

Dragi colege și colegi!

În această toamnă care se vrea mai cumpătată,
în acest octombrie care se vrea mai înțelept,
în această zi care se vrea mai entuziastă,
vă felicităm călduros, admirându-vă pasiunea și
devotamentul cu care vă faceți munca.
Să ne fiți la fel de vizionari, inspirați și dedați
școlii și educației!

Echipa Centrului Educațional PRO DIDACTICA,
Revista *Didactica Pro...*

Abonarea
2025



Stimați manageri, profesori, educatori, părinți, elevi și
toți cei interesați de domeniul educațional!

A început campania de abonare pentru anul 2025 la revista de
teorie și practică educațională *Didactica Pro...*

Abonamentele pot fi perfectate la oficiile distribuitorilor de presă:

- POȘTA MOLDOVEI (indice 31546);
- PRESS INFORM-CURIER.

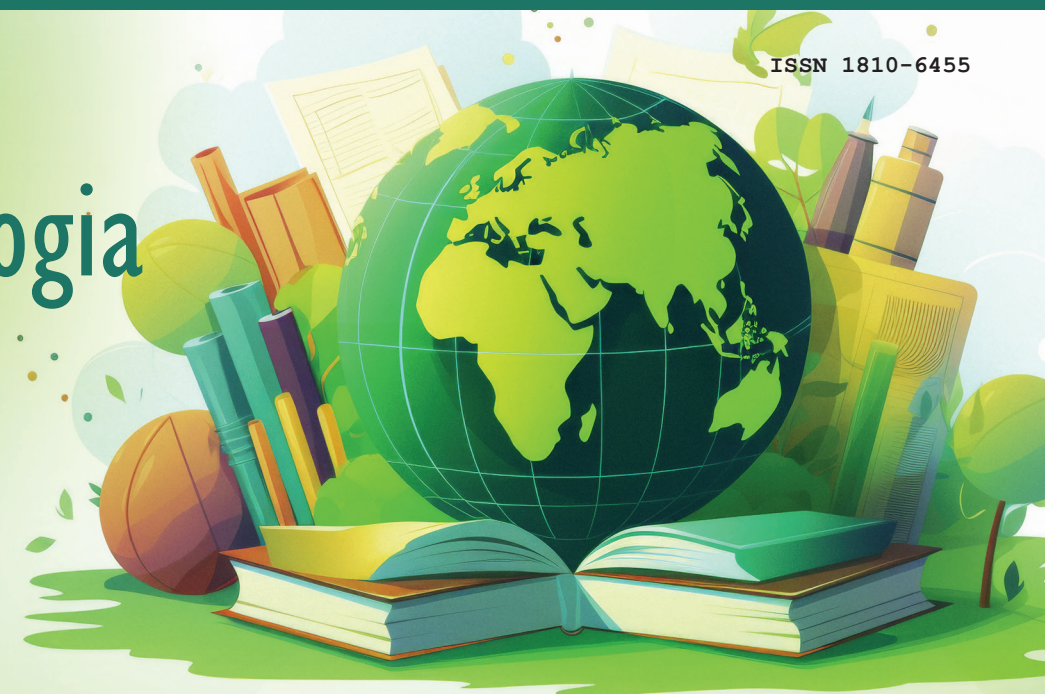
Vă mulțumim că sunteți alături de noi!

Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ISSN 1810-6455

Pedagogia verde



Competența de a învăța să înveți ca model pedagogic fundamentat psihologic și social

Competența de a învăța să înveți este definită la nivel de filozofie și de
politică a educației. Este fundamentată psihologic și social și afirmată ca
model pedagogic demonstrat la nivel de politică ...

pag. 2

Consilierea familiei în cazul copiilor cu dizabilități în vederea integrării

Tratamentul și grija față de persoanele cu dizabilități au apărut cu mult timp
în urmă. Spre exemplu, la un moment dat, în perioada Renașterii, fenomen
revoluționar din punct de vedere științific ...

pag. 13

Validitatea eseului ca probă de evaluare

Privită în ansamblu, din perspectivele teoretice generale promovate de
conceptorul testului, și de aproape, din punctul de vedere al celui ce verifică
nemijlocit lucrarea și în viziunea celui care este evaluat, procedura de
apreciere judicioasă a unui eseu ...

pag. 35

Valorificarea materialelor reciclabile/reutilizabile în activitățile educaționale cu preșcolari

Educația timpurie este necesară și prioritară pentru sistemele de învățământ,
ca și pentru politicile educaționale internaționale, care subliniază importanța
educației de la naștere până la vârsta școlară mică și, în consecință, a
implicării societății în creșterea armonioasă și sănătoasă a copiilor ...

pag. 44

Pedagogia verde

Pedagogia verde sugerează posibilitatea conceperii unui nou model de
educație formală și nonformală, realizabil în contact direct cu natura, dincolo
de monotonia clasei școlare tradiționale, cu scopul de a genera și cultiva mai
multe efecte formative pozitive ...

pag. 58



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 5 (147), 2024

ISSN 1810-6455

Categoria B

Colegiul de redacție:

Svetlana BELEAEVA

Nina BERNAZ

Rima BEZEDE

Viorica BOLOCAN

Tatiana CARTELEANU

Paul CLARKE (Marea Britanie)

Olga COSOVAN

Alexandru CRIȘAN (România)

Constantin CUCOȘ (România)

Otilia DANDARA

Gheorghe DUCA

Adrian GHICOV

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Vladimir GUȚU

Kurt MEREDITH (SUA)

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI

Vlad PÂSLARU

Carolina PLATON

Igor POVAR

Nicolae PRODAN

Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:

Mariana VATAMANU

Redactori:

Elena SUFF

Vitalie SCURTU

Tehnoredactare și design grafic:

Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"

S.R.L., mun. Chișinău

Tiraj: 380 ex.

Articolele publicate nu angajează în niciun fel
instituțiile de care aparțin autorii, tot așa cum
nu reflectă poziția finanțatorilor.

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, mun. Chișinău

MD-2012, Republica Moldova

tel: (022)542976, fax: (022)544199

e-mail: didacticapro@prodidactica.md

www.prodidactica.md/revista

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

C U P R I N S

EX CATHEDRA

Luminița BALABAN

Competența de a învăța să înveți ca model pedagogic fundamentat psihologic și social
(The Learning to Learn Competence as a Psychologically and Socially Founded

Pedagogical Model) 2

Olguța SANDA

Modelul pedagogic al dezvoltării inteligenței emoționale a elevilor din învățământul primar
în contextul parteneriatului școală-familie

(The Pedagogical Model for Developing the Emotional Intelligence of Primary School
Students in the Context of the School-Family Partnership) 6

EDUCAȚIE INCLUZIVĂ

Iris Ionelia DIȚĂ

Consilierea familiei în cazul copiilor cu dizabilități în vederea integrării

(Family Counseling for the Integration of Disabled Children) 13

DOCENDO DISCIMUS

Lucia CAZACU

Repere experimentale ale activității de mentorat în opinia cadrelor didactice din instituțiile
de educație timpurie

(Experimental Highlights Concerning Mentoring in the Opinion of Early Education
Teachers) 17

Tatiana LAGAEVA

The TRIZ Method of the Multistory Layout and its Application in the Field of Fine Arts
(Metoda TRIZ a prezentării multi-nivel și aplicarea sa în domeniul artelor plastice) 21

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Dezvoltarea gândirii științifice la cadrele didactice în procesul de formare inițială și continuă
(Developing Scientific Thinking in Educators during Pre-service and In-service Teacher

Training) 30

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTELEANU

Validitatea eseului ca probă de evaluare

(Validity of the Essay as an Assessment Test) 35

Teodora-Doina PAGA

Atelierul de creație și de scriere creativă

(The Creation and Creative Writing Workshop) 40

EDUCAȚIE ECOLOGICĂ

Florina-Cristina BUICĂ, Stela GÎNJU

Valorificarea materialelor reciclabile/reutilizabile în activitățile educaționale cu preșcolari
(Exploring the Application of Recyclable/Reusable Materials in Educational Activities with

Preschool Children School) 44

Ana-Maria-Delia RÎPEANU, Stela GÎNJU

Aspecte metodologice de valorificare a mijloacelor didactice din natură în activitățile cu preșcolari
(Methodological Aspects of Exploring the Use of Didactic Materials Taken from Nature in

Activities with Preschoolers) 47

EVENIMENTE CEPD

Programul național *Investim în profesori*, la cea de-a doua ediție

(The National Program *Investing in Teachers* at its Second Edition) 51

EXERCITO, ERGO SUM

Elena SOCHIRCĂ

Educația STEAM realizată prin prisma inter- și transdisciplinarității

(Implementing STEAM Education through Inter- and Transdisciplinarity) 52

EVENIMENTE CEPD

Proiectul *Inițiativa de sprijinire a refugiaților*: program de capacitate a personalului
Spațiilor Sigure

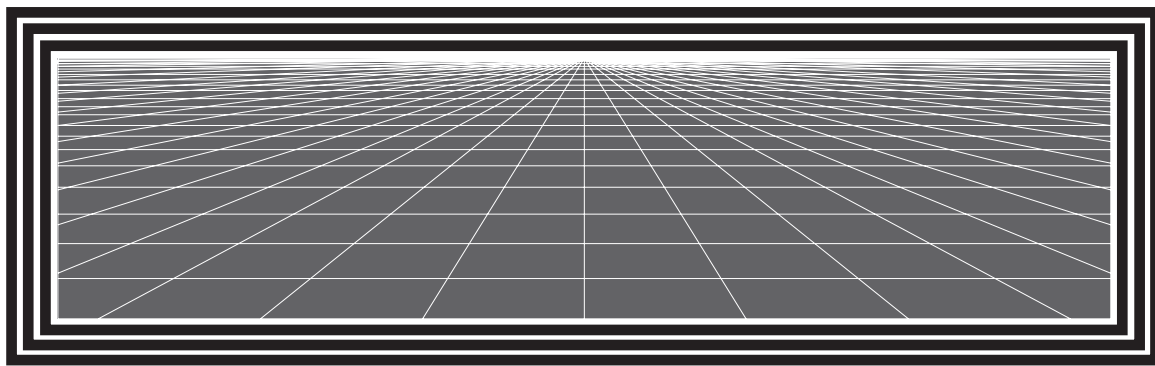
(The Project *Refugee Support Initiative*: Training Program for Safe Spaces Staff) 56

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Pedagogia verde

(Green Pedagogy) 58



EX CATHEDRA



Luminița **BALABAN**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Competența de a învăța să înveți ca model pedagogic fundamentat psihologic și social

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.14004457|

educației permanente și a învățării pe tot parcursul vieții. În articolul dat am analizat fundamentele psihologice, sociale și pedagogice ale competenței de a învăța să înveți și am evidențiat calitatea acesteia de model strategic și de obiectiv general al lecției, proiectată special pentru cultivarea creativității didactice și a gândirii critice.

Cuvinte-cheie: învățare, competența de a învăța să înveți, fundamentele psihologice, sociale și pedagogice, modelul de lecție ERRE, operațiile gândirii.

Abstract: *The competence of learning to learn is defined in educational philosophy and political documents developed by the Council of the European Union as a pedagogical model for training and sustainable development of the human personality, in the perspective of continuing education and lifelong learning. In our study we analyzed the psychological, social, and pedagogical foundations of the competence of learning to learn and highlighted its quality as a strategic model and overall lesson objective, designed specifically for the cultivation of didactic creativity and critical thinking.*

Keywords: *learning, the learning to learn competence, psychological, social, and pedagogical fundamentals, the ERRE lesson model, thinking operations.*

Competența de a învăța să înveți este definită la nivel de filozofie și de politică a educației. Este fundamentată psihologic și social și afirmată ca model pedagogic demonstrat la nivel de politică a educației în epoca istorică modernă și contemporană. Acest model cu impact social major la scara întregii societăți postmoderne, contemporane, este dezvoltat și consolidat pe larg în plan național și universal, în perspectivă amplă, deschisă și aprofundată, prin Agenda Educația 2030. Subliniem importanța competenței de a învăța să înveți ca model pedagogic (fundamentat psihologic și social) și obiectiv general al lecției, construită pentru formarea și dezvoltarea creativității didactice prin antrenarea și cultivarea gândirii critice.

Fundamentele psihologice ale competenței de a învăța să înveți. Pot fi identificate în procesul comprehensiv de definire a învățării ca activitate umană de bază și de analiză a acesteia în contextul ascensiunii teoriilor învățării de tip cognitivist și constructivist, convertite pedagogic în modele eficiente de instruire, în general, și de proiectare curriculară a lecției, în special [1; 4; 8; 9; 6, pp. 301-350].

Învățarea reprezintă activitatea umană cu funcție de adaptare socială, realizată prin dobândirea de cunoștințe, priceperi și deprinderi cu impact formativ important, semnificativ pe tot parcursul vieții. Ea are ca scop general „rezolvarea unor situații problematice, înainte inaccesibile”, care asigură optimizarea permanentă a raportului celui ce învață cu lumea

externă. Putem identifica și evidenția, astfel, două calități esențiale ale învățării care fundamentează psihologic competența de a învăța să înveți eficient în școală și pe tot parcursul vieții: „învățarea devine o necesitate obiectivă”, care asigură adaptarea optimă a omului, privit și înțeles ca personalitate bio-psiho-socioculturală, la mediul intern și extern; învățarea este, în același timp, o lege a dezvoltării umane confirmată în cadrul unui proces complex de achiziție individuală a experienței sociale” [6, p. 149].

Analiza structurii activității de învățare permite sesizarea și valorificarea componentelor psihice fundamentale care susțin formarea și dezvoltarea capacității omului de a învăța să înveți eficient în școală și pe tot parcursul vieții în exercitarea optimă a statusului său social și a rolurilor sociale multiplicare în societatea contemporană, în plan comunitar (în familie, în viața națiunii, a comunității europene etc.), profesional (integrat în economia și societatea bazată pe cunoaștere), civic (ca participant activ la viața cetății), politic (ca obiect și subiect al democrației sociale), spiritual (ca exponent al credinței în valorile umanismului) etc.

Componentele psihice ale învățării pot fi clasificate la două niveluri de referință: global și particular (specific cognitiv). La nivel global, activitatea de învățare integrează în structura sa toate procesele psihice, cognitive (empirice/percepția, reprezentările și logice, raționale/gândirea, memoria, imaginația), dar și noncognitive, cu referință la atenție, afectivitate, motivație, caracter, dar și la componentele motorii (sisteme de operații, mișcări și deprinderi). Pe baza tuturor acestor componente, învățarea formează și dezvoltă „schema logică globală a activității” aplicabilă cu succes în toate activitățile umane: „în cele de loisir (de joc, de distracție, de relaxare), de muncă diferențiată pe profesii” și de creație materială și spirituală prin care omul își conștientizează și își menține, ca pe o constantă a personalității sale, statutul de subiect transformator și creator [6, pp. 508-509].

La nivel particular, specific cognitiv, exprimat plenar în zona inteligenței umane, structura activității de învățare este realizată și perfecționată permanent prin legătura dintre cele două verigi care contribuie la realizarea efectivă a funcției de adaptare: *asimilarea*, care înseamnă luarea în stăpânire de către subiect – cel ce învață – a unei situații și atingerea scopului propus pe baza organizării sale interne, fără a fi obligat să se pregătească dinainte sau să-și modifice vechile sisteme de operații și deprinderi; *acomodarea*, care constă în realizarea echilibrului cu mediul și atingerea scopului prin introducerea unor modificări în contextul în care are loc integrarea noilor cunoștințe și deprinderi în sistemul dobândit anterior de cunoștințe și deprinderi [Ibidem, p. 509].

Structura specifică învățării logice, eficiente, comprehensive, bazate pe legătura indispensabilă dintre asimilare și acomodare, asigură fundamentul psihologic al competenței de a învăța să înveți autonom, perfectibilă permanent

în măsura în care cele două „verigi” devin indisociabile în orice proces de adaptare care valorifică efectiv schema logică interiorizată, utilă în orice context școlar și extrașcolar, profesional și civic, comunitar și spiritual etc. [10].

Perfecționarea structurii activității de învățare în contextul deschis al sistemului și al procesului de învățământ, în perspectiva educației permanente și a autoeducației, este realizată în condițiile abordării moderne a proceselor implicate în învățare.

Abordarea modernă a structurii de funcționare a învățării antrenează special procesul de formare și dezvoltare a competenței de a învăța să înveți. Este fundamental diferită de abordarea tradițională, în cadrul căreia învățarea era redusă cu precădere la memorie, adică la „fixarea (întipărirea), păstrarea și reproducerea informațiilor/cunoștințelor în forma în care ele erau prezentate din afară de subiectul-instructor” (profesor) [6, p. 517].

Subliniem câteva caracteristici ale învățării, structurate în contextul evoluției psihologiei moderne, cu începutul celei de-a doua jumătăți a sec. XX, ca urmare a afirmării cu putere a spiritului revoluției științifico-tehnice și a metodologiei sistematico-cibernetice:

- a) începerea învățării cu *perceperea* materialului ce se urmărește a fi luat în stăpânire de către cel ce învață și continuarea sa cu *reprezentarea*, care însoțește și se manifestă în paralel cu percepția, aducând în plus o bază mai largă de integrare a informațiilor (cunoștințelor) asimilate pe moment doar prin mijloacele cognitive senzoriale;
- b) centrarea învățării asupra operațiilor fundamentale ale gândirii (analiza, sinteza, abstractizarea, generalizarea, comparația logică, concretizarea logică, care duce la rezolvarea problemei sau a situației problematice), care permit raportarea eficientă la explozia informațională, asigurând *înțelegerea* a ceea ce se învață, respectiv *semnificația* entităților informaționale, codificate imagistic, verbal sau simbolic, a relațiilor logice dintre concepte și judecăți, transformate calitative în raționamente (inductive și deductive, dar și analogice și inovative – necesare pentru rezolvarea situațiilor-problemă), a soluțiilor practice bazate nu atât pe volumul de informații, cât mai ales pe instrumentalizarea lor (algoritmă și euristica), mai precis prin operaționalizarea lor la nivel de cunoștințe asimilate și adaptate în orice context didactic și extradidactic;
- c) dinamizarea învățării prin apelul la resursele psihologice noncognitive, complementare cu cele cognitive, cu referință la motivație, care devine factor intern, *declanșator*, *direcționator* (de orientare) și *susținător-potențator*, exprimat prin atitudine pozitivă față de instruire, curiozitate epistemică și disponibilitate deplină, afectivă, dar și volitiv-caracterială pentru „investigație (explorare) a ambianței”, calități psihologice speciale, susținute și consolidate efectiv în procesul de tranziție psihologică

de la „motivația extrinsecă (întăriri administrate din afară în formă de recompense – materiale sau psihologice – și pedepse)” la motivația intrinsecă, integrată în însăși structura personalității celui ce învață, probată prin „interesul și trebuința de a cunoaște, de a ști, prin vocația pentru o anumită profesie etc.” [Ibidem, pp. 518-520].

Fundamentele sociale ale competenței de a învăța să înveți. Sunt confirmate la nivel de UNESCO prin cei patru piloni ai educației plasați la baza filozofiei și politicii instruirii formale și nonformale, cu deschideri spre toate resursele informale, *instruire* necesară pe tot parcursul vieții, pentru integrarea optimă a celui ce învață în viața socială (comunitară, economică, politică și culturală [3, pp. 70-79]. Cei patru piloni ai educației de calitate sunt construiți în funcție de cerințele societății informaționale, în ascensiune continuă la granița dintre secolele XIX-XX, societate bazată pe o economie a cunoașterii, pe o politică întemeiată pe valorile democrației sociale și pe o cultură postmodernă a globalizării și a deschiderii, reflectată specific la nivelul sistemelor moderne și postmoderne de învățământ, dominate axiologic și deontologic de ideea de educație permanentă.

Fiecare „pilon” reprezintă o capacitate de învățare necesară celui ce învață în mediul școlar, extrașcolar și postșcolar pe tot parcursul vieții. El este determinat social de cerințele societății informaționale, care susțin procesul complex de formare și dezvoltare a competenței de a învăța autonom, eficient și responsabil (autoresponsabil) de-a lungul întregii vieți.

1) Capacitatea de **a ști** pregătește procesul de formare a competenței de a învăța să înveți prin „achiziționarea unor unități informaționale codificate” (noțiuni de bază, legi și principii generale, reguli, formule etc.) în acord cu „progresul științific” și cu paradigmele culturale, ale artei, științei și tehnologiei contemporane. În mediul școlar, este antrenată în funcție de următoarele obiective specifice, determinate social: a) cunoașterea obținută în mai multe forme (formală, nonformală, informală; colectivă, de grup, individuală), care permite abordarea informațiilor „dintr-o perspectivă cuprinzătoare și în profunzime”; b) dobândirea culturii generale, care creează punți între societăți în timp și spațiu, între diferite materii „la granița dintre discipline”, între cercetarea fundamentală și cea operațională; c) însușirea „modului cum trebuie să înveți, făcând apel la puterea de concentrare”, la operațiile logice fundamentale care stimulează gândirea critică și creativitatea superioară; d) asimilarea cunoștințelor în cadrul unui proces continuu organizat (formal și nonformal), deschis spre preluarea cunoștințelor transmise informal (de comunitate, prin mass-media, social-media etc.); e) interiorizarea cunoștințelor în cadrul concret al fiecărei trepte și discipline de învățământ, cu utilizarea mai multor raționamente de tip inductiv și deductiv, dar și analogic și inovativ (în condiții de problematizare) [Ibidem, pp. 70-71].

2) Capacitatea de **a ști să faci** pregătește procesul de formare a competenței de a învăța să înveți prin realizarea saltului calitativ de la pricepere, abordată ca abilitate simplă, executivă sau reproductivă, la pricepere devenită competență la nivel de strategie cognitivă de rezolvare de probleme și de situații-problemă [5]. Este antrenată în funcție de următoarele obiective specifice, determinate social: îmbinarea cunoștințelor cu abilitățile dobândite prin pregătire tehnică și vocațională, de conduită socială adecvată în condiții „de inițiativă și de asumare a responsabilității”; valorificarea experienței de viață școlară și extrașcolară, în perspectiva viitoarelor procese de integrare instituțională (universitară, comunitară, profesională, civică etc.); dezvoltarea continuă a capacității de a comunica, în context normal, dar și situații conflictuale; integrarea în activitățile puternic tehnologizate global, care solicită comunicarea în limbi străine, în special în limba engleză [Ibidem, pp. 72-74].

3) Capacitatea de **a învăța să trăiești și să muncești împreună** pregătește procesul de formare a competenței de a învăța să înveți prin dobândirea capacității de „a învăța regulile conviețuirii” în economia globalizată, bazată pe cunoaștere, și în societatea democratică, bazată pe relații de colaborare și de cooperare permanentă. Este antrenată în funcție de următoarele obiective specifice, determinate social: cunoașterea celui alt, posibilă „dacă mai întâi te cunoști pe tine însuși”, ca membru al comunității; cultivarea empatiei pentru descoperirea pas cu pas a celui alt; însușirea istoriei culturii ca „punct de pornire pentru comportamentul social” optim în context deschis; colaborarea instituțională și personală, intrapersonală și interpersonală, activă, interactivă și proactivă etc. [Ibidem, pp. 74-76].

4) Capacitatea de **a învăța să fii** valorifică efectiv cunoștințele (a ști), priceperile (a ști să faci), abilitățile sociale (a ști să trăiești și să lucrezi împreună), orientate spre dezvoltare multilaterală, prin „minte și trup, inteligență, sensibilitate, simț estetic, asumarea responsabilității și adoptarea unor valori spirituale”. Este antrenată în funcție de următoarele obiective specifice, determinate social: valorificarea cunoștințelor, priceperilor și abilităților sociale, corelate prin resursele gândirii critice, independente; cultivarea atitudinilor care susțin libertatea omului de a gândi, de a simți și de a crea prin talentele proprii aflate „la cârma propriei vieți”; consolidarea cunoștințelor, priceperilor, abilităților sociale și atitudinilor prin raportarea la un set de valori fundamentale – științifice, estetice, artistice, tehnice, sportive, culturale, care „duc la împlinirea omului în toată bogăția personalității sale”; afirmarea rolului esențial al educației în cadrul unui „proces dialectic ce are ca punct de plecare cunoașterea de sine, deschisă permanent spre relațiile cu cei din jur” [Ibidem, pp. 76-78].

Fundamentele pedagogice ale competenței de a învăța să înveți. Sunt validate în cadrul celor opt competențe-cheie elaborate de Consiliul Uniunii Europene în *Recomandarea Consiliului UE privind competențele-cheie pe tot parcursul vieții*, promovată în 2006, revizuită și înnoită în 2018 [11; 12]. Fundamentele pedagogice ale competenței de a învăța să înveți sunt susținute în definirea conceptului în raport de: 1) o sferă de referință condiționată longitudinal, orizontal și transversal la toate nivelurile sistemului de învățământ și extinsă spațio-temporal pe tot parcursul vieții, în perspectiva educației permanente; 2) funcția generală, îndeplinită prin combinarea optimă a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor, necesară în cazul oricărei competențe-cheie bazată pe valori pedagogice generale (binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific, frumosul din artă, natură și societate; sănătatea psihică și fizică) și specifice (fiecărei arii curriculare și materii școlare și extrașcolare); 3) modul de implicare în structura oricărei competențe-cheie care solicită competența de a învăța să înveți la nivel: *intra-* și *interdisciplinar* – competențele: lingvistice, multilingvistice; STEM/în științe ale naturii, tehnologie, inginerie, matematică; digitale; civice; *transdisciplinar* – competențe antreprenoriale; personale și sociale, de a învăța să înveți; de sensibilizare și exprimare culturală.

Competențele-cheie pot fi redistribuite în cadrul construcției pedagogice a curriculumului național special pentru ordonarea normativă a materiilor școlare la nivel: *intradisciplinar* (competența comunicării în limba maternă, competența comunicării în limbi străine; competența matematică); *interdisciplinar* (competențe de bază privind știința și tehnologia); *pluridisciplinar* (competențe sociale și civice în domeniul științelor sociale); *transdisciplinar* (competența digitală, competența inițiativei și a antreprenoriatului, competența conștiinței și a exprimării culturale).

Competența pedagogică superioară de a învăța să înveți este implicată în conceperea și valorificarea longitudinală, orizontală și transversală a tuturor competențelor-cheie necesare pe tot parcursul vieții: a) în mod direct, explicit prin competența personală și socială, de a învăța să înveți; b) în mod indirect, implicit în structurarea psihologică și socială a tuturor competențelor-cheie de tip disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar și transdisciplinar.

Competența de a învăța să înveți ca model pedagogic fundamentat psihologic și social, promovat la nivel de lecție. Competența de a învăța să înveți, în măsura în care reprezintă un model pedagogic fundamentat psihologic și social, poate fi valorificată la nivel de model strategic și de obiectiv general al lecției care este concepută pentru stimularea creativității

didactice a profesorului și a resurselor gândirii critice ale elevilor. În ambele ipostaze, trebuie să semnalăm legătura dintre dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă, care valorifică efectiv competența de a învăța să înveți autonom și responsabil în școală, în clasă (în condiții de instruire formală), urmărind: activarea noilor structuri de cunoaștere; selectarea cunoștințelor de bază și orientarea lor adecvată pentru rezolvarea sarcinilor didactice generate de noua situație de învățare. La acest nivel, în limitele instruirii formale, în clasă este propus modelul **ERR**, în care: 1) **E** = *Evocarea cunoștințelor* învățate anterior, în funcție de următoarele obiective specifice: conștientizarea de către elevi a propriilor cunoștințe despre un subiect ce urmează să fie pus în discuție; implicarea elevilor în învățarea/autoînvățarea eficientă, care asigură *înțelegerea* cunoștințelor asimilate; „stimularea curiozității cognitive și a interesului epistemic, care susțin motivația superioară internă socială, angajată într-o învățare autentică, eficientă”. 2) **R** = *Realizarea sensului noilor cunoștințe* predate-învățate și evaluate la nivelul clasei, desfășurată în funcție de un set de obiective specifice definite în termeni de înțelegere: elementară, complexă; implicită, explicită; globală, parțială; empatică, conceptuală; contextuală (externă, internă), logico-matematică, experimentală, pe bază de interpretare (filologică, filozofică, sociologică, psihologică etc.). 3) **R** = *Reflecția asupra cunoștințelor asimilate, aplicate și valorificate la sfârșitul lecției*, în condițiile speciale oferite de evaluarea finală, sumativă sau cumulativă, în cadrul căreia „reflecția se poate materializa în manieră personală, în scris (eseu) sau oral (argumentare, pledoarie pro sau contra ceva)” [4, pp. 54-69; 2, pp. 114-116].

Într-o variantă de proiectare curriculară perfecționată pentru a asigura continuitatea dintre instruirea formală, realizată în timpul lecției, organizată în clasă, și instruirea nonformală, care programează autoînvățarea ulterioară, prin „tema pentru acasă”, este propus modelul complex și complet **ERRE** [1, pp. 8-12]. La acest nivel, cele patru secvențe ale modelului, subordonate unui obiectiv general (formarea și dezvoltarea competenței de a învăța să înveți) sunt realizate în funcție de un set de tehnici didactice menite să stimuleze, în mod special, creativitatea didactică și gândirea critică: 1) **E** = *Evocarea cunoștințelor asimilate anterior*. Este realizată în condiții de „conexiune cu realitatea studiată”, prezentată sub forma unor probleme și situații-problemă rezolvabile prin tehnici integrate în cadrul unor metode didactice bazate pe: învățare prin descoperire, demonstrație, modelare, problematizare; 2) **R** = *Realizarea sensului noilor cunoștințe învățate*. Implică tehnici de predare-învățare și de evaluare continuă, formativă (prin metode de evaluare alterative), bazate pe:

munca în grup (prin colaborare și cooperare), studiu de caz, proiecte, lectură dirijată, dezbateri demonstrativă sau problematizată, exerciții de autorefecție etc.; 3) **R** = *Reflecția finală asupra cunoștințelor asimilate și interiorizate pe parcursul lecției*. Este realizată prin autorefecție asupra cunoștințelor și abilităților „interiorizate în condiții de aplicare și corelare (cunoștințe anterioare – cunoștințe recente), valorificate de profesor și de elevi *cu reperarea unor perspective*, prin tehnici docimologice alternative (autoevaluarea, autorefecția, investigația, proiectul, portofoliul), integrate în strategia de evaluare finală, sumativă; 4) **E** = *Extinderea cunoștințelor anticipată prin tema pentru acasă*. Este concepută de profesor în diferite forme – negociate cu elevii (scrisă, practică, lectură dirijată/autonomă, investigație pentru rezolvarea unei/unor probleme, proiecte etc.). Metodele și tehnicile speciale adoptate în raport de situațiile existente în context didactic concret (treaptă și an de învățământ, arie curriculară și disciplină de învățământ; nivelul de cunoștințe al elevilor, climatul socioeducațional comunitar: familie, grupuri de referință, comunitate locală etc.) sunt subordonate unui scop pedagogic asumat explicit – dezvoltarea creativității și promovarea unei viziuni strategice [1; 2, pp. 119-120].

În concluzie: Fundamentele psihologice, sociale și pedagogice ale competenței de a învăța să înveți evidențiază calitatea acesteia de model strategic și de obiectiv general al lecției, proiectată special pentru cultivarea creativității didactice și a gândirii critice.



Olga Șanda

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

planificării acțiunilor de dezvoltare a competențelor emoționale, s-a ținut cont de posibilitățile reale ale profesorilor și părinților, de nevoile și particularitățile de vârstă ale elevilor.

Cuvinte-cheie: inteligența emoțională, elevi, model pedagogic, învățământ primar, parteneriat.

