa, pentru a ține vioara cu capul și clavicula trebuie să te afli într-o postură deloc ușoară, care presupune ca mâna stângă să fie poziționată sub instrument, lucru care extenuază foarte repede. După sute de exerciții de ridicare și lăsare a mâinii stângi, se călesc mușchii, dar se formează și o obișnuință, o rutină a elevului, același lucru fiind valabil și pentru mâna dreaptă, care duce arcușul. Până la urmă trebuie de recunoscut că sunt poziții nefirești ale corpului și trebuie exersate foarte mult pentru ca

apoi învățăcelul să poată repeta ore întregi. Într-un final, obținerea unei poziții corecte asigură dezvoltarea armonioasă a elevului și atingerea performanțelor dorite.

În ceea ce privește cel de-al doilea principiu, Paulo Freire consideră că educația are misiunea de a lărgi viziunea elevului asupra lumii. Interpretarea mecanică, fără o înțelegere profundă a muzicii, nu contribuie în nici un fel la o evoluție spirituală a învățăcelului. Pentru a se produce metamorfoza este nevoie ca elevul și profesorul să conceptualizeze repertoriul ales, să discute despre biografia compozitorului, despre perioada în care a fost scrisă opera, despre semnificația acesteia și impactul pe care l-a avut la vremea când a fost compusă. Nu mai puțin important este să se discute despre semnificația emoțională a sunetelor, despre mesajul pe care-l exprimă melodia. O metodă eficientă este și audierea lucrărilor interpretate de violoniști virtuozși, care dă posibilitate elevului de a asculta lucrarea așa cum trebuie să fie interpretată, ceea ce dă un imbold pentru a tinde spre măiestrie interpretativă. Însă atenție, elevul nu trebuie să imite marii violoniști, ci să aplice o amprentă proprie în orice interpretare.

Combinând metodele enumerate mai sus, discipolul va avea o înțelegere complexă cu referire la expresia socio-culturală a repertoriului, îi va oferi o interpretare personală și în final această experiență îi va modifica viziunea asupra lumii. Muzica veritabilă trebuie trăită de către elev, trebuie trecută prin toate simțurile, astfel ca să-i pătrundă în inimă și minte. Doar în acest caz educația va fi cu adevărat mirifică, transformatoare.

Un alt principiu fundamental este că educația împuternicește elevul. Când elevul „știe că știe”, are loc un fenomen numit „conștientizare”. Conștientizarea implică o cunoaștere profundă, ce merge dincolo de simpla reproducere a informației. Mai mult decât atât, învățarea presupune capacitatea de a acționa asupra celor învățate în așa fel încât să se producă schimbarea.

În altă ordine de idei, pe parcursul anilor, profesorul trebuie să învețe elevul să studieze independent, aplicând totalitatea abilităților căpătate în cadrul orelor. Pentru un violonist bun este important să posede tehnica ambilor mâini în egală măsură, să aibă cultura unui sunet calitativ, să-și cizeleze atitudinea față de interpretarea diverselor partituri. De asemenea, elevul trebuie să aibă posibilitatea interpretării unui repertoriu divers după stil, structură și conținut pentru a deveni un instrumentist versatil, universal.

Un alt principiu enunță faptul că educația presupune o transformare în gândire, percepție, comportament, motivație. Studiarea viorii contribuie substanțial la dezvoltarea cognitivă și socio-afectivă a copilului. Studiile arată că multiple zone din creier din ambele emisfere sunt supuse schimbărilor funcționale și structurale în timpul lecțiilor de muzică. Astfel, studiarea unui instrument contribuie la ceea ce oamenii de știință numesc „metaplasticitate” sau schimbarea arhitecturii neuronale, dovadă a extinderii ariei de competențe a elevilor. Mai mult decât atât, activarea zonei limbice a creierului atunci

când copilul interpretează diverse partituri, denotă plăcerea, recompensa care rezultă în urma actului de creație [*apud* 6, p.2].

În literatura de specialitate găsim numeroase beneficii ale studierii unui instrument. În rândul copiilor care fac muzică se constată o capacitate ridicată de concentrare a atenției, o memorie de lucru fenomenală și capacități sporite de învățare. De asemenea, putem observa o dezvoltare echilibrată a motricității fine și o abilitate ridicată de a integra informația vizuală și auditivă [*ibidem*, p.4].

Dacă este să facem referință la partea motivațională, studiind un instrument, copiii învață să fie perseverenți în atingerea unui scop pe termen scurt și mediu. Aceștia cedează mai greu la întâmpinarea obstacolelor și găsesc soluții eficiente pentru depășirea acestora. Pentru ca repertoriu să capete un nivel interpretativ înalt, discipolii și pedagogii investesc multă muncă, se auto-perfecționează în continuu, repetă iar și iar aceleași pasaje. Prin aceste exerciții elevii învață că recompensa nu trebuie să vină imediat, ci după un efort îndelungat. Altfel spus, copiii obișnuiesc să fie răbdători, abilitate extrem de utilă în viața cotidiană, dar și în studiul unui instrument. Pentru că anume prin exersatul sistematic și auto-disciplină discipolul descoperă marea pasiune pentru muzică.

Într-un final Paulo Freire interpretează educația ca pe o inegalitate de putere. Profesorul are puterea de a lua decizii, asupra modului în care se desfășoară lecția, distribuie timpul ce se alocă diferitor subiecte, prioritizează sarcinile. Desigur aceste hotărâri se adoptă în funcție de cunoștințele anterioare acumulate de subiect, de particularitățile individuale ale acestuia, de nivelul general de dezvoltare muzicală și tehnică. De asemenea pedagogul are puterea de evaluare a reușitei elevului. Evaluarea este realizată prin prisma examenelor, concertelor academice, lecțiilor de control și concursurilor la care participă elevul.

Toate principiile menționate trebuie respectate de către cadrele didactice care predau muzica și formează competența de a cânta la vioară. Respectarea unui principiu crează condiții favorabile pentru respectarea altuia, astfel formând un sistem coordonat și gestionat de profesor.

Meseria de pedagog presupune un exercițiu extrem de complex, în care experiența anterioară, cunoștințele dobândite sunt puse la proba faptelor, fiind obligatoriu adaptate în permanență la particularitățile elevului. În funcție de metodele alese, de actorii implicați, se conturează o serie de oportunități și de limite care influențează reverberațiile actelor pe care le provoacă pedagogul. Înțelegerea profundă a situației educaționale, cu toate subtilitățile, componentele și interacțiunile care o compun constituie un pas important în obținerea succesului academic.

Totuși în ultimă instanță este important de menționat că educația nu presupune doar o muncă pur tehnică sau o combinație metodică ce duce la transmiterea unor cunoștințe, comportamente, ci presupune o metamorfoză spirituală, o transformare a învățăcelului, o

ritmare a acestuia. De aceea, fiecare lecție trebuie să fie catalizatoarea unor reverberații sufletești. Profesorul trebuie să-și adapteze căile de comunicare în astfel încât să influențeze personalitățile elevilor, iar muzica este o cale care are puterea de a apropia sufletul discipolului de profesorul său, pentru că "de n-am fi avut suflet, ni l-ar fi creat muzica" (Emil Cioran).

Concluzii

Dintre toate domeniile activității umane, cred, că cel mai responsabil este totuși lucrul cu copiii, pentru că ei sunt personalități în devenire și noi ca pedagogi trebuie să fim conștienți de influența pe care o exercităm asupra lor.

Pe parcursul activității pedagogice m-am ciocnit cu mai multe probleme care de altfel îi preocupă și pe colegii mei. În cadrul ședințelor metodice ale secției noastre în permanență se discută diverse modalități de depășire a obstacolelor și diverse tehnici de facilitare a însușirii unui instrument atât de complicat cum este vioara. Am venit de fiecare dată cu sugestii și idei concrete cu privire la acumulare și păstrarea contingentului de elevi- sarcină primordială a secției instrumente cu corzi.

Bibliografie

1. BEȘLEAGA, A. De ce educația EXTRAșcolară? În: *ARTICOLE de bune practici în domeniul extrașcolar*, nr.2. Chișinău, 2020, p. 7-9.
2. Ministerul Educației Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, *Curriculum Educația muzicală, clasele a V-a VIII-a, Aria curriculara Arte*, Chisinau: 2019.
3. VACARCIUC, M. *Didactica educației muzicale*. Chișinău: Garomont-Studio, 2015. 157 p. ISBN 978-9975-115-91-9.
4. МЕРКУЛОВА, Е. В. *О методических установках успешного обучения начинающих музыкантов-скрипачей*. În: Наука. Искусство. Культура, nr.2 (14), Белгород: 2017. pp.171-175.
5. ABRAHAMS, F. The application of critical pedagogy to music teaching and learning: A literature review. În: *Update: Applications of Research in Music Education*, 23(2), 1(2005). p. 2-22.
6. ROSE, D.; JONES, B. A.; HEATON, P. Measuring the impact of musical learning on cognitive, behavioural and socio-emotional wellbeing development in children. În: *Psychology of Music*, 47(2), 2019. p. 284-303.

CZU: 376.2:373.21

DOI: 10.36120/2587-3636.v24i2.95-104

METODE DE DIAGNOSTICARE PSIHONEUROLOGICĂ ÎN INSTITUȚIILE DE EDUCAȚIE TIMPURIE

Lilia LUCHIANENCO, psihopedagog, logoped, gr. did. I, drd.

<https://orcid.org/0000-0003-0278-8906>

UPS „I. Creangă”

Rezumat. Dezvoltarea completă a personalității copilului este dificilă atunci când sunt prezente anumite bariere. În aceste cazuri, rolul principal în depistarea precoce a acestor dificultăți se reia la testele psihoneurologice. Rezultatele obținute dictează metoda și principiile necesare elaborării unui program individual de dezvoltare, reabilitare neuropsihologică pentru fiecare copil. La finalul programului de dezvoltare / reabilitare, copiii vor menține capacitatea de a analiza, de a se orienta cu ușurință în mediu, de a-și exprima clar gândurile, vor putea să-și apere opiniile și vor stabili cu ușurință contacte sociale.

Cuvinte cheie: diagnosticare, dificultate, teste, reabilitare, dezvoltare.

PSYCHONEUROLOGICAL DIAGNOSIS METHODS IN EARLY EDUCATION INSTITUTIONS

Summary. The complete development of the child's personality is difficult when certain barriers are present. In these cases, the primary role in the early detection of these difficulties resume to psychoneurological tests. The obtained results dictate the method and principles necessary for the elaboration of an individual program of development, neuropsychological rehabilitation for each child. At the end of the development / rehabilitation program, children will maintain the ability to analyze, to easily orient themselves in the environment, to express their thoughts clearly, they will be able to defend their opinions and they will easily establish social contacts.

Keywords: diagnosis, difficulty, tests, rehabilitation, development.

Actualmente, grație dezvoltării tehnologiilor informaționale și evoluției vieții sociale, economice și culturale, dezvoltarea multilaterală a personalității copilului este imposibilă fără o educație corespunzătoare a unei vorbiri corecte și coerente. Competența lingvistică și comunicativă este premisa psihică care asigură dezvoltarea și organizarea sistemelor în care sunt integrate diverse cunoștințe ce contribuie la formarea personalității copilului.

Dezacordul între vorbe, fapte, gânduri, incompetența și comportamentul iresponsabil al părinților urmărit de comunicare insuficientă, contribuie la apariția unor dificultăți comunicative. Cu cât copilul crește mai mare cu atât situația se complică.

Studiile demonstrează că, pentru toate dificultățile de comunicare sunt caracteristice: incapacitatea de a pronunța și diferenția unele foneme, formularea și expunerea verbală incorectă a gândului, expresia verbală deficitară și reducerea cantitativă a înțelegerii comunicării.

Frecvent, retardurile comunicative cuprind aspectul fonetic, lexical și gramatical. Întârzierea și nedeveloparea competenței comunicative se caracterizează printr-un vocabular redus, incapacitatea de exprimare coerentă și logică în propoziții și fraze.

Comunicarea realizându-se, în acest caz, cu dificultate, și evident influențând negativ evoluția psihică generală și comportamentală a copilului.

Dezvoltarea competenței comunicative este primordială în viața unui copil, în acest mod se reconstruiesc toate procesele psihice: percepția, memoria, gândirea, imaginația etc.

În societatea contemporană, particularitățile primei copilării sunt cunoscute ca vârsta maximei receptivități, când are loc formarea celor mai importante structuri psihice, când se dezvoltă psihicul uman, când au loc cele mai mari transformări care marchează societatea umană. Copilul este în continuă creștere/dezvoltare.

Succesul intervenției la această vârstă „este asigurat de faptul că sistemul nervos se caracterizează printr-o plasticitate, care permite o acomodare rapidă la situații noi” [5].

Cercetarea de față prezintă semnificația teoretică și practică a rezultatelor cercetărilor diferiților oameni de știință cu privire la caracteristicile mijloacelor de dezvoltare a competenței de comunicare la copiii de vârstă preșcolară. O atenție deosebită a fost acordată includerii nu doar a comunicării verbale, dar și a comunicării paraverbale în dezvoltarea competenței de comunicare, luând în considerare subiectele recomandate de curiculă.

Cercetarea de față abordând competența de comunicare din perspectiva pedagogică, mai exact ale pedagogiei speciale.

Pornind de la ideea că metodele de instruire reprezintă un fenomen pedagogic pluriaspectual și pluridimensional în dezvoltarea și creșterea unei generații echilibrate, pentru ca ulterior copilul să se poată încadra cu succes în societate, e obligatoriu sistematizarea și adaptarea curriculei la necesitățile copilului/familiei. Sistemul educațional actual este caracterizat prin prevalarea tendinței integraționiste, formând baza teoriei și practicii pedagogice în majoritatea țărilor lumii (A. Sander, Y. Feuser, H. Reiser, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Л. М. Ширицина, М. Н. Назарова, Р. М. Боскис, Н. Д. Шматко, D.V. Popovici, N. Bucun, Em. Verza, Fl. Verza).

Un rol esențial în elaborarea metodelor de diagnosticare o are lucrarea „Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale”, elaborată de D. V. Popovici [8]. Cercetătorul a adaptat următoarele teste: „Testul TOLD”; „Testul БОЕИМ”; „Testul BLT-2”; „Testul TACL-R”; „Testul Scala de Comportament Adaptativ AAMD”; „Probele propuse de Alice Descoeudress”.

„**Testul TOLD**”. Acest test are nouă subiecte care ne-a permis să măsurăm caracteristicile limbajului receptiv și expresiv, sub toate aspectele sale semantice și sintactice. Pe baza lor, a fost posibil, să evidențiem nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare la fiecare preșcolar inclus în experiment.

Mai jos descriem cele nouă subiecte evaluate:

1. Vocabularul imaginilor: jocul „Eu numesc – tu arăți”, „Eu arăt –tu numești”;

2. Vocabularul relațional – pedagogul a citit, copilul a explicat semnificația;
3. Vocabularul oral – s-a evaluat capacitatea copilului de a da instrucțiuni orale;
4. Înțelegerea sintactică – a măsurat capacitatea copilului de a înțelege semnificația propoziției;
5. Imitația frazelor - a măsurat capacitatea copilului de a imita corect;
6. Completare morfologică – a evaluat perceperea utilizării corecte a cuvintelor după gen, număr, caz;
7. Discriminarea cuvintelor – a măsurat capacitatea copilului de a percepe și diferenția corect fonemele;
8. Analiza cuvintelor – a identificat perceperea corectă a sunetului, silabei, cuvântului, propoziției;
9. Articulare de cuvinte – a identificat pronunția corectă a cuvintelor articulate.

Cu ajutorul acestui test de evaluare am evidențiat:

- Copiii care întâlnesc probleme semnificative în dezvoltarea competenței de comunicare;
- A fost posibilă înregistrarea punctelor forte și slabe a fiecărui copil inclus în experiment;
- Nivelului de dezvoltare a comunicării orale în studiul de cercetare;
- Documentarea rezultatelor și elaborarea obiectivelor de dezvoltare a competențelor de comunicare.

Utilitatea adaptării testelor a fost deosebit de importantă pentru organizarea activităților de evaluare a competenței de comunicare.

La fel a fost adaptat „*Testul Boehm*”, pentru studierea conceptelor de bază care sunt implicate în dezvoltarea competenței comunicative la preșcolari. Acest test ne-a ajutat să înregistrăm lacunele în cunoașterea conceptelor relaționale elementare raportate la caracteristicile ființelor și obiectelor (mărime, direcție, poziție spațială, cantitate, timp).

Regulile morfologice, aspectul semantic și utilizarea corectă și adecvată a propozițiilor a fost înregistrată cu ajutorul adaptării testului „*BTL – 2*”.

Înregistrarea nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare: de a înțelege auditiv comunicarea; de a percepe și reda corect semnificația morfemelor gramaticale, prepozițiilor; de a construi corect propoziții - ne-a ajutat adaptarea testului „*TACL-R*”.

Cunoașterea vârstei psihologice a dezvoltării competenței comunicative a fost evaluată cu ajutorul adaptării probelor propuse de *Alice Descoedress*. Astfel s-a evaluat abilitatea copiilor de: a numi obiectele, însușirile, deosebirile și asemănările acestora; de a completa propozițiile; a repeta la auz un șir de numere, cuvinte; a identifica perechea și a numi adjectivele; a asocia culorile cu obiectele. Conform recomandărilor propunem:

Proba 1. Se vor demonstra 6-10 imagini (în dependență de nivelul de dezvoltare a copilului) de obiecte contradictorii. Copiii vor explica asemănările și deosebirile.

Proba 2. Pedagogul va citi texte sau poezii în care lipsesc cuvinte sau nu corespund cuvintele (vaca ca o rândunea, zboară aici, zboară colea). Copilul va găsi aceste lacune.

Proba 3. Pedagogul demonstrează (apoi acoperă) sau citește un șir de numere, iar copilul va avea obiectivul să le reproducă.

Proba 4. Se vor demonstra 6 obiecte. Obiectivul – identificarea materiei din care este confecționat.

Proba 5. Se vor demonstra 4 perechi de obiecte sau imagini (închis-deschis; sănătos-bolnav etc.). Copiii vor identifica perechea și vor numi adjectivele. O altă metodă: Eu numesc un cuvânt – tu opusul.

Proba 6. Pedagogul demonstrează o culoare, copilul o va numi și va spune: de culoarea ... poate fi

Cu scopul de a observa: comportamentul copilului în diferite ipostaze cotidiene; utilizarea corectă a aspectului lexical, gramatica și pragmatic, am organizat situații provocatoare, conform recomandărilor testului complex „*Scala de Comportament Adaptiv – AAMD*”.