Abstract: The article describes the pedagogical model for developing the emotional intelligence of primary school students in the context of the school-family partnership. In the complex process of planning actions for the development of emotional competences, the real possibilities of teachers and parents, the needs and age particularities of pupils were taken into account. .

Keywords: emotional intelligence, students, pedagogical model, primary education, partnership.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T., Cosovan O. Formarea competențelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2017.
2. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 10. Metode de instruire în cadrul procesului de învățământ. București: Didactica Publishing House, 2018.
3. Delors J. (coord.) Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. trad. Iași: Polirom, 2000.
4. Dumitru I. Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă. Timișoara: Editura de Vest, 2000.
5. Gagné R., Briggs L. Principii de design al instruirii. trad. București: EDP, 1977.
6. Golu M. et al. Psihologie. Manual pentru licee de filologie-istorie și științele naturii. București: EDP, 1978.
7. Golu M. Fundamentele psihologiei. Vol. II. București: Editura Fundației România de Măine, 2000.
8. Neacșu I. Instruire și învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică RA, 1999.
9. Pânișoară I.-O., Manolescu M. (coord.) Pedagogia învățământului primar și preșcolar. Vol. I. Iași: Polirom, 2019.
10. Piaget J. Psihologia inteligenței. București: Editura Științifică, 1965.
11. Schola Europaea. Office of the Secretary-General; Pedagogical Development Unit. Key Competences for Lifelong Learning in the European Schools, 2018.
12. The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework. In: The Journal of the European Union, 30.XII.2006.

Modelul pedagogic al dezvoltării inteligenței emoționale a elevilor din învățământul primar în contextul parteneriatului școală-familie

CZU 373.3.091 | doi.org/10.5281/zenodo.14004464

Rezumat: Articolul descrie modelul pedagogic al dezvoltării inteligenței emoționale a elevilor din învățământul primar în contextul parteneriatului școală-familie. În procesul complex al

Modelul pedagogic propus se axează pe reperele teoretice privind evoluția noțiunilor de *intelență emoțională*, *educație pentru dezvoltare emoțională* și *cultură emoțională*, reflectate în literatura de specialitate. Cercetătorii menționează următoarele: competențele ce țin de inteligența emoțională se dezvoltă în timp, prin influențe educative, în cazul în care conținuturile educației pentru dezvoltare emoțională sunt orientate spre acumularea unor cunoștințe, formarea unor abilități/capacități emoționale și atitudini pro-sociale.

Modelul pedagogic al dezvoltării inteligenței emoționale a elevilor din învățământul primar în contextul parteneriatului școală-familie a fost implementat în clasele a III-a și IV-a în Liceul Tehnologic *Sf. Mucenic Sava* din Berca, în perioada 2023-2024. Pentru implementare la stadiul de formare, ne-am concentrat atenția asupra etapelor fundamentale ale acestuia, care se referă la: proiectarea/planificarea acțiunilor experimentale; implementarea în grupul experimental a acțiunilor planificate pentru formare; oferirea sprijinului necesar cadrelor didactice și părinților în desfășurarea activităților; evaluarea rezultatelor în termeni de unități de competențe; analiza comportamentelor emoționale învățate; formularea concluziilor despre problemele educației emoționale a elevilor din clasele primare; elaborarea și validarea strategiilor recomandate pentru soluționarea problemelor.

Modelul pedagogic de formare a inteligenței emoționale reprezintă o construcție schematică, care reflectă interconexiunea și interdependența dinamică între componentele inteligenței emoționale și influența mediului educativ asupra dezvoltării competențelor, pe două dimensiuni: *managementul formării profesionale continue* și *comunicare educațională și consiliere*. Dimensiunea *management* urmărește obținerea nivelului maxim de rezultate prin intermediul cadrelor didactice și părinților, resurse principale în parteneriatul școală-familie. Dimensiunea *comunicare educațională* se referă la activitățile desfășurate cu elevi de către profesori, diriginți sau direcția școlii (Figura 1).

1. *Reperete teoretice și metodologice privind inteligența emoțională ca finalitate a educației pentru dezvoltare emoțională* sunt reprezentate de principii, idei, concepte din domeniul pedagogiei, psihologiei și filozofiei educației (educația troomilor, educație pentru dezvoltare emoțională, drepturile omului), elucidate în lucrările cercetătorilor F. Verza, M. Boza,

J. Cosnier, S. Marcus, D. Goleman, C. Bârzea, cu referire la educația în contextul problematicei lumii contemporane prin prisma parteneriatului educațional (G. Văideanu, N. Stănculescu, L. Cuznețov); studii complexe privind formarea culturii emoționale la educatori/profesori (M. Cojocaru-Borosan); cercetări despre inteligența emoțională (E. Rusu); cu referire la educația pentru dezvoltare emoțională (M. Cojocaru-Borosan, C. Zagaievschi); repere teoretice ale educației pentru toleranță (L. Turcan-Balțat).

Figura 1. Modelul pedagogic al dezvoltării inteligenței emoționale a elevilor din învățământul primar



În procesul comunicării educaționale, cadrele didactice contribuie esențial la dezvoltarea comportamentelor socioafective ale elevilor pe două dimensiuni prioritare: *consolidarea culturii emoționale a profesorilor și pregătirea metodologică a acestora în vederea educației pentru dezvoltarea emoțională a elevilor*, acțiuni orientate spre realizarea următoarelor obiective: familiarizarea cu esența științifică a culturii și inteligenței emoționale; valorificarea parteneriatului educațional în scopul educației emoționale a elevilor; stabilirea conexiunii dintre cultura emoțională a cadrelor didactice și oportunitățile de dezvoltare a inteligenței emoționale la elevi; planificarea unor strategii de formare/dezvoltare a componentelor emoționale de bază la elevi în cadrul disciplinelor școlare, activităților extrașcolare și altor activități educaționale.

Formarea profesională continuă a cadrelor didactice în aria vizată a presupus: atelier de lucru în cadrul consiliului profesoral *Aspecte ale educației pentru dezvoltarea emoțională a elevilor*; atelier teoretico-practic în cadrul comisiei metodice *Limbă și comunicare* cu tema *Inteligența emoțională în școală – abordări științifice și praxiologice*; atelier teoretico-practic în cadrul comisiei metodice *Matematică și științe* cu tema *Inteligența emoțională – cheia reușitei în viață*; atelier de lucru cu profesorii de educație pentru societate, dezvoltare personală și dirigenții elevilor din eșantionul experimental.

Promovând ideea de a influența pozitiv dezvoltarea emoțională a elevilor prin prisma interesului de valorificare a parteneriatului școală-familie, s-a impus stabilirea, construirea și descrierea unui mecanism managerial eficient, aplicabil prin direcții de acțiune care favorizează obținerea rezultatelor planificate (Figura 2).

Mecanismul presupune o primă direcție de intervenție, acțiuni de management educațional al procesului de formare continuă a profesorilor la nivelul instituțiilor de învățământ (în cadrul consiliilor școlare, comisiei metodice, orelor publice sau altor activități de dezvoltare profesională). O altă direcție dezvoltată în cadrul mecanismului managerial urmărește activitățile cu părinții elevilor din cadrul grupului experimental. A treia se referă la influențele educative cu caracter direct asupra elevilor la nivelul direcției școlii (activități extrașcolare desfășurate de către directorul adjunct). Acest mecanism managerial a stat la baza creării modelului pedagogic, format dintr-un sistem de informații, metode și tehnici integrate în activități cu cadrele didactice, părinții și elevi în scopul eficientizării procesului de educație pentru dezvoltarea emoțională a elevilor prin creșterea nivelului de formare a competențelor emoționale: *cunoașterea propriilor emoții; autocontrolul emoțional; motivația personală; manifestarea*

empatiei și a abilităților sociale. Or, formarea competențelor emoționale stimulează dezvoltarea intelectuală, succesul și eficiența personală fiind asigurate de funcționalitatea competențelor emoționale reflectate în comportamentul emoțional prin autoreglarea relațiilor sociale.

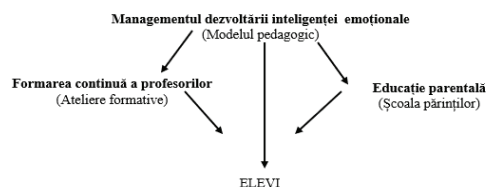


Figura 2. Mecanismul managerial de educație pentru dezvoltarea emoțională a elevilor

2. *Proiectarea curriculară a educației pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală în învățământul primar*. Legea învățământului din România și Codul educației din R. Moldova subliniază misiunea sistemului educațional de „dezvoltare liberă, integrală și armonioasă a personalității elevilor din clasele primare, în funcție de ritmul propriu și de trebuințe (emoționale), sprijinind formarea autonomă și creativă a acestora”, care presupune dezvoltarea capacității de a interacționa cu alți copii, cu adulții și cu mediul pentru a dobândi cunoștințe, capacități, atitudini și conduite noi, prin încurajarea explorărilor, exercițiilor, încercărilor și experimentărilor, ca experiențe autonome de învățare, descoperirea, de către fiecare copil, a propriei identități, dobândirea autonomiei și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive” [5]. Documentele curriculare sunt fondate pe adevărul axiomatic „copilul este o entitate care evoluează de-a lungul parcursului său de învățare, pentru o pregătire mai bună pentru școală și pentru viață, în perioada școlară este importantă atenția acordată dezvoltării sale afective” [6]. În această ordine de idei, curriculumul educației elevilor de vârstă școlară este structurat pe arii curriculare, finalitatea educației fiind dezvoltarea globală a copiilor. *Obiectivele educației școlare* au fost specificate, stabilind obiective generale pentru educația școlară mică, realizate în cadrul ariilor curriculare [5]: constituirea sistemului de atitudini emoționale față de membrii familiei, alți copii și persoane adulte; formarea imaginii de sine pozitive, a încrederii în sine, dezvoltarea independenței, a respectului de sine și față de alții, a emoțiilor și sentimentelor pozitive față de alții; formarea abilităților de comunicare, a atitudinilor de cooperare și participare, a conduitei civilizate; cultivarea valorilor moral-spirituale în contextul educației familiale și sociale [10]. Constatăm că printre acestea se numără și obiective de educație emoțională.

Tabelul 1. *Obiectivele și activitățile de învățare emoțională stipulate curricular pentru educația elevilor din învățământul primar*

Obiective de referință	Exemple de activități de învățare
- Să manifeste încredere în sine și independență; - Să manifeste abilități inițiale de identificare și aplicare a resurselor personale.	Exerciții de cunoaștere a particularităților proprii persoane. Exercițierea acțiunilor de autodeservire (îmbrăcare/dezbrăcare, așezarea lucrurilor personale, luarea mesei, utilizarea toaletei, utilizarea jucăriilor și instrumentelor de lucru etc.). Exercițierea luării deciziilor referitor la activitățile curente. Autoevaluarea acțiunilor și actelor de conduită, evidențierea succeselor și a posibilităților.
Să formeze atitudini pozitive față de familie, viața familială și realizarea rolurilor familiale.	Exerciții de descriere a relațiilor dintre sine și membrii familiei în diverse momente ale zilei sau la anumite evenimente, în realizarea anumitor sarcini și responsabilități. Caracterizarea părinților (exteriorul lor, ocupațiile lor, relațiile cu copiii). Realizarea picturilor, a povestirilor, a poeziilor despre casa părinților, a bunicilor, despre Patrie, plai natal.
Să respecte personalitatea umană și drepturile altor copii și persoane mature, obligațiile și drepturile sale.	Povești, povestiri, poezii, cântece despre copii și adulți care promovează respectul reciproc și respectarea drepturilor fiecăruia. Activități cu caracter intercultural – jocuri, cântece, cuvinte, poezii aparținând altor etnii. Respectul pentru cultura altor etnii.
Să împărtășească valorile moral-spirituale familiale și sociale.	Elaborarea unor propuneri, acțiuni de colaborare între etniile din R. Moldova. Proiecte tematice finalizate cu portofolii: <i>Fratele și sora</i> , <i>Rudele noastre</i> , <i>Albumul familiei</i> , <i>Sărbătorile familiale</i> , <i>Familia armonioasă</i> , <i>Familia și ocrotirea naturii</i> , <i>Familia și comunitatea</i> , <i>Sănătatea familiei</i> , <i>Tradițiile neamului și ale familiei</i> .

În cadrul ariei curriculare *Educația fizică și educația pentru sănătate*, este stipulat obiectivul-cadru care se referă la dezvoltarea afectivității copiilor, formarea sentimentului de a trăi succesele și insuccesele colegilor, de a dezvolta relații umane pozitive cu semenii. Drept exemplu poate servi obiectivul de referință *Să manifeste emoții pozitive și curiozitate în cadrul jocurilor de mișcare*. În cadrul ariei curriculare *Educația prin arte*, obiectivul-cadru vizează: dezvoltarea capacității de a-și exprima sentimentele prin intermediul creațiilor literare (povestiri, poezii, dramatizări); obiectivul de referință fiind: *să asculte atent textul prezentat de către adult (recitat, povestit, lecturat) și să răspundă la întrebări despre mesajul emoțional al unui text literar (poezie, poveste, povestire); să manifeste dorința de a audia poezii, povestiri, povești și a le reproduce/repovesti, să relateze despre emoțiile sale asociate cu personajele și evenimentele descrise în text*. Exemple de activități de învățare: lectură, povestire, recitare (care presupun exprimarea satisfacției, uimirii, bucuriei, utilizând limbajul paraverbal, mimica, gesturile).

În cadrul ariei curriculare *Educația muzicală*, obiectivul-cadru este formulat astfel: *Dezvoltarea receptivității emoționale pentru muzică și Să manifeste emoții, percepând imaginea muzicală a lucrării în legătură cu conținutul muzicii audiate*.

În cadrul ariei curriculare *Arte plastice*, obiectivul-cadru este formulat astfel: *Dezvoltarea tendinței de exprimare a gândurilor, emoțiilor și sentimentelor prin mijloace artistico-plastice*. Obiective de referință este: *să manifeste creativitate și dorința de autoexprimare a emoțiilor; gândurilor prin desen, pictură, modelaj, aplicație, construcție; să își exprime emoțiile față de fenomenul, chipul redat,*

buna dispoziție cauzată de frumusețea și farmecul naturii, al operelor percepute sau create. Exemple de activități de învățare: convorbire *Cum să redăm bucuria*; jocul didactic *Comunicăm prin culori*; relatări ale copiilor referitor la emoțiile trăite în momentul perceperii operelor de artă; asocierea culorilor primare cu emoțiile și atitudinile trăite în momentul perceperii tablourilor [1].

Disciplina *Dezvoltare personală*, implementată în învățământul primar, gimnazial și liceal, face parte din aria curriculară *Consiliere și dezvoltare personală*. În învățământul primar, acest curriculum este construit pe baza valorificării cercetărilor din domeniul educațional și din cel al teoriei dezvoltării personalității. Conceptele și ideile ce se conțin în curriculum au rezultat din valorificarea bunelor practici ale specialiștilor din diverse domenii și din partea societății civile.

Dezvoltarea personală reprezintă o disciplină de studiu ce include activități și experiențe care au scopul să susțină elevii în procesul de autocunoaștere, relaționare corectă cu semenii, familia, mediul din care fac parte; să le dezvolte abilități de comunicare eficientă și managementul eficient al emoțiilor; să îmbunătățească starea de conștientizare a propriului potențial; să dezvolte talentele, abilitățile personale și de valorificare a resurselor mediului de viață, orientate spre a îmbunătăți calitatea vieții prin aderarea la valorile societății contemporane, prin contribuirea la realizarea aspirațiilor și a visurilor personale într-un mediu de viață sănătos și sigur [6].

Competența de dezvoltare personală, socială și de a învăța să înveți presupune reflectarea asupra propriei persoane, gestionarea eficientă a timpului și a informației, activitatea constructivă cu ceilalți într-o anumită manieră, reziliență și managementul propriei învățări și

carriere. Totodată, se referă la: a face față incertitudinilor și complexității, a învăța să înveți, a susține propria bunăstare fizică și emoțională, a-și menține sănătatea fizică și mintală, a empatiza și a gestiona conflicte într-un context incluziv și stimulat [5]. Pentru aria curriculară *Dezvoltarea personală*, direcția *Educația pentru familie și societate*, sunt propuse anumite obiective de referință și exemple de activități de învățare în vederea dezvoltării emoționale a elevilor [11].

Ne vom referi în continuare la prevederile curriculumului la disciplina *Dezvoltare personală*, deoarece anume prin finalitățile și prin conținuturile curriculare ale disciplinei respective se poate urmări evoluția comportamentului emoțional al elevilor. Curriculumul pentru disciplina *Dezvoltare personală* [6] este un document normativ-reglator proiectat în baza Cadrului de referință al Curriculumului Național (2017) [5] și reprezintă una dintre modalitățile de implementare a politicilor educaționale vizate de Codul educației al Republicii Moldova (2014) [2]. Disciplina permite un grad sporit de flexibilitate a formelor de organizare a procesului didactic: de la o oră organizată în cadrul clasei până la activități formative organizate în comunitate, în instituții, în natură. În acest sens, este încurajat parteneriatul educațional cu implicarea plenară a părinților, APL și a comunității în crearea condițiilor necesare pentru realizarea finalităților propuse. Specifică este și evaluarea comportamentului emoțional al elevilor, care este un proces dificil. Or, *Dezvoltare personală* pune accentul pe monitorizarea procesului de dezvoltare a elevilor, oferindu-le un feedback constructiv și motivare pentru implicare activă [6].

2.1. Formarea profesională continuă a culturii emoționale a profesorilor în perspectiva educației emoționale a elevilor. Abordând problema succesului profesional al cadrelor didactice, autorii din domeniu creionează însușirile generale ale personalității acestora: „intelența, simțul măsurii, principialitatea, bogăția sentimentelor și atitudinea față de problematica socială, stăpânirea de sine, perseverența, modestia, capacitatea de a entuziasma pentru valorile culturii” și însușirile speciale: „afectivitatea, varietatea spectrului emoțional, sensibilitatea și intensitatea sentimentelor față de educație, receptivitatea la problematica vieții acestora” [3]. Problema dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice în vederea creșterii eficienței comportamentului deontologic în câmpul socioprofesional accentuează luarea în considerare a unor factori psihoindividuali afectivi: aptitudinile pedagogice care reflectă cultura profesională, definind măiestria pedagogică și alte aspecte semnificative: limbajul, spiritul de observație, tactul pedagogic etc. Profesorul universitar M. Cojocaru-Boroza subliniază că profesorii cei mai eficienți au un *grad înalt de cultură emoțională* [4]: sunt elocvenți, cunosc modalitatea de funcționare a intelectului (transformă informația

în cunoaștere și cunoașterea în experiență), dezvoltă la elevi capacitatea de administrare a gândurilor și a emoțiilor, de a fi lider, de a trece prin pierderi și frustrări, de a depăși conflictele; stăpânesc metodologia învățării, au sensibilitate (acceptă toți elevii și îi înțeleg chiar și pe cei mai dificili) și dezvoltă la elevi stima de sine, stabilitatea, liniștea interioară, capacitatea de a contempla frumosul, de a ierta, de a-și face prieteni, sociabilitatea; dezvoltă sentimentul de siguranță, toleranță, solidaritate, perseverență, protecția contra stimulilor nocivi, inteligența emoțională; dezvoltă deprinderea de a gândi înainte de a reacționa, expunerea ideilor și nu impunerea lor, conștiința critică, capacitatea de dezbateră, de a pune întrebări, de a lucra suficient în echipă; stimulează la elevi înțelepciunea, sensibilitatea, dragostea de viață, capacitatea de a-i influența pe alții; modelează conduitele și rezolvă conflictele, dezvoltă la elevi capacitatea de a depăși starea de anxietate, de a rezolva crizele interpersonale, capacitatea de a se proteja emoțional, de a fi capabili să preia conducerea în situații tensionate; educă pentru o profesie și pentru viață (îi învață pe elevi să desprindă o lecție de viață din fiecare experiență neplăcută); dezvoltă capacitatea de a depăși conflictele sociale, solidaritatea, spiritul întreprinzător, capacitatea de a ierta, de a pune întrebări, de a stabili obiective [3].

2.2. Educația pentru dezvoltarea emoțională a elevilor din clasele primare în cadrul procesului de învățământ „este o nouă dimensiune a educației, ce vizează formarea-dezvoltarea optimă a coeficientului de emoționalitate (EQ), exprimată prin atitudini responsabile față de propriile stări afective, reflectate în comportamente rezonante, ce derivă din sistemul individual al valorilor inteligenței emoționale, măsurabile la nivelul competențelor emoționale, asigurând performanța academică (IQ), sănătatea mintală și integrarea socială” [12]. Scopul educației pentru dezvoltare emoțională este formarea-dezvoltarea permanentă a conștiinței psihosociale a personalității umane, conturată la nivelul inteligenței emoționale, prin competențe sociale. Obiectivele generale, angajate în formarea-dezvoltarea inteligenței emoționale, la nivel teoretic, vizează dobândirea de: cunoștințe științifice ce constituie nucleul epistemic al conceptului de *intelență emoțională*; competențe emoționale cu valoare praxiologică de aplicabilitate socială.

La nivel practic, obiectivele specifice ale educației pentru dezvoltare emoțională angajate în formarea-dezvoltarea conștiinței emoționale practice vizează: formarea-dezvoltarea competențelor de autocunoaștere și autocontrol (conștiința emoțională de sine, caracter asertiv, independența, respectul de sine, împlinire de sine) – relațiile intrapersonale; formarea-dezvoltarea capacității de a interacționa pozitiv și de a colabora cu diferite persoane (empatie, responsabilitate socială) – relațiile interpersonale; formarea-dezvoltarea capacității

de a fi flexibil și cu simțul realității (testarea realității, flexibilitate emoțională, luarea deciziilor, soluționarea problemelor) – adaptabilitatea; formarea-dezvoltarea capacității de a rezista la stres, de a ține sub control impulsurile emoționale (echilibrul și stabilitatea emoțională) – administrarea stresului; formarea-dezvoltarea atitudinii optimiste și entuziaste față de viață (optimismul general, fericirea) – dispoziția generală [12].

2.3. Proiectarea și realizarea educației bazate pe inteligența emoțională presupune respectarea, în primul rând, a prevederilor curriculare pentru aria curriculară *Dezvoltare personală* în învățământul primar. Prin urmare, curriculumul are ca scop formarea competențelor prin achiziții specifice disciplinei, dar și prin valorificarea inter- și transdisciplinară a achizițiilor dobândite în cadrul altor discipline, precum și din viața cotidiană. Referindu-ne la dezvoltarea emoțională a elevilor din clasele primare, acest lucru se va realiza prin formarea *competențelor specifice disciplinei: aprecierea identității personale în contexte educaționale/familiale/comunitare, demonstrând încredere în forțele proprii și atitudine pozitivă* [5].

2.4. Educația parentală are un rol deosebit în formarea și dezvoltarea emoțională a copiilor. Pentru a-și cunoaște copiii din punct de vedere emoțional și a reacționa corespunzător în diferite condiții sociale, părinții au nevoie de sprijin ca să facă față provocărilor actuale ale copiilor în familie și societate. În acest scop, în experimentul pedagogic au fost organizate ședințe cu tematica specifică dezvoltării inteligenței emoționale a elevilor, dar și educației părinților în sensul promovării culturii emoționale (Tabelul 2).

Tabelul 2. Școala părinților cu tematica dezvoltării inteligenței emoționale

Tematica ședințelor cu părinții	Obiectivele educației parentale	Strategii de activitate pedagogică
Specificul dezvoltării emoționale a copiilor de vârstă școlară mică	- vor cunoaște particularitățile de vârstă ale copilului de 6-7 ani; - vor sesiza necesitatea cunoașterii particularităților de vârstă și impactul acestora asupra dezvoltării copilului și stabilirii relațiilor familie-copil; - vor face schimb de idei, sugestii și vor elabora un plan de acțiuni ce va eficientiza stările emoționale, procesul de învățare și educare a copilului, ținând cont de particularitățile de vârstă.	Lectura; prezentarea; lucru în echipă; lucru individual; analiza; discuția; diagrama Venn; lectura; analiza.
Rolurile-cheie ale părinților	- vor dezvolta abilități practice de comunicare între părinți; - vor încuraja participarea părinților în procesul educațional pentru a favoriza o comunicare tolerantă.	Conversația; explicația; argumentarea; lucru individual; diagrama Venn; lucrul în echipă.
Promovarea stimei și a imaginii de sine pozitive	- vor determina în ce măsură se încred în ei înșiși; - vor stabili pași concreți de formare a încrederii în sine la copii; - vor sesiza rolul esențial al sentimentului de valoare personală în sănătatea mintală și emoțională.	Lectură comentată; discuție în grup; discuție dirijată; scaunul liber; lucru individual.
Violența și efectele acesteia în mediul școlar	- vor cunoaște date statistice cu privire la violența față de copii în România și Republica Moldova; - vor explica cauzele apariției abuzului față de copii prin prisma experienței personale; - vor clarifica diferența între acțiuni de disciplinare și cele abuzive; - vor reflecta asupra efectelor abuzului față de copil și marcarea lui pentru toată viața.	Tehnica <i>6 De ce?</i> ; exercițiul empatic; asocieri libere; listare; prezentare; lucrul în perechi; lectură; lucru în grup mare.
Nevoile emoționale ale copiilor de vârstă școlară mică	- vor înțelege necesitatea de a găsi modalități potrivite pentru satisfacerea nevoilor; - vor identifica modalitățile de a reacționa eficient la dorințele indecvente ale copilului.	Lectura; analiza; argumentarea; lucrul în echipă.

2.5. Formarea și consolidarea competențelor emoționale ale elevilor, care devin din ce în ce mai importante, întrucât manifestarea unora se explică prin perpetuarea unor emoții necontrolate, negative, afirmate fără tact, care generează blocaje și disconfort. Controlul pozitiv al emoțiilor și al stărilor afective, intrarea în rezonanță afectivă cu stările altora și comunicarea acestor trăiri induc, indiscutabil, creșterea fluxului comunicării și a motivației școlare, dezvoltându-se, astfel, legături între cultura emoțională și performanța în adaptarea la schimbări sociale [7, p. 75].

3. Dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor din învățământul primar a presupus selectarea și aplicarea unor

strategii de educație emoțională în cadrul procesului educațional. Menționăm strategiile care au fost orientate spre dezvoltarea competențelor relevante vârstei: de autoreglare emoțională și implicare optimă; de simulare a empatiei și a curiozității; de dezvoltare a adaptabilității și a creativității; de promovare a responsabilității și a perseverenței; de formare a conștiinciozității în respectarea regulilor sociale; de disciplinare emoțională și dezvoltare a intuiției; de învățare a regulilor de cooperare; de dezvoltare a asertivității comunicative și a autoevaluării obiective; de formare a sociabilității și a integrării; de management al stresului în explorarea problemelor.

Metodologia specifică recomandată implică ansamblul metodelor de educație orientate spre formarea conștiinței emoționale și spre dezvoltarea competențelor emoționale exprimate prin atitudini, capacități, cunoștințe. În acest sens, metodele constituie elementul esențial al strategiei didactice (model de interacțiune a metodelor, procedeele, mijloacelor și modurilor de instruire), deoarece reprezintă latura executorie a acesteia (atingerea finalităților). Pentru profesor, metodologiile educației sunt planuri de acțiune concepute pentru transmiterea și formarea competențelor specifice dezvoltării inteligenței emoționale [8].

4. *Valorificarea oportunităților pedagogice ale dezvoltării inteligenței emoționale la elevi* a vizat, pe de o parte, abordarea metodologică a procesului de consolidare a culturii emoționale a profesorilor, iar, pe de altă parte, educația emoțională a elevilor în cadrul parteneriatului educațional. V. Goraș-Postică și R. Bezede menționează că participarea părinților la activitățile organizate de școală sunt esențiale în formarea elevilor mici și în realizarea unei comunicări eficiente dintre membrii familiei, învățători și actorii educativi din comunitate. Părinții nu reușesc să se implice întotdeauna, deși sunt conștienți de faptul că o relație bună între ei și școală, învățători, manageri facilitează formarea personalității elevului. O altă parte dintre părinți sunt indiferenți față de ceea ce se întâmplă în școală, iar scopul pedagogilor este de a-i implica pe toți. Pentru realizarea acestui scop, cercetătoarele propun următoarele: crearea unui *consiliu din părinți*, care ar asigura legătura directă între părinți și manageri; sporirea contribuției statului la finanțarea învățământului public pentru a micșora suportul financiar oferit de părinți școlii; asigurarea transparenței în gestionarea fondurilor colectate de la părinți; eficientizarea activității comitetului de părinți în luarea deciziilor și implicarea sa directă în desfășurarea procesului educațional; constituirea unor parteneriate viabile și durabile cu APL și alți actori ai instituțiilor educative comunitare; diversificarea activităților desfășurate cu părinții; sporirea calității activităților de orice tip desfășurate cu părinții și cu alți actori educativi; informarea părinților privind oportunitățile de participare la viața școlii sau la realizarea eventualelor proiecte

educaționale; implicarea părinților în realizarea calitativă a procesului educațional și în formarea personalității elevului de clase primare [9]. Din cele relatate rezultă că factorii care susțin sau dizolvă un parteneriat sunt ideologia, leadershipul, puterea de convingere a pedagogilor și părinților, istoricul și relațiile preexistente, competiția, resursele personale, timpul, durata etc.

În concluzie: Modelul pedagogic conceput în cadrul cercetării a facilitat consolidarea valorilor inteligenței emoționale, raportate la un sistem de competențe ale culturii emoționale, care pun în valoare performanțele profesorului la nivel de comportament afectiv în acord cu principiile axiologice ale educației, angajate în comunicarea pedagogică bazată pe cultură emoțională, în conștientizarea resurselor socioafective, în exprimarea emoțională clară, în crearea „stării de bine” în condițiile unui climat psihosocial deschis.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bucun N. et al. Modernizarea și implementarea curriculumului școlar din perspectiva școlii prietenoase copilului. În: *Univers Pedagogic*, nr. 1, 2011, pp. 63-73.
2. Codul educației, publicat: 24.10.2014 în *Monitorul Oficial* nr. 319-324, art. nr. 634, 23.11.2014. Pe: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
3. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice. Chișinău: Tipografia UPSC I. Creangă, 2010. 239 p.
4. Cojocaru-Borozan M., Paiul I.. Педагогика эмоциональной культуры. Учебное пособие. Coss-tești: Ars Libri, 2023. 176 p.
5. Curriculum Național. Pe: https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_.pdf
6. Cutasevici A. et al. (coord). Curriculum național/ Învățământul primar. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2018. 212 p. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf
7. Gardner H. Multiple inteligențe. Noi orizonturi pentru teorie și practică. București: Sigma, 2007. 320 p.
8. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curtea veche Publishing, 2008. 430 p.
9. Goraș-Postică V. (coord.) Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2008. 204 p.
10. Potolea D., Manolescu M. Teoria și metodologia curriculumului Proiect pentru învățământul rural. Ministerul Educației și Cercetări, 2006.
11. Șova T., Parea A. Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare. Ghid metodologic. Bălți, 2020.
12. Zagaievschi C., Cojocaru-Borozan M. Educație pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală. Chișinău: Tipografia UPSC I. Creangă, 2014. 192 p..



Iris Ionelia DIȚĂ

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Consilierea familiei în cazul copiilor cu dizabilități în vederea integrării

CZU 376.018 | doi.org/10.5281/zenodo.14005477

Rezumat: Incluziunea eficientă presupune urmărirea unui parcurs de integrare a persoanelor cu dizabilități atât în școală, cât și în viața cotidiană. Articolul accentuează importanța privirii de către angajatori a persoanelor cu dizabilități nu numai ca potențiali angajați, dar și ca niște colegi egali și respectați.