Pentru a evalua mai detaliat nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare am adaptat apoi utilizat și alte metode, recomandări descrise în literatura de specialitate. De exemplu:

Evaluarea competenței comunicative după metoda VAKT

Folosind teoriile cercetătorilor americani Samuel Orton, Grace Fernald, H. Gardner despre implicarea mai multor centre senzoriale, inteligențe înnăscute în procesul de evaluare, am implicat:

- Centrul vizual, va evalua următoarele puncte forte: copilul vede, memorează, și își amintește.

Materiale: imagini, jucării, materiale din natură etc..

Însărcinarea 1. Memorează toate obiectele din imagine/de pe masă și aranjarea lor.

Peste 20-30 de secunde pentru copii tipici și 1-2 min pentru copiii cu CES se acoperă imaginea cu o foaie. Copiii își amintesc ce au memorat.

Însărcinarea 2. Privește cu atenție desenele. Reține unde este așezat fiecare animal (*Ghidul metodologic – 153 de trepte spre o vorbire corectă*, p. 12) [4, p.10].

Peste 20-30 de secunde pentru copii tipici și 1-2 min pentru copiii cu CES se acoperă imaginea cu o foaie. Copiii își amintesc cine și unde a fost așezat.

- Centrul auditiv, va evalua următoarele puncte forte: copilul aude, memorează; copilul analizează propria vorbire și a celor din jur; își amintește instrucțiunile, sarcinile verbale/orale; participă cu plăcere la discuții.

Însărcinarea 1. Pedagogul sau un copil anunță comenzile: fă doi pași înainte; fă doi pași în dreapta; trei pași înapoi; să deseneze pe foaie/tabla o floare, un soare, un animal, etc.; să creeze o poveste cu un element dat.

Însărcinarea 2. Pedagogul sau un copil se află la spatele grupului anunțând o informație sau numind un nume (în șoaptă, sau puțin mai tare). Copiii din grup ridică mâinile, copilul întrebă repetă ce a auzit.

➤ *Centrul tactil-chinestezic*, va evalua următoarele puncte forte:

- copilul pipăie - analizează.

Însărcinarea 1. Într-un săculeț fermecat sunt mai multe jucării cunoscute, de exemplu tema legumele. Copilul vâra mâna în săculeț, pipăind ghicește ce ține în mână.

Însărcinarea 2. Pe spatele copilului se conturează o cifră sau literă. Copilul ghicește ce a fost scris pe spatele lui.

- se mișcă-memorează.

Însărcinarea 1. În diferite colțuri ale odăii se află mai multe jucării, obiecte. Copilul merge, memorează, revine la locul inițial, apoi se întoarce cu spatele. Pedagogul întreabă: arată-mi cu mânuța unde stă mingea etc..

Însărcinarea 2. Pedagogul: Fă trei pași înainte, te întorci spre dreapta ta, faci doi pași înapoi, te întorci spre stânga ta, etc. ce vezi nou pe masă/poliță etc..

- copilul își amintește experiențele personale anterioare;

Însărcinarea 1. Pedagogul: Când ai mers la bunica cu ce te-ai îmbrăcat? Când ai fost la plimbare ce ai observat, ce e-a impresionat?

Însărcinarea 2. Pedagogul: Dacă pleci azi la mare, ce vei lua cu tine?

Evaluarea competenței comunicative după teoria a mai multor autori

La decizia conținuturilor evaluării competenței de comunicare ne-am condus de recomandările următorilor savanți: M. И. Лисина [12]; А. Г. Арушанова [9]; Е. О. Смирнова [14] referitoare la evaluarea nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare. La recomandările autorilor enumerați am implicat și teoria despre inteligențele multiple a lui H. Gardner [1], modificând modalitatea de lucru, obiectivele au rămas aceleași, permițându-ne să evaluăm dezvoltarea competenței comunicative din perspective multidisciplinare. De exemplu, în cadrul temei „Cine sunt?”, am evaluat la copii:

➤ *domeniul de comunicare* (lingvistică): (*Forma de comunicare situativ-practică* (jocul în comun), adaptată după metoda diagnosticării descrisă de M. I. Lisina)

- Jocul: „Recunoaște-te în imagine!”(copiii vor analiza mai multe fotografii);
- Jocul: „Pe cine vezi în oglindă?” (referința proprie);
- Jocul: „Cine sunt și ce pot face?” - Azi voi fi mama păpușii Nicuța. Noi azi, vom pleca la bunica în ospetie etc.

Procedura și instrucțiunea: De exemplu, pedagogul a sugerat – Vrei să fii astăzi mama păpușii Nicuța? Cum crezi, azi, o puteți vizita pe bunica? Nicuța doarme, ce trebuie să faci? Nicuța s-a trezit, ce urmează? Ce anotimp este afară? Cum o vei îmbrăca pe Nicuța? Cu ce unitate de transport veți ajunge la bunica?

Domeniul nivelului de dezvoltare alogicii (matematică): (*Forma de comunicare situativ-practică*, adaptată după metoda diagnosticării descrisă de M. I. Lisina).

- Jocul: „Câți pași fac până la ...?” Azi vom construi împreună o cărărușă până la frizerie (ungherașul din grupă). Eu voi pune un element, apoi tu un element. Și tot așa pe rând. Materiale vor fi de diferite culori – albastru, galben, verde, roșu.
- Jocul: „Câți ochi avem împreună cu ...?”;
- Jocul: „Câte litere are numele meu?”.

➤ domeniul vizual spațial: (*Forma de comunicare nesituativ-cognitivă* (lectura cărților), adaptată după metoda diagnosticării descrisă de M. I. Lisina).

- Jocul: „Unde este locul meu la masă/pe covor?”;
- Jocul: „Unde stă jucăria mea preferată?”;
- Jocul: „Unde sunt cărțile mele preferate?”

Copilul arată, verbalizează (dacă poate), apoi aduce două cărți. „Pe care din aceste două cărți ai vrea s-o citim împreună?”

➤ domeniul corporal kinestezic:

- Jocul: „Hora voi dansa așa?”
- Jocul: „Mă voi ascunde după..., sub..., pe...”
- Jocul: „Eu voi sta la masă aici” (Colorează figura corespunzătoare).

➤ domeniul interpersonal: (*Forma de comunicare nesituativ-personală* (comunicarea), adaptată după metoda diagnosticării descrisă de M. I. Lisina).

- Jocul: „Dacă Ștefănel ar fi supărat, eu i-aș spune...”
- Jocul: „Cine merge după mine?”
- Jocul: „O zi interesantă la grădiniță”

Materiale: fotografiile grupului.

Planul dialogului:

- Cum te simți în acest grup?
- Cine este cel mai bun prieten al tău? De ce?
- Cu cine comunică mai puțin? De ce?
- Te strădui să împaci prietenii când se ceartă?
- Cum rezolvi situațiile de conflict?
- Pe cine ai invita la ziua ta? De ce?

➤ domeniul intrapersonal: (*Forma de comunicare nesituativ-personală*, adaptată după metoda diagnosticării descrisă de M. I. Lisina).

- Jocul: „Când voi crește mare, voi...”
- Jocul: „Eu pot să desenez?”

Materiale: o foaie pentru desen, creioane colorate.

Procedura și instrucțiunea: copilul va desena după dorință, pedagogul se implică doar dacă copilul inițiază dialog sau are nevoie de încurajare/stimulare.

Planul dialogului:

- Ce ai desenat? (descrie desenul, dacă e nevoie se adresează întrebări).
- Îți place să desenezi?
- Cine te ajută acasă?

• Jocul: „Eu aș vrea să...”

➤ domeniul naturalist/emoțional: (*Forma de comunicare nesituativ-cognitivă, adaptată după metoda diagnosticării descrisă de M. I. Lisina*)

Jocul: „În ogradă la Maria” [4, p.21].

Materiale: imaginea unei ogrăzi țărănești (bunelul cu un coș cu fructe, în jurul lui mai multe animale și o pasăre [4, p.21]).

Planul dialogului:

- Cine e desenat pe imagine?
- Cum sunt aceste animale? (mari, mici, pufoși, etc..)
- Pe această imagine sun doar animale?
- Ai văzut vreodată aceste animale și păsări?
- Cine le hrănește? Cu ce le hrănește?
- Ce folos aduc ele omului?
- Cum face pisica când o mângâi? Etc.

• Jocul: „Dac-aș fi un/o... aș...”

• Jocul: „M-aș bucura/supăra dacă...”

În timpul evaluării au fost utilizate cinci niveluri de apreciere a dezvoltării copilului.

Luând în considerare recomandările autorilor și testelor descrise mai sus, au fost elaborate un șir de fișe de evaluare a competenței de comunicare, care au avut ca finalitate structurarea unei planificări de lungă și scurtă durată. Baremul de notare care a apreciat nivelul de dezvoltare neuropsihologică a preșcolarului a fost următorul:

- A comunicat și îndeplinit singur toate indicațiile, a indicat un grad înalt de dezvoltare – *Foarte bine* – 5;
- A comunicat și îndeplinit toate indicațiile cu puțin ajutor, a dat dovadă de exactitate suficientă în realizarea sarcinii – *Bine* - 4 ;
- A realizat sarcina, dar lipsesc detaliile auxiliare – *Suficient* - 3;
- A avut nevoie de susținere și ajutor permanent – *Slab* – 2;
- A indicat incapacitatea de a primi și îndeplini sarcina – *Foarte slab* – 1.

Folosind teoriile descrise mai sus, nu schimbăm tema curriculumului, nici obiectivele cercetării, dar am schimbat modalitatea de lucru, activitățile fiind centrate pe copii, pentru a acorda sprijin copiilor și pentru a înregistra performanțe.

La fel, marcantă este afirmația de A. A. Цыганок [15] precum că, greșeala majoră este atunci, când un specialist depistează o deficiență și începe a lucra unilateral. În cazul nostru, lucrând cu copii cu DP, începe a lucra doar la impostarea anumitor sunete, uitând

că, orice deficiență are nevoie de o terapie integrată într-un sistem multidimensional. La copiii cu DP, apariția și dezvoltarea noilor formațiuni psihice este mai întârziată, ceea ce sporește accentuarea nematurizării sferei comunicative. Întâlnindu-se cu noua situație socială de dezvoltare, copiii cu DP se întâlnesc cu probleme în adaptare.

Utilizarea metodelor de diagnosticare descrise mai sus a evidențiat următoarele:

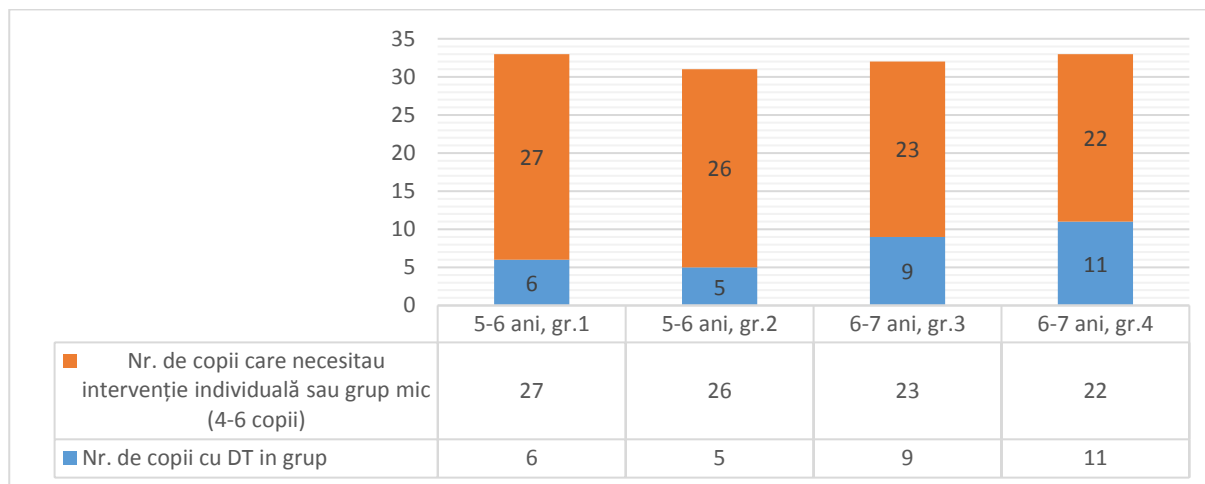


Figura 1.1. Determinarea numărului de copii cu CES (DP)

Analiza dezvoltării competențelor de comunicare la copiii preșcolari a evidențiat procentul de copii, care necesită o abordare individualizată. Conform figurii 1.1., 72 - 76 % de copii, cu vârsta 5-7 ani, solicită un plan individualizat ce va include modalități fundamentale de activitate educativă și va prevedea o abordare integrată/transdisciplinară.

Folosind un șir de probe, am stabilit, că vârsta biologică nu corespunde cu vârsta psihologică la copiii cu dificultăți în dezvoltarea competențelor comunicative. Experimentul de constatare ne-a permis să evaluăm nu doar competența de comunicare, dar și dezvoltarea competențelor a diferitor câmpuri psihomotrice. Indicatorul este exprimat în numere și procente: 5-6 ani, lotul nr. 1, o sută de procente reprezintă 68 de copii; 6-7 ani, lotul nr.2, o sută de procente reprezintă 61 de copii și lotul de control reprezintă 31 de copii, cu vârsta cuprinsă între 5-7 ani.

Pe parcurs, în literatura de specialitate științifică din toate timpurile, cum ar fi afirmațiile cercetătorilor S. Orton, A. Gillingham, G. Fernalg, M. Monroe, S. Kirk, A. Strauss etc., sunt atestate numeroase indicii precum că unul dintre factorii esențiali, ce stă la baza formării personalității, este procesul comunicativ.

Depistarea și terapia precoce a dificultăților în comunicare, vor oferi copilului: dezvoltarea individuală a personalității copilului; confortul comunicabilității; alegerea liberă a activității, a jocului, a relațiilor sociale; gândirea independentă în acțiune și creativitate; libertatea opțiunii în exprimarea propriei opinii; încrederea în forțele proprii; respectul de sine și autoapreciere adecvată; relații sociale bazate pe: colaborare, cooperare, încredere, prietenie, empatie și toleranță, responsabilitate.

Chiar dacă, la prima vedere, competența de comunicare, pare o combinație simplă de cunoștințe, capacități și atitudini, conceptul comunicativ, zilnic ridică subiectul ca fiind unul destul de complex. Competența de comunicare verbală este o activitate interioară, individuală și totodată un proces conștient al dezvoltării personalității, orientat spre verbalizarea necesităților, cerințelor, dorințelor și redarea unor idei.

Evaluarea nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare la copiii preșcolari a evidențiat următoarele concluzii:

- Rezultatele obținute, în timpul experimentului, au evidențiat deficiențe de atenție, datorită cărora preșcolarii nu se pot concentra asupra obiectivului anunțat. Atenția voluntară este pe o perioadă scurtă de timp și poate fi ușor distrasă. Rezultatele obținute la probele de evaluare a competenței comunicative ale subiecților sunt la nivel incipient. Cunoștințele sunt vagi cu numeroase lacune, componentele comunicării sunt însușite slab, iar relaționarea acestora sunt adesea problematice.
- Evaluarea vocabularului a evidențiat: vocabular sărac; vocabularul pasiv mai cantitativ decât cel activ; dificultăți în perceperea cuvântului ca formă și sens; confuzii semantice.
- Evaluarea înțelegerii și utilizării construcțiilor gramaticale a menționat: erori sistematice și episodice de număr, gen, caz, timp; frecvent au fost omise sau utilizate incorect prepozițiile, conjuncțiile, articolele; frecvent propozițiile erau lipsite de ordinea sintactică.
- Considerăm utilizarea: „Testului TOLD”; „Testului BOEHM”; „Testului BLT-2”; „Testului TACL-R”; „Testului Scala de Comportament Adaptativ AAMD”; „Probele propuse de Alice Descoedress” o bună bază pentru diagnosticarea nivelului de dezvoltare a competenței comunicative. De asemenea, după aplicarea testelor, se observă decalaje importante între vârsta mintală și cea cronologică a copiilor evaluați.

Considerăm că, competența de comunicare se va dezvolta printr-o intervenție bine organizată și bine urmărită, cu metode variate și cu asigurarea suportului din partea familiei.

Așadar, competențele de comunicare ale educației timpurii au un grad înalt de complexitate, se definesc și se formează pe întreaga perioadă a educației timpurii, având la bază teoriile instruirii.

Bibliografie

1. GARDNER, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. N-Y: Basic Books, 1993.
2. JELESCU, P.; JELESCU, R.; PONOMARI, D. *Dezvoltarea vorbirii*. Chișinău, 2008. 160 p. ISBN 978-9975-48-040-6.

3. JURCĂU, E.; JURCĂU, N. *Cum vorbesc copiii noștri*. Cluj-Napoca: Dacia, 1989.
4. LUCHIANENCO, L. *Ghid metodologic „Activități practice pentru exersarea competențelor de comunicare verbală la copii de 5-7 ani” – 153 de trepte spre o vorbire corectă*. Chișinău: TC, 2017. 160 p. ISBN-978-9975-53-895-4.
5. LUCHIANENCO, L. *Suport metodologic „Activități practice - 20 de jocuri de alfabetizare”*. Chișinău: TC, 2020. 42 p. ISBN-978-9975-32-129-7.
6. ORTON, S.T. Word-blindness in school children. In: *Archives of Neurology and Psychiatry*, 1925. 516 p. doi:1925.02200170002001
7. PĂUNESCU, C. *Tulburările de limbaj la copil*. București: Ed. Medicală, 1984.
8. POPOVICI, D. V. *Dezvoltarea comunicării la copii cu deficiențe mintale*. Ed. SEMNE, 1994.
9. АРУШАНОВА, А. Г. *Речь и речевое общение детей: развитие диалогического общения: методическое пособие для воспитателя дет. Сада*. М.: Мозаика-Синтез, 2004. 303 p. ISBN 973-97334-1-8.
10. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Мышление и речь. Психологические исследования*. Москва: Национальное образование, 2019. 368 с. ISBN 978-5-4454-0723-2.
11. ЛЕОНТЬЕВ, А. А. *Исследования детской речи*. Москва: Наука, 1974.
12. ЛИСИНА, М. И. *Проблема онтогенеза общения*. Москва: Просвещение, 1986.
13. МОНТЕССОРИ, М. *Дети-другие. Уникальная методика раннего развития*. Москва: АСТ, 2014. 320 с. ISBN 978-5-17-085420-2.
14. СМИРНОВА, Л. Н.; ОВЧИННИКОВ, С. Н. *Малыш начинает говорить. Развитие речи ребёнка от рождения до четырёх лет*. М: АСТ, Астрель, 2009. ISBN 978-5-17-058853-4.
15. ЦЫГАНОК, А. А. *Особый ребёнок*. Вып.1. Москва: Теревинф, 2016. 128 с. ISBN 978-5-4212-0354-4.
16. ЯНУШКО, Е. *Помогите малышу заговорить*. Москва: Эксмо, 2018. 421 с. ISBN 978-5-699-56411-8.