Cuvinte-cheie: consiliere, CES, parteneriat, accesibilitate, adaptare, discriminare, dizabilitate.

Abstract: The idea of efficient inclusion consists of not only following a disabled person's path in education, but also following that same path through their professional life. The main objective of the article is to highlight the importance of the employer viewing a person with disabilities not only as a potential job candidate, but also as a respected and equal colleague.

Keywords: counseling, SEN, partnership, accessibility, adaptation, discrimination, disability.

Tratamentul și grija față de persoanele cu dizabilități au apărut cu mult timp în urmă. Spre exemplu, în perioada Renașterii, fenomen revoluționar din punct de vedere științific, ideologic și artistic, petrecut aproximativ între anii 1300 și 1700, regina Elisabeta a ordonat guvernului să aibă grijă de cei nevoiași. Printre aceștia se numărau și persoanele cu dizabilități, care, în sfârșit, aveau o instituție unde să fie internate și asistate pe termen lung.

Încurajarea membrilor familiei pentru a deveni parteneri educativi se realizează prin consiliere și prin educație. Intervenția este de tip socioeducational și constă în aplicarea unor măsuri ce sprijină familia și intervin în mecanismele ce favorizează relațiile intrafamiliale, precum și în educația în familie a copiilor cu nevoi speciale.

Astfel, apărută recent în domeniul profesiilor, consilierea educativă a familiei ocupă un loc deosebit printre tipurile de consiliere. Ea este orientată spre serviciile umane, motiv pentru care înțelesul termenului suportă încă modificări. Ședințele de consiliere pot include acțiuni desfășurate individual sau în grup și se axează pe dezvoltarea personală, sprijinirea în momente critice,

ajutor psihoterapeutic, precum și găsirea unor modalități de rezolvare a problemelor.

Consilierea îi oferă beneficiarului oportunitatea de a descoperi modalități de utilizare eficientă a resurselor, ce se pot modela în expresii ale unor dorințe la care se poate ajunge prin metode diverse, în funcție de intervenție. Menționăm că procedura consilierii nu are drept obiectiv "furnizarea" de decizii, ci ajutorarea indivizilor de a lua decizii individuale înțelepte. Ședințele de consiliere presupun un demers prin care un individ ajunge la un nivel ridicat al competenței individuale, care implică o schimbare continuă. Consilierea în domeniul educațional presupune o relație specială, creată între profesor și individul aflat în nevoie. Scopul urmărit este de a susține individul, acțiune ce se realizează cu mâna, sufletul și experiența cadrului didactic, completate de instrumente necesare în demersul educațional. Consilierea psihopedagogică în școală trebuie să fie, după P. Golu, criteriul a trei etape operaționale: diagnostic-constata-tivă, formativ-profilactică și terapeutic-recuperatorie, care cuprind cadrul conceptual, obiectivele consilierii,

sfera tulburărilor de comportament, criteriile de definire, cauzele tulburărilor de comportament, strategiile de intervenție, comportamentul perturbator/delincvent și cauzele acestuia, precum și modalități de intervenție.

Consilierea elevilor cu cerințe educative speciale (CES) – cadru conceptual. Asistența psihopedagogică a persoanelor cu nevoi speciale se constituie dintr-un ansamblu de măsuri de natură psihologică și pedagogică, în vederea depistării, diagnosticării, recuperării, educării, instruirii, profesionalizării, adaptării și integrării sociale a persoanelor care prezintă o serie de deficiențe de natură intelectuală, senzorială, fizică, psihică, comportamentală sau de limbaj.

Consilierea acestei categorii de copii se referă la asistența psihologică, care constă în cunoașterea particularităților specifice dezvoltării psihice a persoanei și a tuturor componentelor de personalitate, identificarea disfuncțiilor la nivel psihic, asigurarea unui cadru de securitate afectivă, în vederea menținerii echilibrului psihic și a dezvoltării armonioase a personalității, dar și identificarea modalităților de recuperare și de compensare a funcțiilor psihice afectate.

Asistența pedagogică constă în evidențierea problemelor specifice în educarea, instruirea și profesionalizarea persoanelor cu diferite tipuri de deficiențe, în asigurarea unui cadru optim de pregătire, astfel încât fiecare subiect supus educației și instruirii să asimileze un minimum de cunoștințe și deprinderi practice necesare integrării sociale. Ea își propune sprijinirea cadrelor didactice în elaborarea de trasee curriculare diferențiate și personalizate, care să vizeze această categorie specială de elevi.

Orientarea în carieră are o notă specifică atunci când se adresează persoanelor cu nevoi speciale, deoarece pentru ele consilierea în carieră presupune depistarea timpurie a stării de handicap, evaluarea globală a individului și înregistrarea tuturor datelor obținute, dar și identificarea naturii și severității handicapului, a cauzelor și consecințelor acestuia prin implementarea timpurie de programe de recuperare în plan biologic, educațional și de socializare, ținând cont de resursele existente.

Școlarizarea copilului într-o instituție adecvată stărilor sale, reevaluarea periodică a acestuia pentru a constata progresul și a-l orienta spre alte programe de educație și formare, dar și informarea membrilor familiei cu privire la natura și evoluția stării de handicap, a atitudinilor potrivite în aceste situații și interesarea lor în intervențiile recuperatorii programate și în sprijinirea încadrării profesionale reprezintă elemente de bază în consiliere, care se regăsesc în afirmațiile lui Mihai Jigău [9].

Obiectivele consilierii. Consilierea psihopedagogică a persoanelor cu nevoi speciale are ca scop dezvoltarea unui proces de sprijinire, de orientare, de instrumentare cu mijloacele și resursele de reacție adaptative. Asistența

psihopedagogică a acestei categorii de persoane este recuperativă și instrucțional-educativă. În literatura de specialitate se precizează că obiectivele consilierii persoanelor cu nevoi speciale sunt: prezentarea analitică, descriptivă, comparativă și etiologică a diferitelor categorii de persoane cu cerințe speciale; analiza sistemului de depistare, de recuperare, de adaptare și de integrare pentru categoriile de persoane aflate în dificultate; elaborarea unor strategii de intervenție pentru prevenirea și/sau ameliorarea consecințelor diferitelor tipuri de deficiențe sau a unor disfuncții la nivel familial, comunitar și social; identificarea particularităților specifice activității persoanelor cu cerințe speciale; elaborarea unui plan de profesionalizare în acord cu nevoile pieței forței de muncă; monitorizarea evoluției și a gradului de adaptare-integrare al persoanelor cu cerințe speciale în câmpul relațiilor sociale.

Consilierea familiei în cazul copiilor cu dizabilități/CES. Educația familială are în vedere construirea deprinderilor, a normelor, a valorilor vieții în cadrul familiei și îi vizează pe membrii acesteia, înglobând o arie mai vastă decât educația parentală. Cercetătorul Duming a definit *educația familială* drept un complex de activități sociale realizate de părinți în spațiul familial, care vizează copiii prin intermediul intervențiilor, în timp ce părinții beneficiază de formare parentală. Specificul familiei copilului cu dizabilități implică rolul părintelui de mediator între copil, a cărui adaptare la relațiile interpersonale este dificilă, și ceilalți, comunitatea aparținătoare, adică persoanele străine. De multe ori, această mijlocire se face cu mult subiectivism. Astfel, părinții supradimensionează reacțiile inadecvate venite din partea unei persoane străine; interpretează eronat gesturi neutre; îi formează copilului o percepție greșită despre cei din jur; insistă pe răutatea și ipocrizia persoanelor din anturaj, alimentându-i convingerea că deficiența sa nu este acceptată, că în jurul său există multă intoleranță; transformă starea de dizabilitate în handicap prin abordarea dificultăților sociale ca punct terminus; îl împiedică să înțeleagă și să accepte toate aspectele legate de propria dizabilitate tocmai pentru că ei înșiși nu au acceptat dizabilitatea copilului.

Rolul de consilier/mediator capătă atunci o importanță majoră, deoarece reacția părinților față de dizabilitatea copilului determină reacția copilului de acceptare/abordare a dizabilității sale. Reacțiile de supraprotecție, de acceptare, de negare sau de respingere grupează părinții în mai multe categorii: părinți echilibrați, părinți exagerați, părinți indiferenți, părinți autoritari (rigizi), părinți inconsecvenți. Părinții copiilor cu CES trec prin mai multe faze de suferință până la momentul acceptării situației: furie (îndreptată împotriva propriei persoane și a celorlalți), negociere (cu Dumnezeu sau alte puteri supreme și cu sine), depresie, tristețe și regret, teamă și nesiguranță, dar și acceptare, detașarea emoțională și încetarea luptei cu sinele, așa cum susține Elisabeth Kubler-Ross.

Familia este instituția care își asumă răspunderea față de membrii ei, iar societatea are rolul de a o susține. Scopul lucrului cu familia este de a-i extinde competențele prin implicarea conștientă în intervenție și acceptarea responsabilității. Încrederea stă la baza legăturii dintre familie și școală. O comunicare corespunzătoare asigură încrederea reciprocă, menționează A. Gherguț [7]. Parteneriatul presupune un schimb de informații, de bune practici, de experiențe. Pentru ca această comunicare să funcționeze, este nevoie de formarea/dezvoltarea unor bune deprinderi de ascultare activă. Cu scopul de a primi o susținere mai eficientă din partea școlii incluzive, membrii familiilor elevilor trebuie să respecte un minimum de cerințe: să furnizeze informații la zi asupra copilului lor privind pregătirea temelor, stilul și modul de învățare acasă, interesele acestuia și modul de reacționare în diverse situații, preocupările, preferințele/non-preferințele; să ia parte la fiecare demers școlar și să fie activi în procesul de promovare a diverselor practici de integrare educațională a copiilor cu CES la toate nivelurile vieții sociale. Se impun structuri comportamentale specifice, în vederea acceptării și încurajării integrării persoanelor cu nevoi speciale din comunitate. Familiile le vor oferi suport profesorilor în alegerea unor sisteme de strategii realiste cu privire la dezvoltarea și educarea copiilor, atât în școală, cât și în afara ei, prin furnizarea de informații importante care ajută la elaborarea și realizarea curriculumului individualizat pentru copil, se vor implica în luarea deciziilor vizând copilul și programele de abilitare/reabilitare continuă a acestuia. Foarte important este să accepte fără resentimente eventualele limitări pe care le presupun nivelul și dificultatea deficiențelor copilului, dar și să fie sinceri asociați unui dialog și deschiși fără rezerve pentru colaborare cu echipa specialiștilor, toți având sarcina de a face posibilă recuperarea copiilor. Familia urmează să mențină o relație apropiată cu restul părinților din grupul de ajutor, asigurându-se că experiențele personale pe care le-a avut alături de propriii copii în cadrul activităților desfășurate sunt împărtășite și, nu în ultimul rând, să fie conștientă de vastele avantaje pe care școala incluzivă le oferă copiilor cu CES, pentru a asigura faptul că aceștia vor frecventa cursurile. Școala incluzivă și toți profesorii au responsabilitatea de a crea un mediu accesibil familiilor, în care atât acestea, cât și copilul cu CES se vor putea integra, prin mobilizarea fiecărei familii în care se află copii cu cerințe educaționale speciale pentru a lua parte la programul educațional și terapeutic stabilit, prin respectarea drepturilor și doleanțelor familiilor de a opta pentru când, cum și cât pot să ia parte la activitățile terapeutice, respectiv continuarea acestora la domiciliu, dar și asigurarea că

schimbul de informații despre copil are loc constant cu familia.

Un rol important îl are localizarea resurselor aferente programului educațional și recuperator-terapeutic destinat elevilor cu nevoi speciale, prin intermediul căruia părinților li se poate acorda suport, de rând cu înștiințarea familiei cu privire la activitățile sugerate de programul recuperator-terapeutic și personalizarea sa la solicitarea părinților, precum și informarea familiei cu referire la orice actualizare apărută în program, dar și primirea sugestiilor și a impresiilor familiei și utilizarea acestora în scopul îmbunătățirii programelor dedicate elevilor cu CES.

Parteneriatul are un rol deosebit în funcționarea școlii incluzive, deoarece în cadrul acestuia elevii sunt principalii beneficiari ai colaborării, prin care pot fi anticipate și prevenite anumite situații dificile. El contribuie la dezvoltarea abilităților educaționale și sociale ale părinților și ale altor actori comunitari și oferă servicii și suport familiilor, asigură facilitarea schimbului de idei între părți, dă naștere unor idei inovatoare și contribuie la soluționarea anumitor probleme. Tot parteneriatul facilitează legătura dintre copil și familie, dintre familie, personalul școlii și comunitate, prin oportunitatea de a participa activ la experiențele educaționale ale elevilor.

Un alt avantaj oferit de parteneriat este stabilirea consensului privind modul și nivelul de acordare a serviciilor de sprijin pentru elevi, prin sugerarea/recomandarea unor strategii/tehnologii educaționale adecvate, alegerea locului în care se desfășoară activitatea de sprijin (în sala de clasă, în sala-resursă/cabinete), stabilirea altor servicii disponibile în comunitate.

CONCLUZII

Educația incluzivă se poate sintetiza în următoarele cuvinte: *Toți împreună, acceptându-ne și sprijinindu-ne reciproc!* Studiul nostru a evidențiat faptul că nivelul de informare privind abordarea incluziunii este scăzut, la momentul actual respondenții având doar anumite informații teoretice. Educația incluzivă nu se poate dezvolta fără o viziune clară asupra valorilor umane și asupra a ceea ce se cere de la fiecare dintre cei responsabili de actul educațional.

Schimbarea este necesară în ceea ce privește atitudinile și practicile zilnice, abordarea pozitivă a fiecărui copil și sprijinirea fiecăruia. La fel de important este ca fiecare să-și identifice rolul, dar și să colaboreze și coopereze cu actorii implicați în activitățile comune.

Referitor la formarea în spiritul educației incluzive, de remarcat este faptul că respondenții au identificat nevoia de pregătire suplimentară, nu doar prin achiziția unor informații, ci și prin construirea

unor atitudini adecvate integrării/incluziunii. Este necesară o legislație clară, coerentă și integrată, care să promoveze efectiv integrarea/incluziunea la toate nivelurile de învățământ, o strategie națională, cu obiective și activități concentrate pe termen mediu și lung, care să pună principiul incluziunii la locul cuvenit în politicile educaționale. Descrierea unor practici, metode și procedee de lucru, însoțită de exemple concrete de reușită/bune practici, este extrem de utilă și importantă.

Valorificarea adecvată, implicarea și participarea părinților în actul educațional este, în mod clar, o prioritate. Autoritățile locale au înțeles necesitatea educației integrate/incluzive și acționează în acest sens. Studiul a evidențiat necesitatea și utilitatea unor resurse și a exemplelor de bune practici.

Fără colaborarea dintre consilier și actorii principali ai procesului de incluziune, evaluarea și orientarea școlară și profesională nu se pot realiza, chiar și în cele mai bune condiții. Voința, gândirea pozitivă, profesionalismul, precum și sprijinul necesar al autorităților și instituțiilor educaționale pot face ca demersurile consilierului să fie acceptate, susținute, implementate și dezvoltate în continuare.

RECOMANDĂRI

Se recomandă constituirea unui mecanism interinstituțional pentru informare și cooperare privind evaluarea/integrarea/incluziunea copiilor și a tinerilor cu nevoi speciale. Există anumite limite certe, discontinuități, precum și o rezistență la progresul integrării/incluziunii. Se impune o modificare esențială pe agenda de priorități a sistemului educațional din România, astfel încât educația incluzivă, precum și evaluarea timpurie să devină efectiv principii fundamentale ale politicilor și practicilor școlare.

Noile schimbări ale școlii românești vizează realizarea educației prin adaptare la schimbare, promovarea valorilor unei societăți deschise, egalizarea șanselor, practicarea tipurilor de învățare fundamentale: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții, a învăța să fii.

Abordarea integrată presupune apropierea școlii de viața reală, astfel încât copiii să poată veni la școală „cu tot cu lumea lor”. Accentul se pune pe formarea unor competențe, atitudini și valori transversale și transferabile, utile pentru dezvoltarea personală și socială a elevilor, în vederea atingerii normalizării.

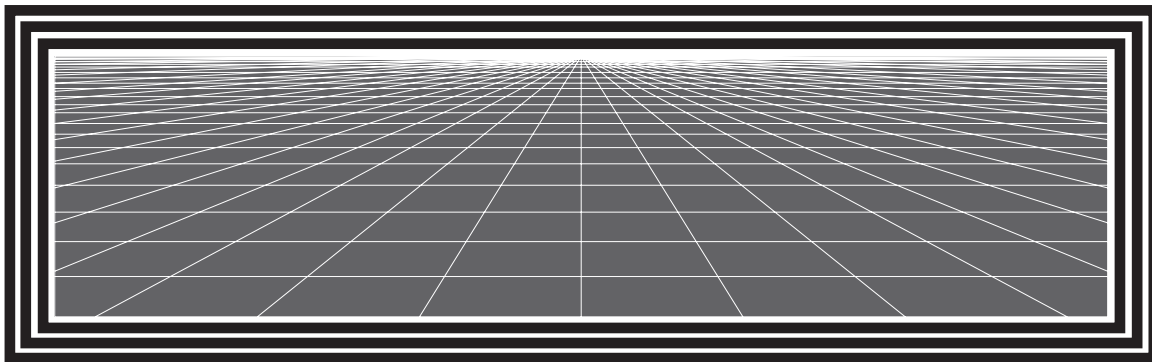
Integrarea presupune activități de intervenție recuperatorie-integrativă (A.I.R.I.), care vizează asistența psihopedagogică specială complexă (cognitivă, de limbaj, psihomotorie și afectiv-motivațională), element definitoriu în progresul cunoașterii copilului, pentru parcurgerea cu succes a treptelor următoare de învățare, pentru învățarea permanentă. Putem spune că integrarea

este dificilă pentru „regizorul adult”, dar fascinantă pentru curiozitatea copilului, pentru trebuința lui de a înțelege mai bine, de a pătrunde într-o lume acaparată de diversitate și complexitate, care oferă hrana spirituală de care are nevoie. Stabilirea soluțiilor la dificultățile de învățare ale tuturor copiilor constituie câmpul pedagogiei incluzive. Problemele pe care le au copiii sunt un prilej de învățare pentru toți membrii societății. Strategiile incluzive sunt strategii eficiente de învățare. Ele urmăresc eficiența procesului de predare-învățare-evaluare, atât pentru elev, cât și pentru profesor.

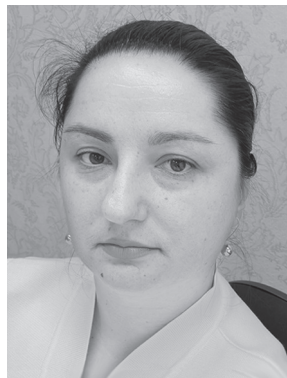
În ceea ce privește limitele acestui studiu, menționăm numărul redus de participanți, tendința participanților de a oferi răspunsuri dezirabile, utilizarea unui singur instrument. Ne propunem ca, pe viitor, să extindem eșantionul și să aplicăm o metodologie de evaluare mai vastă, bazată pe instrumente standardizate. Totodată, o altă direcție viitoare de cercetare ar putea lua în calcul și analiza altor variabile, precum gradul de satisfacție profesională al cadrelor didactice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Ainscow M., Tweedle D. A. Analiza deprinderilor de învățare timpurie. București: Vanemonde, 2001.
2. Alina C. Consilierea psihopedagogică. Exemple de bună practică. București: Pro Universitaria, 2016.
3. Alois G. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale – strategii de educație integrată. Iași: Polirom, 2001.
4. Dragomirescu (Diță) I.-I. Lucrare de disertație. Universitatea Hyperion din București, 2020.
5. Dumitru Al. I. Consiliere psihologică. Bazele teoretice și sugestii practice. Iași: Polirom, 2008.
6. Georgescu M. Introducere în consiliere psihologică. București: Editura *Fundația România de Măine*, 2007.
7. Gherguț A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Ed. a II-a. Iași: Polirom, 2006.
8. Holdevici I., Neacșu V. Sisteme de psihoterapie și consiliere psihologică. București: Kullsys, 2008.
9. Jigău M. (coord.) Consiliere și orientare – ghid metodologic. București: Consiliul Național pentru Curriculum, 2001.
10. Jinga I., Negreț I. Familia, acest miracol înșelător. București: EDP, 1999.
11. Nuta A., Mitrofan I. Consilierea psihologică. Cine, ce și cum? București: SPER, 2009.
12. Raport mondial privind dizabilitatea. București: Visual Promotion SRL, 2012.
13. Richard N.-J. Manual de consiliere. București: Trei, 2009.
14. <https://www.organizatia-suedeza.ro/noutati/122-consilierea-vocationala-pentru-tinerii-cu-dizabilitati,https://biblioteca.regielive.ro/cursuri/psihopedagogie/testul-omuletlui-46675.html>



DOCENDO DISCIMUS



doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Repere experimentale ale activității de mentorat în opinia cadrelor didactice din instituțiile de educație timpurie

CZU 373.2.091 | doi.org/10.5281/zenodo.14005451

Lucia CAZACU

Rezumat: Formarea și dezvoltarea profesională a actorilor educaționali necesită în mod continuu noi perspective și completări pentru îmbunătățirea modelelor de creștere profesională, inclusiv la locul de muncă. Pe lângă abilitățile profesionale și experiența acumulată, resursele umane de azi

trebuie să demonstreze flexibilitate și capacitatea de a absorbi noile dezvoltări, de a învăța continuu din cursuri, seminare, instruirii, prin îndrumare, autostudiu, de la colegi etc. Mentoratul oferă o posibilitate unică de evitare a efortului individual ineficient, a neîncrederii în sine, de depășire a blocajelor, de afirmare profesională pozitivă. Este un proces complex de îndrumare și sprijinire a unui cadru didactic debutant sau cu experiență, care dorește să devină profesor. Un profesor-mentor coordonează și îndrumă un alt profesor fără experiență pentru a aborda problemele de predare-învățare-evaluare, oferind sprijin profesional și ghidare prin reflecție, colaborare și recenzii. În articol sunt reflectate rezultatele studiului experimental organizat cu cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie în baza analizei instrumentului aplicat la etapa de constatare, cu scopul de a identifica opinia privind necesitatea activității de mentorat la nivelul instituțiilor preșcolare.

Cuvinte-cheie: cadre didactice, educație timpurie, mentorat, organizare, ghidare.

Abstract: The training and professional development of teaching staff constantly requires new visions and additions in order to improve the paradigms of professional development. In addition to professional skills and accumulated experience, today's educators must show flexibility and receptivity to new ideas, the ability to learn continuously through courses, seminars, and trainings through mentoring, self-education, from colleagues etc. Mentoring offers a unique opportunity to avoid ineffective individual effort and self-doubt by overcoming blockages and encouraging positive professional affirmation. It is a complex process that involves guiding and supporting a beginning teacher or a student who wants to become a teacher. A mentor teacher coordinates and guides another inexperienced teacher in solving teaching-learning-assessment issues, provides professional support, and guides the new teacher's training through reflection, collaboration, and evaluation. The article reflects the results of an experimental study organized with early education teachers, based on the analysis of the instrument applied at the ascertainment stage in order to identify the teachers' opinion regarding the necessity of mentoring at this education level.

Keywords: teachers, early education, mentoring, organization, guidance.

Activitatea de *mentorat* reprezintă o problemă complexă și încă neexplorată suficient la nivelul organizațiilor educaționale. Acest termen a fost utilizat pentru prima dată în domeniul economiei, apoi a fost introdus și în domeniul educației, în anii 1980, cu scopul de a îmbunătăți calitatea comportamentului profesional și a formării viitorilor profesori. Confrunțați cu situația cadrelor didactice care renunță la profesie în primii ani de funcționare, într-un ritm foarte ridicat, neavând un nivel de pregătire adecvat, experții americani au inclus activități de mentorat

în programele de adaptare profesională încă din primii ani de activitate, facilitând trecerea de la formarea inițială la formarea profesională continuă. În R. Moldova, nevoia de a îndruma și a susține cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie a devenit stringentă atât în primii ani de practică, cât și în perioada ulterioară, pentru a evita fenomenul de burnout profesional [Apud 3].

Pentru a ne dezvolta profesional și a avansa în cariera didactică, este important să reevaluăm factorii care contribuie la performanță. Datorită cerințelor actuale privind procesul de învățământ și profilul de competență al cadrelor didactice, apare ideea că, în esență, cadrele didactice trebuie să se transforme în manageri ai dezvoltării personale, ai vieții personale și profesionale și să devină responsabili pentru bunele practici educaționale. Mentorii de succes sunt cadre didactice cu experiență – formatori, modele de urmat, care pot oferi oportunități și îndrumare pentru dezvoltarea altora, oameni compatibili, cu pregătire și experiență, capabili de a identifica situațiile și evenimentele care au loc sau pot interveni în viața debutanților, oferindu-le cunoștințe și experiență pentru a face față evenimentelor actuale și viitoare din profesie, din societate, din comunitățile lor și din mediile externe în care participă. Mentorii sunt resurse umane cu experiență profesională, care posedă anumite calități psihologice, personale și etice, dar, mai presus de toate, sunt modele de identitate, surse de ajutor și informare, tipul de persoană care are capacitatea de a menține relații dinamice. Modul în care fiecare persoană își asumă și își îndeplinește rolurile și responsabilitățile respective asigură faptul că relația este reciproc avantajoasă [Apud 4].

În acest sens, a fost realizat un studiu experimental cu 90 de cadre didactice din instituțiile de educație timpurie, cu scopul de a identifica percepția respondenților despre activitatea de mentorat desfășurată la nivelul acestor instituții. Dezbaterile unei sesiuni de comunicări organizate în cadrul unei mese rotunde la nivel de instituție ne-a permis să constatăm următoarele: cadrele didactice nu cunosc suficient aspectele activității de mentorat, precum *conceptul de mentorat, rolul și responsabilitățile într-o relație de mentorat, modalitățile de integrare profesională a debutanților în activitatea educațională etc.*

Inițial, s-a efectuat cu ambele grupe analiza SWOT a cadrului didactic debutant din perspectiva dezvoltării mentoratului.

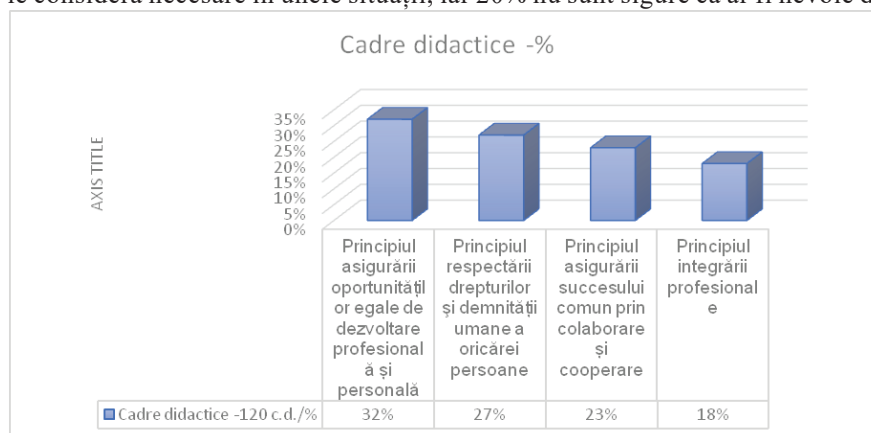
Tabelul 1. Analiza SWOT a cadrului didactic debutant

Puncte tari	Puncte slabe
• Nevoia de consiliere, îndrumare, suport și încurajare; • Nevoia de a primi feedback/confirmare din partea beneficiarilor de educație; • Necesitatea sprijinului din partea colegilor; • Interesul pentru învățământul modern și de calitate; • Dorința de a participa la activitățile inițiate de instituția în care profesează; • Dorința de a obține performanță.	• Lipsa sprijinului material (mijloace și echipamente) și teoretic (ghiduri metodologice, fișe de lucru adaptate situațiilor concrete din unitățile preșcolare); • Dificultăți la alcătuirea documentelor (planificările anuale, proiectarea pe unități de învățare și cele pentru fiecare activitate etc.); • Dozarea necorespunzătoare a timpului didactic; • Reticență față de aplicarea strategiilor interactive, activitățile pe grupe și exploatarea modalităților de cooperare; • Utilizarea limitată a metodelor alternative de evaluare (referate, portofolii, proiecte); • Utilizarea limitată a mijloacelor moderne de comunicare și de procesare a informației; • Competențe reduse în ceea ce privește realizarea proiectelor de parteneriat.
Oportunități	Amenințări
• Existența mentorului în instituție, a unor cadre didactice cu spirit de inițiativă; • Oferta cursurilor de mentorat/formare-suport teoretic pentru formarea continuă; • Siguranța în cariera didactică; • Asigurarea resurselor financiare și a dezvoltării personale; • Facilitarea accesului la informație prin intermediul TIC.	• Siguranța în cariera didactică; • Regulamente de funcționare și organizare neclare, instabile, insuficiente; • Situația financiară precară.

O componentă prioritară în activitățile de mentorat a fost evidențiată în cadrul dezbaterilor: necesitatea activității de mentorat și principiile acesteia. Se constată, în opinia a 54% din cadrele didactice chestionate, că la nivelul instituțiilor de educație timpurie sunt necesare în mod stringent instruiți profesionale privind

activitățile de mentorat; 26% le consideră necesare în unele situații, iar 20% nu sunt sigure că ar fi nevoie de astfel de instruiri. Principalele opțiuni, în opinia respondenților, sunt prezentate în Diagrama 1.

Diagrama 1. *Principiile ce stau la baza activității de mentorat, în opinia cadrelor didactice*



Astfel, 35% din cadrele didactice implicate în experiment pun accentul pe *principiul asigurării oportunităților egale de dezvoltare profesională și personală*; 25% consideră că *principiul respectării drepturilor omului și a demnității tuturor oamenilor* este adecvat, indiferent de gen, origine etnică, naționalitate, vârstă, religie, statut social, abilitate fizică sau intelectuală etc.; 27% – *principiul asigurării succesului comun prin colaborare și cooperare* și 13% – *principiul integrării profesionale*.

O altă componentă a activității de mentorat analizată a fost identificarea necesităților proprii de dezvoltare profesională ale cadrelor didactice (Tabelul 2).

Tabelul 2. *Nevoi personale de dezvoltare profesională*

Necesități de dezvoltare profesională	Cadre didactice – %
Autoevaluarea și autoobservarea	75%
Instrumente de autocunoaștere	67%
Analiza și autoanaliza rezultatelor profesionale și a performanțelor	54%
Analiza rezultatelor cadrului didactic debutant, raportate la obiectivele din planul de mentorat	35%
Compararea performanțelor proprii cu performanțele colegilor	32%
Analiza rezultatelor evaluărilor periodice și anuale	54%

Rezultatele prezentate în Tabelul 2 demonstrează următoarele: 75% din cadrele didactice au nevoie de autoevaluare și autoobservare; 67% au nevoie de instrumente de autocunoaștere; 54% – de analiza și autoanaliza rezultatelor profesionale, a performanțelor; 35% – de analiza rezultatelor cadrului didactic debutant, raportate la obiectivele din planul de mentorat; 32% – de compararea performanțelor proprii cu performanțele colegilor și 54% – de analiza rezultatelor evaluărilor periodice și anuale.

Deci, în baza nevoilor identificate de către cadrele didactice, constatăm că un rol deosebit de important îl au și calitățile unui mentor, care constau în dedicația de a-și împărtăși experiența cu mentorabilul, oferindu-i un model de comportament, de profesionalism și sprijin în toate domeniile legate de proiectare, predare și evaluare. Deoarece activitățile didactice sunt strâns legate de vârsta și caracteristicile personale ale copiilor preșcolari, este necesară cunoașterea personalității fiecărui educat. Când mentorul realizează o parte din activitățile desfășurate în grupă împreună cu stagiul, sarcina sa este de a le prezenta viitoarelor cadre didactice personalitatea preșcolarilor, capacitatea acestora de a îndeplini sarcinile de învățare prin diverse activități, în funcție de trăsăturile personale. Pentru o bună cunoaștere, mentorul pune la dispoziția cadrului debutant diverse strategii manageriale/didactice, precum și modalități prin care poate cunoaște personalitatea copilului. Din aceste considerente, au fost identificate și analizate categoriile de competențe ale cadrului didactic-mentor și descriptorii acestuia, prezentate în Diagrama 2.

Astfel, un rol deosebit se atribuie competențelor tehnologice, în proporție de 84%. În calitate de componente specifice ale competenței tehnologice au fost propuse *exersarea unor comportamente relevante digitale pentru perfecționarea activității didactice; conceperea și utilizarea materialelor, mijloacelor de învățământ inovative*.

În dezvoltarea abilităților de comunicare, 75% dintre respondenți demonstrează un comportament empatic, au capacitatea de a accesa o varietate de surse de informații pentru documentare, proiectare, organizare

și implementare, de a crea oportunități de feedback cu colegii și preșcolarii, de a opera cu limbajul nonverbal, de a urmări înțelegerea mesajelor educaționale, de a iniția comportamente conștiente de susținere, de a iniția și purta discuții libere, a formula întrebări relevante etc.

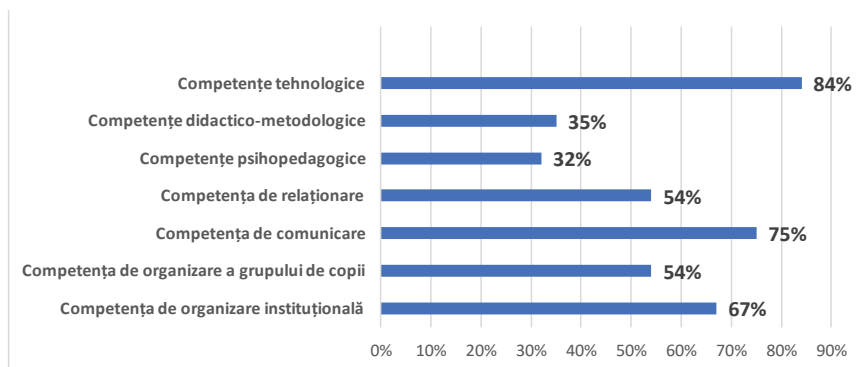


Diagrama 2. Competențele cadrului didactic-mentor în opinia cadrelor didactice

Cadrele didactice (67%) consideră necesară dezvoltarea competenței de conducere instituțională; de a participa la lucrul în grup; de a organiza activități cu diverse cadre didactice; de a favoriza stabilirea unor acorduri interinstituționale în scopul formării profesionale continue la locul de muncă; de a organiza timpul, spațiul, resursele de care dispune o instituție; de a colabora cu alte cadre didactice la realizarea unor proiecte de interes comun.

Competențelor de relaționare și de organizare a grupului de copii le-au fost acordate 54%. Astfel, conform competenței specifice de relaționare, cadrele didactice își asumă anumite responsabilități, provoacă motivație, interes pentru cunoaștere, curiozitate în cadrul activităților curriculare și extracurriculare, au scopul de a facilita stabilirea unui climat plăcut, stimulat în grupul de copii, de a favoriza stabilirea unor relații cu caracter interpersonal între copii, de a interacționa cu ușurință cu colegii și, nu în ultimul rând, de a-și păstra sub control propriul comportament.

Competențele didactico-metodologice (35%) precedeaza competența de comunicare. Cadrul didactic este responsabil de a identifica și compara diferite metode didactice, de a alege/selecta metodele în funcție de stilul de învățare al debutanților, de nevoile acestora, de a gestiona timpul în funcție de ritmul acestora, de a identifica și de a aplica schimbările potrivit itinerarului didactic urmărit. În cadrul dezbaterilor au fost discutate și competențele psihopedagogice, care, în opinia respondenților (32%) au un rol decisiv în procesul educațional: de a stăpâni diverse modele de învățare, de a realiza diverse activități complexe, bogate în stimuli, precum și diverse situații de instruire, pentru a stimula realizarea competențelor în funcție de capacitățile fiecărui formabil.

Un alt item a scos în evidență gradul de motivație al cadrelor didactice de a deveni mentori de succes în instituția de educație timpurie. Conform rezultatelor, constatăm că 17% dintre cadrele didactice au un nivel înalt de motivație, 31% – nivel mediu și 52% – nivel scăzut (Diagrama 3).

Așadar, problema motivării cadrelor didactice pentru dezvoltare profesională este una actuală și, în același timp, denotă prioritățile politicilor de reformă în domeniul educației. Această prioritate este determinată și de faptul că performanța unei instituții de învățământ depinde de performanța personalului acesteia, de aceea sunt implicați toți factorii de decizie, care trebuie să considere activitatea personalului didactic ca pe o investiție aducătoare de profit și un beneficiu imens pentru întreaga comunitate educațională.

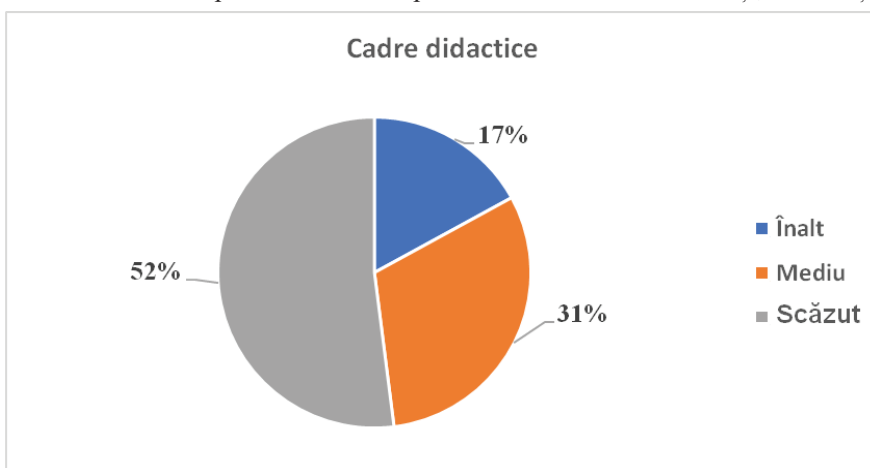


Diagrama 3. Gradul de motivație al cadrelor didactice de a deveni mentori de succes

Mentoratul sub orice formă (pentru stagii educaționale, integrare, dezvoltare profesională la locul de muncă) este important pentru organizațiile educaționale și cadrele didactice din mai multe motive:

- impactul semnificativ al mentoratului la recrutarea și menținerea mentorilor și a discipolilor, o mai mare satisfacție în muncă;
- rezultatele dezvoltării includ cunoștințe, tehnici și comportamente îmbunătățite, un management mai bun, creșterea încrederii și conștientizarea de sine, care contribuie la sporirea eficienței;
- instruire și transfer de cunoștințe, abilități și stiluri de comportament, informații despre standardele, stilurile și tehnicile recente.

Prin urmare, promovarea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice prin activități de mentorat ține pe de o parte de interesul față de sporirea/îmbunătățirea calității educației și de interesul față de procesul formării și dezvoltării profesionale, pe de altă parte.

În concluzie: Cadrul didactic de astăzi nu mai este persoana care le știe pe toate în ceea ce privește specialitatea sa, ci este o persoană care trebuie să conștientizeze că e nevoie să se formeze continuu, să cunoască și să utilizeze în activitatea didactică noile tehnologii de informare și de comunicare, să reflecteze permanent asupra demersurilor și acțiunilor sale, să promoveze o învățare de calitate în rândul celor educați.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cozma T., Diac G. (coord.) Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern. Iași: Editura Universității A.I. Cuza, 2008. 244 p.
2. Crețu C. Psihopedagogia succesului. Iași: Polirom, 1997. 232 p.
3. Iurcu R., Păcurari O. Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice. Introducerea sistemului de credite transferabile: evoluții și perspective. București: Humanitas Educațional, 2001. 94 p.
4. https://lege.md/codul_educatiei/art-58



Tatiana LAGAEVA

dr., Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

The TRIZ Method of the Multistory Layout and its Application in the Field of Fine Arts

CZU 37.091:7.01 | doi.org/10.5281/zenodo.14005495

Abstract: The author's research is focused on the field of fine arts research through the prism of structural analysis of TRIZ methods. This article is devoted to studying the possibilities of using the multi-story (multi-tier) layout method in an image. The main options for using this method are identified, an interpretation of images is proposed, and an analysis of

the functions of shaping methods, their features, specificity, and resource capabilities is suggested. This method is organically integrated into modern visual language, enriching it both semantically and plastically. The article also briefly describes the process of teaching material regarding this method as part of the Visual Language Grammar course.

Keywords: modern visual language, TRIZ methods, multi-story layout, image interpretation, image semantics.

Rezumat: Articolul se concentrează pe domeniul cercetării artelor plastice prin prisma analizei structurale a metodelor TRIZ, fiind dedicat studierii posibilităților de utilizare a metodei de layout multi-nivel într-o imagine. Sunt identificate principalele opțiuni de utilizare a acestei metode, se propune o interpretare a imaginilor; se propune o analiză a funcțiilor metodelor de modelare, se prezintă caracteristicile acestora, specificul și posibilitățile de obținere a resurselor. Această metodă este integrată organic în limbajul vizual modern, îmbogățindu-l atât din punct de vedere semantic, cât și plastic. De asemenea, articolul descrie pe scurt procesul de predare a materialului legat de aceste metode în cadrul cursului Gramatica limbajului vizual.

Cuvinte-cheie: limbaj vizual modern, metoda TRIZ, layout multi-nivel, interpretare a imaginii, semantică a imaginii.

In the modern world, a "visual turn" that has disrupted "the established relationship between the visual and the verbal in public life in favor of the visual" has happened [10, p. 39]. The current situation requires a reconsideration of the attitude towards the creative process, highlights the need to study the complex and multidimensional modern visual language as a whole, isolates and analyzes its components, expands knowledge about various cultural and historical contexts of the visual, requires a conscious selection of new artistic images and methods of their implementation, and necessitates the adoption of current methods for increasing artistic expressiveness.

The purpose of this article is to study the capabilities of one of the TRIZ methods, the Multi-Story Layout Method, when applied in the field of fine arts. Genrikh Altshuller gave the following description of this TRIZ method: "Use a multi-story layout of objects instead of a single-story one" [2, p. 52].

A synonym for a composition with a multi-story layout is a tiered composition. Below, there are examples of this layout method application in the art of ancient Egypt (Figure 1), Mesopotamia (Figure 2), ancient India (Figure 3), and ancient China (Figure 4). Examples of this method are also found in the art of Ancient Greece, Byzantium, in the Renaissance and Baroque periods, and in the works of 20th century artists, who willingly used this method. In a word, compositions of this kind have been used from ancient times to the present.

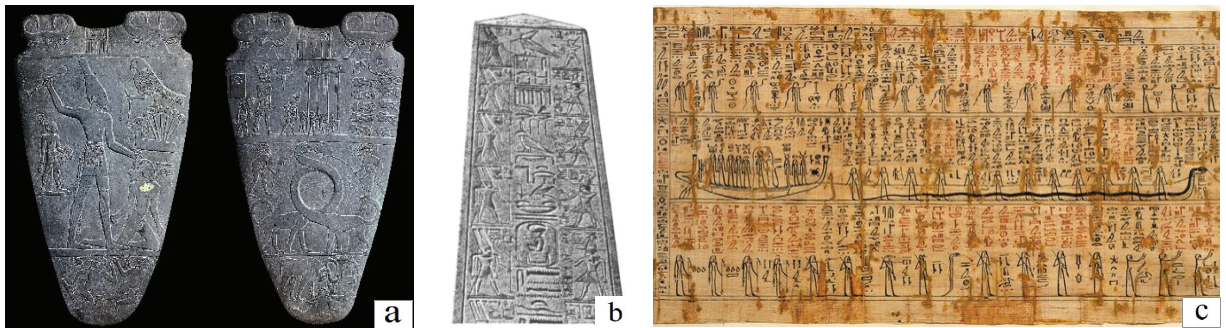


Figure 1. Examples of the application of the multi-story layout method in the art of ancient Egypt. a) Plate (palette) of Pharaoh Narmer. Approx. 3000 BC; b) Book of Amduat, Cyperus papyrus, detail of Thebes, between 1076 and 722 BC; c) Obelisk of Queen Hatshepsut in the Temple of Amun at Karnak, XVIII Dynasty, 1457 BC

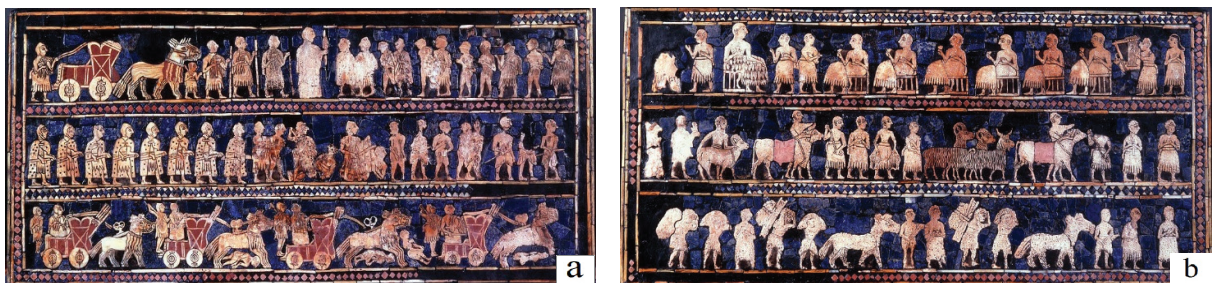
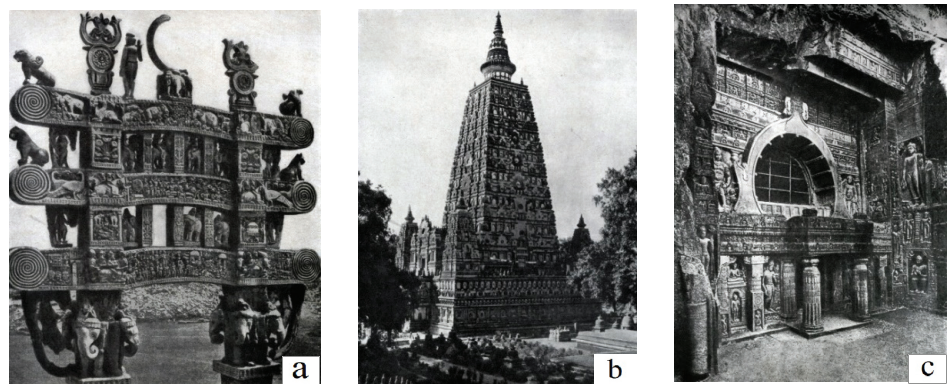


Figure 2. Examples of the application of the multi-story layout method in the art of Mesopotamia. Standard of War and Peace. Mid-3rd millennium BC: a) War; b) Peace

Figure 3. Examples of the application of the multi-story layout method in the art of ancient India. a) Northern gate of the stupa in Sanchi. 1st century BC; b) Mahabodhi Temple in Bodh Gaya. Approx. 5th century AD; c) Entrance to Chaitya No. 19 at Ajanta. 6th century AD



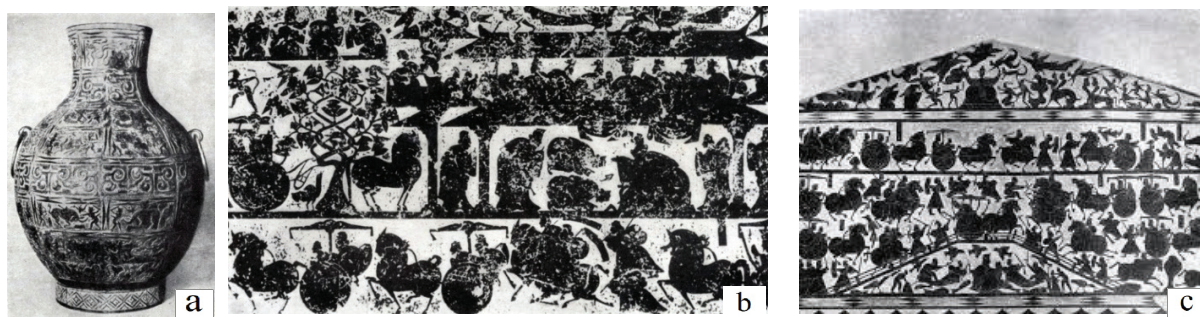


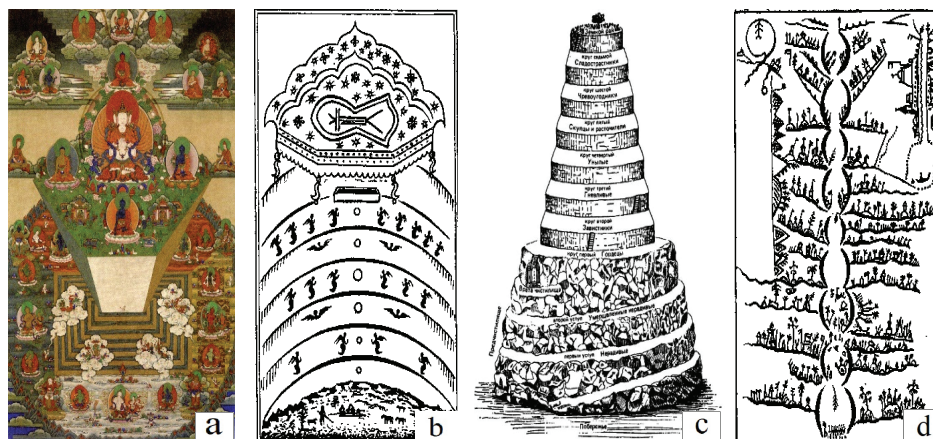
Figure 4. Examples of the application of the multi-story layout method in the art of ancient China. a) Hu type vessel. Bronze. Zhangguo period. 5th-3rd centuries BC; b) Reception at the palace. Relief from the tomb of Wu Liang-Tsing. Shandong Province. Han period. 147 AD; c) Battle on the bridge. Relief from the tomb of Wu Liang-Tsing. Shandong Province. Han period. 147 AD

The study of numerous visual materials using this method made it possible to identify the following functional possibilities for the use of the multi-story layout method.

Multi-tiered composition is used in various contexts. The first group includes the use of this method for structuring the visual space. In this case, each tier is assigned a special meaning and characteristic features. Development can go from lower levels to higher ones, from closer plans to more distant ones. If the composition describes the development of the plot in time, then, as a rule, earlier events are located lower and later events are higher. In some images, objects may be located at different levels that are not related by one common feature. The second group includes compositions in which a multi-tiered structure is used to create metaphorical images – for example, in order to reflect the complexity, instability, fragility, balance, or weightlessness of an object. In the third group, this method is used exclusively as a plastic tool, intended to create interesting formal solutions. The common feature of all groups is the ability to arrange a large number of objects without chaos and disorder.

Let us consider the options and functionality of using the Multi-Story Layout Method in more detail. One of the most important functions of using a multi-story layout is **to show a multi-tier arrangement of something**. Each level can represent a specific aspect of a theme or idea that the artist wishes to express, and the interaction between levels can enhance the semantic depth of the work and create a multi-layered structure of the work. As the semeiologist B. Uspensky notes, in art “complex compositional structures are possible, when different structures of the same work are identified at different levels of analysis.” [14, p.134] Thus, since ancient times, artists have used such a composition **to reflect ideas about the structure of the world** (Figure 5). This makes reference to the ancient traditions of different peoples, according to which the world is divided into three main parts: underground, earth and heaven. The historian V. Evsyukov notes that: “the idea of the universe as a grandiose multi-story building at a certain stage in the development of religion and mythology was inherent in an extremely wide range of peoples almost all over the world . . . Such a universe can be figuratively compared to a multi-storied building, the upper floors of which correspond to the heavens inhabited by gods, the middle floors to the earth, the abode of people, and the lower ones were given over to all kinds of demons and evil spirits...

Figure 5. Examples of using the multi-story layout method to reflect the multi-tier structure of the world: a) Mount Meru and the Jambudvipa disk. Buddhist universe; b) Seven heavenly spheres, according to Muslim ideas; c) Dante's Purgatory; d) Drawing of the upper world of the Dayaks of the Ngaju tribe



Traces of such ideas are found in Ancient Greece, the Middle East, India, China, Central Asia, as well as in the religious traditions of other regions” [5, pp. 1-41]. In fact, this is how the model of the Universe was imagined by the ancients, as I. Ibragimov explains: “such a system, which has several levels, imagined by man around the earth’s firmament, can be characterized as a coordinate system of the earth in human religious ideas” [6, p. 7]. The use of a pyramidal multi-level structure to reflect the structure of the world can symbolize the levels in their development from the lower plan of multiplicity and fragmentation to the higher plan of unity.

Not only the world, but also other studied phenomena can be presented multi-tiered; for example, sometimes such a composition is used as **an indication of the multi-story nature of the human psyche**, the complexity of its structure, the presence of various aspects of human consciousness and the unconscious. The complexity of the human inner world was understood since ancient times. Nowadays, this concept is considered in various areas of psychology and suggests that the human psyche has several levels or layers, each of which plays a role in the development of personality and behavior. As Nikolai Berdyaev wrote, “man is a microcosm and contains everything. The man is a multi-story creature as well. I always felt that multi-storiedness of mine” [4, p. 5]. Carl Gustav Jung in one of his works also compared the human psyche to a multi-story building, the foundation of which was laid in primitive times, and the number of floors was erected over subsequent eras. The person himself lives on the upper floors of a modern building and is not aware of the archaic masonry on which the entire building rests [11]. This idea is also reflected in the visual arts. Brahma, Vishnu, Shiva and other divine Hindu beings (Figure 6 a, b) are sometimes depicted with multiple heads, reflecting various aspects of their strength and abilities, including the ability to perform multiple actions. Modern artists also use a multi-tiered layout to reflect the complexity of the human psyche (Figure 6 d).

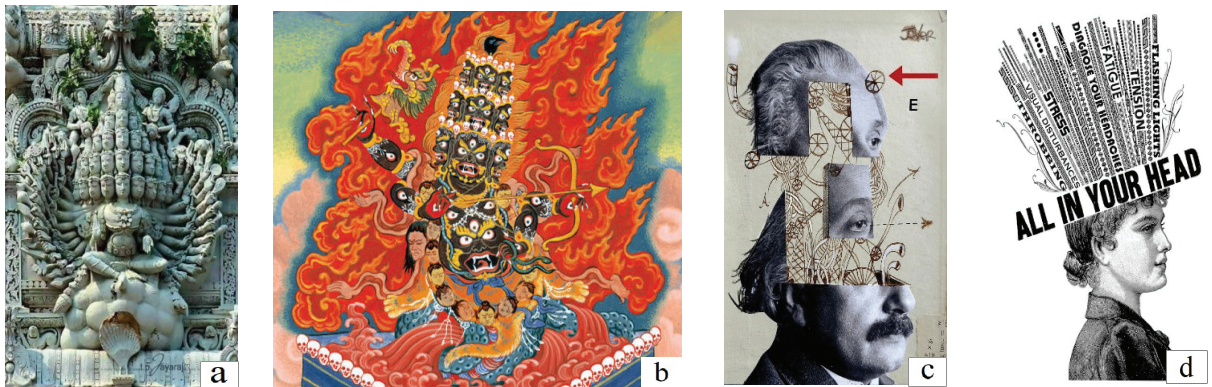


Figure 6. Application of the multi-story layout method to indicate the multi-story nature of the human psyche. a) The Hindu god Shiva with 26 heads and 52 arms. Brihadishvara Temple in Tamil Nadu, ancient India; b) Dharmapala Rahula; c) Louis Jover. *Einstein Mechanics*; d) Lorenzo Petraroni

Very often, simultaneously with the task of showing the structure of something, the task of **reflecting the hierarchy of the depicted objects is set** (Figure 7). At the upper levels, as a rule, more important figures, scenes, and components are depicted, while at the lower levels less significant elements are located, creating a hierarchy of significance. Thus, on the relief in Luxor (Figure 7 a) the wife of the ruling pharaoh is depicted surrounded by goddesses handing over a baby to her. It is no coincidence that the pharaoh’s wife and the goddesses are on the same level; this emphasizes the equal position of the gods and the pharaoh’s family: “This religious position was first introduced by the female pharaoh Hatshepsut (XVIII dynasty), but it is not her own theological “invention” but only a transformation of the concept that developed in the Old Kingdom, according to which the pharaohs are the sons of the Sun” [12, p. 112]. L. Akimova, describing the scene of the birth of Pandora on the base of an ancient Greek statue, emphasizes: “the birth of Pandora, placed in the lower tier of the statue, hinted at the creation of a woman and her dependence on men, which was confirmed by her name – ‘gifted by all’” [1, p. 208]

Figure 7. Application of the multi-story layout method to reflect the hierarchy of those depicted: a) The birth of the future pharaoh Amenhotep III; b) Icon. The triumph of Orthodoxy. Byzantium. XIV century; c) Etienne Delessert. *Children’s book cover*; d) Júlia Sarda. *Illustration*



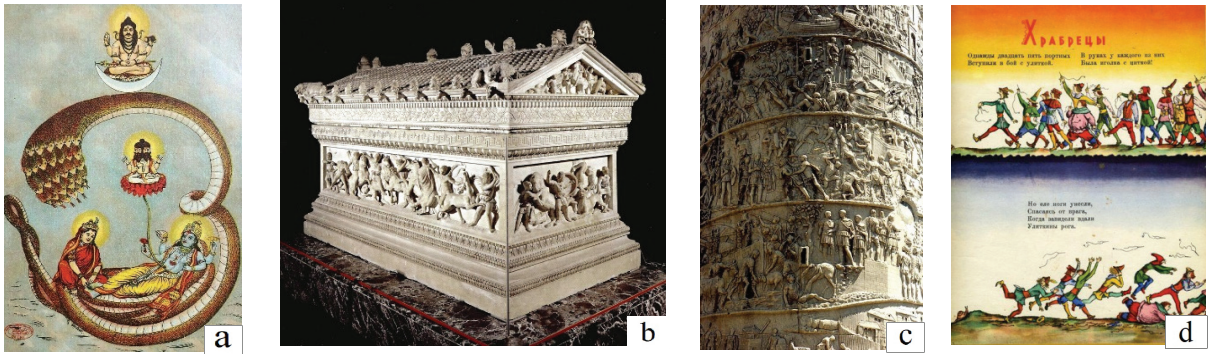
Another possible function of a multi-story layout is **to convey spatial relationships**. A multi-tiered composition allows the artist to create the impression of depth and spatial perspective. Different levels or “tiers” in paintings can be created by placing objects or elements in the foreground, middle, and background. This helps the viewer to feel the depth of space and enter the depicted world. This arrangement makes it possible to place a large number of objects in a compact and clear manner. This technique was widely used in Persian painting (8 a, b): the lower objects are closer, while in the upper rows the distant ones are placed without changing their size. Modern artists also use this method to reflect what is happening on different floors at the same time (Figure 8 c, d).



Figure 8. Examples of using the multi-story layout method to convey spatial relationships: a) Persian miniature. Feast in a Baghdad courtyard; b) Sultan Mohammed. Sultan Sanjar and the old woman. Miniature of the 16th-century Tabriz school by “Khamsa” Nizami. 1539-43; c) Victoria Tentler-Krylova. Illustration; d) Josan Gonzales. Illustration

A multi-story layout can also serve to **reflect the development of a plot over time** (Figure 9). Thus, “in the ancient Greek sarcophagus of Alexander of Sidon (Figure 9 b) the strict division of the sarcophagus into three vertical zones (basement – temple – attic) builds a system of times: past (“royal hunt”), present (mourning), and future (departure)” [1, p. 326]. In this case the three-tiered image is associated with the idea of transformation. At the same time, the texts of the ancient Egyptian *Book of Amduat* (Figure 1 b) tell us, in a peculiar fantastic manner, about twelve caves of the underworld, traversed by the Sun-Ra during twelve hours of the night. In connection to the motif of passing through various stages, it is worth mentioning the symbol of a ladder, which “represents an imaginary support for spiritual, moral or cognitive ascent. It indicates the desire to restore the lost contact between humanity and divinity, between heaven and earth. In Christian iconography it consists of seven or twelve steps. In the first case, they correspond to different levels of spiritual ascent through the spheres of the planets, which the soul must cross before reaching the sphere of the fixed stars, or the seven free arts, a symbol of achievement of perfection through education, knowledge and morality, and in the second case, they correspond to the twelve apostles . The staircase symbolizes transition like initiation, with the goal of either Heaven or Hell” [3, p. 238]. As an example of the use of the multi-story layout method in order to describe the development of events over time, we must mention one of the most famous historical monuments of Rome, Trajan’s Column. Covering the trunk of the Column, a multi-tiered relief frieze reproduces about 150 episodes of the Dacian wars of emperor Trajan. (Figure 9 c).

Figure 9. Application of the multi-story layout method to develop the plot over time: a) Birth of the god Brahma; b) The sarcophagus of Alexander of Sidon. Marble. Approx. 320–310 BC; c) Trajan’s Column. Fragment. 113 AD; d) Vladimir Konashevich. Illustration



The multi-story layout that structures the image is used not only in art, but also for illustration in scientific research. Modern people are well aware of various multi-level models – for example, the family tree, Abraham Maslow's pyramid of needs, John Dewey's pyramid of knowledge etc. (Figure 10). These models are intuitive to most people and allow one to clearly illustrate complex concepts. The pyramidal structure may reflect the fundamental importance of the lower layers and the top as the final stage, the culmination. In modern cultural studies, the multi-tiered structure of the world can be considered as a complex network of sociocultural, political, economic and other levels and subsystems that interact with each other and influence the lives and behavior of people.

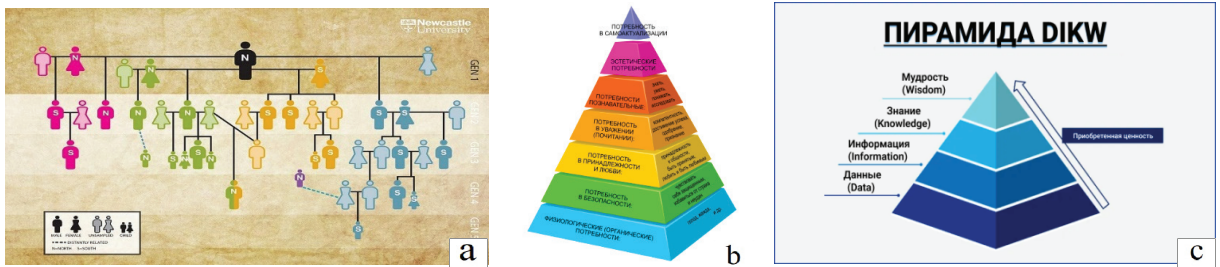


Figure 10. Examples of the use of multi-story models in science. a) Diagram of the oldest family tree. Newcastle University; b) Diagram of Abraham Maslow's hierarchy of human needs; c) John Dewey's Pyramid of Knowledge

Multi-tiered compositions can be used **to convey complex symbolic ideas or metaphorical concepts, to transcribe meanings**. In an article about the art of A. Tyshler (Figure 11 a, b) E. Mazova, when discussing the artist's use of tiered compositions, points out that “the technique of combining real... and virtual spaces in a single scenic volume... contributed to the scenographic embodiment of the principle of the “pregnant world” – the unification of multiple structures in a single image... Indicated within the framework of this study, as a tiered organization of composition elements, this technique provides the artist with extensive opportunities for a highly theatrical transcription of a dramatic text... As A. Tyshler wrote, explaining his compositional ideas: “You can make thousands, millions of spatial resolutions on the canvas” [9, pp. 135-136].