CZU: 37.014:371.26

DOI: 10.36120/2587-3636.v24i2.105-115

TENDINȚE ÎN EVALUAREA REZULTATELOR ȘCOLARE: REPERE CONCEPTUALE, ABORDĂRI INOVATIVE

Tatiana VERDEȘ, dr., conf.univ.

<https://orcid.org/0000-0001-5710-4845>

IP „NeoEduct”, UST

Rezumat. Acest articol prezintă tendințe inovatoare în evaluarea rezultatelor școlare și recomandă instrumente moderne de evaluare, promovând o evaluare digitală complexă și sintetizând principiile etice și deontologice profesionale în procesul de evaluare.

Cuvinte cheie: *evaluare, competențe, finalități educaționale, evaluarea rezultatelor școlare, e-evaluare.*

TRENDS IN THE EVALUATION OF SCHOOL RESULTS: CONCEPTUAL BENCHMARKS, INNOVATIVE APPROACHES

Abstract. This article presents innovative trends in the evaluation of school results and recommends modern assessment tools, promoting a complex digital assessment and synthesizing professional ethical and deontological principles in the assessment process.

Keywords: *evaluation, competencies, educational purposes, evaluation of school results, digital evaluation.*

Articolul dat este un rezultat al cercetării din cadrul proiectului *Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor* cu cifrul 20.80009.0807.32 și propune o abordare inovativă a evaluării rezultatelor școlare, în contextul implementării noilor generații de curricula, dar și luând în considerare circumstanțele epidemiologice.

Repere conceptuale

Cunoscut este faptul că evaluarea este o componentă a oricărei activități umane care tinde spre obținerea rezultatelor, stabilind în ce măsură rezultatele scontate sunt obținute.

În sistemul de învățământ, evaluarea este parte a procesului educațional, act integrat activității pedagogice, concentrându-se pe eficiența sistemului, este acel instrument de măsurare, apreciere, stabilire a finalităților sau rezultatelor obținute în vederea realizării programului educațional.

În acest sens, I. Nicola susține: „*evaluarea pedagogică vizează eficiența învățământului prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute de către elevi în activitatea de învățare*” [Apud: 8, 2000]. Prin urmare, evaluarea este activitatea prin care se colectează, apoi se prelucrează și interpretează informațiile cu referire la funcționalitatea sistemului educațional, dar și aprecierea rezultatelor pe care le obțin elevii la diferite etape ale învățării.

În literatura de specialitate ce vizează teoria și practica evaluării în învățământ întâlnim o pluralitate de termeni care pot desemna activități integrate în procesul de evaluare, iar acțiunea de *a evalua* poate fi redusă la: *a verifica achizițiile elevilor, ce au învățat; a judeca/a aprecia nivelul de pregătire în raport cu anumite finalități educaționale; a estima nivelul de competență; a înregistra valoarea unei prestații; a*

pronunța un verdict asupra cunoștințelor sau abilităților unui elev; a reprezenta printr-un număr (notă) sau calificativ gradul reușitei unor realizări școlare, produse educaționale elaborate de către elev în funcție de anumite criterii etc.

Se constată faptul că evaluarea poate fi definită din diverse perspective:

- Din punct de vedere structural, presupune: obiectul evaluării, criteriile de evaluare și analiza comparativă a relațiilor dintre caracteristicile obiectului de evaluat și criteriile în funcție de care se face evaluarea;
- Din punct de vedere funcțional: a) evaluarea presupune un scop specific (determinarea valorii ce se atribuie calității rezultatelor școlare, proceselor, programelor etc); b) funcții: maniera în care sunt valorificate rezultatele evaluării: pentru certificare, pentru selecție, pentru reglare/ameliorare etc;
- Din punct de vedere al operațiilor presupune o desfășurare procesuală, ce implică anumite operații specifice: măsurare, apreciere, decizie; evidentă fiind tendința trecerii de la înțelegerea tradițională, evaluarea – ca instrument de măsură și control, demers centrat pe învățare, la cea modernă: evaluarea – proces complex de reglare și autoreglare a cunoașterii.

În contextul celor expuse mai sus, amintit definiția propusă de C. Cocoș, care susține pe bună dreptate că: „Evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoștințelor sau ca un mijloc de măsurare obiectivă, ci și ca o cale de perfecționare care presupune o strategie globală asupra formării. Ea nu este o etapă supraadăugată ori suprapusă procesului de învățare, ci constituie un act integrat activității pedagogice” [2, 1998, p.386], deci, astăzi percepem *evaluarea școlară* ca fiind parte integrată în procesul educațional și având rolul de reglare, eficientizare, optimizare a activităților de învățare.

Bineînțeles că, *evaluare rezultatelor școlare* este dominantă, referindu-se nu doar la cunoștințe, capacități, abilități, priceperi, achiziții în domeniul cognitiv, ci și la atitudini comportamentale, care contribuie la formarea/dezvoltarea personalității elevului, deprinderi autoevaluative, de gândire și analiză constructivă.

Important e să menționăm și faptul că în didactica postmodernă predarea-învățarea-evaluarea se țin de mână, iar cel mai recent model de evaluare se axează pe competențe și are ca „instrument emblematic” [9, 2001] *portofoliul de competențe*, centrarea pe problematizarea situațiilor și descoperirea inovativă a sensurilor. Semnalăm că și în Republica Moldova, odată cu învățământul axat pe formarea/dezvoltarea de competențe, implementarea curricula dezvoltate (2018, 2019), se recomandă ca instrument de evaluare complex și complet – *portofoliul educațional*, însoțit de recomandările profesorilor în vederea progresului personal.

Astfel că, evaluarea, în general, și evaluarea rezultatelor școlare, în particular, trec într-o altă dimensiune conceptuală, „reorientare netă spre abordarea evaluării ca o

problematică a sensului/semnificației, centrată pe proces” [9, 2001], orientarea spre demersuri teoretice, procese și instrumente de evaluare inovative.

În plan teoretic, se trece de la o pedagogie a reușitei, bazată pe conceptele de eșec școlar și reușită școlară, la **pedagogia situațiilor educative**. Didactica actuală curriculară definește evaluarea procesului de învățământ drept „o activitate de colectare, organizare și interpretare a datelor privind efectele directe ale relației cadru didactic-elev cu scopul de a eficientiza funcționarea întregului sistem educațional” [5, 2004, p. 343]. Prin urmare, din perspectivă curriculară evaluare presupune raportarea la *finalitățile pedagogice* asumate în planul conținutului și al metodologiei didactice.

Conform *Cadrului de referință al Curriculumului Național* (2017), finalitățile educaționale determină orientările axiologice la nivel de sistem (prin ideal și scop/profil de personalitate și competențe transversale) și la nivel de proces (prin obiective/unități de competențe) în vederea formării/dezvoltării personalității umane [1, 2017, p. 17]. Finalitățile educației sunt percepute ca unități dinamice dintre ideal, scop și obiective, fiind mereu în schimbare. Ele trebuie să permită deschideri față de valori inovative, diverse, care să valorifice și dinamizeze atât individul, cât și societatea.

În contextul celor expuse mai sus, Codul Educației al Republicii Moldova [3, 2004] prin art. 11, alineatul [1] determină faptul că:

„Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori, ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică.”

Finalitățile educaționale sunt proiectate pe niveluri de școlarizare (cicluri: preșcolar, primar, gimnazial, liceal) și constituie o concretizare a finalităților sistemului de învățământ, conturând profilul absolventului și descriind specificul fiecărui ciclu de școlarizare din perspectiva politicilor educaționale. Prin aplicarea, implementarea eficientă a Curriculumului Național se urmărește formarea/dezvoltarea competențelor transversale care definesc rezultatele învățării. Prin urmare, finalitățile educaționale reprezintă un sistem de referință atât pentru elaborarea curricula școlare, cât și pentru orientarea și proiectarea demersului didactic concret, implicit și al procesului de evaluare. În acest context, evaluarea competențelor și raportarea la standardele educaționale reprezintă noua paradigmă a evaluării școlare, iar profilul absolventului, derivat din idealul educațional, specificat în art. 6 al Codului Educației al Republicii Moldova, reprezintă, într-o formă specifică, finalitățile proiectate: *„Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabilă de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate”* [3, 2004]. Evaluarea competențelor, altfel spus, evaluarea aceluia *„pachet transferabil și multifuncțional de*

cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități, valori și atitudini care permite individului să-și realizeze împlinirea și dezvoltarea profesională, incluziunea socială și inserția profesională în domeniul respective” [1, p.18] se va realiza etapizat, în dependență de structura operațiilor mintale: percepție, interiorizare, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă, și respectându-se piramida competențelor [Figura 1, Piramida competențelor, apud 1, 2017].

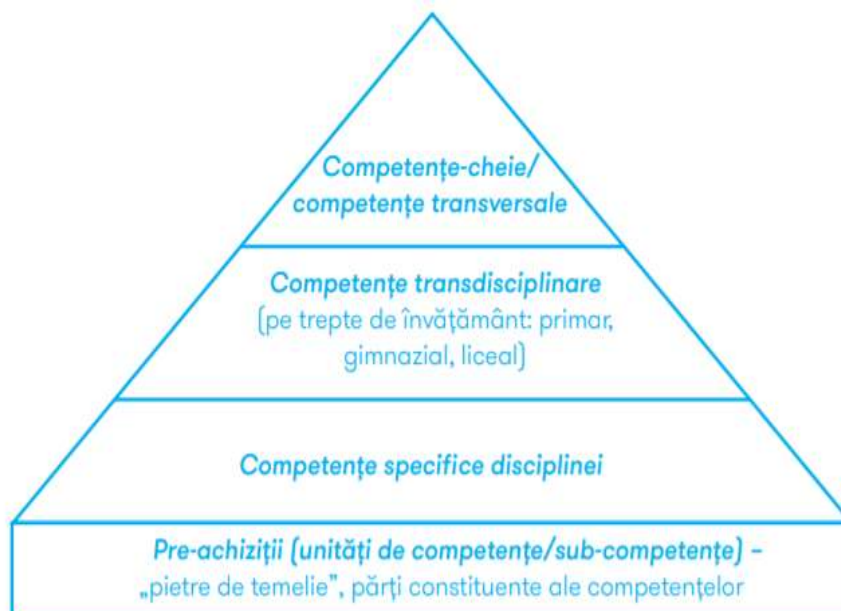


Figura 1. Piramida competențelor

În această ordine de idei, noțiunea de competență a devenit un concept-cheie în evaluarea rezultatelor școlare, iar pentru a realiza o evaluare eficientă, integrată și complexă, se va respecta structura **competenței școlare**:

„un sistem integrat de cunoștințe, abilități și valori dobândite/formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte, situații de viață” [Figura 2, Structura competenței].

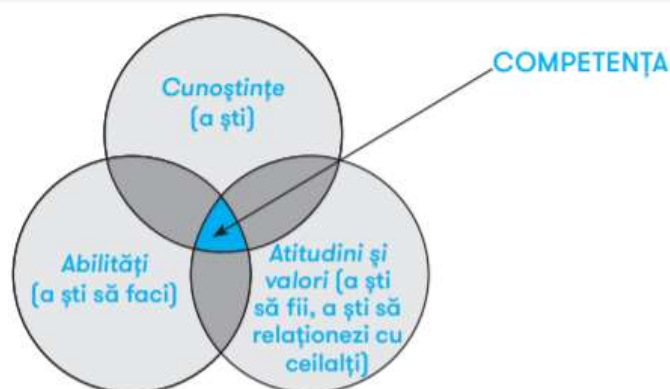


Figura 2. Structura competenței

Prin urmare, se vor evalua:

- cunoștințele asimilate (*a ști*: date, concepte, definiții, formule, fapte ș.a.);

- capacitățile de aplicare a cunoștințelor în realizarea unor acțiuni practice, a unor demersuri teoretice, concretizată în priceperi, deprinderi, stăpânirea unor moduri de lucru (tehnici) (*a ști să faci*);
- capacitățile intelectuale, exprimarea argumentată și constructivă a raționamentelor, gândirea critică și creativă, capacitatea de a efectua operații logice ș.a.; interdependente cu trăsăturile de personalitate, comportamente (*a ști să fii, a ști să relaționezi cu ceilalți*), atitudini.

Făcând trimitere la *Regulamentul privind evaluarea și notarea rezultatelor învățării, promovarea și absolvirea în învățământul primar și secundar*, ordinul MECC nr.70 din 30.01.2020, în care **evaluarea rezultatelor învățării** este definită ca „o activitate educativă complexă de colectare sistematică a informațiilor despre calitatea și dinamica rezultatelor școlare, de prelucrare și interpretare contextuală a acestora în vederea adoptării unor decizii semnificative conform finalităților educaționale și scopului acțiunii de evaluare”, și la *Reperete metodologice privind organizarea procesului educațional în condițiile învățării mixte în contextul epidemiologic de COVID-19, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal*, ordinul MECC nr. 1131 din 13.10.2020, care recomandă în condițiile învățării mixte „la elaborarea/ selectarea/ adaptarea probelor de evaluare să se țină cont de prioritizarea curriculară, încurajându-se autoevaluarea și evaluarea reciprocă”, propunem **Modelul integrator al evaluării rezultatelor școlare în învățământul general**, prin promovarea unei culturi a evaluării complexe și a competențelor metodologice ale evaluării; cultura oferind o concepție și o atitudine, competențele metodologice – instrumentele concepției.

În contextul învățării mixte, evaluarea este și știință, și artă, valorificarea strategiilor, metodelor și tehnicilor de evaluare presupunând o combinație mereu diferită și adaptată scopului și contextului. Evaluarea nu se mai reduce la aplicarea structurilor algoritmice predeterminate, dar nici nu se poate realiza numai pe temeiul spontaneității și experienței, din acest considerent, prin urmare, articolul de față propune doar o viziune de valorizate adecvat și inventiv a evaluării integrate.

În vederea implementării modelului integrator al evaluării rezultatelor școlare și în acord cu deontologia profesională, al căreia principiul de bază este respectarea drepturilor și demnității oricărei persoane, la realizarea evaluărilor cadrele didactice se vor asigura de respectarea următoarelor principii subordonate interesului superior al copilului:

Principii psiho-pedagogice – principiul centrării pe personalitatea celui evaluat, ținându-se cont de caracteristicile individuale și de vârstă a elevului; principiul confidențialității; principiul transparenței și participării nemijlocite la procesul evaluării; principiul motivării pentru învățare și axarea pe succes predefinit.

Principii didactice – principiul validității, principiul relevanței și eficienței; principiul abordării integrate a procesului de evaluare; principiul interactivității și

flexibilității în alegerea instrumentelor de evaluare; principiul priorității autoevaluării; principiul corelării evaluării formative cu cea sumativă [7].

Astfel că, prin **cultura evaluării complexe** înțelegem o concepție sistemică și generalizată asupra evaluării rezultatelor școlare ce asigură realizarea funcțiilor evaluării școlare prin: calitatea procesului de evaluare a rezultatelor școlare (ERȘ) (principii, indicatori, criterii, strategii moderne etc.) și calitatea produselor ERȘ.

Abordări inovative

În procesul instructiv-educativ evaluarea începe cu momentul identificării obiectului și scopului evaluării și se finalizează cu momentul comunicării valorii stabilite, o judecată de valoare asupra rezultatelor măsurării.

Astfel că, evaluarea școlară are valoare unei interogații multiple cu privire la:

Tabelul 1. Etapele evaluării

<i>Ce evaluăm?</i>	– obiectul evaluării, este competența, finalitate a procesului educațional, care ia locul obiectivelor, fiind palpabilă prin evaluarea procesului/produsului. Altfel spus, nu evaluăm competența, dar produsele vizibile prin care se ajunge la rezultatele elevilor.
<i>De ce evaluăm?</i>	<p>– semnificația, importanța evaluării;</p> <ul style="list-style-type: none"> • evaluarea normativă – pentru verificarea achizițiilor școlare, performanțelor, rezultatelor învățării, se evaluează „produsul” prin raportare la „normă”; <i>„Norma” reprezintă o medie statistică a performanțelor curente ale unui grup (generație de elevi) care realizează în cadrul acelorași sarcini de învățare, o performanță medie așteptată.</i> Evaluarea normativă creează posibilitatea de a măsura progresul școlar. • evaluarea criterială – pentru a măsura performanțele individuale ale elevului la un obiectiv specific educațional, evaluăm pentru a stabili nivelul de performanță al unui singur elev, realizările celorlalți nefiind relevante; Evaluarea criterială, la rândul său, poate fi: <ul style="list-style-type: none"> • detaliată – pentru a determina evaluarea rezolvării unei probleme, ce implică un complex de activități, rezolvarea unei sarcini necesitând integrarea unei suite de capacități, abilități aplicate în situații noi; • exploratorie – identifică dacă un elev întâmpină dificultăți la o competență sau alta; • diagnostică – determină cauzele restanțelor unui elev, care pot fi atât de ordin intern (proiectarea și aplicarea nesatisfăcătoare a intervențiilor educative etc.), cât și de ordin extern. În cadrul evaluării diagnostice, profesorul urmărește comportamentul elevului în diferite condiții și situații, combinând metodele formale cu cele informale de evaluare. În literatura de specialitate, la această întrebare sunt accentuate și scopurile evaluării: <ul style="list-style-type: none"> - monitorizarea progresului școlar pe parcursul procesului de instruire și se realizează prin trimiterea la standardele și indicatorii de proces; - diagnoza rezultatelor școlare identifică dificultățile de învățare; - certificarea nivelului de cunoștințe și de capacități la sfârșitul unei perioade lungi de instruire: an școlar, ciclul de învățământ ș.a., ea se desfășoară cu precădere sub forma examenului; - selecția elevilor pentru o treaptă de învățământ sau pentru un program particular de instruire: gimnaziu, liceu, cursuri speciale în domenii artistice, muzicale ș.a.; - prognoza performanțelor viitoare ale elevilor; - motivarea elevilor pentru o activitate de învățare și pentru realizarea unei sarcini; desfășurarea eficientă a acțiunii de evaluare contribuie în bună măsură la stimularea motivației elevilor.