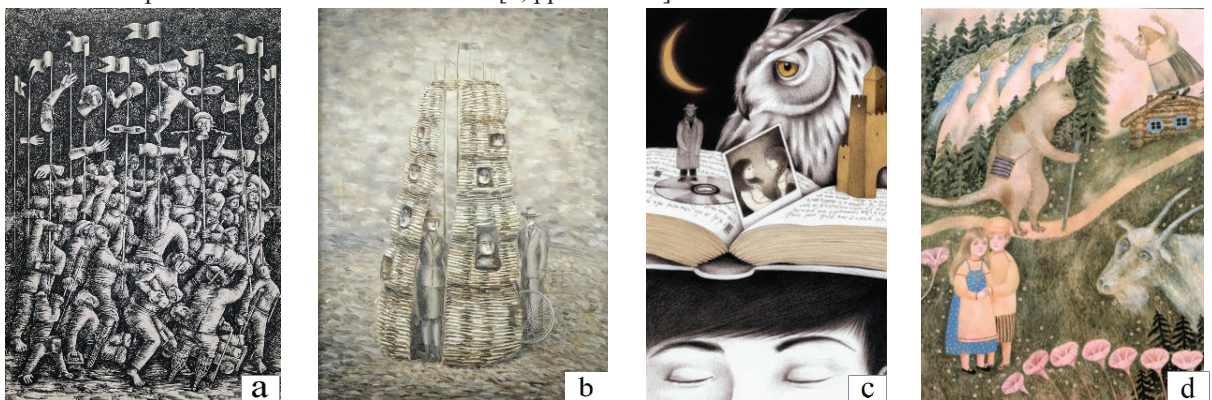


Figure 11. Application of the multi-story layout method for the development of the plot over time a) A. Tyshler. Demonstration of disabled people. 1925; b) A. Tyshler. Fragment from the Lyrical Cycle. 1928; c) Ester Garcia. Illustration; d) Vera Pavlova. Illustration

A multi-tiered composition is well suited for **creating metaphors of instability, fragility and balance** (Figure 12). Attention is drawn to the fact that, due to the obvious instability of the multi-story layout, the ancient people tried to "strengthen and secure the tiered structure". As I. Ibragimov writes, "in order for the system to become stable, various elements are invented with the help of which the earthly level is supposedly maintained (elephants, turtles, whales, etc.). The system "sticks around" from all sides and most of all from the bottom side, because the "bottom", as a foundation, should have greater stability in the ideas of ancient man" [6, p.10]. To enhance the instability of a multi-tiered structure, a composition in the shape of a triangle resting on one vertex is sometimes used.

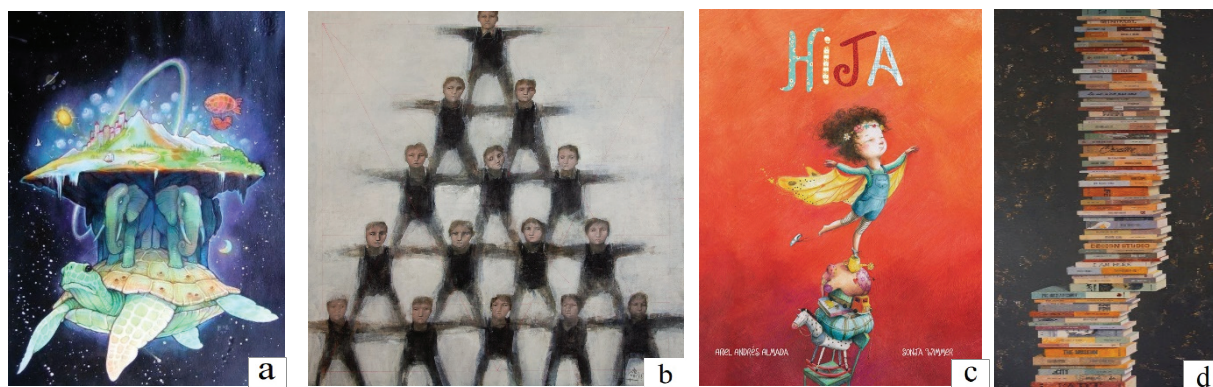


Figure 12. Using the multi-story layout method to create a metaphor for fragility and balance. a) Weedfrog. Illustration. *Earth on Three Elephants*, 1925; b) A. Tyshler. *Fragment from the Lyrical Cycle*. 1928; c) Sonya Wimmer. Book cover; d) Thomas Martin. *Still life*

Often, a multi-story layout is used to create unreal, mysterious spaces generated by the author's imagination (Figure 13).

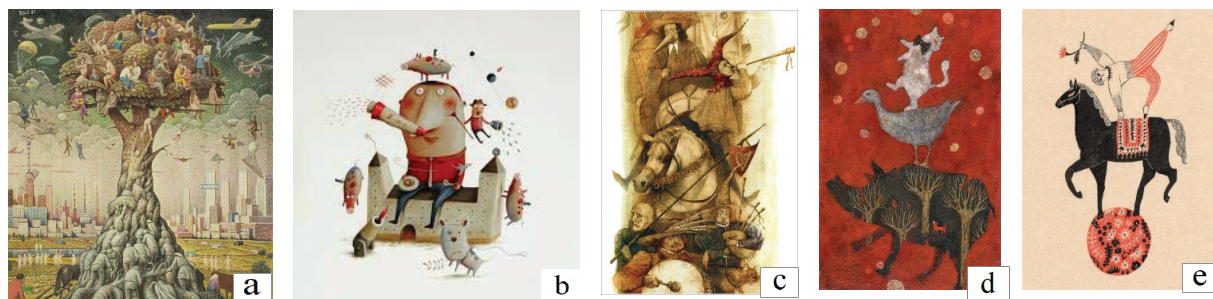


Figure 13. Using the multi-story layout method to create unreal, mysterious spaces. a) Auseklis Bauškenieks; b) João Vaz de Carvalho; c) Pavel Tatarnikov; d) Ofra Amit; e) Sugimoto Sanae

The use of a multi-story layout method can be used exclusively **as a formal solution** (Figure 14) to create a bright plastic image. The vertical arrangement of objects does not always have a sacred, symbolic, metaphorical meaning.

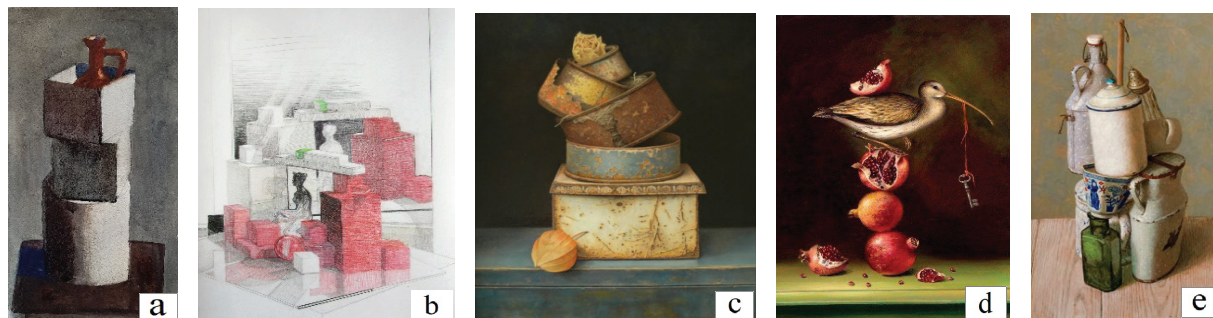


Figure 14. Using the multi-story layout method to create an interesting still life composition. Authors: a) Daria Primachek; b) Olga Jordan; c) Aad Hofman; d) Irena Aizen; e) Kenne Gregoire Stacking

Based on the research described in [7] and [8], the author has developed a training course program for *Grammar of Visual Language* using TRIZ methods for graphic design students from the Ion Creangă State Pedagogical University of Chişinău, Faculty of Fine Arts and Design, Department of Art History, Graphics, and Teaching Methodology. This course involves theoretical classes, seminars, and practical classes. The logic of the course consistently develops the components of students' interpretative and artistic skills and leads them to master the mechanism of generating meaning through works of fine art.

During the introductory stage (Challenge Stage) the students are presented with a series of images based on a new topic for interpretation. Here are examples of questions on the multi-story layout method suggested to students at this stage:

- What unites all these images?
- Why did the author use a multi-tiered layout?
- What are your associations and feelings when looking at these images?
- Is the author able to convey a message using this method?
- What additional opportunities appear when using this method?
- How does the use of this method affect the plasticity of the image?

Students express their points of view on the topic, giving reasons and examples, and exchange ideas and impressions. Collective generation of ideas is encouraged. This methodological approach is based on the Reading and Writing for Critical Thinking techniques, developed in the USA in the late 1980s [13]. The challenge stage is used to activate students' artistic thinking and their emotional involvement in the research process. This task contributes to the development of speech skills, the ability to reflect,

the ability to justify one's point of view, look for alternatives, and show an informed and open mind.

Further along the program the students are provided with theoretical information about this specific TRIZ method. The presentation provides a historical overview of images using this method from ancient times to the present day, as well as ideas, theories, interpretations, and conceptual approaches of art historians, philosophers, cultural experts, psychologists, artists, and other researchers, which allow us to link the visual range of works to concepts of the modern world. The theoretical material contributes to the transition from a superficial naturalistic perception of works of art to the disclosure of deep hidden meanings and significances. When presenting theoretical material the teacher will sometimes ask questions in order to maintain the students' attention. To summarize, a discussion is organized in the final part of the lesson. Students share their impressions, focus on the new things they have learnt, what touched them, surprised them, and interested them. Each participant expresses their thoughts and impressions about the possibilities of this method. Classroom sessions also regularly feature the work of various artists for one's own interpretation.

Completing practical assignments is a necessary and integral part of the course, helping to improve the quality of learning and activity levels, as well as students' independence in solving creative problems. Extracurricular independent work is organized using Google Classroom, a web service where educational materials and assignments are posted and students receive grades, feedback, and comments. Google Classroom provides flexibility and convenience in organizing the educational process. In order to systematize, consolidate and comprehend the theoretical material covered, and correlate it with existing knowledge, the students need to select images from various authors for each of the TRIZ methods with their own brief interpretation.

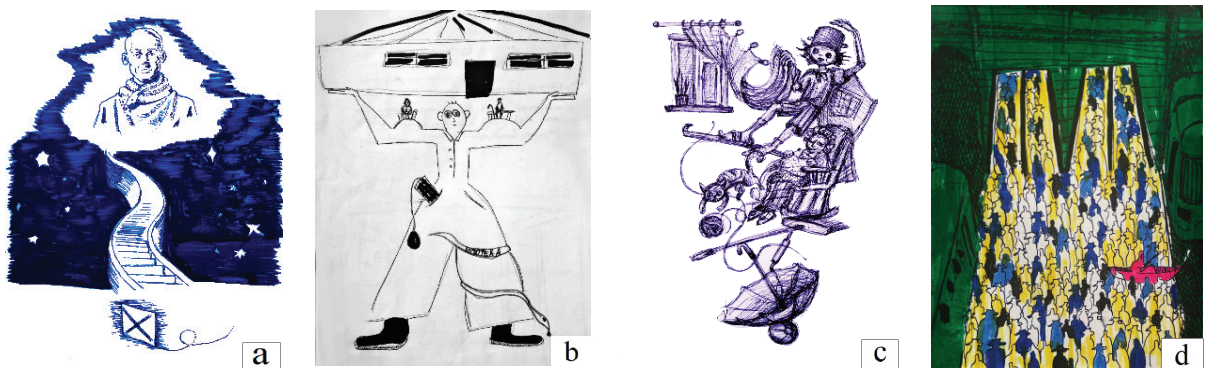


Figure 15. Students' sketches (Ion Creangă State Pedagogical University of Chişinău, Department of Art History, Graphics and Teaching Methodology) using the Multi-Story Layout Method: a) Vladimir Lyniuk, b) Lilia Cretu, c) Alexandra Shaposhnikova, d) Timur Fedorenko

To develop creative imagination and conscious application of the TRIZ multi-story layout method, the task is given to create an artistic image and develop a sketch of the image using this method. Below are examples of sketches by first-year students using the multi-story layout method (Figure 15). In order to activate reflection and conceptual thinking, it is necessary to accompany the sketch with textual analysis explaining for what purposes this method was used. If mistakes were made during the practical task, it is recommended to review the training materials and then make the necessary corrections.

Once students have gained an understanding of the various TRIZ methods, they are tasked with creating an artistic image using several TRIZ methods simultaneously.

In summarizing the results of this part of the study, we can mention that the use of the multi-story layout method by artists has deep historical roots and represents a multifaceted phenomenon of a system of visual techniques developed by mankind. Different elements at different levels can evoke different associations and emotional reactions, which makes the work more multifaceted and open to interpretation. This method is organically integrated into modern visual discourse, enriching it with various semantic loads, and contributes to the formation of visual messages, which in turn contributes to the development of compositional and figurative thinking of the future artist.

An analysis of the results obtained after taking the course *Visual Language Grammar* through the prism of TRIZ methods generally demonstrated that the students:

- were able to develop an active position during the study of units of modern visual language;
- have shown an increased interest in the interpretation of images and a desire to independently expand and deepen knowledge in the field of art and culture;
- increased the level of reflection and sensitivity to works of art, had a desire to comprehend the meanings, feelings, ideas, and logic of formal composition embedded in the image;
- developed artistic taste, showed a desire to create, as well as originality and novelty in emerging artistic associations;
- confirmed that this course can become a starting point for a full-scale study of modern complex and multi-dimensional visual culture.

BIBLIOGRAPHY:

1. Akimova L. The Art of Ancient Greece: Classics. Publisher: Azbuka, 2007. 464 p. ISBN: 978-5-352-02067-8
2. Altshuller G.S. Creativity as an exact science. M.: Sov. radio, 1979. 105p.
3. Battistini M. Symbols and allegories. Encyclopedia of art. M.: Omega, 2008. 384 p. ISBN 978-5-465-01121-1
4. Berdyaev N. AST. Moscow, 2007.
5. Evsyukov V.V. Myths about the universe: the universe in religious and mythological concepts. M.: Politizdat, 1986. 112 p.
6. Ibragimov I.A. Features of the model of the universe in religious culture. Bulletin of Chelyabinsk State University, No. 30, 2011, p. 7. Pe: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-modeli-mirozdaniya-v-religioznoy-kulture>
7. Lagaeva T.I., Simak A.I. The use of TRIZ (TIPS) methods for the perception of the modern visual art. In: Art and design. 2020. No. 4 (12), pp. 29-40.
8. Lagaeva T.I., Simak A. Formation and development of the professional thinking in future graphic designers with the use of TIPS/TRIZ methods. Artand design. 2022. No. 4. 9-18 p.m.
9. Mazova E.V. Tiered construction of a composition as a method of structuring theatrical and visual space in the art of Alexander Tyshler, No. 4 (90), 2018, pp. 135-140.
10. Maslov V.M. Philosophy of visual turn: from theory to practice. In: Philosophical thought. No. 12, 2019, pp. 39-56. Pe: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=31335
11. Panova (Surova) O.Y. Man in modernist culture, 2001. Website of the Department of History of Foreign Literature, Faculty of Philology, M.V. Lomonosov Moscow State University. Pe: <https://forlit.philol.msu.ru/lib-ru/panova-article1-ru>
12. Rak I.V. Egyptian mythology. M: TERRA - Book Club, 2004. 320 p. ISBN: 5-275-00997-6
13. Steel J., Temple C., Meredith K. Reading and writing for critical thinking. Set of Guidebooks: OSI: NY, 1997-1998.
14. Uspensky B. A. Semiotics of art. M.: School Languages of Russian Culture, 1995. 360 p. ISBN 5-88766-003-1



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Dezvoltarea gândirii științifice la cadrele didactice în procesul de formare inițială și continuă

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.14005911

Rezumat: Articolul prezintă o analiză rezumativă a unui studiu monografic realizat recent, dedicat dezvoltării gândirii științifice în procesul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice. Se abordează de manieră esențializată importanța gândirii cognitive și critice, ca procese psihice și pedagogice inerente actului educațional.

Pe cât de complexe, pe atât de cruciale, conceptele date, înțelese și asumate în practica de predare-învățare-evaluare, contribuie la educarea unor mentalități deschise și constructive, capabile să acționeze edificator și să transfere, la rândul lor, asemenea mentalități beneficiarilor-cheie din mediile educaționale tot mai diverse și mai pline de provocări.

Cuvinte-cheie: gândire științifică, gândire critică, pedagogi, formare inițială și continuă, studiu monografic.

Abstract: The article presents a summary analysis of a monographic study carried out recently on the development of scientific thinking during in-service and pre-service teacher training. The importance of cognitive and critical thinking is approached in an essentialized manner, as mental and pedagogical processes that are inherent to the educational act. As complex as they are crucial, the concepts given, understood and assumed in the practice of teaching-learning-assessment, contribute to the education of open and constructive mindsets, which, in turn, are capable of edifying and transferring them to the key beneficiaries of increasingly diverse and challenging educational environments.

Keywords: scientific thinking, critical thinking, teachers, pre-service and in-service training, monographic study.

A devenit un lucru comun, recunoscut deja nu doar în mediile academice, faptul că, în contemporaneitatea imediată, dar și în alte secole precedente din istorie, știința a adus o schimbare în stilul de viață al oamenilor și transformări enorme în modul de gândire, atitudini și noi perspective etc. Aceasta are și a avut un rol imens în satisfacerea nevoilor și dorințelor populației, devenind una dintre activitățile umane de bază legate de numeroase domenii de studiu. Or, studiul științei ne dezvoltă abilitatea de a genera multe întrebări, de a selecta și a colecta informații utile, de a elabora și a verifica informații, de a organiza și a testa variate ipoteze și idei, de a rezolva probleme și, în final, a aplica eficient ceea ce am învățat. Prin urmare, știința și dezvoltarea gândirii științifice în contextul educației permanente/învățarea pe tot parcursul vieții și din perspectivă holistică de abordare s-a impus în pedagogia postmodernă ca subiect prioritar, dezbătut în toate sistemele de învățământ [6, p. 6].

Această problemă multiaspectuală din științele educației a fost abordată de manieră fundamentală într-un studiu recent, bine structurat și consistent, punându-se, astfel, bazele conceptuale și metodologice ale dezvoltării și eficientizării gândirii științifice la profesori [6]. În acest context, se demonstrează o înțelegere, dar și o interpretare profundă, a complexității cadrului noțional, reușindu-se a sintetiza informațiile într-un mod accesibil, dar riguros din punct de vedere academic. De asemenea, se explorează dimensiunile epistemologice, aducându-se în discuție variate perspective, care completează accepțiunile teoretice

și modelele praxiologice, ceea ce oferă cititorilor o viziune holistică asupra modului în care gândirea științifică poate fi dezvoltată și eficientizată în contextul profesionalizării cadrelor didactice. Considerăm importantă punerea în discuție a rolului alfabetizării și a educației științifice, tratată drept element central al dezvoltării gândirii științifice, cu integrarea acestor concepte în contextul educațional contemporan, evidențiindu-se valențele procesului pentru formarea profesională a pedagogilor și autoactualizarea acestora. Cercetarea inter- și transdisciplinară vizează legăturile dintre neurobiologie, neuropsihologie, neurodidactică din perspectiva gândirii științifice, extinzându-se înțelegerea proceselor cognitive implicate și dezvoltarea sistemului cognitiv uman. Această perspectivă inovatoare aduce plusvaloare cercetării realizate și subliniază relevanța valorificării descoperirilor neuroștiințifice în educație.

Abordările teoretice ale dezvoltării și eficientizării gândirii științifice în contextul profesionalizării cadrelor didactice relevă de manieră cuprinzătoare și riguroasă cadrul noțional necesar pentru dezvoltarea și eficientizarea gândirii științifice la pedagogi. În baza literaturii de specialitate, cu referiri specifice la cercetări valoroase și de actualitate, se subliniază rolul cunoașterii științifice sistematice și profunde. În acest sens, se pornește de la o clarificare esențială a conceptului fundamental de *gândire științifică*, care este tratat ca un *proces psihic de ordin superior*, implicând *analizarea și compararea diverselor perspective, argumentarea pozițiilor proprii, elaborarea unor judecăți și raționamente tranșante*. Considerăm că

în acest mod se pregătește cititorul pentru o analiză profundă și detaliată, eliminându-se din start incertitudinile terminologice, care ar putea apărea în analizele epistemologice ulterioare. Totodată, menționăm că, în prima parte a lucrării, autorul subliniază necesitatea unei re-configurări a demersului educațional în lumina progresului tehnologic și al dezvoltării neuroștiințelor, argumentându-se convingător aplicarea strategiilor pedagogice moderne, care ar trebui să fie centrate pe dezvoltarea gândirii științifice, adaptată la noile realități ale instruirii online și ale învățării autodirijate, idei dezvoltate ulterior prin prisma diverselor paradigme. *Stimularea creativității, învățarea prin rezolvarea problemelor reale și dezvoltarea abilităților cognitive ale elevilor* sunt revendicate ca fiind decisive, din punctul de vedere al interdisciplinarității și multidisciplinarității, pentru dezvoltarea gândirii științifice. Considerăm aici drept utilă și necesară explicația triadei conceptelor de *formare*, *dezvoltare* și *modelare*. Astfel, termenul de *formare* este abordat detaliat, fiind explicat ca un proces de pregătire, instruire și educare, care completează instruirea formală. În acest context, autorul face o distincție importantă între *formarea profesională inițială* și cea *continuă*, evidențiind importanța cizelării și dezvoltării permanente a competențelor profesionale. De asemenea, conceptul de *eficientizare* este analizat punctual, arătând cum poate contribui la sporirea profunzimii proceselor cognitive și a performanțelor profesionale. *Modelarea* gândirii științifice, ca mijloc esențial de cunoaștere și de valorificare a abilităților mentale, este explicat prin recurgerea la modelele reale și ideatice, care sunt construite și utilizate în procesul educațional și de cercetare, ținând spre dezvoltarea competențelor investigaționale și spre îmbunătățirea procesului de învățare, în ansamblu. Modul în care instruirea științifică promovează gândirea logică, analitică, laterală și sintetică este argumentat științific, inclusiv prin elaborarea strategiilor rezolutive, care demonstrează că acest proces este esențial pentru investigarea și înțelegerea detaliilor și pentru formularea ipotezelor.

Educația cognitivă se concentrează pe formarea și dezvoltarea proceselor psihice, a mecanismelor intelectuale și a funcționării conexiunilor acestora, în dezvoltarea gândirii științifice, cu implicarea posibilităților *paradigmei cognitiv-constructiviste*, care încurajează dezvoltarea metacogniției, percepută ca o componentă esențială în procesul de dezvoltare și eficientizare a gândirii științifice. Aceasta din urmă contribuie, după cum am mai subliniat, la învățarea autodirijată, la autoaprecierea adecvată și la autoactualizarea individului. În această ordine de idei, găsim mai multe aserțiuni cu privire la poziția pedagogilor în raport cu posibilitatea de eficientizare a gândirii științifice. Se atrage atenția, pe deplin justificat, și la faptul că pedagogii trebuie să fie conștienți de realitatea acțiunilor cognitive în procesul de învățare și de dezvoltare a gândirii științifice, ținând cont de cele *patru niveluri ale sistemului*

cognitiv, care interacționează și se completează reciproc, configurând *arhitectura cognitivă* a procesului educațional, în conformitate cu concepția expusă de cercetătorul român M. Miclea [4]. Pe lângă procesul de autoperfecționare din perspectiva eficientizării gândirii științifice, pedagogii urmează să faciliteze construcția cognitivă în demersul de învățare al elevului, contribuind, astfel, la dezvoltarea gândirii științifice prin intermediul educației cognitive. Clarificările cu privire la *educația cognitivă* prezintă un cadru teoretic solid, pentru demonstrarea importanței prioritare a dezvoltării proceselor psihice în obținerea rezultatelor cunoașterii. Această distincție subliniază valoarea încurajării/stimulării capacităților cognitive ale elevilor, inclusiv prin mediere pedagogică și prin rezolvare de probleme în contexte variate.

Aducându-se în prim-plan importanța proceselor cognitive prin care elevii își elaborează, aplică și reglează propria cunoaștere și învățare, se remarcă rolul metacogniției în dezvoltarea gândirii științifice. Astfel, nu doar se facilitează performanța mnezică, ci și se construiește un fundament solid pentru autoeducația cognitivă și pentru dezvoltarea abilităților de procesare a informației, dar și de cercetare.

O altă contribuție majoră a studiului analizat de noi constă în intenția autorului de a re-defini conceptul de *gândire științifică*, valorificând multiple cercetări din domeniul neuroștiințelor și psihologiei cognitive, ale lui J. Piaget, R. Paul, L. Elder, K. Dubar, B. Kozlowski, P. Popescu-Neveanu, J.A. Cosmovici, M. Golu, A. Dicu etc. [Apud 6, p. 31], analizate și integrate în fenomenul complex și dinamic al gândirii umane. Pe lângă setul de caracteristici esențiale și operațiile cognitive, asociate metodelor științifice, se menționează importanța formelor și operațiilor gândirii (*analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, concretizarea* etc.), cruciale pentru rezolvarea problemelor, pentru argumentare și predicție. În procesul de aprofundare a studiului asupra educației cognitive, este inerentă și evidențierea rolului principal al *gândirii critice*, fără de care studiul și cercetarea devin dificile, dacă nu chiar imposibile. De asemenea, se descrie procesul de aplicare a metodelor și a principiilor științifice pentru elaborarea ipotezelor, rezolvarea problemelor, testarea și revizuirea teoriilor, punându-se accentul pe reflecția profundă asupra procesului de cunoaștere și învățare.

Considerăm foarte util alt aspect central bine dezvoltat – *profesionalizarea cadrului didactic* în contextul dezvoltării gândirii științifice, explicându-se interconexiunea și integrând gândirea științifică în palmaresul competențelor pedagogice și al trăsăturilor de personalitate ale cadrului didactic.

Astfel, prima perspectivă discutată, cea a gândirii de ordin superior, pune accentul pe *alfabetizarea științifică* și pe *raționamentul științific*, ca fundament conceptual pentru dezvoltarea și eficientizarea gândirii științifice a cadrelor

didactice. Este subliniată necesitatea înțelegerii și funcționării mecanismelor cognitive, ceea ce relevă o preocupare profundă pentru consolidarea bazei teoretice și practice a pedagogilor, având în vedere că alfabetizarea științifică este oportună pentru înțelegerea complexității lumii contemporane, dar și a profesării eficiente în domeniul educației.

A doua perspectivă se referă la *competențele pedagogice*, necesare pentru dezvoltarea gândirii științifice la elevi. Se argumentează faptul că profesorii trebuie să posede cunoștințe solide și abilități de aplicare și integrare a acestora, pentru a putea facilita dezvoltarea gândirii științifice la elevi. Acest aspect evidențiază importanța pregătirii continue și a dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, astfel de competențe fiind esențiale pentru formarea personalității armonioase, cu inițiativă de cunoaștere și de acțiune conștientă și responsabilă și a unui mediu educațional propice dezvoltării gândirii științifice.

A treia perspectivă, axată pe evidențierea *trăsăturilor de personalitate ale cadrului didactic*, demonstrează importanța perseverenței și a tendinței permanente de învățare și autoactualizare. Aceste trăsături asigură autoactualizarea profesională, consolidează capacitatea de a fi la curent cu evoluțiile din domeniul științific și educațional, favorizând o adaptabilitate continuă și un angajament profund față de educația de calitate, ca obiectiv al mileniului/dezvoltării durabile.

Utilizarea conceptului de *transpoziție neurodidactică*, pentru a descrie esența profesionalizării cadrului didactic sub aspectul dezvoltării și eficientizării gândirii științifice, se prezintă ca proces de transfer al elementelor cunoașterii în conținuturi didactice, implicând din partea elevilor creativitate și intervenție interactivă. Concepția dată, în viziunea autorului, subliniază necesitatea unei abordări inovative și flexibile în predare, esențială pentru dezvoltarea competențelor științifice ale elevilor, stricte pentru era cunoașterii, a informației tehnologizate, a inteligenței artificiale pe care o parcurgem.

Configurațiile conceptuale ale dezvoltării și eficientizării gândirii științifice explorează temeinic conexiunile dintre *neurobiologie*, *neuropsihologie* și *pedagogie*. Autorul reușește să îmbine organic aspectele teoretice cu cele aplicative, conturând un cadru consistent pentru optimizarea proceselor educaționale. Se realizează o analiză detaliată a premiselor neurobiologice și a legilor neuropsihologice, subliniind esența și specificul convergențelor pedagogice necesare pentru dezvoltarea și eficientizarea gândirii științifice. Apreciem în mod deosebit claritatea cu care autorul explică fenomenele neuronale, teoria *mozaicului cortical* a lui I. Pavlov [6, p. 52] și interacțiunea dintre structurile corticale și subcortice, subliniind importanța acestei dinamici în dezvoltarea funcțiilor psihice și, implicit, a gândirii științifice. Considerăm că una dintre cele mai valoroase contribuții ale acestei cercetări este identificarea și formularea *convergențelor pedagogice*

modelatoare, bazate pe înțelegerea profundă și orientarea explicativă a premiselor neurobiologice și neuropsihologice, a cunoașterii și învățării. Într-o conectare congruentă a acestora, se argumentează convingător faptul că pedagogii trebuie să le cunoască, pentru a le putea valorifica în mod praxiologic în optimizarea strategiilor și modelelor educaționale, iar aserțiunile privind necesitatea cunoașterii specificului activității sistemului nervos, fundamentală pentru orice cadru didactic, se reiterează în vederea necesității îmbunătățirii procesului de învățare, ca activitate primordială de adaptare la schimbare/transformare, prin dezvoltarea gândirii științifice la elevi.

Concomitent, se explorează *coordonatele epistemologice* ale dezvoltării și eficientizării gândirii științifice, focalizându-se pe profesionalizarea cadrelor didactice. Acest segment este deosebit prin claritatea și profunzimea cu care se abordează subiectul, integrând ansamblul de perspective neuroștiințifice, pentru a elabora o viziune holistică asupra *educației cognitive*, făcându-se referințe de principiu la cercetări fundamentale anterioare [1; 3]. Importanța epistemologiei în înțelegerea și dezvoltarea gândirii științifice, care conceptualizează fenomenul vizat și educația din perspectivă cognitiv-constructivistă insistă asupra faptului că trecerea de la o educație axată pe acumularea de cunoștințe la una centrată pe dezvoltarea competențelor cognitive superioare este esențială, însă necesită timp și competențe profesionale de tip transversal. Acest argument este susținut de o trecere în revistă a teoriilor cognitiviste în educație, incluzând revoluția cognitivă și evoluțiile în domeniile neuroștiințelor, psihologiei cognitive și pedagogiei. Incursiunea profundă și în teoriile lui J. Dewey și J. Piaget ilustrează modul în care acestea au influențat schimbările în educație de la începutul sec. XX până în prezent. Astfel, J. Dewey este prezentat ca un pionier al învățării prin descoperire, cu un curriculum bazat pe experiențe de învățare activă, implicând elevul în procesul autocunoașterii și autodezvoltării, prin care insistă că experiența școlară nu este bine să se convertească doar în performanțe academice, ci trebuie să-i impregneze tânărului spiritul de investigație și să-l pregătească pentru participarea activă în comunitate. Teoria stadiilor dezvoltării cognitive a lui J. Piaget este explicată în detaliu, oferind o bază solidă pentru înțelegerea modului în care gândirea și învățarea evoluează de-a lungul vieții [Cf. 2; 5].