<p><i>În raport cu ce evaluăm?</i></p>	<p>- criteriile de evaluare: criteriile de evaluare sunt seturi de calități importante care se regăsesc în produsele învățării și care trebuie să se prezinte ca un sistem: „criteriu = calitate a procesului și produsului învățării de către elev”; descriptorii reprezintă criterii calitative de evaluare care descriu modul de manifestare a competențelor elevului și permit determinarea gradului de realizare a acestora (minim, mediu, maxim); constituie indicatori operaționali direct observabili în comportamentul performanțial al elevilor și la nivelul rezultatelor și produselor activității concrete a acestora. Altfel spus, descriptorii generali, la ciclul primar de exemplu, descriu modul de manifestare a competențelor elevului în procesul realizării finalităților curriculare pe două dimensiuni intercondiționate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dimensiunea cumulativă (decizională) vizează nemijlocit performanțele elevului la disciplinele școlare și permite atribuirea calificativelor: <i>foarte bine, bine, suficient</i>; • dimensiunea formativă (formatoare, dinamică) vizează comportamentul performanțial al elevului și permite stabilirea nivelului de performanță: <i>independent, ghidat de învățător, cu mai mult sprijin</i>.
<p><i>Când evaluăm?</i></p>	<p>– momentul evaluării;</p> <ul style="list-style-type: none"> • evaluarea inițială – se proiectează la nivel de lungă și de scurtă durată și se realizează la începutul unui program de instruire, fie la debutul anului școlar, fie la începutul unităților de învățare (modulelor), eventual - la început de semestru; este menită să stabilească nivelul de pregătire a elevilor în acest moment condițiile în care aceștia se pot integra în activitatea care urmează; • evaluarea formativă/continuă – se realizează predominant pe parcursul desfășurării procesului didactic și este menită să verifice sistematic progresele elevilor, cunoașterea sistematică a rezultatelor, având efecte reglatoare asupra activității desfășurate; • evaluarea sumativă – se proiectează la nivel de lungă și de scurtă durată: la Limba română și Matematică - la finele fiecărei unități de învățare (sau secvențial, în cazul unei unități de învățare voluminoase), eventual și la fine de semestru (evaluare semestrială), an școlar (evaluare anuală); - la celelalte discipline – doar la fine de semestre.
<p><i>Cum evaluăm?</i></p>	<p>– operațiile evaluării;</p> <ul style="list-style-type: none"> • prin măsurare – procesul de cuantificare sau de determinare a numărului de caracteristici de un anumit fel posedate de școlari, deci a mărimii rezultatelor verificate utilizarea unor procedee prin care se stabilește o relație funcțională între un ansamblu de simboluri (cifre, litere) și un ansamblu de fenomene și obiecte sau elemente ale acestora, conform unor caracteristici pe care le posedă (Cât de mult?, Ce cantitate?, Ce dimensiune?); • prin apreciere - noțiune corelativă cu măsurarea, rezultatele activității instructiv-educative fiind exprimate prin calificative, mențiuni speciale și, mai ales, prin note (simboluri grafice reprezentând expresia pedagogică a cifrelor sau numerelor raportate la o scară stabilită). Aprecierea implică și formularea unei judecăți de valoare asupra acțiunii instructiv-educative, pe baza datelor obținute prin măsurare, prin raportarea datelor la un termen de referință, la un sistem de valori sau criterii (Cum este?, Ce valoare are? ș.a.) <p>măsurarea și aprecierea servesc deciziei, respectiv hotărârii unor soluții pentru perfecționarea procesului și rezultatelor. Măsurarea și aprecierea rezultatelor școlare nu se face în sine și pentru sine, ci prin raportare la obiectivele (competențele), conținuturile, metodele și mijloacele de învățare folosite. Aici menționăm și formele de evaluare: orală, scrisă, practică (mixtă).</p>
<p><i>Cu ce evaluăm?</i></p>	<p>- strategii de evaluare: metode, probe, grile, tehnici, instrumente etc.;</p> <p>În evaluările semestriale/anuale se va promova evaluarea unor produse transdisciplinare relevante, cu focalizare pe atitudinile și valorile specifice disciplinelor și în concordanță cu profilul elevului.</p>

<i>Cine evaluează?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • evaluare internă – realizată de evaluator intern (cel care face acțiunea este și cel care o evaluează): autoevaluarea (de către elev)/ evaluarea reciprocă (elev-elev)/ evaluarea de către profesor; • evaluarea externă – realizată de evaluator extern (cel care evaluează un proces nu a fost implicat în realizarea sa).
------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Reconceptualizarea evaluării din perspectiva învățământului la distanță

Chiar de la începutul organizării învățământului de la distanță, provocat de pandemia Covid 19, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova (MECC) a elaborat mai multe documente normative, precum „*Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condițiile de carantină, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal*” (aprobată prin ordinul nr. 351, din 19.03.2020), conform căreia cadrele didactice au posibilitate să utilizeze resursele și platformele educaționale disponibile, adaptându-se la condițiile concrete de învățare de la distanță, în funcție de condițiile reale. Metodologia aprobată de MECC stabilește obligativitatea desfășurării cursurilor la distanță prin intermediul diferitelor instrumente și platforme online și permite evaluarea elevilor în această perioadă și înregistrarea notelor în catalog.

Contextul epidemiologic și noua paradigmă educațională europeană – *implementarea concepției de formare a atitudinilor și a valorilor* – a demonstrat că educația tradițională trebuie resetată radical, iar obiectivul major este implementarea abordării personalizate/individualizate, valorificându-se competențele elevului, potențialul acestuia, și utilizându-se eficient tehnologiile digitale în vederea asigurării calității procesului instructiv educativ în orice situații educaționale.

„Spre deosebire de metodele tradiționale care realizează evaluarea rezultatelor școlare obținute pe un timp limitat și în legătură cu o arie mai mare sau mai mică de conținut, dar oricum definită – metodele moderne (alternative) de evaluare prezintă cel puțin două caracteristici: pe de o parte, realizează evaluarea rezultatelor în strânsă legătură cu instruirea/învățarea, de multe ori concomitent cu aceasta; pe de altă parte, ele privesc rezultatele școlare obținute pe o perioadă mai îndelungată, care vizează formarea unor capacități, dobândirea de competențe și mai ales schimbări în planul intereselor, atitudinilor, corelate cu activitatea de învățare” [8, 2000, 223-224].

În această ordine de idei, activitățile evaluative necesită optimizare prin trecerea la o educație modernă prin utilizarea instrumentelor digitale. Iată câteva *sugestii, recomandări de forme de evaluare alternativă*: autoevaluarea; teste/simulări online; chestionare; sondaje; jocuri/puzzle/rebus; experimente și activități practice; portofoliu; referate; interviuri; observarea sistematică a comportamentului elevului în activitatea școlară; investigația; proiectul etc.

În prezent, există foarte multe aplicații Web 2.0 care pot fi utilizate ca *instrumente pentru evaluare*: *Google Forms, Mentimeter, Easytestmaker, Learningapps, Proprof, Socrative, Gnowledge, Quizinator, Quizizz* și o gamă variată de *software pentru evaluare*:

Google Sites; Kahoot; Testmoz; Story Jumper; Flisnack; Hot potatoes; That quiz; Examtime; Quibblo; Edpuzzle; Blendspace; Socrative; Google forms; Biteable; Quizworks; LearninApps; Slideshare; Quizalize; EdPuzzle; JeopardyLabs; StudyStack; Voki; Blabberize; Quizlet; Animaker; Calameo și altele, deschise publicului larg.

Bineînțeles că, evaluarea resurselor educațională, implicit, este ghidată de criteriile de evaluare adaptate, anunțate elevilor din timp. Iar printre **valențele formative ale metodelor și tehnicilor moderne de evaluare digitale** menționăm:

- dinamizarea elevilor;
- accentuarea valențelor operaționale ale diverselor categorii de cunoștințe;
- recunoașterea progresului diferențiat al elevilor, dar și facilitarea reglării/autoreglării activității de învățare;
- formarea și dezvoltarea unor competențe funcționale, precum prelucrarea, sistematizarea, restructurarea și utilizarea în practică a cunoștințelor;
- formarea și dezvoltarea capacităților de investigare a realității;
- dezvoltarea creativității;
- formarea și dezvoltarea capacității de cooperare, colaborare;
- dezvoltarea gândirii critice, creative și laterale;
- dezvoltarea capacității de autoorganizare și autocontrol, interevaluare și autoevaluare;
- formarea și dezvoltarea capacității reflectivă și a competențelor metacognitive;
- cristalizarea unei imagini de sine obiective;
- dezvoltarea motivației pentru învățare și formarea unui stil de învățare eficient etc.

În cele din urmă, evaluarea școlară trebuie să fie dinamică, centrată pe procesele mentale ale elevului, să formeze autoreglarea, autoreflexia, să înlocuiască acea reflecție statică, bazată pe control, examinare, sancțiune.

Etica și deontologia profesională în procesul de evaluare a rezultatelor școlare

Evaluarea rezultatelor școlare efectuată de către cadrul didactic constituie o activitate deosebit de complexă cu impact profund la nivelul beneficiarilor, atât din punct de vedere pedagogic, cât și din perspectiva psihologică și socio-morală. Cadrul didactic implicat în procesul de evaluare a elevilor sunt obligați să respecte anumite norme etice și de comportament, care vizează obligații și responsabilități profesionale și morale privind satisfacerea necesităților și intereselor elevilor, fără ca prin activitatea lor să le aducă prejudicii de natură fizică, psihică sau morală și fără să le lezeze demnitatea.

În Republica Moldova actul ce reglementează raporturile profesionale ale cadrelor didactice este *Codul de etică al cadrului didactic* [3], elaborat în baza art. 135, alin. (6) din Codul Educației (nr. 152 din 17 iulie 2014), aprobat prin Ordinul Ministerului Educației, nr. 861 din 07 septembrie 2015, și înregistrat de Ministerul Justiției al Republicii Moldova (nr. 1103 din 26 februarie 2016), publicat în Monitorul Oficial (18.03.2016, nr. 59-67) [4].

Codul funcționează atât ca un contract moral între părinți/ alți reprezentanți legali, elevi, copii, comunitatea locală și diferitele categorii de personal din sistemul de învățământ general și profesional tehnic, responsabil de instruire și educație, cât și ca un sistem de standarde de conduită profesională, capabile să contribuie la coeziunea instituțională și a grupurilor de persoane implicate în activitatea educațională prin formarea și menținerea unui climat bazat pe cooperare și competiție după reguli corecte.

În acord cu deontologia profesională, principiul de bază al căreia prevede respectarea drepturilor și demnității oricărei persoane, cadrele didactice care realizează evaluarea rezultatelor școlare se vor asigura de respectarea următoarelor norme:

- respectarea personalității copilului și a valorilor acestuia, indiferent de naționalitate, etnie, religie, sex, abilități fizice sau intelectuale, statut socio-economic;
- respectarea părinților/reprezentanților legali ai copilului cu care colaborează în procesul evaluării;
- aplicarea practicilor prin care se respectă drepturile legale, civice, morale și prin care nu se aduc prejudicii demnității persoanei;
- oferirea informațiilor privind copilul, întemeiate pe o evaluare obiectivă, susținută științific și metodologic, precizând limitele afirmațiilor, concluziilor și recomandărilor;
- centrarea evaluării pe principiul pozitiv al acesteia: „evaluarea depistează și stimulează succesul elevilor, nu insuccesul acestora și nu-i pedepsește”;
- evaluarea nu trebuie să-i inhibe ori să-i demotiveze pe elevi, ci dimpotrivă, să-i încurajeze și să-i stimuleze în realizarea obiectivelor preconizate.

În același timp, evaluatorii sunt obligați să manifeste un grad înalt de integritate morală și profesională în relațiile cu beneficiarii direcți și indirecti, respectând următoarele reguli:

- neadmiterea distorsiunilor, omisiunilor și informațiilor false în activitatea de evaluare și de interpretare a rezultatelor evaluării;
- evitarea implicării persoanelor care pot prezenta un conflict de interese sau care pot reduce capacitatea de a fi obiectivi sau imparțiali;
- abținerea de la exercitarea unor atribuții profesionale atunci când, din motive de ordin personal sau de alt ordin, poate fi afectată obiectivitatea sau eficiența acțiunii profesionale;
- promovarea obiectivității și onestității în activitatea profesională și în relațiile cu beneficiarii, colegii și alți parteneri în domeniul de activitate profesională, inclusiv în evaluare;
- predispunerea pozitivă, stimularea capacităților de inițiativă, autonomie și responsabilitate a beneficiarilor direcți și indirecti;
- evitarea/excluderea poziției autoritare în activitatea de evaluare;

- promovarea respectului reciproc, axarea relațiilor profesionale pe comunicare adecvată și constructivă [6, p.5].

În concluzie la demersul de mai sus, etica pedagogică asigură confidențialitatea informațiilor personale utilizate în procesul evaluării, în conformitate cu legislația în vigoare, dar și îl obligă pe cadrul didactic să onoreze personalitatea elevului și să manifeste față de acesta o exigență respectivă. Evaluarea trebuie să fie transparentă, progresivă (treptată, graduală) și mai dinamică.

Concluzii

Directiva inovativă a evaluării rezultatelor școlare constă în accentele pe noi paradigme educaționale, care ar include nu doar achiziții cognitive, ci și conduită, personalitatea elevilor, atitudinile etc., abordarea integrată a conținuturilor, utilizarea unor instrumente interactive adaptate, valorificarea spiritului critic și creativ, asigurarea unui management eficient al timpului și al resurselor, motivarea abordării individuale și independente ș.a. asigurând calitatea și eficiența procesului de evaluare.

Prin evaluare (autoevaluare, interevaluare, evaluare controlată) elevul se transformă într-un partener autentic al profesorului, participând conștient la progresul personal, iar prin abordarea complexă, integrată a procesului de evaluare, profesorul devine un facilitator, un mentor ce creează condiții propice pentru progres educațional și personal. În cele din urmă, promovarea valorii meritului școlar devine sursă generatoare a meritului social, iar evaluarea atitudinii, comportamentelor dezirabile în consonanță cu ideile care promovează valoarea, aptitudinea și talentul, este condiția fundamentală a meritocrației.

Bibliografie

1. GUȚU, V.; BUCUN, N.; GHICOV A. [et al.] *Cadrul de referință al curriculumului național* Ch.: Lyceum, „Tipografia Centrală”, 2017, 104, ISBN 978-9975-3157-7-7.
2. COCOȘ, C. (coord.). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. București: Editura Polirom, 1998.
3. *Codul de etică al cadrului didactic*. Disponibil la: http://www.edu.gov.md/sites/default/files/document/attachments/codul_de_etica_ro_4.pdf
4. *Codul Educației al Republicii Moldova*. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, Nr. 319-324.
5. DUMITRIU, Gh.; DUMITRIU, C. *Psihopedagogie*. București: EDP, 2004.
6. MIHAILOV, V. Etica profesională a cadrului didactic: principii și norme. *Univers Pedagogic* nr. 3 (55) 2017 (8).
7. PERETTI, A. de; BONIFACE, J.; LEGRAND, J.A. *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris: ESF, 2000.
8. RADU, I. *Evaluarea în procesul didactic*. București: EDP, 2000.
9. VIAL, M. *Se former pour évaluer*. Bruxelles: Ed. De Boeck Université, 2001.

CZU: 37.02

DOI: 10.36120/2587-3636.v24i2.116-120

ACTIVITATEA METODICO-ȘTIINȚIFICĂ ÎN UNITATEA ȘCOLARĂ

Adriana ISTRATE-ȘTEFĂNESCU, doctorand

<https://orcid.org/0000-0002-5784-0313>

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creanga” din Chișinău

Rezumat. Activitatea metodică este una dintre cele mai importante activități pedagogice, organizată, planificată și implementată în școală, integrată în managementul educațional. Pornind de la sfera de referință care include activitățile pedagogice ale managerilor școlari (inspectori școlari, directori, lideri ai comisiilor metodice, profesori de specialitate, profesori-diriginți, profesori-cercetători etc.) implicați în evaluarea, îndrumarea și perfecționarea permanentă a procesului de învățământ prezentăm viziunea curriculară și managerială, a activității metodice în calitate de instrument strategic de abordare a calității implicat în îndeplinirea funcțiilor de evaluare și îndrumare / coordonare metodică a activităților de educație / instruire și de reglare-autoreglare a acestora (prin acțiuni metodice de cercetare și de perfecționare pedagogică). Activitatea metodică în instituțiile de învățământ preuniversitar poate fi abordată în sens restrâns, cu referință la acțiunile de perfecționare a procesului didactic, de predare-învățare-evaluare, dar și în sens larg, cu referință la toate activitățile pedagogice ale managerilor școlari, în special ale cadrelor didactice, care îndeplinesc o multitudine de roluri: de predare / de instruire, în general; de animare culturală, de consiliere psihopedagogică și socială, de coordonare a colectivului didactic al clasei; de parteneriat cu familia și cu comunitatea locală, de mentorat etc. – asumate în context formal și nonformal.

Cuvinte cheie: activitate, activitate metodică- științifică, unitate școlară.

METHODOLOGICAL-SCIENTIFIC ACTIVITY IN THE SCHOOL UNIT

Abstract. The methodical activity is one of the most important pedagogical activities, organized, planned and implemented in the school, integrated in the educational management. Starting from the reference sphere that includes the pedagogical activities of school managers (school inspectors, principals, leaders of methodical commissions, specialized teachers, teachers-leaders, teachers-researchers, etc.) involved in the evaluation, guidance and continuous improvement of the educational process we present the curricular and managerial vision of the methodical activity as a strategic tool for quality approach involved in fulfilling the functions of evaluation and guidance / methodical coordination of education / training activities and their regulation-self-regulation (through methodical research and pedagogical improvement). The methodical activity in pre-university education institutions can be approached in a narrow sense, with reference to the actions of improvement of the didactic process, of teaching-learning-evaluation, but also in a broad sense, with reference to all pedagogical activities of school managers, especially teachers, who fulfill a multitude of roles: teaching / training, in general; cultural animation, psycho-pedagogical and social counseling, coordination of the class teaching staff; partnership with family and local community, mentoring, etc. - assumed in a formal and non-formal context.

Key-words: activity, methodological-scientific activity, school unit.

În contextul managementului educațional, determinarea conceptului de activitate metodică solicită o abordare sistemică. Într-o astfel de abordare, activitatea metodică constituie un subsistem al activității pedagogice, realizată, în mod special, ca activitate școlară (dar și ca activitate extrașcolară). Activitatea metodică poate deveni „un instrument strategic al abordării calității”, integrat în managementul educațional care ar ca misiune „a satisface necesitățile exprimate, conform cerințelorsocietății – prin funcțiile generale – și implicite”, prin obiectivele asumate, în termeni de produs și de proces [2, pp. 4; 11-12].

Activitatea metodică reflectă specific calitatea activității pedagogice de „activitate care reprezintă ansamblul de acțiuni subordonate unui scop educațional, desfășurate în clasă sau în afara clasei, sub îndrumarea directă a unui cadru didactic”, preocupat permanent să cerceteze metodic efectele muncii sale, în condiții de perfecționare și autoperfecționare metodică [5, p. 9].