Fundamentarea praxiologică a dezvoltării și eficientizării gândirii științifice la pedagogi se realizează pe baza unei analize detaliate și consecvente a provocărilor și oportunităților în dezvoltarea gândirii științifice în cadrul învățământului preuniversitar și superior, subliniindu-se necesitatea unei schimbări fundamentale în abordarea educațională. Aceasta evidențiază deficiențele actuale ale sistemului educațional preuniversitar în formarea gândirii științifice, subliniindu-se că, deși se fac eforturi destul de consistente în dezvoltarea competențelor

transversale, acestea nu sunt suficient conjugate la nivel de sistem, pentru a asigura o dezvoltare completă și eficientă a gândirii științifice la elevi. Prin tradiție de veacuri, responsabilitatea formării gândirii științifice, în esență, este atribuită universităților, care dispun de un sistem sustenabil de pregătire a cadrelor didactice, totuși, în realitate, se resimte lipsa instrumentelor și a metodologiei necesare pentru dezvoltarea gândirii științifice la studenții-pedagogi. Întru redresarea situației, se propune o re-conceptualizare a procesului educațional, integrând perspective contemporane și abordări inovatoare, cum ar fi educația *STEAM* (Știință, Tehnologie, Inginerie, Arte și Matematică). Autorul subliniază valoarea acestei metodologii transdisciplinare, care promovează o învățare integrată și aplicabilă, dezvoltând competențe esențiale pentru viața cotidiană și pentru o economie bazată pe cunoaștere. Un alt punct forte al investigației este analiza competențelor-cheie, conform strategiei OECD, și a competențelor necesare pentru învățarea pe tot parcursul vieții [7]. Se demonstrează cum acestea pot fi integrate pentru a asigura dezvoltarea holistică a gândirii științifice, evidențiind importanța colaborării, comunicării, valorificării la maxim a creativității și gândirii critice. O contribuție esențială a autorului în domeniul educațional este elaborarea și implementarea unui *Model pedagogic complex destinat dezvoltării gândirii științifice la pedagogi*. Analiza curricula disciplinare, investigarea competențelor și abilităților studenților și elevilor se efectuează prin mai multe demersuri investigaționale, legate de validitatea și eficiența modelului propus.

Rezultatele cercetării preliminare și experimentale sunt prezentate detaliat, oferind o imagine clară asupra nivelului actual al competențelor de gândire științifică la diferite categorii de studenți și elevi. Acestea indică faptul că liceenii posedă capacități de analiză și sunt apti de a elabora judecăți și strategii pentru soluționarea problemelor cotidiene, cu anumite lacune privind logica și coerența expunerii ideilor, realizarea sistematizării informațiilor, elaborarea și argumentarea concluziilor. Aceste constatări evidențiază o dată în plus necesitatea reconfigurării procesului de învățare-predare-evaluare la

toate disciplinele școlare, accentuând importanța competențelor transversale și a metacogniției. Astfel, lotul de studenți-pedagogi (licență, anul III) a demonstrat un nivel variat de competențe, valorificate prin intermediul gândirii științifice. Majoritatea studenților au recunoscut necesitatea unei atenții sporite asupra competențelor la nivel de integrare și au subliniat importanța metodelor de instruire activ-participative și a creativității profesionale. Aceste constatări ne conving că procesul de formare inițială a pedagogilor reclamă ameliorări, inclusiv privind valorificarea consecventă în practica instrucțională a neuroștiințelor pedagogice și aplicarea acestora în dezvoltarea gândirii științifice a formabililor. Rezultatele obținute pe lotul studenților-masteranzi ne bucură, deoarece relevă un nivel superior al gândirii științifice, comparativ cu studenții de la licență. Masteranzii au demonstrat o înțelegere profundă a interdisciplinarității, implicarea gândirii critice în dezvoltarea gândirii științifice și a capacității de sistematizare a informațiilor, în consens cu modelarea de situații pedagogice complexe și prin elaborarea de strategii didactice eficiente.

Se recomandă, în această ordine de idei, o abordare centrată pe: dezvoltarea gândirii științifice, formarea competențelor transversale comprehensive, valorificarea sistematică a creativității și metacogniției, implementarea metodelor didactice cognitiv-constructiviste, ca simboluri/embleme pentru pregătirea viitorilor pedagogi și pentru asigurarea unei educații de calitate.

Coordonata experimentală a dezvoltării și a eficientizării gândirii științifice la pedagogi reunește contribuțiile personale ale autorului și introduce modelul pedagogic complex, destinat dezvoltării și optimizării gândirii științifice în rândul cadrelor didactice. În acest context, se explorează în detaliu direcțiile de cercetare asociate modelului propus, incluzând o listă clară de indicatori și descriptori pentru formarea gândirii științifice la pedagogi, câteva exemple oferim în Tabelul 1. În plus, sunt prezentate și validate instrumentele de evaluare a gândirii științifice, precum și tehnologiile educaționale concepute pentru a sprijini această dezvoltare, toate fiind fundamentate pe modelul propus [6, p. 157].

Tabelul 1. *Indicatori și descriptori ai formării și eficientizării gândirii științifice la pedagogi*

Indicatori	Descriptori ai formării și eficientizării gândirii științifice la pedagogi		
	Nivel inferior (1)	Nivel mediu (2)	Nivel superior (3)
Cunoaștere			
Cunoștințe privind conceptele de bază ale gândirii științifice	Explică corect 2-4 concepte științifice (cu privire la gândirea științifică).	Explică corect 5-7 concepte științifice (cu privire la gândirea științifică)	Explică corect 8-10 concepte științifice (cu privire la gândirea științifică)
Reprezentări privind rolul cogniției și metacogniției în dezvoltarea gândirii științifice	Cunoaște și caracterizează 1-2 componente ale cogniției și metacogniției, explică rolul lor în dezvoltarea gândirii științifice.	Cunoaște și caracterizează 3-4 componente ale cogniției și metacogniției, explicând rolul lor în dezvoltarea gândirii științifice.	Cunoaște, explică și caracterizează componentele cogniției și metacogniției și rolul lor în dezvoltarea gândirii științifice.

Aplicare			
Elaborarea strategiilor (forme, metode, procedee, tehnici) de dezvoltare a gândirii științifice la elevi	Numește 1-2 metode și procedee axate pe dezvoltarea gândirii științifice la elevi.	Identifică forme, metode și procedee în dezvoltarea gândirii științifice la elevi ținând cont de specificul de vârstă (expune consistent fiecare metodă prezentată).	Elaborează strategii, metode de dezvoltare a gândirii științifice la elevi, ținând cont de specificul de vârstă (expune consistent fiecare formă prezentată, explicând influența acestora asupra dezvoltării gândirii științifice).
Determinarea trăsăturilor de personalitate care ar facilita dezvoltarea gândirii științifice la elevi	Numește 1-2 trăsături de personalitate necesare pentru facilitarea dezvoltării gândirii științifice la elevi.	Numește 3-4 trăsături de personalitate necesare dezvoltării gândirii științifice la elevi, explicând modalitățile de modelare a comportamentului în funcție de anumite trăsături de personalitate.	Caracterizează trăsăturile de personalitate necesare dezvoltării gândirii științifice la elevi, explicând modalitățile de modelare a comportamentului elevilor în funcție de anumite trăsături de personalitate și specificul de vârstă.
Integrare			
Competențe de integrare a cunoștințelor științifice pentru soluționarea problemelor de instruire/învățare	Menționează 1-2 propuneri de aplicare a cunoștințelor științifice în practica școlară.	Propune 4-5 strategii de aplicare a cunoștințelor științifice în practica școlară.	Propune un proiect ce conține strategii, soluții practice de aplicare a cunoștințelor științifice în activitățile școlare.
Competențe de a facilita formarea gândirii științifice la sine și colegilor (<i>formare de formatori</i> , învățarea pe tot parcursul vieții)	Elaborează 1-2 sugestii privind facilitarea formării gândirii științifice la colegi/cadre didactice (schimb de experiență).	Elaborează un ansamblu de activități privind facilitarea formării gândirii științifice la colegi (în care descrie succint unele aspecte ale dezvoltării gândirii științifice).	Elaborează o <i>agendă/un proiect de promovare a dezvoltării gândirii științifice la colegi</i> (în care descrie succint strategiile dezvoltării gândirii științifice, incluzând metode de formare a gândirii științifice, glosar de termeni științifici etc.).

Validarea experimentală a Modelului pedagogic complex al dezvoltării și eficientizării gândirii științifice a cadrelor didactice detaliază principiile formării gândirii științifice la pedagogi, oferă o perspectivă generală asupra programului formativ, evidențiind etapele supervizării pedagogilor în acest proces. Sunt analizate rezultatele experimentului de control, care subliniază eficiența implementării programului prin compararea rezultatelor obținute de participanți.

În concluzie: Demersul academic de calitate, inedit, oferă perspective valoroase pentru dezvoltarea gândirii științifice la pedagogi. Sperăm că studiul experimental și analiza detaliată a rezultatelor obținute va contribui, în mod semnificativ, la înțelegerea și îmbunătățirea procesului educațional, făcând din această lucrare o referință importantă pentru profesioniștii din domeniu. Dezvoltarea gândirii științifice reprezintă pilonul decisiv ce ar permite elevului să depășească barierele generate de valorificarea sistemului online și de numeroasele tehnologii informaționale, care, pe lângă confort și anumite beneficii recunoscutibile, generează probleme numeroase dezvoltării rațiunii umane, cogniției și metacogniției (dacă nu este utilizat adecvat și rațional, cu discernământ). Sistemul educațional necesită și el o reconceptualizare și reconstrucție, pentru a deveni flexibil, rămânând permanent axat pe pregătirea specialiștilor competenți, indiferent la ce domeniu și/sau context ne referim, pedagogie/educație, psihologie, economie, matematică, industrie etc. În esență, toate au la bază un singur element-cheie: formarea profesionistului competent și eficient, care deține un potențial ce poate crea, inventa, cerceta, revoluționa variate domenii, valorificând activ gândirea științifică. Pentru a ajunge la un astfel de profil al personalității, sistemul educațional universitar trebuie să se re-orienteze spre pregătirea cadrelor didactice, centrate pe autocunoaștere și autoeficiență, axate pe dezvoltarea gândirii științifice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cuznețov L. Gândirea științifică în educație și instruire. Baze psihopedagogice de optimizare a învățării prin prisma dezvoltării gândirii științifice. În: UST Acta et Commentationes. Științe ale Educației, nr. 4 (22), 2020. pp. 110-121.
2. Dewey J. Trei scrieri despre educație. București: EDP, 1977, 286 p.
3. Joiță E. Educația cognitivă. Iași: Polirom, 2001, 243 p.
4. Miclea M. Psihologie cognitivă. Modele teoretic-experimentale. Iași: Polirom, 2005, 339 p.
5. Piaget J., Inhelder B. Psihologia copilului. Chișinău: Cartier, 2005. 160 p.
6. Sanduleac S. Teoria și metodologia dezvoltării și eficientizării gândirii științifice la pedagogi (formarea inițială și continuă). Chișinău: Lexicon-Prim, 2024, 441 p. ISBN 978-9975-172-86-8
7. Strategia OCDE Competențe pentru un viitor mai bun, 2019. Pe: <https://bit.ly/3YF4Iry>



Tatiana **CARTALEANU**

dr., formatoarea, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Validitatea eseului ca probă de evaluare

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.14005436

Rezumat: Articolul se referă la instrumentarul cu care operează concepătorii probelor de evaluare la etapa elaborării lor: cerință-produs-criterii-indicatori-descriptori. Multe dintre criteriile aplicate sunt valabile pentru toate disciplinele, iar indicatorii generici sunt adaptabili la materiile școlare și produsele evaluabile, după care sunt specificați prin ajustarea descriptorilor. Indicatorii și descriptorii li se oferă de-a gata evaluatorilor pentru aplicare în procesul verificării, în

formă de barem de apreciere. Dintre caracteristicile psihometrice ale testelor, s-a pus accentul pe validitate (de conținut, de construct, de criterii), raportând-o la cel mai valoros produs și la cel mai scump item din examenul de bacalaureat la limba și literatura română: eseul.

Cuvinte-cheie: docimologie, evaluare, eseu, validitate, grilă, indicator, descriptor.

Abstract: The article examines the instruments used by assessment tasks conceivers at the development stage: demand-product-criteria-indicators-descriptors. Many of the applied criteria are valid for all disciplines, while the generic indicators may be adapted to various school subjects and assessable products, after which they are specified through an adjustment of descriptors. The assessors receive ready-made indicators and descriptors in the form of a grading rubric. Of all psychometric characteristics of tests we chose to highlight validity (of content, of construct, of criteria) by relating it to the most valuable product and the weightiest item from the Romanian Language and Literature Baccalaureate examination: the essay.

Keywords: docimology, assessment, essay, validity, rubric, indicator, descriptor.

”Spune-mi cum evaluezi și-ți voi spune pe cine formezi.” (Jean-Marie De Ketele)

Privită în ansamblu, din perspectivele teoretice generale promovate de concepătorul testului, și de aproape, din punctul de vedere al celui ce verifică nemijlocit lucrarea și în viziunea celui care este evaluat, procedura de apreciere judicioasă a unui eseu rămâne o operație în care criteriile trebuie să fie explicite și inteligibile, iar aplicarea lor – limpede și fără echivoc. Cuvintele din câmpul semantic al evaluării – *apreciere, calcul, estimare, măsurare, prețuire* – reperează cu exactitate obiectivul școlar al procedurii: „Evaluarea este un schimb cu dublu sens între cadrul didactic și elev” [3, p. 45].

Dacă, după precizarea unor caracteristici ale răspunsului acceptabil, căruia i se acordă punctajul promis, autorul testului și al baremului lasă loc pentru *etcetera*, acesta devine un refugiu care deschide larg porțile pentru incertitudini, dezbateri și discuții. La moment, conform programei de examen, eseul este cel mai valoros produs și cel mai scump item în structura testului propus la examenul de bacalaureat la limba și literatura română. Sarcina-cerință din formula titulară a eseului nu poate cuprinde *tot ce s-a învățat pe parcursul a 12 ani*,¹ dar indubitabil se edifică pe finalitățile

1 E o problemă a oricărei evaluări discriminarea celor studiate de cele evaluate sau evaluabile. Așa-numitul *curriculum predat* niciodată nu va coincide sută la sută cu așa-numitul *curriculum evaluat* (ale cărui unități de conținut și concepte-cheie se

studiilor liceale și competențele specifice ale disciplinei, iar acestea trebuie să se reflecte atât în temă, cât și în parametrii specificați ai structurii solicitate.

Evitarea disensiunilor este posibilă dacă, din start, ambele părți implicate cunosc finalitatea testării: evaluatorul-conceptor de test ține cont de principiile docimologiei și respectă curriculumul predat, iar cel evaluat cunoaște specificul probei și exigențele față de produsul pe care îl elaborează. În acest sens, **validitatea** – capacitatea testului de a măsura exact ceea ce își propune să măsoare – este una dintre caracteristicile-cheie ale probei de evaluare aplicate.

Validitatea de conținut a probei propuse la orice evaluare formativă sau sumativă se întemeiază pe capacitatea itemilor de a acoperi corect și complet conținuturile studiate: (a) la tema dată; (b) în unitatea de învățare evaluată; (c) în semestrul ori anul de studii respectiv; iar pentru probele de absolvire – în toți anii de studii la treapta gimnazială sau liceală.

I se spune și **validitate curriculară** anume pentru că absolut orice conținut specificat prin itemii testului trebuia să fi fost vizat de conținuturile curriculare. E adevărat că în procesul scrierii sunt solicitate cunoștințe și abilități formate anterior și pe parcurs, fără a fi toate reflectate în itemi sau parametri precizați, dar și elevul își mobilizează resursele fără a se întreba de fiecare dată când anume a asimilat o regulă, a înțeles un termen, și-a format o deprindere. *Mutatis mutandis*, constatând că nu cunoaște un concept sau nu are abilitățile necesare pentru a realiza o sarcină, elevul are dreptul să se întrebe (și să-i întrebe pe profesori) când anume a fost momentul pe care l-a ratat în formarea sa intelectuală sau în studiul materiei date. Validitatea unei probe de evaluare complexe se edifică pe validitatea fiecărui item în parte, alegerea lui fiind ghidată de obiectivele de evaluare formulate explicit. Față în față cu elevul, profesorul este întotdeauna conștient de nivelul la care poate ridica ștacheta exigențelor unui test.

În raport cu oricare dintre conceptele-cheie operaționale din programa examenului de absolvire, se poate (sau trebuie să se poată) construi o tramă cu specificații clare. „Evaluarea de absolvire este o evaluare cu miză mare – are consecințe semnificative pentru viitorul elevului. De aceea ne așteptăm ca acest examen să fie obiectiv – fidel și valid –, adică să capteze cu adevărat nivelul candidatului pentru variabilele măsurate. În cazul bacalaureatului vorbim de cunoștințe și competențe

regăsesc în programele de examen și, ulterior, în formularea itemilor). În cazul eseului la limba și literatura română, decalajele încep cu problema propusă pentru scriere (*Oare a învățat elevul despre aceasta?*), continuă cu solicitarea de a face referință la texte (*Oare a studiat suficiente texte pentru a avea de unde alege?*) și se încheie cu corectitudinea tuturor segmentelor scrise (*Oare elevul cunoaște sensul și ortografia tuturor cuvintelor pe care le va folosi?*).

dezvoltate în cadrul anumitor materii de liceu” [2, p. 94]

De exemplu, pentru a avea temeiul să solicite în programa pentru examenul de bacalaureat cunoașterea subiectului *Limbajul textului poetic: imaginea artistică, figuri de stil etc.* și evaluarea competenței specifice **4 – Producerea textelor scrise de diferit tip și pe suporturi variate, manifestând comportament lingvistic autonom și originalitate**, prin produsul *Comentariul unui text liric*, evaluatorul trebuie să fie sigur că actele normative au stipulat finalități precum: *producerea textelor metaliterare în bază de algoritm, prin respectarea rigorilor de ordonare a elementelor componente ale textului produs/elaborat, în vederea integrării propriilor idei, judecăți și opinii*. Noțiunea de *figură de stil* nu apare în conținuturile curriculare pentru învățământul primar, elevii cunoscând doar *comparația* și *personificarea*, fără termenul generic; noțiunea și primii termeni din câmpul noțional respectiv intră pe rol abia în clasa a V-a. În fiecare dintre clasele următoare se revine la figurile studiate și se lărgeste sfera celor cunoscute. În fond, odată cu încheierea studiilor gimnaziale este epuizată și lista celor 18 figuri de stil recomandate pentru **cunoaștere, recunoaștere și comentare**: *alegoria, aliterația, anafora, antiteza, asonanța, comparația, enumerația, epifora, epitetul, exclamația retorică, hiperbola, interogația retorică, invocația retorică, metafora, paralelismul sintactic, personificarea, repetiția, simbolul*. Unitățile de competență care le vizează în mod expres sunt **Recunoașterea figurilor de stil în limita unităților de conținut** (în clasele a V-a și a VI-a), **Comentarea figurilor de stil în baza parametrilor propuși** (în clasa a VII-a) și **Comentarea mijloacelor expresive ale textului** (în clasa a VIII-a). Inspirându-se din aceste prescripții curriculare, *Programa pentru examenul de absolvire a gimnaziului* propune cu fidelitate variante de itemi care se circumscriu ariei de specificații.

Cunoaștere:

(1) *Definește comparația ca figură de stil, aducând un exemplu relevant.*

Recunoaștere și comentare:

(2) *Selectează din text o comparație, comentând-o în spațiul propus.*

(3) *Numește tipul figurilor de stil subliniate, comentând una la alegere, în 2-3 enunțuri.*

(4) *Rescrie figura de stil în secvența subliniată, comentând-o în 4-5 rânduri.*

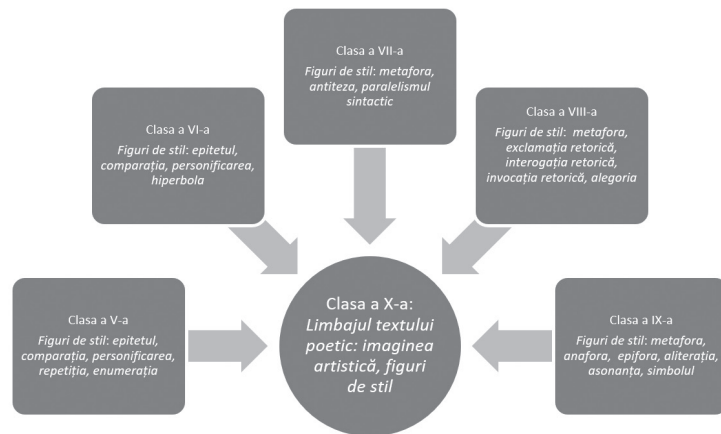
(5) *Comentează, în text coerent de 3-4 rânduri, figura de stil din versurile subliniate.*

Firește că, variind itemii de tipul 1 și 2, alcătuitorilor probei de evaluare poate solicita orice altă figură de stil dintre cele enumerate; pentru itemii de tipul 3 toate figurile de stil subliniate trebuie să se regăsească în lista citată, iar în cazul itemilor 4-5 evaluatorul urmează să se asigure că secvențele subliniate conțin figurile de stil studiate într-un număr mai mare decât s-a solicitat.

În prima clasă de liceu este prevăzută doar **Comen-**

țarea algoritmică a figurilor de stil, fără ca unitățile de conținut să stipuleze noi termeni din această listă și fără ca profesorul să fie sigur de legitimitatea solicitării de a comenta *gradația*, *metonimia*, *inversiunea* sau *oximoronul*, pe care cu siguranță elevii le vor întâlni frecvent în textele studiate, iar cei mai curioși dintre ei se vor întreba ce figuri de stil sunt. Lipsa unor termeni noi ar putea să însemne că la liceu s-a mizat pe aprofundare, nu pe extindere și că rămân pentru anii de liceu nuanțele și aspectele la care nu a fost cazul să se ajungă în gimnaziu.

Figura 1. *Reflectarea conceptului figură de stil în curriculum*



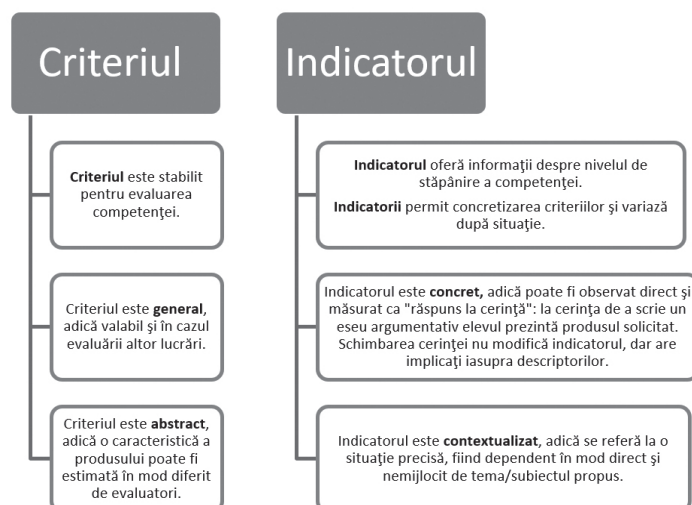
Competențele vizibile, testate și demonstrate la o probă de evaluare, nu sunt decât vârful icebergului, edificându-se pe altele, a căror evidență e de netăgăduit. Aici intră pe rol **validitatea de construct**, care va confirma capacitatea (potențialitatea) testului de a măsura ceea ce vizează: o apreciem după gradul în care este operaționalizat un concept într-o probă complexă sau un item luat aparte. Pentru a-i conferi validitate de construct unei sarcini care solicită elaborarea eseului, algoritmul sau parametrii vor specifica aspectele pe care trebuie să le operaționalizeze elevul testat (*alias*, alcătuitorul itemului reflectă în parametrii sarcinii criteriile pe care le va stipula în baremul propus verficatorilor). Explicarea pozițiilor scontate este singura abordare plauzibilă la orice probă de evaluare care solicită un eseu structurat sau semistrukturat; dar și în cazul eseurilor absolut nestructurate formula-sarcină ar putea repera conceptul ce urmează a fi definit, relevant, dezvoltat, luat în discuție. Prin limitarea ariei referențiale a conceptelor (de ex.: *în baza a două texte dramatice; cu trimitere la două personaje din romanele interbelice; referindu-te la două sonete eminesciene*), apelul la salvatorul *etcetera* sau permisiunea pentru totală libertate a scrisului (de ex.: *în raport cu trei dintre textele studiate sau citite independent; în baza lecturilor și a experienței proprii*) sunt fixate sau demarcate constructele care vor conferi consistență eseului. Despre relația dintre validitatea de conținut și validitatea de construct Dragoș Iliescu spune tranșant: „E imposibil să nu vedem legătura dintre validitatea de conținut și validitatea de construct: conținutul trebuie să acopere un teritoriu clar definit, să-l acopere complet și să nu-l depășească. [...] Pentru testele școlare criteriile sunt de multe ori dificil de setat [2, p. 179].

Validitatea de criteriu reprezintă standardul față de care este evaluat produsul elaborat de elev. Aceste criterii se află aparent pe dinafara testului, dar, de fapt, sunt fundația pe care se construiește o probă de evaluare corectă. Alegerea și validarea criteriilor de evaluare nu poate să fie absolut aleatorie, deși diferă de la un produs la altul.

„Criteriile trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

- Să fie pertinente, adică să permită o evaluare reală și o decizie corectă.
- Să fie independente, adică eșecul sau reușita unui criteriu nu trebuie să atragă automat eșecul sau reușita altui criteriu. Elevul să nu fie depunctat de două ori pentru aceeași greșală.
- Să fie ponderate, deoarece nu toate au aceeași relevanță. Există criterii **minimale, obligatorii** pentru a proba stăpânirea competenței, dar reușita nu se poate judeca doar pe baza lor, și criterii de **performanță**, care privesc calități preferabile, dar nu indispensabile” [1, p. 73].

Figura 2. *Instrumentele de evaluare*
[Compilat și adaptat după 1, p. 88 și urm.]



Pe aria curriculară *Limbă și comunicare* criteriile de evaluare a eseului nu au o amplitudine foarte mare, înscriindu-se într-un contur certificat pe parcurs (de când se scriu eseuri ca probe de evaluare). Pentru fiecare criteriu sunt specificați indicatorii și descriptorii în temeiul cărora evaluatorii aplică baremul și acordă punctajul acumulat.

Transformate rezumativ în criterii, cerințele enumerate variază în funcție de tipul eseului solicitat, dar există un trunchi comun de criterii și o variabilitate de indicatori care ies în prim-plan în unele cazuri și se retrag în altele.

Tabelul 1. *Grila-tip de evaluare a eseului*

Criterii de evaluare	Indicatori generici	Specificații
1. Prezentarea adecvată a produsului	1.1. Lizibilitatea 1.2. Aranjarea în pagină: aspectul estetic, aspectul grafic 1.3. Respectarea limitei de spațiu	Acest criteriu se aplică în raport cu exigențele față de produsul prezentat, indiferent de punctajul acumulat pentru realizarea cerinței.
2. Pertinența: interpretarea corectă a situației de evaluare, respectarea cerinței	2.1. Conformitatea produsului cu sarcina enunțată 2.2. Valorificarea resurselor date (text, aserțiuni, problemă etc.) 2.3. Adecvarea la tema dată 2.4. Alegerea textelor de referință potrivite	Acest criteriu se impune indiferent de disciplină, specificul cerinței sau competențele evaluate, discriminând între „Elevul a făcut ceea ce i s-a cerut” și „Elevul nu a realizat exact și complet sarcina”.
3. Conținutul de idei	3.1. Deplinătatea răspunsului 3.2. Bogăția (varietatea) ideilor 3.3. Precizia informației 3.4. Corectitudinea conceptelor operaționale 3.5. Oportunitatea exemplurilor, citatelor, referințelor, interpretărilor	Acest criteriu impune evaluatorului cercetarea în amănunt din perspectiva indicatorilor enumerați. Pentru un eseu ce valorifică gradul și profunzimea la care elevul cunoaște literatura, acest criteriu face evidentă competența lectorală și capacitatea de analiză/sinteză.
4. Organizarea textului	4.1. Structura adecvată acestui tip de compunere 4.2. Coerența logică a discursului și a ideilor lansate 4.3. Respectarea structurii solicitate	Acest criteriu delimitează un răspuns logic și coerent de unul dezordonat și fragmentar. Indicatorul 4.3. este funcțional doar în cazul în care a fost propusă o structură rigidă a textului.
5. Originalitatea abordării subiectului	5.1. Noutatea informațiilor și a referințelor 5.2. Caracterul inedit al interpretării 5.3. Credibilitatea argumentării 5.4. Profunzimea ideilor 5.5. Personalizarea discursului	Este un criteriu de performanță, dificil de aplicat, de aceea indicatorii vor varia în extreme, după specificul cerinței. Originalitatea demonstrată într-un eseu poetic sau reflexiv diferă de originalitatea argumentării sau a construirii unei sinteze.
6. Corectitudinea: utilizarea corectă a instrumentelor disciplinei	6.1. Utilizarea corectă a terminologiei domeniului 6.2. Corectitudinea ortografică, punctuațională, morfosintactică, lexico-semantică, stilistică	Acest criteriu este aplicabil și valid, chiar dacă elevul nu a oferit un răspuns corect. În baremul acordat pentru unele probe este specificat că punctajul pentru corectitudine se acordă doar în cazul acumulării unui anumit număr de puncte. ²

Așa cum se arată în grila de mai sus, fiecare criteriu este descompus în „factori primi” – indicatori a căror reflectare o identifică (sau nu o identifică) evaluatorul. O asemenea grilă-tip trebuie adaptată la produsul evaluabil concret. Abia în temeiul ei sunt stipulați descriptorii și distribuit punctajul. Aducem mai jos o mostră de grilă adaptată.

2 „...un elev care este „în afara subiectului” nu poate fi depunctat decât o singură dată, printr-un criteriu de „pertinență”. Este imperios necesar să-i putem evalua pozitiv activitatea, „să-i scoatem în evidență valoarea” pentru alte criterii, de exemplu ortografia [...] La urma urmelor, este foarte probabil ca acest elev să obțină o notă mică. De vreme ce nu stăpânește un criteriu important, dar cel puțin profesorul va aprecia ceea ce face bine” [2, pp. 73-74].