Pe acest fundal, susținut la nivel *managerial* și *curricular*, *activitatea metodică* poate fi privită în perspectivă concentrată, în sens restrâns și extinsă, în sens larg. Este ceea ce putem identifica în definițiile propuse de *dicționarele de specialitate* (pedagogie, științele educației) elaborate în epoca modernă și postmodernă (contemporană).

În *sens restrâns*, *activitatea metodică* reprezintă „un ansamblu de acțiuni menite să perfecționeze munca didactică a personalului didactic, să perfecționeze *metodica predării* fiecărui obiect de învățământ” analizat în cadrul unor cercuri, cabinete, comisii – *metodice* organizate în școală sau interșcolar, prin instituții specializate în cercetare și perfecționare pedagogică, la nivel național și local (institut de cercetare pedagogică, institut de perfecționare a cadrelor didactice, societăți științifice, casa corpului didactic, centrul de asistență psihopedagogică etc.) [1, pp. 7-8].

Activitatea metodică este realizată special prin acțiunile pedagogice individuale și colective ale profesorului, instituționalizate, în cadrul organizației școlare, la nivel de: *comisii metodice* – a educatoarelor / profesorilor pentru învățământul preșcolar; a învățătorilor / profesorilor pentru învățământul primar; a profesorilor-diriginți, a profesorilor-consilieri; de orientare școlară și profesională; pentru evaluarea calității educației etc.; *catrede metodice* – a profesorilor de diferite specialități: a profesorilor de limba și literatura română; a profesorilor de limbi străine; a profesorilor de matematică; a profesorilor de informatică; a profesorilor de biologie; a profesorilor de fizică; a profesorilor de chimie; a profesorilor de istorie; a profesorilor de geografie; a profesorilor de filozofie; a profesorilor de sociologie, a profesorilor de psihologie; a profesorilor de educație tehnologică; a profesorilor de educație estetică; a profesorilor de educație fizică etc

În *context actual*, pe fondul afirmării *teoriei curriculumului* și a *managementului educațional*, *activitatea metodică* reprezintă un tip de „*activitate pedagogică specifică* proiectată și realizată în domeniul *formării continue a cadrelor didactice*, la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ” [3, p. 56].

Sfera sa de referință a activității metodice, este conturată și dezvoltată la nivel de formare continuă a cadrelor didactice, necesară la scara generală a procesului de învățământ, realizată prin acțiuni de cercetare și formare continuă, organizate în context formal și nonformal, în școală și în afara școlii, la nivel comunitar, local, regional, național și chiar internațional.

Conținutul activității metodice „este centrat asupra *culturii pedagogice specifice și practice*” [Ibidem, p.56]. Ea are rolul de a asigura „actualizarea și aprofundarea problematicii instruirii” care studiază: acțiunile didactice de predare, învățare și evaluare,

subordonate activității de instruire, studiate de didactica generală / teoria și metodologia instruirii, dar și de alte științe ale educației, afirmate în ultimele decenii: teoria comunicării eficiente, teoriile învățării (interpretate ca modele de instruire), teoria și metodologia evaluării; *abordările moderne și postmoderne* promovate de *psihologia educației, sociologia educației, managementul educației*, managementul organizației școlare, managementul clasei, managementul lecției; *metodologia de predare-învățare-evaluare*, dezvoltată ca *tehnologie a instruirii, generală și specifică* (diferitelor discipline și trepte de învățământ); *didactica* disciplinelor de învățământ, predate de profesor pe diferite trepte școlare, concepută ca „didactică aplicată”, promovată ca „didactică specială” sau „metodica predării unui obiect de învățământ” sau, mai nou, ca „*didactică de tip constructivist*” [Ibidem, p. 57]. – centrată pe construirea cunoașterii la nivelul personalității elevului, valorificând epistemologia domeniului și particularitățile de vârstă psihologică și școlară și de ordin individual”; *practica pedagogică* „de observație și de proiectare și realizare curriculară de activități didactice (lecții etc.) și de activități de educație (ore de dirigiență etc.) [Ibidem, p. 57].

Dicționarele de specialitate de ultimă generație, elaborate în acord cu *cerințele generale* promovate de *paradigma curriculumului* și de *managementul educațional*, confirmă importanța *activităților metodice*, probată din punct de vedere: a) *calitativ*, prin funcția sa de reglare-autoreglare a tuturor activităților proiectate în contextul deschis al sistemului și al procesului de învățământ; b) *cantitativ*, prin extinderea continuă a aplicațiilor și implicațiilor sale pedagogice și psihologice, antropologice și culturale, sociologice și politice etc.

Din punct de vedere calitativ, activitatea metodică îl consideră instrument strategic implicat în asigurarea „managementului calității care este parte din managementul unei organizații consacrate calității”, așa cum este *organizația școlară care învață* permanent prin cercetarea și perfecționarea permanentă a educației / instruirii / *curriculumului*, a procesului didactic de predare-învățare-evaluare, dar și a „activității „managerial-administrativă, reglementată de o logică organizațională” [2, p. 4], [7, pp. 75-76)].

În *logica acțiunii eficiente*, proprie *paradigmei curriculumului* și *managementului educațional*, activitățile metodice devin parte integrantă a *modelelor pedagogice* afirmate în epoca modernă și postmodernă (contemporană). La acest nivel, putem evoca importanța a două *modele pedagogice* bazate pe promovarea unor activități metodice orientate prioritar în direcția perfecționării permanente a activității profesorului:

A. Modelul învățării depline și al „*pedagogiei prin obiective operaționale*”, formulat de savanții Bloom și Carrol integrează în structura sa de funcționare *activitățile metodice* necesare profesorilor pentru perfecționarea permanentă a relațiilor lor cu elevii, realizată la nivel de: *Proces de organizare a sistemului pedagogic*, centrat pe legătura pe care fiecare profesor trebuie să o creeze și să o regleze-autoregleze permanent între obiective – competențe (realizate prin dobândirea unor cunoștințe teoretice și procedurale de bază) – metode de predare, învățare și evaluare (integrate în „proiectul” activității / lecției etc.);

Metodologie, bazată pe antrenarea unor metode și forme de organizare a instruirii care asigură „diferențierea căilor care duc spre învățarea” eficientă” și punerea elevilor în situații favorabile de autoînvățare; *Logică pedagogică* bazată pe: „punerea în practica didactică a unor situații care leagă activitățile de învățare cu competențele care trebuie cucerite”; „ajustarea variabilelor: timp, spațiu, mijloace” – pedagogice; c) realizarea „unui învățământ strategic”, cu mize pe termen lung, asigurate în condiții de evaluare continuă, formativă / autoformativă.

B. „*Modelul educației globale și al autonomizării*” (lansat în educația postmodernă în secolul XXI, în perspectivă curriculară și managerială, strategică, inovatoare, complexă, integrată). Integrează în structura sa de funcționare *activitățile metodice* necesare profesorilor pentru perfecționarea permanentă a relațiilor lor cu elevii, realizată la nivel de: „Proces de construcție a cunoștințelor”, bazat pe: a) „ecologia cognitivă a sistemului-subiect”; „autonomizarea condițiilor de învățare” / autoînvățare prin munca reflexivă și în grup / microgrup, instruire prin cercetare și rezolvare de probleme etc.; *Metodologie pedagogică*, „informațională bazată pe: „liantul dintre cercetarea informației și cunoștința” care trebuie dobândită; „munca individuală a elevului în cadrul colectivului; promovarea unor metode didactice bazate pe acțiune reală (metoda activităților practice productive, metoda proiectului etc.); *Logică pedagogică* bazată pe: „activitatea proprie a elevului, pe capacitatea sa reflexivă”; legătura dintre resursele elevului și situațiile de învățare create de profesor, în funcție de mediul existent (sau creat în context comunitar) [4. p. 127].

Raportarea activităților metodice la cele două categorii de modele pedagogice, afirmate în epoca modernă și postmodernă (contemporană) determină un proces de extindere continuă a sferei de referință a acțiunilor manageriale cu scop de cercetare și de perfecționare pedagogică / didactică, promovate special în instituția preuniversitară, în *organizația școlară care învață*

Din punct de vedere cantitativ, *activitatea metodică* devine astfel un cadru de referință deschis, implicat în reglarea-autoreglarea tuturor variantelor sau tipurilor de activități pedagogice definite și analizate din perspectivă *curriculară* și *managerială* în dicționarele de specialitate de ultimă generație.

Activitatea metodică, respectiv „*ansamblul coerent de acțiuni*” are un rol definitiv în dezvoltarea și perfecționarea activităților didactice ale profesorilor, în concordanță cu cerințele fundamentale ale procesului instructiv-educativ specific disciplinelor predate”; *activitatea practică a profesorilor* care „nu se poate întemeia numai pe achizițiile de formare inițială”, solicitând „o permanentă racordare informațională, teoretică și practică, la noile descoperiri și evoluții ale didacticilor speciale”, raportate la „*didactica generală* care are ca obiect de studiu procesul de învățământ – abordat global – în ansamblul său” [6, p. 12]. Importanța acesteia derivă din „*totalitatea evenimentelor*” desfășurate în *condiții de „formare continuă a cadrelor didactice”* realizată prin „cercuri pedagogice, comisii metodice, acțiuni ale Casei Corpului Didactic, schimburi de experiență, sesiuni de comunicări s.a.”, organizate la nivel școlar și extrașcolar, local, teritorial, național și

internațional, cu valorificarea unui *ansamblu de resurse pedagogice* (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) implicate permanent în „acțiunea comunitară” care urmărește: sprijinirea tuturor elevilor, parteneriatul cu familia, voluntariatul eficient, integrarea profesională în mediile sociale defavorizate etc. [9, pp. 11, 12]; *Activitatea de mentorat* care „constă în coordonarea activității pedagogice a profesorului debutant” [8, p. 182], realizată de profesori cu experiență didactică și responsabilitate socială superioare, concepută pe baza unor obiective care vizează: „aplicarea noțiunilor și cunoștințelor de metodică”; efectuarea unor cercetări „asupra metodelor și mijloacelor de pregătire școlară”; ameliorarea programelor „în parteneriat cu asociații reprezentative; implicarea în educația adulților [Ibidem, p. 182] are de asemeni un rol major în dezvoltarea profesională a dascălilor din toate unitățile de învățământ preuniversitar și nu numai.

În concluzie, conceptul operațional de activitate metodică, planificată și implementată în unitățile școlare, reprezintă activitatea cu finalitate formativă specială care asigură reglarea-autoreglarea procesului de învățământ, prin acțiuni manageriale de cercetare și formare continuă, realizate de managerii școlari (directori, lideri ai comisiilor / catedrelor metodice, cadrele didactice prin conținuturi cu caracter metodic, organizate formal (școlar, interșcolar) și nonformal (extrașcolar).

Bibliografie

1. MANOLACHE, Anghel; MUSTER, Dumitru; NICA, Iulian; VĂIDEANU, George. Dicționar de pedagogie. București: EDP, 1979, pp. 7-8, ISBN 490-655-891.
2. FROMAN, Bernard. *Quality Manual. Strategic tool of the quality approach*, trad. București: Technical Publishing House, 1998, pp. 4; 11-12, ISBN 973-311-203-8.
3. CRISTEA, Sorin. *Dicționar Enciclopedic de Pedagogie, volumul I, A-C*. Chișinău, Iași, 2015, p. 56, ISBN 606-683-295-3.
4. MORANDI, Franc; LA BORDERIE, Rene. *Dictionnaire de pedagogie 120 notions-cles. 320 entrees. Classement thematique*. Paris: Nathan, 2010. p. 127. ISBN 2-09-121913-4
5. *Ghid de termeni și noțiuni. Psihopedagogie specială. Asistență socială. Terminologie medicală. Legislație și reglementări specifice*. Chișinău: Editura Pontos, 2006, p. 9, ISBN 9975-902-54-5.
6. NOVEANU, Eugen; POTOLEA, Dan. (coord.) Științele educației. Dicționar Enciclopedic, vol. 1. București: Editura Sigma, 2007, p. 12, ISBN 973-649-394-2.
7. PAUN, Emil. *Scoala. Abordare sociopedagogica*. Iași: Polirom, 1999, pp. 75-76, ISBN 973-683-220-1.
8. ȘOITU, Laurențiu. (coord.) *Dicționar Enciclopedic de Educație a Adulților*. Iași: Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, 2011, p. 182; ISBN 978-973-703-711-4.
9. ȘTEFAN, Mircea. *Lexicon pedagogic*. București: Editura Aramis, 2006, pp. 11-12, ISBN 978-973-679-303-6.

CZU: 159.923.2

DOI: 10.36120/2587-3636.v24i2.121-125

PERSONALITATEA DIN PERSPECTIVA DEZVOLTĂRII CONCEPTULUI DE *EFICIENȚĂ PERSONALĂ*

Ioana-Maria IUSCO, drd.

<https://orcid.org/0000-0001-6078-3092>

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Personalitatea este dificil de definit, deoarece atât în limbajul comun cât și în cadrul studiului științific al psihologiei sunt implicate mai multe sensuri ale acestui termen. Începem de la istoricul termenului de personalitate care desemna, la introducerea cuvântului în limba engleză în secolul XIV, calitatea de a fi o persoană, diferită de obiectele neînsuflețite sau animale. Personalitatea include atribute generale ca și conștiința și gândirea rațională - care erau considerate a oferi oamenilor un loc special în creație. Așadar, acest sens se referea la umanitate în general. În timp accepțiunea termenului se modifica, de la un atribut general la o calitate ce diferențiază indivizii umani, ce le oferea individualitate. În acest sens, personalitatea însemna centrarea asupra ființei umane individuale: persoana. Termenul de persoană provine din latinescul "persona" ce definea masca purtată de un actor pentru a juca un anumit rol. Ca urmare, individualitatea unei persoane se referea la rolurile pe care și le asuma aceasta. Termenul de personalitate însemna așadar individualitate iar, în timp, ajunge să desemneze carisma unei persoane. Spunem curent că o anumită persoană "are personalitate" dacă este un individ excepțional, carismatic, cu abilități speciale comparativ cu majoritatea oamenilor.

Cuvinte cheie: personalitate, eficiență personală, autoeficacitate, expectanță.

PERSONALITY FROM THE PERSPECTIVE OF DEVELOPING THE CONCEPT OF PERSONAL EFFICIENCY

Summary. Personality is difficult to define, because both in the common language and in the scientific study of psychology are involved several meanings of this term. We start from the history of the term personality which designated, at the introduction of the word in English in the fourteenth century, the quality of being a person, different from inanimate objects or animals. Personality includes general attributes such as consciousness and rational thinking - which were considered to give people a special place in creation. So this sense referred to humanity in general. Over time, the meaning of the term changes, from a general attribute to a quality that differentiates human individuals, which gave them individuality. In this sense, personality meant focusing on the individual human being: the person. The term person comes from the Latin "persona" which defined the mask worn by an actor to play a certain role. As a result, a person's individuality referred to the roles they assumed. The term personality therefore meant individuality and, in time, it comes to designate the charisma of a person. We commonly say that a certain person "has personality" if he is an exceptional, charismatic individual, with special abilities compared to most people.

Keywords: personality, personal efficiency, self-efficacy, expectation.

Introducere

Personalitatea ca obiect de studiu al psihologiei comportă, de asemenea, multiple definiții. Allport invocă în cartea sa "Structura și dezvoltarea personalității" "peste 50 de definiții ale personalității. Câteva aspecte însă merită menționate. În accepțiunea tuturor psihologilor, personalitatea se referă în primul rând la individualitate, respectiv la

“diferențe individuale”, la ceea ce deosebește un om de celălalt. Cu toate acestea, nu toate diferențele între oameni sunt diferențe de personalitate. Există diferențe de sex, vârstă, atribute fizice, naționalitate și nici una dintre acestea nu se referă la personalitate. Doar diferențele psihologice între indivizi se referă la personalitate, diferențe care au de a face cu gândurile, emoțiile, motivația și comportamentul indivizilor. Chiar și așa, definiția este insuficientă. Abilitățile cognitive, inteligența, nu se referă la personalitate deși aceasta din urmă este o caracteristică psihologică. Așadar, doar aspectele psihologice și non-intelectuale se încadrează termenului de personalitate. O altă dimensiune implicată, este aceea a stabilității unei caracteristici, a persistenței în timp a acesteia, a durabilității.

Implicarea unui individ într-o activitate și orientarea lui spre performanță sunt legate de o dimensiune importantă a personalității, pe care Albert Bandura [3] a numit-o autoeficiență/ self-efficacy sau percepția eficienței personale. Cercetătorul definește „eficiența personală/ autoeficiența” drept ansamblul „credințelor persoanei în capacitățile sale de a-și mobiliza resursele cognitive și motivaționale necesare pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor” [3, p. 191-215]. Sentimentul propriei eficiențe poate fi definit ca o anticipare a rezultatelor pozitive în acțiunile întreprinse în baza valorificării cunoștințelor și abilităților. Încă de la lansarea conceptului de eficiență personală (1977) A. Bandura menționa că toate procesele de schimbare psihologică și comportamentală a persoanei se manifestă prin modificarea credințelor acesteia despre stăpânirea mediului, a informației/procesarea și valorificarea ei, axarea și sporirea capacităților, reglarea condiției și depunerea eforturilor pentru realizarea cu succes a variatelor sarcini. În acest context cercetătorul consideră că o importanță majoră are puterea de predicție și anticipare, motivația persoanei pentru o anumită activitate [Ibidem].

Conform accepțiunilor lui A. Bandura și în baza observațiilor noastre, putem menționa că autoeficiența nu are o natură generală, ci se referă la o varietate de domenii. Astfel, o persoană poate avea succes, adică eficiență într-un anumit domeniu profesional, dar nu și în viața personală, dar totuși există și persoane care manifestă o autoeficiență generală destul de înaltă. În esență, persoanele cu autoeficiență înaltă: – găsesc rapid cea mai potrivită soluție de a rezolva o problemă; – învață constant lucruri noi pentru a-și valorifica potențialul; – au o capacitate înaltă de reziliență. Persoanele cu eficiență personală scăzută: – evită situațiile cu un grad înalt de risc; – au încredere redusă în propriile forțe; – trăiesc obsesiv experiența eșecului sau a respingerii reale sau imaginare [3, p. 191-215].

Oamenii se angajează în comportamente despre care cred că le vor aduce ce-și doresc și pe care cred că sunt în stare să le facă. De regulă, nu aleg acele acțiuni care le depășesc posibilitățile, ci aleg acțiuni și strategii pe care cred că le vor duce la bun sfârșit. Unele teorii psihologice s-au aplecat asupra problemelor competenței percepute, a

eficienței personale și a controlului. Teoria eficienței personale (Bandura 1977; 1982) se așază în această tradiție a teoriilor asupra competenței personale.

Teoria eficienței personale susține că toate procesele de schimbare psihologică și comportamentală operează prin modificarea credințelor individului despre stăpânirea mediului și eficiența personală. Potrivit lui Bandura A. [2, p.212], “indivizii procesează, cântăresc și integrează diverse surse de informație cu privire la capacitatea lor și își reglează comportamentul ales și efortul în consecință”. Expectanțele privind eficiența personală determină *alegerea acțiunilor, efortul pe care-l depunem, persistența noastră în fața dificultăților și experiențele noastre afective*.

Potrivit modelului eficienței personale, trei procese cognitive de bază sunt fundamentale în explicarea și prezicerea comportamentelor pe care indivizii le inițiază și a gradului în care ei persistă în acțiunile care întâmpină dificultăți și obstacole. Aceeași *mediatori cognitivi* pot fi văzuți ca niște componente importante ale procesului de formare a competențelor: După Bandura A., inițierea și persistența în comportamente este determinată de [2]:

- Valoarea rezultatelor (importanța anumitor rezultate, consecințe sau scopuri);
- Expectanța cu privire la rezultate (expectanțele privind eficiența anumitor mijloace comportamentale în a produce aceste rezultate);
- Expectanța cu privire la autoeficiență/eficiența personală (judecățile și expectanțele privind abilitățile comportamentale și probabilitatea de a fi capabil să implementeze cu succes cursul acțiunii ales).

Expectanța de eficiență personală are cea mai puternică influență asupra comportamentului. Judecățile de autoeficiență se referă la ceea ce individul poate să facă cu abilitățile pe care le are sau la abilitatea individului de a executa acțiuni ce fac față în mod eficient situațiilor problematice și în urma cărora sunt atinse scopurile dorite. Expectanțele de eficiență personală nu sunt trăsături de personalitate, ci cogniții specifice ce pot fi înțelese și definite numai în raport cu comportamente specifice în situații specifice. Deși eficiența personală este folosită pentru a ne referi la credințele despre competență și eficiență ale individului, termenul este mai util atunci când este definit, operaționalizat și măsurat ca o expectanță cu privire la un comportament specific sau la un set de comportamente într-un context specific.

Expectanța cu privire la rezultat, în concepția lui Bandura A, sunt văzute ca mai puțin importante și ca dependente de expectanțele de autoeficiență. Autorul a sugerat că cele două tipuri de expectanțe sunt distincte din punct de vedere conceptual, dar că rezultatele pe care le anticipează indivizii sunt influențate de expectanțele de eficiență personală, adică expectanțele cu privire la consecințe sau rezultate depind de expectanțele privind capacitatea mea de a executa comportamentul în cauză.

Valoarea rezultatelor sau importanța lor trebuie să fie mare pentru ca expectanța de eficiență personală și expectanța privind rezultatele să influențeze comportamentul. Există studii care atestă că expectanța privind valoarea rezultatelor este un predictor independent alături de expectanța că comportamentul va duce la anumite rezultate și expectanța de eficiență personală.

Bandura A. [2] constată că expectanțele de eficiență personală variază de-a lungul a trei dimensiuni: *magnitudine, tărie și generalitate*.

- *Magnitudinea eficienței personale* se referă la numărul de pași de dificultate crescândă pe care persoana se crede capabilă să-i facă.
- *Tăria expectanței* de eficiență personală se referă la hotărârea cu care o persoană crede că ea poate să efectueze comportamentul în cauză. Tăria expectanțelor de eficiență personală se află în legătură cu persistența în fața frustrării, durerii și a altor bariere în calea performanței.
- *Generalitatea expectanțelor* de eficiență personală se referă la gradul în care succesul sau eșecul influențează expectanțele într-un domeniu limitat, specific, sau dacă schimbările în expectanțele de eficiență personală se extind la alte comportamente și contexte.

Deși Bandura A. a arătat că o analiză riguroasă a expectanțelor de eficiență personală implică o examinare detaliată a *magnitudinii, tăriei și generalității*, cele mai multe studii se bazează pe măsuri unidimensionale ale eficienței personale, apropiate de dimensiunea *tărie*, ceea ce semnifică *încrederea* în capacitatea proprie de a efectua un comportament în anumite condiții.

Patru surse de informație pot influența expectanțele de autoeficiență [2]:

- experiența anterioară / situațiile de performanță,
- experiențele vicariante,
- persuasiunea verbală,
- excitarea fiziologică și emoțională.

1) *Experiența anterioară / Situațiile de performanță*, mai ales cele de succes clar sau de eșec clar, se referă la experiența personală acumulată de subiect ca urmare a confruntării cu diverse sarcini, fiind cele mai puternice surse de informație privind eficiența personală. Experiența succesului într-o activitate poate servi ca factor de creștere a autoeficacității. Cu cât o persoană trăiește mai multe experiențele de succes, cu atât este mai probabil să dezvolte un nivel ridicat de auto-eficacitate, pe când percepțiile de eșec diminuează expectanțele de eficiență personală.

2) *Experiențele vicariante / experiența dobândită prin învățarea vicariantă* pornește de la observarea celorlalți în momentul angajării în diverse în diverse acțiuni. Aceasta este strâns legată de învățarea observațională, modelare, imitare, ce influențează astfel expectanțele de eficiență personală, căci modelele sociale afectează de asemenea

autoeficacitatea, persoanele fiind influențate de exemplul celor cu care consideră că se aseamănă. Observăm comportamentul altora, constatăm ce sunt ei capabili să facă, notăm consecințele comportamentului lor, apoi folosim această informație pentru a ne forma expectanțe asupra propriului comportament. Astfel, cineva care se consideră similar cu o persoană capabilă într-un domeniu se va percepe și pe sine la fel de capabil. Mecanismul funcționează și în cazul perceperii asemănării cu o persoană cu capacitate scăzută.

Se subliniază că efectele experiențelor vicariante depind de similaritatea dintre subiect și model, puterea percepută a modelului, numărul și varietatea modelelor, etc.

3) *Persuasiunea verbală:* constă în exprimarea unor încurajări și gânduri de tipul „ești / sunt bun în acest domeniu”, „știu că pot / poți să faci acest lucru” etc. Deci, persuasiunea socială reprezintă influența celorlalți asupra auto-eficacității persoanei prin aprecierile lor despre cât de capabilă de sarcină este individul, constituind o sursă mai puțin puternică de schimbare durabilă în expectanțele de eficiență personală decât experiențele de performanță sau experiențele vicariante. Impactul persuasiunii verbale este stabilit de gradul de expertiză al sursei, atractivitatea și măsura în care ea este demnă de încredere.

4) *Starea fiziologică și emoțională/ psihologică* influențează expectanțele de eficiență personală atunci când indivizii asociază stări emoționale neplăcute cu performanța scăzută, cu incompetența și eșecul perceput. Din momentul anticipării și desfășurării sarcinii, semne precum oboseala, durerea, anxietatea sporită sau calmul exagerat pot ghida gândurile și judecățile subiecților despre puterea, rezistența și capacitățile lor în anumite situații. Când o persoană devine conștientă de excitarea fiziologică neplăcută, ea se va îndoii de competența ei într-o mai mare măsură decât atunci când starea ei fiziologică este plăcută ori neutră. Senzațiile fiziologice confortabile (sentimente de relaxare) îl fac pe individ să se simtă încrezător în capacitatea sa.

Concluzii

În rezultatul studiului literaturii de specialitate, constatăm că pe parcursul întregii vieți *autoeficacitatea* poate crește, descrește sau rămâne aceeași în progresul dezvoltării și mișcării individuale în cadrul variatelor contexte sociale [1, 2].

Bibliografie

1. BANDURA, Albert. *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris, France: De Boeck Université, 2003. 859 p. ISBN 978-2-7445-0098-5.
2. BANDURA, Albert. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. În: *Revista de psihologie*, 1997, nr.84 pr.2, pag. 191-215.

CZU: 372.8811.111

DOI: 10.36120/2587-3636.v24i2.126-135

LA SPÉCIFICITÉ DE L'APPROCHE DISCURSIVE DU TEXTE LITTÉRAIRE DANS LA FORMATION DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION EN ANGLAIS

Tatiana CIORBA-LAȘCU, drd.

Chaire de Langues et Littératures Etrangères

Université d'Etat de Tiraspol

<https://orcid.org/0000-0003-2192-490X>

Résumé. L'article présente la spécificité de l'approche discursive du texte littéraire afin de développer la compétence de communication en anglais. Cette approche est nouvelle dans le processus de travail avec le texte littéraire, qui considère le texte comme un discours mettant l'accent sur les relations établies entre auteur et lecteur, les conditions de production du texte, les fonctions d'adaptation à la situation de communication. Le texte est vu comme une activité sociale. Pour cette raison, l'auteur met en œuvre à la fois des dispositifs textuels et extratextuels tels que sociaux et culturels. Ainsi, l'approche discursive du texte littéraire met l'accent sur l'expression «*au-delà du texte*».

Mots clés: approche discursive, texte, compétence de communication, contexte, littérature.

SPECIFICITATEA ABORDĂRII DISCURSIVE A TEXTULUI LITERAR ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ENGLEZĂ

Rezumat. Articolul prezintă specificitatea abordării discursive a textului literar în vederea dezvoltării competenței de comunicare în limba engleză. Această abordare este una nouă în procesul de lucru cu textul literar, care consideră textul ca discurs punând accentul pe relațiile stabilite între autor și cititor, condițiile de producere a textului, pe funcțiile de adaptare la situația de comunicare care este contextul. Textul este privit ca o activitate socială. Din acest motiv, autorul pune în aplicare dispozitive atât textuale, extratextuale cum ar fi socialul și culturalul. Astfel, abordarea discursivă a textului literar pune în valoare sintagma «*dincolo de text*».

Cuvinte-cheie: abordare discursivă, text, competența de comunicare, context, literatură.

Le but d'une approche est de fournir un cadre ou une séquence d'opérations utilisées pour atteindre des finalités. A la base de certaines philosophies au niveau de l'approche didactique se trouvent différents types d'activités. Pour que le processus d'enseignement de la littérature soit un succès, les enseignants doivent connaître différentes approches et techniques.

Conformément aux chercheurs Carter & Long, on distingue trois modèles pour l'enseignement de la littérature: *le modèle linguistique, le modèle culturel et le modèle de la croissance personnelle* [2].

Le modèle centré sur les auteurs, les tendances, les connaissances sur l'environnement politique, culturel et historique n'est rien d'autre que le *modèle culturel*. Ce modèle considère le texte littéraire comme un moyen idéal pour émettre des concepts culturels tels que les théories, l'histoire et les genres littéraires. Par le biais de ce modèle, on traitera des textes au sujet politique, social, littéraire et historique.

Le *modèle linguistique* met l'accent sur le développement des compétences telles que: l'écriture, la lecture, la parole et l'écoute. Il recherche principalement la littérature comme source de développement du langage. Le modèle linguistique encourage l'aspect esthétique de la littérature qui s'acquiert par la qualité discursive et linguistique de la littérature.

Dans la vision du modèle linguistique, l'œuvre littéraire n'est rien d'autre qu'une construction autonome qui a trois voies d'interprétation dans la pratique didactique:

- comme une analyse stylistique de textes littéraires;
- comme une analyse structurale du texte où les apprenants découvrent le texte littéraire, le thème, les personnages, les espèces et les genres littéraires;
- comme une lecture herméneutique qui suppose une compréhension profonde du niveau symbolique [3].

Le modèle axé sur la croissance des étudiants en tant qu'individus en stimulant leur créativité, leur goût esthétique, leur imagination et leur pensée critique n'est rien d'autre qu'une croissance personnelle. La mission de l'enseignant est de créer différentes situations d'apprentissage, de provoquer des réponses/réactions et même des questions rhétoriques à partir des textes lus dans le but de former les valeurs cognitives et émotionnelles des élèves.

La linguistique, la stylistique, l'herméneutique, l'histoire littéraire et la sociologie soutiennent que le texte littéraire est une entité fermée autour de laquelle gravite un contexte observable à distance, distinguant l'intérieur de l'œuvre [9].

Il est certain qu'une œuvre littéraire peut être abordée de plusieurs manières. Déterminer les meilleures façons d'utiliser les ressources offertes par les textes littéraires nécessite une compréhension approfondie des approches des enseignants pour améliorer les programmes d'apprentissage des langues [1].

L'approche discursive est considérée comme l'une des approches les plus récentes utilisées dans l'enseignement de la littérature dans la classe d'anglais. Selon cette approche, le texte est apprécié comme un sens de l'action. Le premier plan se concentre sur les fonctions d'adaptation et de mise à jour de l'énonciation à la situation de communication concrète.

Selon cette approche, le texte est un discours. Le dispositif que l'auteur utilise est à la fois de nature textuelle et sociotextuelle, ainsi, l'œuvre littéraire est considérée comme une activité sociale. Si nous analysons la situation discursive dans notre recherche, elle est rendue par l'expression «*au-delà du texte*». Cette approche est centrée autour des théories des chercheurs suivants: *Mainueneau D., J.M. Adam, V.T. Dijk, N. Fairclough, V. Goraș-Postică*.

Il est évident que le traitement du texte littéraire prévoit des approches herméneutiques et des approches analytiques discursives. Mais il est certain qu'elles ne

peuvent pas exister indépendamment les unes des autres. Nous insistons sur le fait que les approches herméneutiques se rapportent à des concepts analytiques discursifs pour élaborer de nouvelles interprétations des œuvres. Mais les approches discursives ne peuvent pas non plus fonctionner sans le fond interprétatif produit par les approches herméneutiques. Ce qui les diffère c'est le but de l'analyse. Nous inférons que l'approche discursive est considérée comme une solution efficace pour intégrer toutes les compétences dans le processus d'étude de l'anglais.

Ce qui nous intéresse de plus est comment distinguer l'approche discursive des autres approches et surtout de l'approche stylistique du texte littéraire avec laquelle est en relation.

Généralement, les concepts d'analyse discursive et d'analyse stylistique sont différents. A la différence de l'analyse stylistique, l'analyse discursive peut être réalisée sur des textes parlés et écrits en étudiant plus profondément la cohérence et la cohésion textuelles [7].

L'analyse discursive englobe la pragmatique et une grande partie de la stylistique. La stylistique ne peut s'appliquer qu'aux textes littéraires et peut se limiter à la recherche de style [6].

L'étude de la littérature de spécialité nous permet d'inférer que contrairement aux approches linguistiques qui mettent l'accent sur les règles d'utilisation de la langue, l'analyse discursive vise les aspects sociaux de la communication et les modalités par lesquelles les gens utilisent la langue.

L'analyse discursive ne se concentre pas sur des mini-unités de langage telles que des sons, des mots ou des phrases, elle est utilisée pour rechercher de plus grandes unités de langage, par exemple des conversations entières, des textes et même des collections de textes [7].

Table. 1.1. Les niveaux de la communication analysés par l'approche discursive

N	On utilise:
Vocabulaire	Les expressions et les mots peuvent être analysés pour les associations idéologiques, le contenu métaphorique et euphémique. Tenant compte du fait qu'un même concept peut être rendu différemment dans la langue, ayant différentes connotations, l'utilisation d'un certain mot dans son discours reflète l'attitude du locuteur, son approbation ou sa désapprobation à l'égard d'un certain fait.
Grammaire	<p>La structure de la phrase (temps des verbes, construction active ou passive, utilisation d'impératifs, utilisation de pronoms) reflète les aspects du sens recherché.</p> <p>D'habitude les verbes modaux à valeurs élevées reflètent le statut social supérieur du locuteur et bien sûr une apposition plus prononcée sur l'auditeur, et à l'inverse, les verbes modaux à valeurs faibles évoquent la position sociale inférieure du locuteur.</p> <p>La disposition indicative d'une phrase reflète le fait que les informations fournies par l'orateur sont absolument vraies. La phrase avec une intonation interrogative reflète le statut social inférieur du locuteur et, bien sûr, son hésitation à l'égard de son message.</p>

Structure	La structure du texte reflète la manière dont il crée un accent/emphase ou forme un récit, indicateurs de relations causales, énumératives, argumentatives, etc. L'analyse discursive est en lien étroit avec les indices de personne, de temps, d'apparence et de modes de structuration du discours.
Genre	Il est à remarquer que c'est en relation avec les finalités communicatives de leur genre (discours littéraires, scientifiques ou articles de presse) que les textes peuvent être analysés.
Code	Les aspects des conventions culturelles et des rôles sociaux se reflètent dans la connexion et l'interaction entre les personnes dans une conversation (Par exemple, reprendre l'idée, interrompre ou répondre à l'interlocuteur) Dialectes, variétés régionales et variété standard d'une langue.

Il est important de souligner que différents codes remplissent des fonctions différentes. En vue d'exprimer leurs buts communicatifs, les gens peuvent hésiter entre différents codes. Il faut souligner que le remplacement d'un code par un autre est l'application concrète du discours dans un contexte donné. Pour cette raison, une analyse discursive prévoit aussi la commutation du code entre les dialectes et la diversité standard d'une langue.

L'approche discursive ne met pas l'accent sur ce que le texte rend, mais sur la manière dont il le rend, (réalisée à travers des pratiques et des ressources discursives). La diversité se reflète à la fois théoriquement et pratiquement.

Pour une approche discursive, il est nécessaire d'une lecture attentive du texte et une analyse du langage utilisé. L'analyse de la langue utilisée révèle mieux la manière dont les participants conçoivent un fragment de réalité, la structure de leur connexion et de leur interaction, la manière dont leurs objectifs communicatifs sont rendus dans la langue.

Par conséquent, nous insisterons sur la caractérisation des principales caractéristiques de l'approche discursive: *sémantiques, syntaxiques, pragmatiques et interdisciplinaires*.

L'approche discursive est une activité de lecture, de description et d'interprétation de la structure des textes, dans laquelle sont indiqués des liens linguistiques, mais aussi des intentions communicatives, des thèmes, des participants.

- L'aspect sémantique de l'approche discursive indique l'analyse des thèmes, des concepts présents dans le texte, mais aussi des stratégies de présentation des thèmes.
- L'aspect schématique et syntaxique de l'approche discursive indique l'analyse des schémas d'organisation textuelle, des séquences textuelles.
- Dans l'analyse pragmatique, on vise les schémas d'organisation textuelle, les liens et les intentions communicatives [4].
- Le langage n'indique pas seulement la réalité, mais il est utilisé dans un contexte approprié. Chaque attribution de sens à un certain phénomène se fait à travers le lien

social et se fait avec des moyens discursifs. Une telle analyse se rapporte à plusieurs textes qui font référence au même phénomène et accentuerait les similitudes et les différences entre eux. Un exemple serait, un *incendie* dans une localité peut être analysé par un voisin comme une irresponsabilité et par un autre comme une punition de Dieu pour certains péchés.