Tabelul 2. Grila adaptată de evaluare a eseului argumentativ

Produsul evaluat	Eseu argumentativ	
Competențele vizate	Competența de lectură și interpretare a textului literar; Competența de comunicare în limba română, aplicând în mod adecvat și creativ regulile generale ale argumentării scrise.	
Obiectivul de evaluare	Elevul va fi capabil să elaboreze un eseu argumentativ în raport cu aserțiunea selectată, în parametrii indicați.	
Itemul	Scrie un eseu argumentativ, în limita de o pagină A4, intitulându-l cu un citat extras din textul dat și aducând trei argumente, ilustrate fiecare cu câte o referință la un text literar.	
Criteriile de evaluare	Indicatorii	Descriptorii (20 de puncte)
Aspect	Volum: 1 pagină A4. Plasarea adecvată a citatului în calitate de titlu. Lizibilitate și aspect îngrijit.	3 puncte pentru respectarea cerințelor de volum (1), aspect grafic (1) și estetic (1).
Pertinență	Produsul va respecta rigorile structurale, ideatice și stilistice ale eseului argumentativ, cu un citat selectat din text ca titlu.	2 puncte pentru respectarea cerințelor itemului: eseu argumentativ (1), în bază de citat (1).
Conținut	Se va raporta la citatul ales. Va avea trei idei distincte. Fiecare idee va fi argumentată, respectându-se structura argumentelor. Fiecare argument va fi sprijinit de o referință.	3 puncte (1+1+1) pentru formularea a trei idei distincte, susținute de argumente valide. 3 puncte (1+1+1) pentru respectarea structurii solicitate a argumentelor. 3 puncte (1+1+1) pentru referințele corecte și valide la texte literare.
Structură	Va fi structurat în alineate distincte. Va păstra un raport echitabil de 1:3:1 între părțile constituente.	1 punct pentru respectarea raportului dintre introducere, cuprins și încheiere.
Respectarea normei limbii române literare	Corespunderea cu norma ortografică, lexicală, gramaticală, punctuațională, stilistică a limbii române literare.	4 puncte – nu se atestă erori. 3 puncte – se atestă 1-2 erori. 2 puncte – se atestă 3-4 erori. 1 punct – se atestă 5-6 erori. 0 puncte – se atestă mai mult de 6 erori.
Originalitate	Se va manifesta prin abordare inedită, caracter personal.	1 punct pentru originalitatea abordării subiectului.

În încheiere: Elevul care susține o probă de evaluare cu un eseu în componența ei (sau care se rezumă la eseu) trebuie să se familiarizeze cu „unitățile de măsură” ale evaluatorului prin intermediul baremelor de evaluare cunoscute din probele anterioare. Pentru ca baremul să fie riguros, credibil și fiabil, el trebuie să se bazeze pe criterii și indicatori transparenți, ale căror exigențe le sunt cunoscute nu doar evaluatorilor, ci și profesorilor care predau nemijlocit în clasă și, prin ei, elevilor care susțin probele de evaluare. Numai în acest mod criteriile, indicatorii, descriptorii nu vor rămâne termeni abstracti, iar instrumentarul de evaluare nu va fi privit ca un produs teoretizat și nefuncțional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Gerard F. M., Pacearcă Ș. Evaluarea competențelor: ghid practic. București: Aramis Print, 2012.
- Iliescu D. Testarea standardizată în educație. București: Humanitas, 2023.
- Rey B. et al. Competențele în școală: formare și evaluare. București: Aramis Print, 2012.
- Curricula disciplinare și ghiduri de implementare, 2019. Pe: <https://mecc.gov.md/ro/content/invatamint-general>
- Programe de examen pentru liceu. Pe: <https://ance.gov.md/content/programe-de-examene>



Teodora-Doina PAGA

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Atelierul de creație și de scriere creativă

CZU 37.091:821.09 | doi.org/10.5281/zenodo.14005541

Rezumat: Basmul ocupă un loc important în viața copilului și, implicit, în varietatea (ca gen și specie) de texte literare studiate în școală. El oferă posibilități nelimitate de studiere/interpretare nu numai prin aplicarea unor metode creativ-interactive, dar și datorită atelierelor ca formă de organizare a activității elevilor. Axate pe joc, pe exerciții de imaginație, de creativitate, de asociere, pe fantezie, atelierele de creație și de scriere creativă contribuie la dezvoltarea gândirii laterale a elevilor, la formarea cititorului.

Cuvinte-cheie: competența literar-artistică, atelier, creație, scriere creativă, basm, formare.

Abstract: The fairy tale occupies an important place in the child's life and, implicitly, in the variety of literary texts studied in school. It offers unlimited possibilities for studying/interpreting not only through creative-interactive methods, but also through the use of workshops as a form of organized learning activity. Focused on play, on exercises of imagination, creativity, association, fantasy, creation, and creative writing, workshops contribute to the development of students' lateral thinking and their development as readers.

Keywords: literary-artistic competence, fairy tale, workshop, creation, creative writing, training.

Ocupând un loc important în viața copilului și, implicit, în varietatea (ca gen și specie) de texte literare studiate în școală, basmul contribuie esențial la educația literar-artistică a elevului. Constrânși de ideea privind „standardele de performanță” pe care trebuie să le atingă elevii în activitatea școlară, profesorii, de cele mai multe ori, nu reușesc să renunțe la șabloane, neglijând poarta de intrare în sufletului copilului – afectivitatea, care „implică o apreciere, o atitudine pozitivă sau negativă” [1, p. 219], „schitează imediat un început de acțiune, înainte ca o deliberare conștientă să înceapă” [1, p. 220]. Stări afective de scurtă durată, emoțiile determină tipul de relații ale subiectului uman cu un obiect, o situație, un proces etc., fapt ce ar trebui luat în considerare de cadrul didactic, conferind strălucire activității sale. Renunțarea la stereotipuri, aplicarea unei metodologii a creativității, stimularea gândirii laterale a elevilor sunt câteva dintre condițiile optime de aducere a cărții spre cel care învață, de formare a competenței literar-artistice și, implicit, a cititorului/interpretului. În această ordine de idei, Constantin Șchiopu atrage atenția asupra faptului că „preocupările învățământului privind cultivarea funcției formativ-artistice în receptarea literaturii trebuie să fie orientate nu numai în direcția a ceea ce trebuie să știe elevul, ce trebuie să învețe, ci, mai ales, cum receptează și exprimă el semnificația și valoarea literară a textului, cum reacționează el spontan și independent în contact cu literatura” [4, p. 7].

Cât privește basmul/povestea, înseși caracteristicile speciei oferă posibilități enorme de aplicare a unei metodologii interactive și creative atât la nivel de metode și procedee didactice, cât și, mai ales, la cel de forme de organizare a activității elevilor. Subliniind că „modernizarea învățământului impune nu numai o metodologie care să fie axată pe acțiune operatorie, dar și noi forme de organizare a activității elevilor, care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, imaginației și creativității, să le motiveze demersul formativ” [6, p. 42], Marcela Vilcu insistă pe conceptul de *lecție netradițională*, „o formă de organizare, cu un scop bine definit, a procesului de învățământ, neordinară ca structură de la o variantă la alta, ce reneagă algoritmul și fărâmițează structura unitară a activității tradiționale a elevilor și profesorului, inclusiv la nivelul formelor de organizare a corelațiilor „profesor-elev”, „elev-elev”, „elev-opera literară”, și ale cărei elemente sunt un produs al fanteziei cadrului didactic și al elevilor, al măiestriei și competențelor acestora” [6, p. 45]. O altă cercetătoare, Valentina Popova, conceptualizează un model teoretic de studiere de către elevi a noțiunilor de teorie literară în cadrul unor ateliere de creație [3, p. 128].

Optând pentru ateliere ca formă de organizare a activității elevilor, profesorul va ține cont de următoarele precepte: a) jocul reprezintă o „anticipare și pregătire în vederea depășirii dificultăților pe care le ridică viața” [2, p. 11]; b) atelierele de creație și de scriere creativă, axate pe joc, pe exerciții de imaginație, de asociere, pe fantezie, contribuie la dezvoltarea gândirii laterale a elevilor, la formarea cititorului; c) basmul ca specie literară foarte îndrăgită de școlarii mici oferă posibilități nelimitate de studiere/interpretare nu numai prin aplicarea unor metode creativ-interactive, dar și datorită atelierelor ca formă de organizare a activității.

Metodologia aplicată în cadrul atelierelor vizează un șir de activități realizate în funcție de temă, de obiectivele urmărite, de metodele utilizate. Atelierele se vor desfășura în cadrul lecțiilor de limba și literatura română, de

comunicare și ca demers extracurricular. Timpul alocat pentru fiecare activitate va depinde de complexitatea obiectivelor trasate, a textului literar studiat și poate varia de la 20 de minute până la una sau două lecții. Mai jos propunem mai multe sugestii în vederea conceperii, organizării și desfășurării activității în cadrul câtorva tipuri de ateliere, prin care se urmărește formarea competenței literare a elevilor prin valorificarea basmului.

ATELIERUL 1. Recunoaștem și restabilim basmele **Activitatea 1. Acțiunea basmului**

Obiective: să recunoască întâmplările atestate într-un basm; să identifice întâmplarea lipsă din șirul propus; să restabilească succesiunea întâmplărilor; să argumenteze importanța fiecărei întâmplări în acțiunea basmului.

Metode: exercițiul de identificare, exercițiul de restabilire, banda desenată, mozaicul/puzzle, lectura în lanț, relatarea orală.

Mod de aplicare: a) Profesorul le propune elevilor o bandă desenată cu întâmplări dintr-o poveste citită de ei, din care lipsește fie deznodământul, fie orice alt element al acțiunii (în alte cazuri, poate recurge la un text necunoscut de elevi). b) Elevii analizează imaginile benzii și identifică întâmplarea lipsă (dacă se recurge la un text necunoscut, elevii pot sugera o variantă a întâmplării omise, care, ulterior, va fi comparată cu cea din textul propus). c) Fiecare grup identifică fragmentul/întâmplarea omisă, pe care ulterior o va citi cu voce sau o va relata, argumentând importanța acesteia în desfășurarea acțiunii.

Activitatea 2. Personajele basmului

Obiective: să numească personajele basmului; să le clasifice în pozitive și negative; să argumenteze rolul personajelor în acțiune; să-și exprime argumentat opiniile cu privire la comportamentul, faptele personajelor; să caracterizeze personajele în funcție de rol/funcția atribuită.

Metode: exercițiul de comparare, simularea întâlnirii cu personajul, piramida, jocul de rol.

Mod de aplicare 1: a) Elevii identifică în lista propusă de profesor personajul intrus și comportamentul acestuia. b) Elevii își argumentează opțiunile.

Mod de aplicare 2: a) Profesorul le propune elevilor mai multe replici ale personajelor din basmul studiat. b) Elevii recunosc personajele după replică. c) Elevii numesc situațiile în care sunt rostite replicile. d) Elevii clasifică personajele în bune-rele/pozitive-negative.

ATELIERUL 2. Creăm/inventăm povești

Activitatea 1. Povești alcătuite în baza unui plan de idei și/sau a unui început dat

Obiective: să alcătuiască o poveste în baza unui plan de idei propus de profesor sau a unui început dat; să argumenteze importanța fiecărei întâmplări în acțiune și a deznodământului basmului; să utilizeze formulele narative caracteristice basmelor; să-și exprime argumen-

tat opinia cu privire la personajele create și rolul atribuit (erou, adversar, ajutoare etc.).

Metode: scrierea creativă, exercițiul de asociere, experimentul de gândire, problematizarea.

Mod de aplicare: a) Profesorul propune un început pentru o poveste și un plan de idei. b) Elevii citesc începutul și, conform planului de idei, alcătuiesc un text. c) Se discută textele.

Activitatea 2. Hai să inventăm o poveste

Obiective: să creeze o poveste ținând cont de caracteristicile de fond ale acesteia: lupta dintre bine și rău, binele învinge răul, personaje reale/fantastice, ajutoare, învingerea obstacolelor, formule inițiale, mediane, finale etc.; să argumenteze componentele de structură ale operei: întâmplări, personaje, titlu, formule narative; să explice argumentat finalul; să-și expună atitudinea față de cele relatate și personaje; să numească stările trăite în procesul de creare a poveștii.

Metode: scrierea creativă, jocul didactic, exercițiul de asociere, problematizarea, puzzle-ul.

Mod de aplicare: a) Profesorul discută cu elevii, în baza unui poster, tiparul narativ al unei povești: formula inițială; prezența forței malefice; încercarea protagonistului de a soluționa problema; rezolvarea problemei; formula finală. b) Profesorul propune mai multe cuvinte-reper pentru crearea poveștii: *peste nouă mări și țări, atunci, deodată, în acel moment, la răsăritul soarelui, a apărut, merse cât merse, în sfârșit* etc. c) Profesorul începe povestea: „A fost odată ca niciodată...”. d) Un elev continuă enunțul (de ex.: „...un împărat și o împărăteasă, care nu aveau copii”, „...un om sărac, care avea un fecior...” etc.). e) Fiecare elev, pornind de la enunțul precedent, continuă povestea în funcție de propria imaginație (dacă se lucrează în grupuri, fiecare va continua povestea de câte ori îi va veni rândul prin rotație). f) Povestea se va termina cu formula: „Am încălecat pe-o șa și v-am spus povestea așa”. g) Textul poate fi consemnat de profesor ori poate fi înregistrat cu telefonul. j) În final, profesorul citește textul alcătuit/elevii ascultă înregistrarea. i) Elevii redactează textul (pot face și modificări de conținut). k) Se discută textul din perspectiva componentelor de structură: întâmplări, personaje, mesaj, formule etc.

ATELIERUL 3. Dramatizarea poveștilor

Activitatea 1. Etapa de pregătire a dramatizării

Obiective: să identifice în text și să aprecieze unele comportamente, replici ale personajelor; să caracterizeze personajele; să pătrundă în psihologia personajelor; să explice complexitatea problemelor cu care se confruntă protagonistul.

Metode: jocul de rol, exercițiul de identificare, dramatizarea, lectura ghidată, discuția colectivă/dezbaterea.

Mod de aplicare: a) În grupuri sau perechi, elevii aleg un fragment din text (cu dialog), pe care urmează să-l dramatizeze. Dacă profesorul decide ce secvențe vor fi

înscenate, el pune la dispoziția elevilor lista respectivă (mai multe grupuri pot alege același fragment). b) Fiecare distribuție decide asupra detaliilor privind recuzita, jocul actoricesc (intonații, gesturi, mimică, mișcare scenică etc.). c) Profesorul inițiază o discuție despre fragmentele ce urmează a fi puse în scenă: circumstanțele în care se desfășoară acțiunea, participanții la acțiune, rolul fiecărui participant (ajutoare, forța binelui, forța răului etc.). d) Elevii exersează în grupuri rolurile (lectura expresivă). e) Acasă, elevii învață pe de rost replicile.

Activitatea 2. Etapa de reprezentare

Mod de aplicare: a) Fiecare distribuție prezintă fragmentul său, care, de regulă, durează cel mult trei minute; b) Restul elevilor au statutul de spectatori, urmând să se comporte ca atare (să aplaude, să exclame).

Activitatea 3. Analiza și evaluarea dramatizării

Mod de aplicare: a) Elevii sunt incluși într-o discuție axată pe următoarele subiecte-întrebări: *Cât de greu/ușor le-a fost să interpreteze rolul?, Ce emoții au trăit în timpul jocului?, Ce cred despre personaj, judecând după replicile, comportamentul acestuia din situația respectivă?, Care dintre distribuții a fost mai interesantă, mai convingătoare?* etc. b) Sunt formulate concluzii referitoare la întâmplările acțiunii, la personaje etc.

Activitatea 4. Înscenarea integrală a basmului

Mod de aplicare: a) Vor fi parcurse aceleași etape (pregătitoare, de reprezentare, de discuții), doar că pentru primele două va fi alocat mai mult timp. b) Elevii prezintă înscenarea în fața colectivului școlii/părinților.

ATELIERUL 4. Carnavalul personajelor

Activitatea 1. Etapa de pregătire pentru carnaval

Obiective: să numească mai multe personaje din basmele citite; să-și argumenteze opțiunea pentru un anumit personaj; să decidă asupra detaliilor de costum; să identifice în text replica pe care o va rosti în cadrul carnavalului și să-și argumenteze alegerea; să exerseze lectura expresivă a replicii.

Metode: lectura cognitivă, lectura expresivă, exercițiul de identificare, situația-problemă cu variante de răspuns.

Mod de aplicare: a) Fiecare elev scrie o listă de personaje din basmele citite, alegând unul și motivând opțiunea (personajele pot fi propuse și de profesor). b) Elevii identifică în basm detalii de vestimentație, făcând în caiet notițele necesare (dacă acestea lipsesc, profesorul va iniția o discuție în vederea stabilirii vestimentației conform rolului și tipului uman pe care îl reprezintă personajul: vârstă, ocupație, gen, trăsături de caracter).

Activitatea 2. Desfășurarea carnavalului

Obiective: să recunoască personajul și opera; să raporteze personajul la o categorie de vârstă (copil, matur, bătrân) și socială (împărat, om nevoiaș, boier etc.); să argumenteze în baza replicii rostite în timpul carnavalului o trăsătură de caracter a personajului și situația vizată; să se raporteze

emoțional-afectiv la personaje și să argumenteze.

Metode: jocul de rol, lectura expresivă, exercițiul de recunoaștere/identificare, situația-problemă.

Mod de aplicare: a) „Personajele” fac un tur prin sală (parada costumelor/personajelor). b) Fiecare personaj, într-un moment al carnavalului, își rostește replica (în cazul în care sunt două sau mai multe personaje din aceeași operă, ele pot rosti replicile lor în cadrul unui dialog). c) Participanții la carnaval numesc personajul, opera și situația în care a fost rostită replica. d) Elevii numesc și alte momente interesante din operă legate de personajul dat.

Activitatea 3. Debriefare

Obiective: să comenteze rolul vestimentației, al replicii în recunoașterea personajului; să numească problema cu care se confruntă personajul; să raporteze comportamentul la un anumit tip (exemplar, demn de urmat, condamnat etc.); să-și exprime atitudinea față de personaj; să clasifice personajele în bune și rele; să identifice personajul favorit, argumentând opțiunea; să formuleze concluzii.

Metode: convorbirea euristică, dezbateră, problematizarea, PRES.

Mod de aplicare: a) Elevii argumentează atributele vestimentare alese și opțiunea pentru o anumită replică. b) Elevii își exprimă opiniile privind vestimentația colegilor (corespunde/nu corespunde statutului și rolului, contribuie/nu contribuie la caracterizarea personajului etc.), replicile rostite (replică-cheie, replică memorabilă etc.). c) Fiecare elev aderă, conform propriei înțelegeri, la unul dintre cele două grupuri („personaje bune”, „personaje rele”), explicând alegerea. d) Elevii argumentează care este personajul lor favorit dintre participanții la carnaval. e) Sunt formulate concluziile finale privind personajele basmelor.

ATELIERUL 5. Basm, culoare, muzică

Activitatea 1. Basm – culoare

Obiective: să relaționeze/identifice și să compare mijloacele de exprimare a unor atitudini, idei în textul artistic și în arta plastică; să asocieze unele întâmplări, fapte, personaje, finalul poveștii etc. cu anumite culori și să argumenteze; să expună prin desen o întâmplare din basm, argumentându-și opțiunea; să compare ilustrații la aceeași operă/fragment.

Metode: exercițiul de asociere, exercițiul de comparare, dezbateră.

Mod de aplicare: a) Profesorul le propune elevilor mai multe ilustrații la același text/fragment de text, incluzându-i într-o discuție în baza următoarelor întrebări-sarcini: *Ce întâmplare, personaj sunt surprinse de pictor?, De ce pictorul a optat anume pentru această întâmplare/personaj?, Ce culori a folosit?, De ce anume acestea?, Care ilustrație este mai expresivă?* etc. b) Elevii sunt îndemnați să ilustreze o întâmplare din text, lucrările lor fiind ulterior expuse pentru a fi examinate. d) Elevii își expun opiniile privind modul

în care autorii desenelor au reușit să surprindă esența întâmplării, stările personajelor etc.

Activitatea 2. *Basma – muzică*

Obiective: să relaționeze cele două arte; să selecteze piese/fragmente muzicale adecvate pentru dramatizarea, ecranizarea unei povești și să argumenteze opțiunea; să argumenteze utilizarea fragmentului/piese muzicale ca fundal pentru lectura expresivă a textului/fragmentului ales din lista propusă de profesor.

Metode: compararea, conversația, lectura expresivă.

Mod de aplicare: a) Elevii ascultă câteva fragmente muzicale selectate de profesor în vederea alegerii unuia ca fundal pentru lectura expresivă/dramatizarea, ecranizarea textului. b) Elevii aleg din această listă (fie pot alege piesa muzicală ajutați de părinți) 1-2 fragmente/piese muzicale în funcție de atmosfera textului, de întâmplarea relatată și de forma de activitate (dramatizare, ecranizare, lectură expresivă, relatare etc.). c) Elevii exersează lectura expresivă a operei, folosind ca fundal fie piesa aleasă, fie mai multe variante, în final optând pentru cea mai adecvată. d) Elevii își exprimă opiniile privind fundalul muzical, la importanța acestuia pentru accentuarea mesajului basmului. e) Elevii formulează concluzii referitoare la relația „arta cuvântului/dramatizarea/ecranizarea – arta muzicală”.

ATELIERUL 6. *Ecranizarea basmului*

Activitatea 1. *Vizionarea de ecranizări ale basmelor*

Obiective: să relaționeze cele două arte, literatura și cinematografia; să-și exprime opiniile cu privire la fidelitatea/infidelitatea „text-film”; să formuleze opinii cu privire la mijloacele de expresie ale scriitorului și regizorului; să argumenteze avantajele de abordare a temei prin arta filmului și a cuvântului; să argumenteze rolul episodului în acțiunea basmului; să-și exprime impresiile de lectură și cele rezultate din vizionarea filmului.

Metode: dezbateră, problematizarea, exercițiul-sarcină de comparare, analiza.

Mod de aplicare: a) Elevii vizionează filmul și își exprimă impresiile de lectură și cele provocate de film. b) Elevii se pronunță asupra fidelității/infidelității „text-film”, cu referire la întâmplări, personaje, deznodământ etc. c) Elevii argumentează avantajele/dezavantajele abordării temei în textul literar și în film, insistând asupra unor mijloace de expresie caracteristice fiecăreia dintre cele două arte. d) Elevii își expun părerea referitor la personaje, insistând asupra comportamentului, replicilor, tipului de relații ale personajului cu alți participanți în acțiune.

Activitatea 2. *Ecranizarea de către copii a unor basme*

Obiective: să formuleze tema filmului planificat; să aleagă întâmplări din operă și să argumenteze rolul fiecăreia în constituirea acțiunii filmului; să caracterizeze personajele; să argumenteze rolul personajelor secundare, episodice în acțiune; să formuleze concluzii

cu privire la filmul „turnat” de ei.

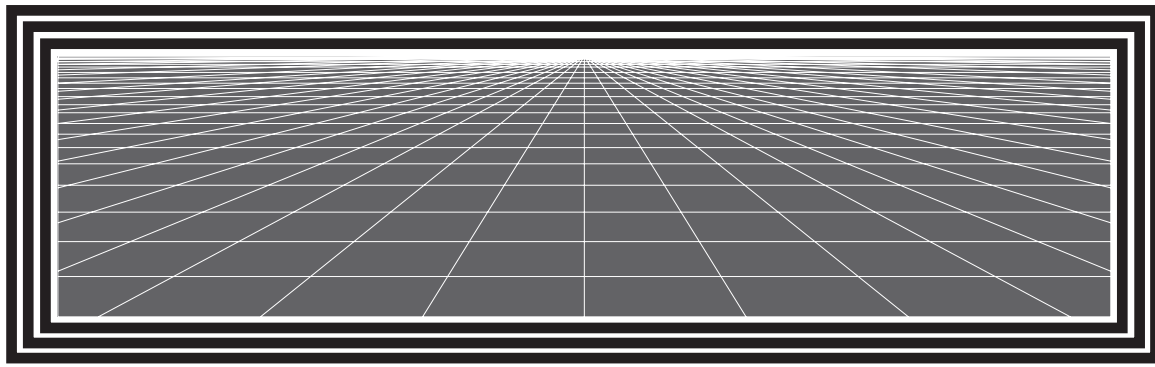
Metode: jocul de rol, experimentul de gândire, problematizarea, puzzle, conversația.

Mod de aplicare: a) Elevii alcătuiesc o listă de întâmplări ce vor fi incluse în acțiunea filmului, argumentând importanța fiecăreia. b) Ei propun variante de aranjare a întâmplărilor, argumentând importanța ordinii episoadelor. c) Elevii propun nume de artiști, colegi, cunoscuți, rude etc. care vor interpreta un rol sau altul, motivându-și opțiunile. d) Profesorul include elevii într-o discuție despre modalitățile de rostire a replicilor de către personaje: intonație, accente logice, pauze. e) Elevii discută despre produsul lor cinematografic. f) Dacă povestea există în variantă cinematografică, elevii vizionează filmul, după care îl compară cu varianta verbală creată de ei.

În concluzie: Standardele educației literar-artistice, care nu sunt altceva decât niște valori proiectate a fi atinse, trebuie să derive din principiul libertății în educație, acesta, la rândul lui, în cazul artelor, implicit al literaturii, fiind garantul receptării operei artistice, în funcție de statutul receptorului ca cel de-al doilea subiect, re-creator al mesajului operei, și de subiect care nu numai comunică, dar care se și comunică. Anume acest statut al receptorului impune, de multe ori, în cazul artelor, depășirea standardelor și stereotipurilor acceptate. Or, dincolo de afirmația lui Tudor Vianu, conform căreia în creație-receptare pot fi formulate norme care trebuie să alcătuiască „un ansamblu coerent de coordonare, prin care putem introduce o anumită ordine rațională și sistematică în viața noastră artistică” [5, p. 45], în cazul receptării literaturii, competențele literar-artistice, comportamentele literare, atitudinile, aptitudinile, motivele pentru activitatea literară, varietatea formelor de comunicare literară, imaginația recreatoare etc. ale elevilor sunt, de fapt, valori ale educației literar-artistice. Devenite achiziții ale elevilor, acestea, la rândul lor, pot fi și criterii de evaluare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cosmovici A. Psihologie generală. Iași: Polirom, 1996. 253 p.
2. Petean A., Petean M. Ocolul lumii în 50 de jocuri creative. Cluj-Napoca: Limes, 2010. 212 p.
3. Popova V. Metodologia predării noțiunilor de teorie literară în procesul formării elevului-interpret al textului artistic. Teză de doctor în științe ale educației. Pe: <https://slink.ro/Zmrc6> (Accesat la 21.09.2024)
4. Șchiopu C. Metodica predării literaturii. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2009. 332p.
5. Vianu T. Introducere în teoria valorilor. București: Minerva, 1979. 176 p.
6. Vilcu M. Educația literar-artistă și lingvistică a elevilor prin valorificarea lecțiilor netradiționale. Teza de doctor în științe ale educației. Chișinău. 2021. Pe: <https://slink.ro/oXIGC> (Accesat la 21.09.2024)



EDUCAȚIE ECOLOGICĂ



Florina-Cristina
BUICĂ

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Valorificarea materialelor reciclabile/reutilizabile în activitățile educaționale cu preșcolarii

CZU: 373.2.091 | doi.org/10.5281/zenodo.14005383

Rezumat: Articolul abordează perspectiva educației ecologice din perioada timpurie, prezentând repere teoretico-metodologice, precum și date statistice cu referire la deșeuri și materiale componente (hârtie/carton, plastic, sticlă). Este focusat pe aplicarea și interpretarea rezultatelor obținute ca urmare a chestionarului propus cadrelor didactice din grădiniță, în vederea valorificării materialelor reciclabile/reutilizabile în activitățile educaționale la nivelul de vârstă 3-6 ani. În urma analizei rezultatelor obținute, s-a constatat preocuparea pentru implementarea educației ecologice în grădiniță și interesul pentru valorificarea materialelor reciclabile/reutilizabile în activitățile cu preșcolarii.

Cuvinte-cheie: educație ecologică, materiale reciclabile/reutilizabile, preșcolari, profesori, învățământ preșcolar.



Stela GÎNJU

dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Abstract: The article approaches the perspective of ecological education in the early education period, presenting theoretical and methodological benchmarks with reference to early education, as well as statistical data with reference to waste and component materials (paper/cardboard, plastic, glass). The authors focus

on the application and interpretation of the results obtained after a questionnaire was proposed to kindergarten teachers concerning recyclable/reusable materials in educational activities, age level 3-6 years. An analysis of the results denotes the teachers' interest for the implementation of ecological education in kindergarten and for the use of recyclable/reusable materials in educational activities.

Keywords: ecological education, recyclable/reusable materials, preschoolers, preschool education, teachers.

Educația timpurie este necesară și prioritară pentru sistemele de învățământ, ca și pentru politicile educaționale internaționale, care subliniază importanța educației de la naștere până la vârsta școlară mică și, în consecință, a implicării societății în vederea creșterii armonioase și sănătoase a copiilor. Cercetările fundamentale și aplicative din domeniile științelor educației, ale economiei sunt utilizate prin integrare și contribuie semnificativ la argumentarea faptului că investiția în educație, începând de la vârstă foarte mică, este una extrem de valoroasă pentru dezvoltarea afectivității, a cogniției și a comportamentelor sociale, dar și a atitudinii sănătoase față de sine și față de comunitatea din care face parte, prin asumarea rolurilor sociale. Aceste argumente în favoarea investiției în educația timpurie sunt cele care asigură

evoluția societății, prin stimularea dezvoltării aptitudinilor/abilităților copilului încă de la naștere, asigurarea unui mediu sigur pentru copii, care promovează valori profunde, și are ca scop împlinirea vieții oamenilor din societate, iar formarea caracterului devine fundament al vieții desăvârșite într-o comunitate armonioasă [4, pp. 12-16].

Educația preșcolarilor cuprinde, printre altele, și oferirea unui model ecologic de dezvoltare timpurie, în care să se armonizeze efectele influențelor din mediul familial cu cele instituționale și ale societății, în general. Ținând cont de faptul că deteriorarea mediului înconjurător, caracterul limitat al resurselor naturale și ritmul galopant al creșterii demografice în anumite zone ale lumii constituie probleme care nu pot fi neglijate de către factorii decizionali, responsabili la nivel global, se impune o atenție sporită față de integritatea și buna funcționare a elementelor naturale, ca efect al activității umane.

Curricula pentru educație timpurie din Republica Moldova și România promovează învățarea activă, valorile și responsabilizarea față de semenii și natură, pe baza strategiilor eficiente de predare-învățare-evaluare [8, p. 24; 8, pp. 16-42]. Luând în calcul faptul că, în procesul dobândirii cunoștințelor ecologice necesare formării atitudinilor premergătoare comportamentului ecologic, un rol important îl are explorarea-investigarea mediului înconjurător de către copii, demarată încă de la naștere, pe baza reflexului necondiționat de orientare-cercetare [6], constatăm că familiarizarea cu natura este posibilă și în cadrul grupei de preșcolari, prin intermediul materialului didactic interactiv și atractiv folosit în desfășurarea activităților în încăperi și în afara acestora, ajutându-i pe copii să descopere natura prin implicarea simțurilor, în contact direct cu elementele mediului înconjurător, utilizând materiale reciclabile și obiectele obținute ulterior din acestea [1, pp. 19-22]. Demersul didactic euristic, problematizant și interactiv, îmbinat cu contactul nemijlocit cu natura, sporește dobândirea de comportamente ecologice, sensibilizând copiii în vederea luării de decizii care să contribuie la folosirea responsabilă a resurselor naturale și menținerea unui mediu natural sănătos.

La nivel macroeconomic, studiile privind generarea și administrarea deșeurilor indică rezultatul practic al aplicării legislației și politicilor publice de stimulare a administrării corespunzătoare a deșeurilor. Astfel, într-un raport comparativ (OIREP, decembrie 2023), sunt menționate următoarele valori colectate: sticlă (Green Point – 193245 tone; Reciclador – 191559 tone; Fepra – 147977 tone; Clean Recycle – 70708 tone; Ecorom – 53856 tone; EcoSynergy – 34762 tone; Financiar – 44309 tone; EcoSmart – 32910 tone; Part Slife – 7560 tone); hârtie/carton (CCAT – 1542 tone; Marathon – 21922 tone; Ecologic 3R – 14806 tone) și plastic (Ecorep – 4606 tone) [11].