En tenant compte du fait que nous considérons le texte comme un discours, le texte est vu comme un outil pour la construction de la réalité et pas seulement un outil de la décrire [12].

L'analyse du discours a connu plus de 60 ans de développement depuis la première présentation de Z.Harris. Différentes méthodes et approches d'analyse du discours ont été présentées, ce qui a conduit à son développement rapide. L'analyse du discours peut être divisée en analyse de texte et analyse de conversation. L'analyse du texte est définie par Halliday mais l'autre par Sidnell.

Il est impératif à dire que la théorie des actes de langage, la sociolinguistique, l'ethnographie, la pragmatique, l'analyse de la conversation et l'analyse de la variation sont centrées sur l'analyse du discours [16].

Conformément aux thèses du célèbre sociolinguiste William Labov, on peut déduire que le statut social d'une personne peut être jugé d'après l'utilisation d'une certaine variété de langage. Les personnes de statut social différent utilisaient divers codes dans la communication [ibidem].

Compte tenu de ce qui précède, l'approche discursive combine l'étude de plusieurs disciplines comme la linguistique, la sociologie, la psychologie. Par-delà elle relie les énoncés à leur contextes. Nous mentionnons que le texte hors du contexte perd son sens. Les deux notions de base traitées par l'approche discursive du texte littéraire sont : la dimension socio- culturelle et pragmatique (discursive) [5].

Dans ce contexte, l'étude de la littérature des éléments de la civilisation facilitent l'exploration des interactions entre les individus. L'étude de la culture inscrite dans une cohérence logique est impérative dans le développement des connaissances interculturelles. La langue est impossible à maîtriser sans développer des représentations culturelles.

Il est certain qu'au fil des années des représentations culturelles se construisent et peuvent être influencées par des institutions, des événements et des individus. Celles que nous construisons peuvent être négatives et positives existant à la fois dans notre propre culture et dans la culture des autres. Les représentations culturelles sont explicitées dans le texte littéraire qui est vu comme un véhicule de transmettre des normes, valeurs, éléments culturels.

Dans le processus de la réception d'un texte littéraire les aspects socio-culturels visent les idées suivantes:

- L'apprenant doit distinguer et utiliser les formules de politesse, les tabous lexicaux, l'argot et le jargon appropriés aux divers contextes.
- Il doit reconnaître et identifier les accents sociaux et régionaux de la langue cible, ainsi que certaines dialectiques.
- Il doit se familiariser avec l'expérience culturelle commune des locuteurs de la langue cible - folklore, proverbes et dictons, citations à valeur phraséologique, etc.
- L'apprenant se forge des visions sur les phénomènes de la culture contemporaine (pop) dans le pays cible; et guide dans l'histoire de la littérature.
- Il sera capable de faire des différences socioculturelles et des interférences entre sa propre culture et celle de la langue cible.
- L'apprenant fait connaissance également avec la cuisine et les vêtements traditionnels.
- Il forme des visions sur les stéréotypes, les préjugés, les clichés existant dans le pays cible [13].

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère il est nécessaire d'assurer un équilibre entre les composantes de la compétence communicative qui vise aussi la compétence pragmatique (dimension discursive). Ceux qui apprennent une langue étrangère commettent des erreurs de cohérence qui consistent en un apprentissage de phrases construites selon le même modèle que dans la langue maternelle [11].

Ce type d'erreurs pourrait inclure deux catégories : les erreurs liées à *la cohérence globale* et les erreurs liées à *la cohérence locale*.

Ces erreurs émergent soient à cause de la méconnaissance des règles de la composition du texte, ou tout simplement, à cause de la méconnaissance de l'importance de la cohérence thématique, modale et référentielle pour recevoir le message [15].

Un événement verbal ne peut être compris que si les deux sens sont présents : le sens de l'énoncé (du texte) et le sens de l'énonciation (la manière et les intentions de la personne qui fait l'énonciation).

Lorsqu'on analyse le sens d'un texte littéraire, on utilise des outils d'analyse de la linguistique. Selon l'interprétation de S. Vaimberg, l'analyse de l'œuvre littéraire est une continuation de l'analyse linguistique, basée sur une certaine méthodologie. Vaimberg esquisse l'idée que l'application de la méthodologie moderne à la recherche du phénomène littéraire nous fait rester dans les limites d'un seul et même objet d'étude [14].

Afin de mettre en évidence les outils linguistiques, nous devons percevoir le texte comme une interaction entre le locuteur et l'interlocuteur. Dans le processus de l'analyse littéraire un rôle essentiel revient au texte qui a la capacité de créer une réaction sur le lecteur.

Pour aider le lecteur à percevoir le message du texte, le narrateur tâche de créer une plateforme de compréhension textuelle par le biais des déictiques, anaphores, cataphores.

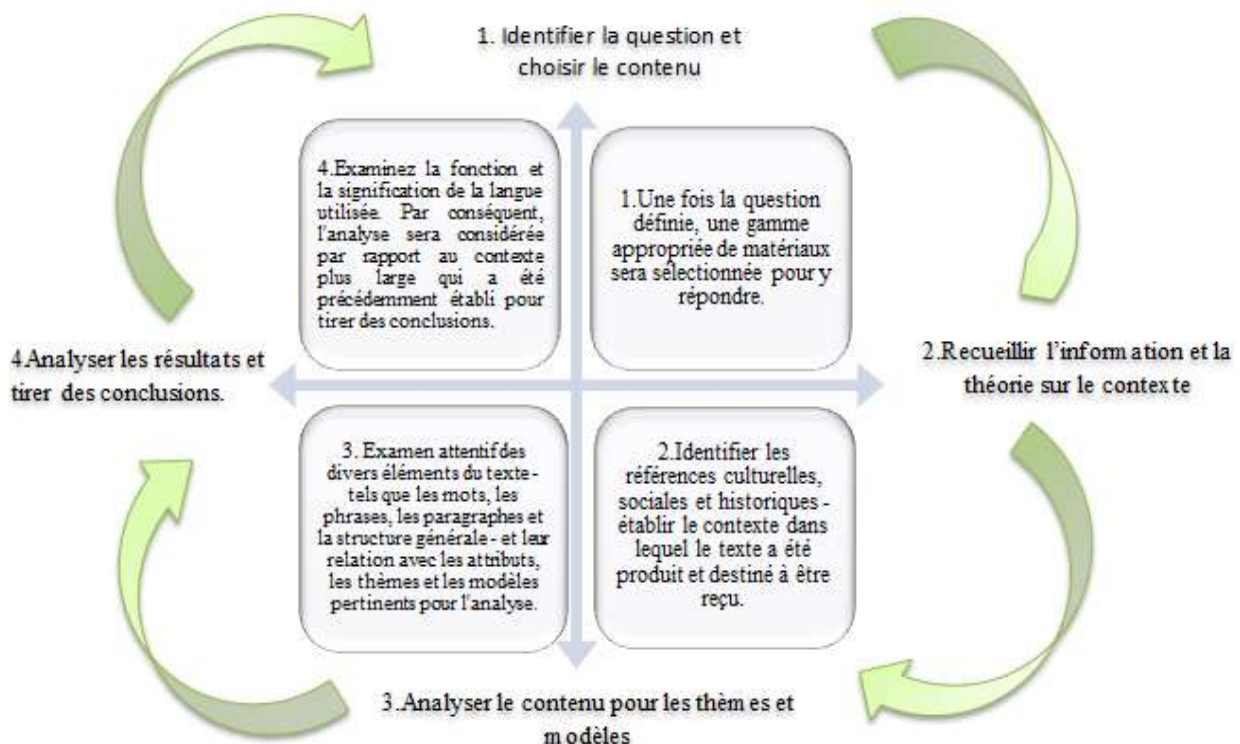
Dans ce contexte, tout au long du texte, il y a un lien étroit entre le narrateur et le lecteur. Cette interaction est de facture pragmatique

Le rôle d'un lecteur actif du point de vue de la pragmatique, qui a comme tâche de compléter des blancs sur la base d'un texte, de décoder, de paraphraser, de créer des messages, de développer une idée, est le plus valorisé dans le cas du discours littéraire [10].

L'aspect pragmatique du texte concerne les trois niveaux:

- Le premier niveau est constitué par le référent dépendant du contexte, par exemple, l'analyse des déictiques temporaux et spatiaux.
- Le deuxième niveau est représenté par la construction du sens qui vise l'analyse textuelle en élucidant les contenus implicites qui se rapportent à l'allusion, présomption.
- Le troisième niveau valorifie l'analyse de la dimension actionnelle du langage.

Ainsi, l'analyse discursive dans le processus d'étude du texte littéraire anglais met l'accent sur le lien entre formes et fonctions, le rôle des anaphores dans l'organisation textuelle, les repères pédagogiques pour faciliter la compréhension des textes (indices iconiques, formels, thématiques, énonciatifs).



**Figure 1. Trajet didactique de l'approche discursive du texte littéraire
(auteur T. Laşcu)**

Par conséquent, nous nous proposons d'illustrer les pas d'une analyse discursive du texte littéraire. Dans la *figure 1* nous pouvons voir les étapes à suivre dans le processus de l'analyse discursive du texte littéraire.

A la suite, nous proposons la spécificité de cette approche par étapes:

✚ ***Identification des références sociales, culturelles et historiques***

Le premier constituant fait référence à la façon dont le contexte informe l'argument. Le matériel comprend des choses qui se rapportent à d'autres sources ou à la connaissance d'un autre objet.

L'étude de ces questions met en évidence la fonction de l'intertextualité dans l'exploration de l'argument.

✚ ***Détermination des mécanismes linguistiques et rhétoriques***

Cette étape représente le noyau de l'approche discursive qui vise l'exploration en détail du fonctionnement d'un discours.

Il est nécessaire d'indiquer les modalités du fonctionnement des énoncés aux niveaux de la langue.

Groupements de mots : On analyse les mots avec un contexte commun. Un exemple serait des mots tirés du langage militaire, des affaires ou des jeunes. Il est bon d'attirer l'attention sur les noms, les verbes et les adjectifs dans le texte, et de trouver des particularités similaires. Ces structures peuvent dévoiler la tenue logique du texte. Elles peuvent rendre différentes connotations en différents contextes.

Caractéristiques grammaticales: L'attention est également attirée sur les sujets et les objets des énoncés. L'accent est également mis sur l'analyse des pronoms, les plus courants étant « nous » et « ils » ; on identifie les protagonistes et les antagonistes ; on analyse les adjectifs et les adverbes, les verbes auxiliaires et principaux, les formes temporelles des verbes. Les constructions actives et passives seront également prises en compte. Les phrases passives et les chaînes impersonnelles sont un moyen de masquer les relations derrière le texte.

Figures rhétoriques et littéraires: Il est bon d'identifier les allégories, les métaphores, les similitudes, les expressions et les proverbes. Nous analyserons certains types de catégories et de relations qui ont pour rôle de modéliser l'énoncé. Les figures rhétoriques sont également analysées pour incorporer le sens de déclarations spécifiques. Ceux-ci incluent la paralysie, l'hyperbole, la synecdote, les questions rhétoriques et l'anaphore.

Les discours directs et indirects sont analysés. Il est déterminé si le discours est direct, cité ou paraphrasé. Les phrases originales et leur rôle dans le texte sont également analysés.

Modalités: on analyse des phrases et des structures modales qui reflètent des faits textuels sur ce qui devrait ou pourrait être. Ces phrases ont pour rôle de créer un sentiment d'urgence, un appel ou même des scénarios hypothétiques.

Dans l'analyse discursive, les expressions qui indiquent la réalité peuvent également être analysées. Ces expressions peuvent inclure des mots tels que: „bien sûr”, „probablement”, „évident” comme tout le monde le sait.

Examination de la fonction et la signification du langage utilisé

Dans l'approche discursive du texte littéraire, nous devons prendre en compte les questions suivantes : qui est l'auteur du texte? quelle est sa position sur le sujet traité dans le texte ? quels sont les fondements sur lesquels reposent ses arguments et comment facilitent-ils la réception et la compréhension du texte ?

L'approche discursive incite les enseignants à trouver des moyens par lesquels les apprenants peuvent adopter une attitude critique vis-à-vis de leur propre apprentissage.

Ils étudient l'importance de la connotation dans le vocabulaire, développent une perspective historique sur ce qu'ils lisent et réfléchissent sur les intentions de l'auteur.

Le discours reflète comment il est dit et comment il est lu. Les contextes dans lesquels la langue est utilisée et traitée expliquent comment les significations apparaissent entre les utilisateurs de la langue.

Fry met en évidence la nécessité de considérer les textes un dialogue [8].

Au demeurant, l'approche discursive examine la forme du contenu et pas l'impact du texte sur le lecteur. L'analyse discursive du texte ne touche pas du tout le fonctionnement de la raison ou de l'opinion de celui qui analyse le texte.

Pour inférer, ce que l'analyse discursive du texte littéraire nous propose c'est la modalité dans laquelle le narrateur et le lecteur construisent un argument qui appartient aux pratiques sociales plus larges; les types de relations entre ces deux acteurs; les méthodes rhétoriques choisies pour rendre les vérités; le mode dans lesquels les énoncés et leur cadre de signification sont valorisés par des pratiques de communication.

Bibliographie

1. BAGHERKAZEMI, M.; Alemi, M. Literature in the EFL/ESL classroom: Consensus and controversy. En: *LiBRI. Linguistic and Literary Broad Research and Innovation*, 1 (1), 2010. p.1-12.
2. CARTER, R.; LONG, M. *Teaching Literature*. Harlow: Longman, 1991.
3. CIBOTARU, L. *Abordări ale textului literar în școală*. http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/919/CIBOTARU%2CL._ABORDARI_ALE_T EXTULUI_LITERAR_IN_SCOALA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
4. COSMESCU, A. Abordări actuale în analiza discursului. En: *Buletin de lingvistică*, 2010, nr. 11.
5. CRETU, E.; HRIBAN-BUZATU, M. Reprezentări cultural-lingvistice ale locuiri. Universitatea „Vasile Alecsandri”, Bacău, http://www.upm.ro/cci12/volCCI_II/Pages%20from%20Volum_texteCCI2-123.pdf, 2001 p.1034, p.1039.

6. GURALA, S. K.; BOYKO, S. A. Analysis of the Literary Text's Conceptosphere in the Process of Teaching Literary Translation. En: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 154 (2014). p. 340 – 344.
7. LAȘCU, T.; GHERLOVAN, O. The scope of stylistic and discursive analyses of the literary text: interrelation and inconsistency. En: *Scientific and Practical Conference scientific trends and trends in the context of globalization*, held on June 7-8, 2021 in Umeå, Kingdom of Sweden.
8. MAINGUENEAU, D. Literature and discourse analysis. En: *Acta Linguistica Hafniensia, International Journal of Linguistics*, Vol. 42, Supplement 1, 2010, p. 147-157. <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/pdf/Lit-and-DA.pdf>
9. MBOW, F. *Approche discursive et études littéraires dans le champ négro-africain*. Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation.
10. MERCIC, O. *Analiza pragmatică a unui text literar*. http://cis01.central.ucv.ro/litere/activ_st/articole_anale_lingvistica_2010/mercic_oana.pdf
11. PETRICIUC, L. Aspecte ale formării competenței pragmatice la limba engleză în cadrul formal. En: *Revista de științe socioumane* Nr.2 (42) 2019. <file:///C:/Users/Lenova/Desktop/Perfect.pdf>.
12. ROVENTA-FRUMUSANI, D. *Analiza discursului: ipoteze și ipostaze*. București: Tritonic, 2005. Citat de COSMESCU Alexandru. Abordări actuale în analiza discursului. En: *Buletin de lingvistică*, 2010, nr. 11.
13. SUFF, E. Competența interculturală la orele de limbă străină. En: *Competența interculturală, Pro Didactica, Auxiliar didactic*. Chișinău, 2015, p. 67.
14. VAIMBERG, S. Limbă și literatură în perspectivă integratoare. En: *Limbaje și comunicare*, Institutul European Iași, 1995, p. 344-347.
15. VARZARI, E. Realizarea categoriei coerenței în scrierea academică a studenților. En: *Studia universitatis moldaviae*, 2015, nr.10(90) Seria “Științe umanistice”. ISSN 1811-2668, ISSN online 2345-1009, p.87-90.
16. WANG, Q.-Z. A discursive approach to identity deconstruction and reconstruction-with a particular reference to literary texts*. En: *US-China Foreign Language*, Jinan University, Guangzhou, China, March 2015, Vol. 13, No. 3, p. 182-188.

CZU: 37.048.4:371.12

DOI: 10.36120/2587-3636.v24i2.136-142

CLUBUL „VIITORUL PEDAGOG” CA CONCEPT ȘI CA FORMĂ SPECIFICĂ DE GHIDARE A ELEVILOR ÎN CARIERA DIDACTICĂ

Marianna SAVVA, doctorand

<https://orcid.org/0000-0003-0618-5360>

Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat. În acest articol prezentăm concepția Clubului „Viitorul Pedagog”. Acest proiect presupune crearea unui club la nivelul instituției de învățământ general și are ca misiune generală crearea condițiilor și mecanismelor de ghidare a elevilor în cariera didactică ca factor de formare a resurselor umane în domeniul educațional. Astfel, evidențiem anumite prevederi privind constituirea și funcționalitatea acestui club la nivel școlar.

Cuvinte-cheie: clubul „Viitorul Pedagog”, cariera didactică, ghidarea în cariera didactică.

"THE FUTURE TEACHER" CLUB AS A CONCEPT AND SPECIFIC FORM OF GUIDING PUPILS IN THE TEACHING CAREER

Abstract. In this article we present the concept of the "Future Teacher" club. This project involves the creation of a club at the level of the general education institution and its general mission is to create the conditions and mechanisms to guide pupils in their teaching career as a factor in the formation of human resources in education. Thus, we highlight certain provisions regarding the establishment and functionality of this club at school level.

Keywords: "Future Teacher" club, teaching career, guidance in teaching career.

Introducere

Epoca postmodernismului a generat schimbări de atitudini față de educație. În societățile corect organizate statutul pedagogului este foarte înalt. Teoretic toată lumea este de acord cu această afirmație, însă în mod practic situația diferă semnificativ. În țara noastră cu regret, la etapa actuală în instituțiile de învățământ general nu se realizează o diagnosticarea candidaților în planul dotării pedagogice. În mod ideal ar fi ca în activitatea educațională să fie promovate persoane care au predispoziții către această profesie [5, p.7]. Reieșind din aceste realități ne propunem să prezentăm un proiect al concepției Clubului „Viitorului Pedagog”.

Clubul „Viitorul Pedagog” reprezintă o formă de ghidare (autoghidare) în cariera didactică a elevilor din învățământul general, și presupune o reuniune a elevilor din clasele gimnaziale și liceale care funcționează în baza autogovernării sale sub îndrumarea consilierilor în ghidare în carieră, psihologi sau psihopedagogi. Acest club se organizează în cadrul instituțiilor de învățământ general gimnazii și licee sau/și la nivelul interinstituțional (raional/municipal).

Constituirea acestor cluburi la nivel instituțional școlar are ca premise și argumente mai multe realități din sistemul de învățământ național cum ar fi nivelul scăzut al statutului cadrului didactic în societate, nivelul scăzut de satisfacție profesională al cadrului didactic, nivelul scăzut de promovare/ghidare în cariera didactică a elevilor la nivel instituțional,

nivelul scăzut de valorificare a mecanismelor interne de ghidare în cariera didactică, prezența percepțiilor eronate ale elevilor privind profesiile didactice, manifestarea din partea unor cadre didactice a unei atitudini nu tocmai pozitive față de propria profesie.

Cadrul funcțional al Clubului „Viitorul Pedagog”

Constituirea Clubului își propune următoarele obiective:

- identificarea și atragerea în activitatea clubului a elevilor cu aptitudini și interes pentru cariera didactică;
- valorificarea și dezvoltarea atitudinilor pozitive a elevilor față de profesiile pedagogice;
- organizarea și implicarea elevilor/membrilor clubului în activități de formare a percepției și a imaginii profesionale pozitive față de cariera didactică;
- implicarea elevilor/membrilor clubului în activități care generează orientări spre cariera didactică;
- implicarea elevilor într-un sistem de activități specifice carierei didactice în vederea acumulării unor experiențe profesionale inițiale;
- organizarea periodică a manifestărilor privind problematica ghidării în cariera didactică a elevilor din mediul gimnazial și liceal la nivel local și național;
- organizarea schimbului de experiență și de valorificarea demersurilor inovative în domeniul ghidării în cariera didactică a elevilor prin rețeaua cluburilor „Viitorului Pedagog” la nivel local și național;
- promovarea statului și rolului cadrului didactic în societate prin activități în cadrul comunității, prin publicații și internet;
- crearea unor contexte și modalități de responsabilizare a factorilor de decizie la nivel raional și instituțional privind poziționarea și asigurarea durabilă cu cadre didactice tinere.

Ghidarea elevilor în cariera didactică reprezintă un proces complex și este influențată de mai mulți factori. În acest sens, în cadrul clubului vor fi organizate și alte tipuri de activități, la fel care vor contribui la ghidarea elevilor în cariera didactică, cu parteneri cu care vor fi stabilite parteneriate educaționale și de colaborare, și anume:

- ✓ cu familiile elevilor care sunt membri ai cluburilor;
- ✓ cu administrația publică locală;
- ✓ cu colegiile și facultățile cu profil pedagogic;
- ✓ cu alte cluburi ale viitorilor pedagogic din țară, care ar forma o rețea;
- ✓ cu centre științifice, cu centre de formare continue, centre de ghidare în carieră;
- ✓ cu Direcțiile raionale/municipal de învățământ;
- ✓ cu Asociația Națională a Elevilor;
- ✓ cu diferite Asociații ale Elevilor.

În continuare o să ne referim la un anumit tip de activități care se vor organiza în cadrul clubului, și anume implicarea elevilor într-un sistem de activități specifice carierei didactice.

Logica implicării elevilor în asemenea activități presupune cum un elev înțelege dacă i-ar plăcea să fie profesor sau nu, dacă el acest lucru nici nu l-a încercat vreodată? Implicarea în asemenea tip de activități are ca scop acumularea de către elevi a unor experiențe profesionale inițiale organizate și realizate la nivel școlar. Importanța includerii elevilor în asemenea tip de activități specifice profesiei didactice rezidă în trezirea interesului elevului care are rolul de cadrul didactic, menținerea acestui interes, și transformarea în timp a acestuia în satisfacție preprofesională care ulterior ar putea deveni o motivație privind o posibilă alegere a unei profesii didactice.

În urma implicării elevilor în asemenea tipuri de activități presupunem că aceștia vor descoperi/conștientiza că le place să realizeze aceste activități, obținând o anumită satisfacție/succes, neștiind până atunci de acest lucru. Numărul activităților în care se vor implica elevii vor fi minim două, deoarece în primele activități elevul care va organiza și desfășura activitatea nu cunoaște atât de bine clasa de elevi și nu se simte atât de sigur și încrezut în sine, și în mod practic nici nu pot într-un timp atât de scurt să perceapă cu adevărat ce emoții simt.

Numărul de activități organizate și desfășurate va depinde de emoțiile pe care le va manifesta elevul. Elevii care vor manifesta inițial emoții pozitive, vor continua să se implice în cât mai multe și diverse activități. În contextul dat menționăm corelația implicare-emoție pozitivă-satisfacție preprofesională/succes. Implicarea în activități ar putea genera o emoție, și invers un anumit tip de emoție poate motiva o persoană pentru a realiza anumite activități.

Este incert faptul că toți elevii care se vor implica în aceste activități, vor alege ulterior o cariera didactică, însă vor fi create premise și contexte pentru ca elevii să-și autodescopere/formeze propriul interes față de profesia pedagogică. Emoțiile pozitive și interesul față de profesia didactică de fapt reprezintă structura afectivă a atitudinii pozitive față de profesia didactică, obținută din experiența implicării în sistemul de activități specifice carierei didactice.

Ideea centrală a acestei activități presupune „descoperirea” de către elev a propriilor predispoziții ascunse către cariera didactică. Fundamentarea științifică a acestei concepții derivă din abordările analitice privind teoriile științifice ce vizează ghidarea în carieră. Așadar, deducem următoarele repere științifice ce vizează ghidarea elevilor în cariera didactică, reprezentate în tabelul 1 de mai jos:

Tabelul 1. Repere științifice privind ghidarea elevilor în cariera didactică

	Teorii privind ghidarea în carieră	Repere științifice ce vizează ghidarea elevilor în cariera didactică
1.	Teoria socială a învățării privind alegerea carierei J.D. Krumboltz și Mitchella/Teoria învățării sociale a lui A.Bandura [2]	Dobândirea de către elevi a preferinței față de cariera didactică prin implicarea în experiențe de învățare; Totalitatea influențelor care impulsionează alegerea carierei didactice: factorii, cognițiile, credințele, abilitățile, acțiunile, modul de abordare a sarcinilor, potențialele problem.
2.	Teoria psihodinamică A. Roe [12]	Sistemul de motive și variabile ascunse care explică comportamentul elevului privitor la alegerea unei cariere didactice; Experiența timpurie, situația familială și în special relațiile cu părinții, comportamentele parentale pot avea influențe asupra alegerii carierei didactice.
3.	Teoria nevoilor A.H. Maslow [9]	Alegerea carierei didactice din perspectiva satisfacerii nevoii de bază.
4.	Teoria interacțiunii comunitare B. Law [8]	Rolul abilităților înnăscute în vederea alegerii unei cariere didactice; Factorul primordial în alegerea carierei didactice reprezintă interacțiunea dintre elevul viitor profesor și mediul specific adică didactic, asumarea de către elev a rolului de cadru didactic prin implicarea în activități specifice carierei didactice
5.	Teoria motivațională sau teoria factorilor duali F. Herzberg [6]	Alegerea carierei didactice este determinată de totalitatea factorilor generatori de motivație și satisfacție obținute de către elevi la stadiul școlar.
6.	Teoria trăsătură-factor Ch. Metzler-Burren (Teoria lui J.L. Holland) [7]	Sinergia dintre trăsăturile specifice ale elevului viitor pedagog (interese specifice, abilități, deprinderi, motivații) și factorii (modelele matematice elaborate pentru a produce „potrivirea perfect” individ-ocupație); Manifestarea interesul social presupune trăsături ale unei personalități sociale; Tipul de personalitate social al elevului viitor pedagog reflectă predispoziția spre profesii sociale, dintre care și cariera didactică.
7.	Teoria achiziției succesului D.D. Mc. Clelland [Apud. 11]	Obținerea unui succes preprofesional în urma implicării elevilor într-un sistem de activități specifice carierei didactice care presupunem că ar putea genera satisfacție/motivație privind alegerea carierei didactice.
8.	Teoria acțiunii F. Parsons [Apud. 10]	Organizarea anumitor acțiuni din partea elevului viitor pedagog în cadrul unor situații structurate, prin intermediul anumitor mijloace, care ar genera o intenție privind alegerea carierei didactice.
9.	Teoria reprezentărilor despre sine și despre profesie (Teoria Circumscrierii, Compromisului și a creării de sine L. Gotfredson) [4]	Rolul reprezentărilor sociale în formarea preferinței față de cariera didactică sub influența a două dimensiuni: nivelul prestigiului social al profesiei didactice și caracterul profesiei din perspectiva de gen.

10.	Teoria nevoii de ghidare/proiectare a carierei [3]	Mobilizarea elevilor viitori profesori în vederea generării propriilor nevoi de ghidare în cariera didactică; Sistemul de valori și atitudini ale elevilor viitori profesori care ar genera nevoia de ghidare în cariera didactică.
11.	Teoria acțiunii raționale – Teoria comportamentului planificat Fishbein și Ajzen [1]	Convingerile influențează atitudinile și normele sociale care la rândul lor formează intenția comportamentală care ghidează comportamentul elevului viitor pedagog privind alegerea carierei didactice; Atitudinile și convingerilor elevului viitor pedagog se corelează cu intenția acestuia de a alege cariera didactică; Schimbarea atitudinii elevului față de profesia didactică, normei subiective și a comportamentului perceput poate duce la creșterea șansei ca elevul să aleagă cariera didactică.

Acest sistem de activități specifice carierei didactice sunt grupate în 4 categorii: activități de tip formal, activități de tip nonformal, activități de tip organizatoric, activități de tip creativ-inovațional. Aceste activități pot fi organizate de către elevi atât cu prezența fizică, on-line cât și în format mixt. În figura de mai jos reprezentăm acel sistem de activități specifice carierei didactice în care pot fi implicați elevii – membrii ai Clubului „Viitorului Pedagog”.

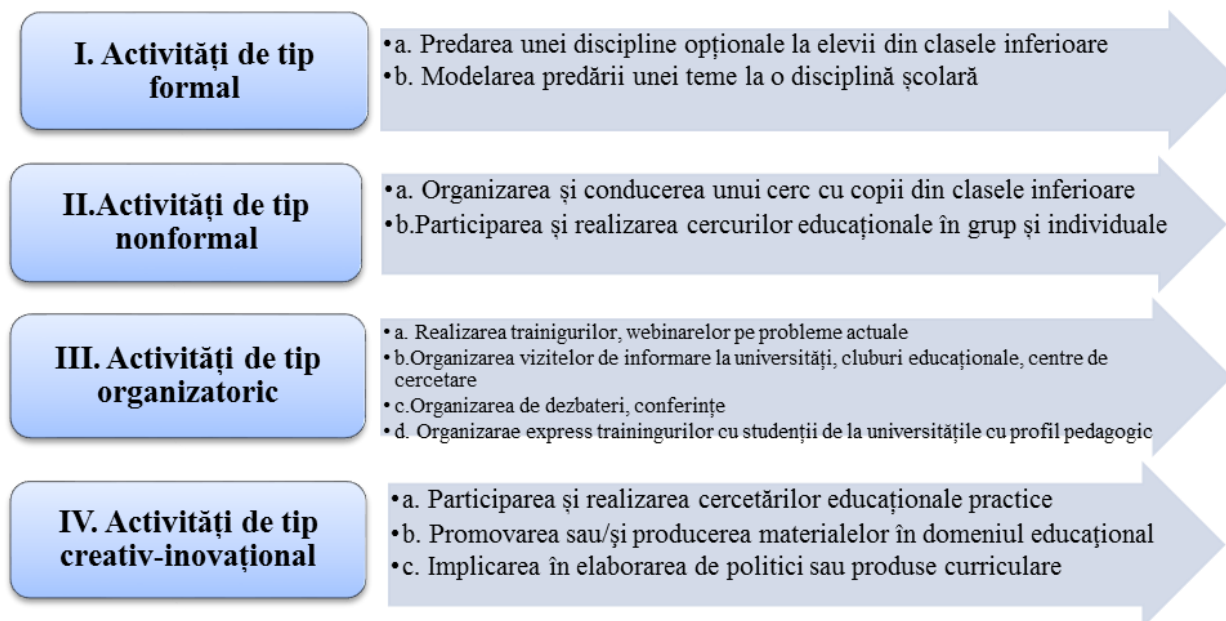


Figura 1. Sistem de activități specifice carierei didactice

I. Activitățile de tip formal presupun *predarea unei discipline opționale la elevii din clasele inferioare* sau *activitatea de modelare a predării unei teme la o disciplină școlară* fiind organizate de către elev – membru CVP, atât individual cât și sub îndrumarea CD. În cadrul acestui tip de activități elevul va avea nemijlocit rolul de cadru didactic în care se va familiariza cu principiile de organizare a activităților didactice, cu componentele procesului de învățământ, cu obiectivele și conținutul procesului de învățământ, mijloacele, formele de organizare, strategiile didactice, dar și cu componentele proiectării unității de

predare-învățare-evaluare. Desigur, că primele activități nu vor putea fi organizate independent de către elev, iar periodic în timpul lecțiilor va fi nevoie de suportul cadrului didactic de la disciplina respectivă, dar, cu cât va crește numărul activităților organizate de către elev, cu atât elevul se va simți mai încrezut și mai sigur în organizarea activităților.

II. Activitățile de tip nonformal presupun *organizarea și conducerea unui cerc cu copii din clasele inferioare cât și participarea și realizarea cercurilor educaționale în grup și individuale.*

Acest tip de activități va oferi posibilitatea elevilor pentru manifestarea inițiativei și dezvoltarea creativității acestora. În condițiile în care în instituția de învățământ general nu există un cerc școlar, atunci se va organiza unul temporar.

III. Activități de tip organizatoric presupun ca elevii să organizeze și să realizeze traininguri, webinare pe probleme actuale, vizite de informare la universități, cluburi educaționale, centre de cercetare, organizarea de dezbateri, conferințe, de express traininguri cu studenții de la universitățile cu profil pedagogic. Tematicile privind organizarea acestor tipuri de activități pot presupune subiecte generale, dar și unele specifice cum ar fi: comunicarea asertivă, leadershipul; dezvoltarea abilităților emoționale, dezvoltarea empatiei, managementul conflictelor/stresului.

IV. Activități de tip creativ-inovațional presupun *participarea și realizarea de către elevi a cercetărilor educaționale practice, promovarea sau/și producerea materialelor în domeniul educațional, implicarea în elaborarea de politici sau produse curriculare.* În cadrul acestui tip de activitate elevii vor participa activ la toate activitățile din cadrul proiectului sub îndrumarea profesorului sau al managerului executiv al proiectului. În dependență de activitățile proiectului profesorul va delega activități de care va fi responsabil elevul, să le proiecteze și să le organizeze.

Totodată elevul se va familiariza cu structura unui proiect educațional, dar și cu alte componente distinctive privind managementul proiectelor educaționale. În asemenea condiții elevul care va participa în cadrul acestui tip de activități, se va implica atât în desfășurarea proiectului dar și în diseminarea rezultatelor acestuia. Totodată, elevii vor putea realiza o cercetare pe o tematică destul de actuală iar rezultatele cercetării fiind prezentate și diseminate. Ca exemple de tematici privind realizarea unor cercetări educaționale ar putea fi „*Abandonul școlar*”, „*Siguranța on-line în rândul adolescenților*” etc.

În procesul de organizare și desfășurare a acestor activități de către elevi, se va respecta în totalitate Planul-Cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, dar și orarul lecțiilor din instituția respectivă.

Funcționalitatea și sustenabilitatea cluburilor „Viitorul Pedagog” poate fi asigurată cu ajutorul unor condiții și anume:

- ✓ Susținerea de către Ministerul Educației, Culturii și Cercetării prin politici de ghidare în carieră a constituirii și funcționării Cluburilor „Viitorul Pedagog” la nivel național;
- ✓ Gestionarea constituirii și funcționării a Cluburilor „Viitorul Pedagog” de către Direcțiile raionale/municipale de învățământ dar și de către administrația instituțiilor de învățământ;
- ✓ Asigurarea logistică și financiară a funcționalității Cluburilor de către Direcțiile raionale de învățământ/instituții de învățământ.

În concluzie menționăm că instituțiile de învățământ aplicând în practică acest concept de crearea acestor cluburi la nivel instituțional având ca idee centrală identificarea elevilor cu abilități, predispoziții spre cariera pedagogică și implicarea acestora în activități preprofesionale în cadrul cărora ei vor descoperi abilitățile, aptitudinile respective vor valorifica mecanismele interne de asigurare cu cadrele didactice în perspectivă. Totodată, această formă de ghidare a elevilor în cariera didactică presupune și implicarea a tuturor factorilor care contribuie și influențează elevul în alegerea unei cariere, începând cu membrii familiei și finalizând cu factorii de decizie de resort.

Bibliografie

1. AJZEN, I.; FISHBEN, M. *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. NJ: Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1980. 278 p. ISBN: 978-0139364358.
2. BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. NJ: Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1986. 640 p. ISBN-13: 978-0138156145.
3. DANDARA, O. *Conceptualizarea ghidării carierei în contextul educației permanente*. Teză de doctor habilitat. Chișinău, 2013. 288 p.
4. GOTTFREDSON, L.S. Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In: Brown, D. & Associates (coord.). *Career choice and development*, 4th Edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.
5. GUȚU, V. Profesorul în societatea contemporană: între modernism și postmodernism. În: *Învățământul Postmodern: Eficiență și funcționalitate*. Chișinău: CEP USM, 2014. 516 p.
6. HERZBERG, Fr. *Work and the Nature of Man*. Cleveland: World Publishing, 1966.
7. HOLLAND, J.L. A theory of vocational choice. In: *Journal of Counseling Psychology*, No. 6, 1959.
8. LAW, B. A career-learning theory. In: *Rethinking Careers Education & Guidance: theory, policy and practice*. London: Routledge, 1996.
9. MASLOW, A.H. *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row, 1954.
10. PĂUN, E. *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Iași: Polirom, 2017. 230 p.
11. POPESCU-NEVEANU, P. *Psihologie*. Manual pentru cl. a IX-a. București: EDP, 1990.
12. ROE, A. Early determinants of vocational choice. In: *Journal of Counseling Psychology*, Vol.4, No.3., 1957.