În zilele noastre, materialele reciclabile constau din hârtie, plastic, sticlă, metal și materiale textile – provenind din gospodărie, industrie și birouri; ambalajele utilizând cantități mari de materiale virgine, dintre care 40% plastic și 50% hârtie/carton, nivelul ridicat de ambalaje generate indicând nevoia de reutilizare, colectare și reciclare în vederea realizării unei economii circulare cu emisii de carbon scăzute.

Întrucât produsele au nevoie de ambalaje adecvate pentru a fi protejate în itinerarul de la locul de producere până la locul unde sunt consumate, poziția Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene, reflectată în rezoluția legislativă a Parlamentului European din 24.04.2024, menționează obiective de recuperare și reciclare, în conformitate cu Acordul ecologic european, prezentat în comunicarea Comisiei (11.03.2020), având ca obiectiv reutilizarea sau reciclarea tuturor ambalajelor până în 2030, cadrul de reglementare european promovând economia circulară prin protejarea mediului și a resurselor acestuia [10].

În conexiune cu aceste statistici, în vederea determinării atitudinii cadrelor didactice față de oportunitatea educării ecologice a preșcolarilor prin activități de reciclare/reutilizare a materialelor, a fost aplicată metoda chestionarului. Definit drept ”tehnică și, corespunzător, un instrument de investigare constând dintr-un ansamblu de întrebări scrise și, eventual, grafice, ordonate logic și psihologic, care, prin administrarea de către operatorii de anchetă sau prin autoadministrare, determină din partea persoanelor anchetate răspunsuri ce urmează a fi înregistrate în scris” [3, p. 140], ”set de întrebări, bine organizate și structurate în vederea obținerii de date cât mai exacte cu privire la o persoană sau un grup de persoane, ale căror răspunsuri sunt consemnate în scris” [7, p. 45], chestionarul ca metodă de cercetare contribuie la depistarea anumitor aspecte concludente, care să ajute la validarea ipotezei propuse.

În vederea determinării atitudinii cadrelor didactice față de oportunitatea implementării educației ecologice a preșcolarilor prin activități de reciclare/reutilizare a materialelor, s-a aplicat un chestionar cu 10 itemi, incluzând și întrebări legate de materialele reciclabile/reutilizabile, pentru un lot de 107 respondenți.

La itemul 1 – *Considerați că activitățile de reutilizare a materialelor contribuie la educația ecologică a copiilor?*, 105 (99,1%) de cadre didactice califică activitățile de reutilizare a materialelor oportune în vederea educației ecologice a copiilor, în timp ce 1 (0,9%) respondent afirmă contrariul.

Pentru itemul 2 – *Folosii materiale reutilizabile în activitățile cu preșcolarii?*, 103 cadre didactice (96,3%) prevăd întrebuințarea materialelor reutilizabile în activitățile cu preșcolarii, în timp ce doar 4 pedagogi (3,7%) fac referire la neutilizarea acestora.

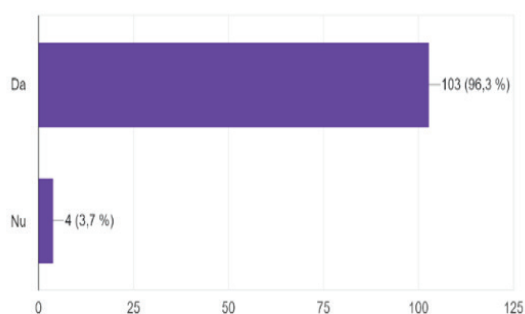


Diagrama 1. Rezultatele chestionării cadrelor didactice privind folosirea materialelor reutilizabile în activitățile cu preșcolari

Itemul 3, *Bifați în care dintre următoarele activități cu preșcolari ați introdus materiale reciclabile/reutilizabile*, a înregistrat cele mai mari scoruri pentru demersurile din domeniul *Cunoașterea mediului* (86%), urmat de *Educație plastică* (78,5%) și *Activități matematice* (60,7%), procentul cel mai mic fiind acumulat pentru *Educație fizică* (23,4%). 32 de cadre didactice (29,9%) au folosit materialele reciclabile în domeniul *Educație lingvistică*; 65 din respondenți (60,7%) au menționat *Activități matematice*; 92 (86%) au bifat *Cunoașterea mediului*; 84 (78,5%) au ales *Educația plastică*; 27 (25,2%) au numit *Educația fizică*; 53 (49,5%) – *Abilitățile practice*; 43 (40,2%) – *Educația pentru societate* și 25 (23,4%) – *Educația muzicală* (Diagrama 2).

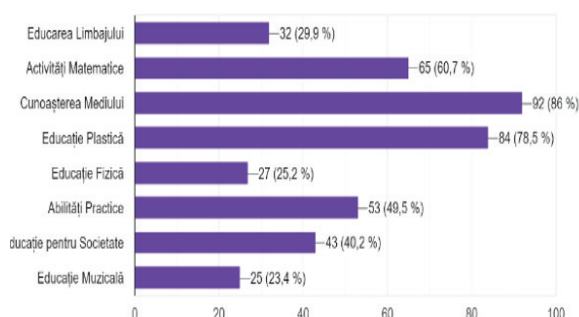


Diagrama 2. Rezultatele chestionării privind domeniile de utilizare a materialelor reutilizabile în activitățile cu preșcolari

Itemul 4, *Enumerați câteva dintre materialele reciclabile/reutilizabile pe care le folosiți în activitățile cu copii*, solicită identificarea materialelor reciclabile/reutilizabile accesibile în activitățile cu preșcolari. Din totalul de respondenți, 41 (42,6%) au bifat obiectele din hârtie/carton (pahare, cutii, coli colorate, tuburi, pungi, reviste, cofraje ouă, farfurii); 44 (45,7%) au precizat folosirea produselor din plastic (sticle, borcane, capace, recipiente detergenți, pungi/saci gunoi, pungi, pahare, furculițe, paie

de suc, șireturi); 6 (6,2%) au enumerat produse din lemn (linguri, furculițe, bețișoare înghețată, dopuri); 5 (5,2%) au specificat sticla și 4 (4,1%) au menționat materialele textile. Ca exemple de utilizare, cadrele didactice au numit: instrumente muzicale din carton (chitară, tobă, instrumente de suflat), ghivece, suporturi rechizite, vase pentru flori, cutii decorate, adăposturi pentru păsări, jucării, mijloace de transport, popice, cifre, litere.

Itemul 5 solicită recomandarea de activități din domeniile de cunoaștere specifice Curriculumului pentru educație timpurie, în care respondenții au folosit materiale reutilizabile/reciclabile. Din 107 subiecți chestionați, au răspuns doar 90 (84,1%). 20 de cadre didactice (18,6%) fac referire la domeniul *Științe* (Cunoașterea mediului), prin următoarele modalități: observarea/investigarea elementelor din natură; colectarea, sortarea, reciclarea materialelor reutilizabile. În cadrul activităților matematice, 24 (22,4%) de respondenți au enumerat: sortarea de materiale, jocuri cu obiectele, cifrele obținute din materiale reciclabile. Pentru educația lingvistică, 8 (7,4%) cadre didactice au recomandat interpretarea personajelor prin jocuri de rol. Abilitățile practice au fost numite de către 10 (9,3%) respondenți – confecții și modelaj. În cadrul domeniului *Arte*, 20 de cadre didactice (18,6%) au menționat pictura pe hârtie/carton, plastic, sticlă. În acest sens, 2,8% din respondenți au subliniat importanța activităților extracurriculare, 5,6% – a educației pentru sănătate și 1,8% – a activităților de protejare a mediului înconjurător în cadrul educației pentru societate.

Itemul 6 face referire la existența în grădiniță a tomberoanelor pentru separarea/sortarea deșeurilor. Cu regret, procentul predominant (62,6%) denotă lipsa tomberoanelor în instituțiile preșcolare.

Luând în considerare domeniile de dezvoltare și comportamentele vizate în Curriculumul pentru învățământul preșcolar, respondenții consideră că ecologizarea mediului înconjurător și reciclarea materialelor pot fi abordate în majoritatea dimensiunilor de dezvoltare a preșcolarilor.

Analizând rezultatele obținute pentru itemii ce țin de reciclarea/reutilizarea materialelor, ca urmare a aplicării chestionarului *Valorificarea materialelor reciclabile/reutilizabile în activitățile educaționale la nivel preșcolar (3-6 ani)*, luând în calcul faptul că analiza datelor este în curs de desfășurare, rezultatele acestei investigații fiind limitate, concluzionăm următoarele aspecte:

- cadrele didactice sunt conștiente de importanța materialelor reciclabile/reutilizabile în activitățile cu preșcolari;
- se atestă un nivel scăzut de valorificare a materialelor reciclabile/reutilizabile pentru anumite domenii de activitate (*educație lingvistică, educație fizică, abilități practice, educație pentru societate și educație muzicală*), fapt ce denotă o abordare deficitară în activitățile educaționale la nivel preșcolar;

- diversificarea educației ecologice la nivel preșcolar este necesară, prin activități de reciclare/reutilizare a materialelor ca o componentă a educației permanente;
- promovarea oportunităților de dezvoltare profesională pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar în domeniul educației ecologice.

În concluzie: Materialele reciclabile/reutilizabile pot fi integrate în conținuturile studiate la nivel preșcolar, contribuind la dezvoltarea armonioasă a viitorilor cetățeni, responsabilizându-i și integrându-i în contextul vieții și lumii înconjurătoare, ca o componentă a educației ecologice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andon C. (coord.) Teoria și metodologia familiarizării preșcolarilor cu natura, ediția a II-a, revizuită și completată. Chișinău: UPSC Ion Creangă, 2014.
2. Borțeanu S. (coord.) Curriculum pentru învățământul preșcolar. Prezentare și explicitări. București: Didactica Publishing House, 2009.
3. Chelcea S. Chestionarul în investigația sociologică. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1975.
4. Clipa O. Educația timpurie. Resurse pentru dezvoltarea practicienilor. București: Trei, 2023.
5. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, 1998.
6. Gînju S. Modalități de stimulare a curiozității copiilor pentru explorarea mediului înconjurător. În: Racu I. (coord.) Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor, vol. I. Chișinău: UPSC Ion Creangă, 2015.
7. Ilie V. Sociologia educației. București: Editura Universală, 2019.
8. Ministerul Educației Naționale: Curriculum pentru educație timpurie. București, 2019. Pe: https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf (Accesat la 3.04.2024).
9. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova: Curriculum pentru educație timpurie Chișinău: Lyceum, 2019. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_pentru_educatia_timpurie_tipar.pdf (Accesat la 26.03.2024).
10. Rezoluția Legislativă a Parlamentului European. Strasbourg, 2024. Pe: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2024-0318_EN.html#-def_2_1 (Accesat la 19.06.2024).
11. Studiu comparativ Oirep. București, 2023. Pe: <https://ecoteca.ro/StudiuOIREP/>



Ana-Maria-Delia
RÎPEANU

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău



Stela **GÎNJU**

dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Aspecte metodologice de valorificare a mijloacelor didactice din natură în activitățile cu preșcolarii

CZU 373.2.091 | doi.org/10.5281/zenodo.14006023

Rezumat: Articolul subliniază importanța utilizării instrumentelor didactice direct din natură, de către educatoare, în activitățile cu preșcolarii, prin amenajarea spațiului educațional și a centrelor de interes menționate în curriculum cu materiale naturale cât mai diverse și variate. Autorii prezintă pe scurt câteva date statistice din chestionarul aplicat educatorilor cu privire la nivelul lor inițial de valorificare a mijloacelor didactice din natură, oferind ulterior sugestii pentru amenajarea spațiului educațional din grădiniță (pentru centrele liber alese) cu materiale din mediul înconjurător, în funcție de temele anuale de studiu prevăzute de Curriculumul pentru educația timpurie.

Cuvinte-cheie: educație timpurie, mijloace didactice naturale, amenajarea spațiului educațional, activități.

Abstract: The authors emphasize the importance of educators using didactic tools taken directly from nature in activities with preschoolers, by arranging the educational space and the centers of interest, as specified in the relevant curriculum,

with as diverse and as varied natural materials as possible. The authors briefly present some statistical data derived from the questionnaire applied to educators regarding their initial level of capitalizing on teaching aids taken from nature, and then offer ideas and suggestions for arranging the educational space in kindergarten (for the freely chosen centers) with materials taken from the environment, depending on the annual study themes provided by the Early Childhood Education Curriculum.

Keywords: preschool education, natural didactic tools, arranging the educational space, activities.

Natura, prin diversitatea elementelor sale, prin multitudinea resurselor pe care le pune la dispoziție, prezintă o sursă nesecată de cunoștințe, materiale, impresii oportune pentru dezvoltarea globală a copiilor din primele zile de viață și, după cum afirmă mai mulți savanți, chiar din perioada intrauterină [2, p. 325].

Curriculumul pentru educația timpurie din România încurajează activitățile de descoperire de către copii a lumii înconjurătoare și a mediului din realitatea apropiată încă de la vârsta preșcolarității, în vederea unei dezvoltări globale/holistice armonioase (prin abordarea tuturor domeniilor: *Dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale; Dezvoltarea socio-emoțională; Capacități și atitudini în învățare; Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii; Dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii* [1, p. 16]. Acest document fundamental în realizarea activităților educaționale în grădinițe pune la dispoziție și propune o serie de materiale din natură (dar nu suficient de variate și exemplificate), pe care copiii să le mănuiască pentru a fi în contact cu natura, satisfăcându-și nevoile de explorare.

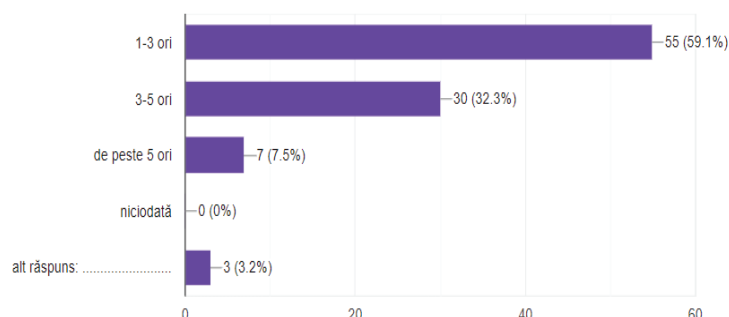
Pedagogii J. Piaget, D. Ausubel, L. Vygotsky subliniază importanța utilizării mijloacelor didactice obținute din mediul apropiat în experiențele de învățare, copiii fiind în centrul tuturor activităților și construindu-și propriile reprezentări despre realitatea înconjurătoare [Apud 3]. În acest context, susținerea și încurajarea preșcolarilor de către educatoare în desfășurarea de activități educaționale, prin joc și joacă, cu mijloace didactice preluate direct din natură este actualmente un imperativ extrem de important în educația timpurie, vehiculat, atât la nivel național, cât și internațional, prin documente curriculare sau implementarea pedagogiilor alternative, bazate pe studii ale specialiștilor în domeniu, care atestă valențele utilizării materialelor din natură în activitățile instructiv-educative.

În vederea constatării nivelului inițial de valorificare a mijloacelor didactice din natură de către educatoare în activitățile educaționale cu copiii preșcolari (3-6 ani), pentru dezvoltarea holistică a acestora, am aplicat tehnica chestionarului, urmărind scopul de a observa măsura în care educatoarele sunt familiarizate cu mijloacele didactice provenite din natură și, totodată, nivelul de valorificare a acestora în activitățile pe care le desfășoară cu preșcolarii (chestionarul a fost completat de către 95 de educatoare, atât din România, cât și din Republica Moldova). Cercetătorul S. Chelcea definește chestionarul ca fiind ”o tehnică și, corespunzător, un instrument de investigare constând dintr-un ansamblu de întrebări scrise și, eventual, imagini grafice, ordonate logic și psihologic, care, prin administrarea de către operatorii de anchetă sau prin autoadministrare, determină din partea persoanelor anchetate răspunsuri ce urmează a fi înregistrate în scris” [Apud 4, p. 12].

Întrebările care descriu direcțiile chestionarului s-au axat pe *frecvența utilizării* mijloacelor didactice din natură de către educatoare, *dotarea spațiului educațional* cu mijloace didactice provenite din mediul înconjurător, *categoriile și tipuri de mijloace didactice naturale* pe care le cunosc și le folosesc în activități.

La întrebarea: *De câte ori pe săptămână utilizați mijloace didactice din natură în activitățile educaționale cu preșcolarii?*, se remarcă faptul că educatoarele, în procent de 59,1%, au răspuns că le folosesc între o dată și de trei ori pe săptămână, urmate de 32,3%, care au afirmat faptul că folosesc aceste tipuri de mijloace didactice, la activitățile cu copiii de 3-5 ori pe săptămână, în timp ce doar 7,5% le utilizează de peste 5 ori pe săptămână. De asemenea, toate educatoarele au răspuns afirmativ la această întrebare, în așa fel încât procentul celor care au ales varianta ”niciodată” este de 0%, de aici reieșind faptul că toate educatoarele chestionate se folosesc de mijloacele didactice din natură la activitățile educaționale cu preșcolarii. De asemenea, putem deduce că majoritatea educatoarelor folosesc într-o măsură mică mijloacele didactice din natură (unele doar o dată, celelalte în cel mult trei activități pe săptămână), în timp ce la extrema cealaltă se află doar un procent de 7,5% de educatoare care introduc frecvent mijloacele din mediul înconjurător în activitățile cu copiii (peste 5 ori pe săptămână).

Diagrama 1. *Frecvența utilizării mijloacelor didactice din natură de către educatoare în activitățile cu preșcolarii*



Itemul *Ce mijloace didactice folosiți cel mai des în vederea desfășurării activităților educaționale cu preșcolarii?* a evidențiat tipurile de mijloace didactice folosite cel mai des, propunând o serie de mijloace didactice ca urmare a clasificărilor realizate de către specialiștii în domeniu.

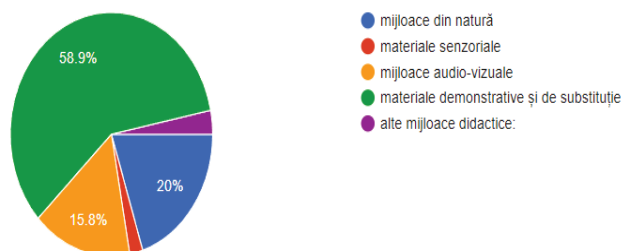


Diagrama 2. *Tipuri de mijloace didactice utilizate cel mai frecvent de către educatoare la activitățile educaționale*

Dintre categoriile de mijloace didactice enunțate, majoritatea respondenților (58,9%) a ales categoria *materiale demonstrative și de substituție*, urmată de 20% de educatoare care au răspuns că folosesc cel mai des mijloacele din natură, iar 15,8% – mijloace audio-vizuale, în timp ce restul respondenților au bifat materialele senzoriale sau alte mijloace didactice (proprii, spre exemplu). Acest rezultat, s-ar putea datora faptului că mijloacele didactice demonstrative și de substituție, dar și mijloacele din natură au o paletă mai largă, sunt diverse, au costuri reduse sau sunt gratuite și, de asemenea, sunt ușor de procurat, la îndemână, pe când mijloacele audio-vizuale implică costuri mai ridicate sau limitează experiențele directe ale copilului cu natura și mediul înconjurător.

La întrebarea *Care sunt categoriile de materiale din natură pe care le selectați, în general, în activitățile cu copiii preșcolari?*, am identificat care sunt resursele materiale naturale de care dispun și pe care le utilizează în prezent cadrele didactice din grădinițe.

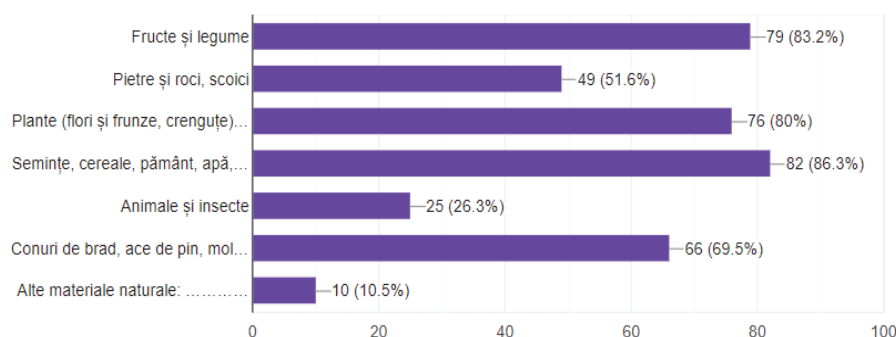
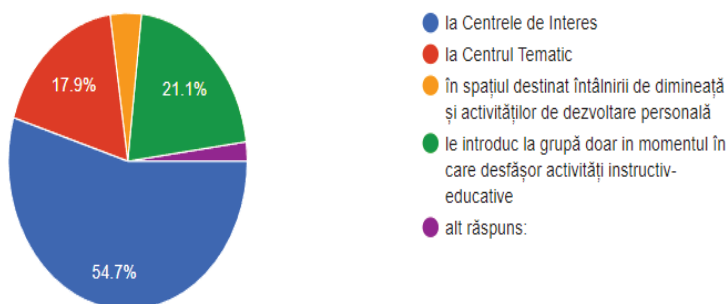


Diagrama 3. *Mijloace didactice din natură selectate și folosite de educatoare în activitățile cu preșcolarii*

Toate categoriile de mijloace didactice din natură au fost selectate de către educatoare ca dovadă a faptului că le utilizează la grupă și dispun de astfel de rezerve naturale în spațiul educațional în care predau. Cele mai folosite mijloace din natură sunt semințele, cerealele, apa și pământul (86,3%), urmate de fructe și legume (83,2%), plante (flori, frunze, crenguțe) (80%), dar și conuri de brad, ace de pin, molid (69,5%), pietre și roci, scoici (51,6%) sau animale și insecte (26,3%).

Întrebarea *În grupa dumneavoastră se întâlnesc mijloace didactice din natură?* a ținut aspecte ale amenajării spațiului educațional, dorindu-se a evidenția locurile considerate de educatoare a fi potrivite pentru expunerea diferitelor mijloace didactice din natură.

Diagrama 4. *Repere pentru amenajarea spațiului educațional cu mijloace didactice din natură*



Într-un procent semnificativ (54,7%), educatoarele au afirmat că cele mai multe mijloace didactice din natură se regăsesc la centrele de interes pentru activitățile liber alese, urmate de 21,1% care au declarat că introduc mijloace din natură doar atunci când desfășoară activități, aceste materiale nefiind expuse sau așezate la vedere, pentru copii. Totodată, 17,9% dintre respondenți au mijloace didactice din natură la Centrul tematic (care reprezintă tema săptămânii).

Referitor la acest aspect, considerăm că procentele pot crește semnificativ pe parcurs, odată cu instruirea cadrelor didactice în vederea valorificării și folosirii mijloacelor didactice din natură în cât mai multe activități cu copiii și, de asemenea, odată cu îmbogățirea resurselor materiale naturale și adăugarea lor într-un număr mai mare în sală, prin amenajarea diversificată a spațiului educațional.

La întrebarea *În acest moment, de ce resurse și mijloace didactice din natură dispuneți la grupă?*, trecem în revistă principalele mijloace numite de educatoare: mijloace didactice din categoria naturii inerte (roci, scoici, nisip, lut, plante uscate, ierbare, blănuri, pene, petale de flori etc.), din categoria viețuitoarelor (plante de cameră, animale de dimensiuni mici, colecție cu insecte etc.), plantelor (frunze, flori, fructe și legume de sezon etc.), confecții (jucării din lemn, bețișoare, binoclu), precum și altele (recipiente, semințe, conuri, boabe, ghinde, sămburi etc.).

Propunem o listă cu exemple de mijloace didactice naturale pentru amenajarea centrelor liber-alese, în funcție de temele de integrare ale Curriculumului pentru educația timpurie (2019) – programul anual de studiu specific preșcolarilor de 3-6 ani (*Cine sunt/suntem?*; *Când, cum și de ce se întâmplă?*; *Cum este, a fost și va fi aici pe pământ?*; *Cine și cum planifică/organizează o activitate?*; *Cum exprimăm ceea ce simțim?* și *Ce și cum vreau să fiu?*) [1]:

- Tema anuală de studiu: *Cine sunt/suntem?*, exemplu de temă săptămânală de proiect: *Familia mea*
 - ✓ Mijloace didactice din natură: la centrul *Biblioteca*: cartonașe din hârtie reciclată cu membrii familiei; la centrul *Științe*: machetă din lemn – copac (pentru arborele genealogic), lupă din lemn; la centrul *Artă*: flori, folie transparentă, rame de tablou din lemn, tulpini, frunze, rădăcini de flori (pentru tablouri-cadou pentru părinți); la centrul *Nisip și apă*: lut și apă (pentru amprente), nisip de diferite culori pentru realizarea de chipuri pe nisip; la centrul *Construcții*: bucăți de lemn, crenguțe, pietre, licheni (pentru construirea caselor); la centrul *Joc de rol*: fructe de sezon (pregătirea gemurilor și a dulcețurilor împreună, în familie).
- Tema anuală de studiu *Când, cum și de ce se întâmplă?*, exemplu de temă săptămânală de proiect: *Fructe colorate, cu miresme parfumate*
 - ✓ Mijloace didactice din natură: la centrul *Biblioteca*: tăblițe de lemn cu semne grafice, care vor fi completate cu boabe de struguri, afine, coacăze; la centrul *Științe*: jocuri logice – fructe și frunzele lor (potrivire și sortare, frunza corespunzătoare fructului); la centrul *Artă*: fructe-ștampilă (jumătăți de fructe diverse, folosite pentru înmuierea în acvarelă și obținerea unor ștampile suprapuse pe foi albe); la centrul *Nisip și apă*: cutie transparentă cu apă și

fructe de dimensiuni diferite (pentru ca preșcolarii să le spele); la centrul *Construcții*: omuleț din fructe de sezon (fructe suprapuse, unite cu bețe din lemn); la centrul *Joc de rol*: fructe, apă, zahăr (pentru pregătirea sucurilor, compoturilor), fructe colorate, sticlute de dimensiuni mici, apă și esențe naturale (pentru confecționarea parfumurilor).

- Tema anuală de studiu *Cum este, a fost și va fi aici pe pământ?*, exemplu de temă săptămânală de proiect: *Natura și fenomenele sale*
 - ✓ Mijloace didactice din natură: la centrul *Biblioteca*: cartonașe cu exerciții grafice (fulg de nea, curcubeu, picături de ploaie, soare), pe care copiii le vor scrie cu ajutorul unor mijloace precum: sare, pietre colorate, polen (prin aplicare cu degetul, cu bețișoare de urechi etc.); la centrul *Științe*: căutarea în natură a unor frunze/flori/pietre/crenguțe/iarbă/ etc. care să aibă culorile curcubeului; coșulețe de diferite culori (pentru sortare); la centrul *Artă*: simboluri pentru vreme realizate din orez (zăpadă), spice de grâu lipite oblic pe carton (vânt), puf de pădărie (nor), pietre colorate (nor gri), flori galbene uscate (soare), apă pusă în folie capsată (picături de ploaie); la centrul *Nisip și apă*: oglindă, eprubetă, apă (realizarea de picături de ploaie pe oglindă, pentru o mai bună reflecție); la centrul *Joc de rol*: seturi cu mijloace din natură specifice anotimpurilor (primăvara: pene, muguri de flori, bulbi de lalele, ghiocci, minicuib din crenguțe; vara: scoici, nisip, pietre colorate, semințe de floarea-soarelui; toamna: frunze uscate, fructe și legume, crizanteme; iarna: felii uscate de portocală, scorțișoară, conuri și crengi de brad, crengi simple – copiii sunt detectivi ai anotimpurilor).
- Tema anuală de studiu *Cine și cum planifică/organizează o activitate?*, exemplu de temă săptămânală de proiect: *Plutim pe valurile mării*
 - ✓ Mijloace didactice din natură: la centrul *Biblioteca*: puzzle 3D – bărcuță (confecție din carton); la centrul *Științe*: observare direct în port/muzeul maritim; la centrul *Artă*: acuarele realizate din fructe și flori naturale colorate (pentru decorarea bărcilor din carton); la centrul *Nisip și apă*: apă minerală și paie (suflare în apă pentru crearea de valuri); la centrul *Construcții*: fâșii de lemn, sfoară (port); la centrul *Joc de rol*: bărci confecționate din carton reciclat, dopuri de plută, frunze late și crengi de dimensiuni mici ("căpitanii vapoarelor").
- Tema anuală de studiu: *Cum exprimăm ceea ce simțim?*, exemplu de temă săptămânală de proiect: *E ziua ta, mămic!*
 - ✓ Mijloace didactice din natură: la centrul *Biblioteca*: activitate în natură: ilustrații de ziua mamei așezate pe copaci; la centrul *Științe*: observare

perechi mamă-copil: iepuri, buburuze, pisici, găină și pui etc.; la centrul *Artă*: cercei din flori (rășină, flori uscate); la centrul *Nisip și apă*: nisip, pietre colorate (inimioare pentru mame); la centrul *Construcții*: cubul cu surprize (un cub cu pereți din folie transparentă pe care copiii lipesc diferite elemente din natură: pene, flori, frunze, fluturi din insectar); la centrul *Joc de rol*: lut, apă – vase din lut pentru mame (micii olari).

- Tema anuală de studiu: *Ce și cum vreau să fiu?*, exemplu de temă săptămânală de proiect: *Muzica – emoție și mișcare*

- ✓ Mijloace didactice din natură: la centrul *Biblioteca*: exerciții grafice cu note muzicale (bețe și nisip); la centrul *Științe*: lupă, instrumente muzicale din lemn; la centrul *Artă*: tablou – pian din spaghetti (pentru clape), carton; la centrul *Nisip și apă*: apă (sunete executate cu mâinile în apă); la centrul *Construcții*: grămadă din nisip (scenă); la centrul *Joc de rol*: micii artiști (instrumente din materiale regăsite în natură – fluier din frunze, tobe din bețe și cutie etc.).

În lumina celor expuse, amenajarea spațiului educațional poate fi îmbunătățită în timp, educatoarele fiind conștiente de importanța acestuia pentru succesul activităților. De

asemenea, baza materială a grupelor poate fi completată, pe parcurs, o dată cu instruirea educatoarelor.

În concluzie: Valorificarea mijloacelor didactice din natură în activitățile educaționale cu preșcolari este o preocupare constantă și de interes pentru educatoare, dar, totodată, una relativ nouă, întrucât cadrelor didactice le lipsește o paletă mai largă de materiale, din cauza aprovizionării insuficiente cu mijloace preluate direct din natură, în lipsa unui spațiu mai bine delimitat.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Curriculum pentru educație timpurie. București, 2019. Pe: https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf (Accesat la 10.07.2024)
2. Ilie M. D. (coord.) Teoria și metodologia instruirii. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Cluj-Napoca: Eikon, 2012. 171 p.
3. Todor V. (coord.) Metodica predării cunoștințelor despre natură la clasele I-IV. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1985. 170 p.
4. Trașă L. Metode și tehnici de cercetare în psihologie. Sinteză de curs. Universitatea Spiru Haret. Pe: https://www.academia.edu/13078557/Metode_si_tehnici_de_cercetare_in_psihologie (Accesat la 13.07.2024)

EVENIMENTE CEPD



MINISTERUL EDUCAȚIEI
ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA

Programul național *Investim în profesori*, la cea de-a doua ediție

Centrul Educațional PRO DIDACTICA continuă seria de instruiți derulate în cadrul Programului național *Investim în profesori*, susținut financiar de Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. Programul vine să răspundă nevoilor actuale de pregătire profesională continuă ale cadrelor din învățământ, oferind baza teoretică și practică necesară formării și exersării competențelor specifice domeniului psihopedagogic.

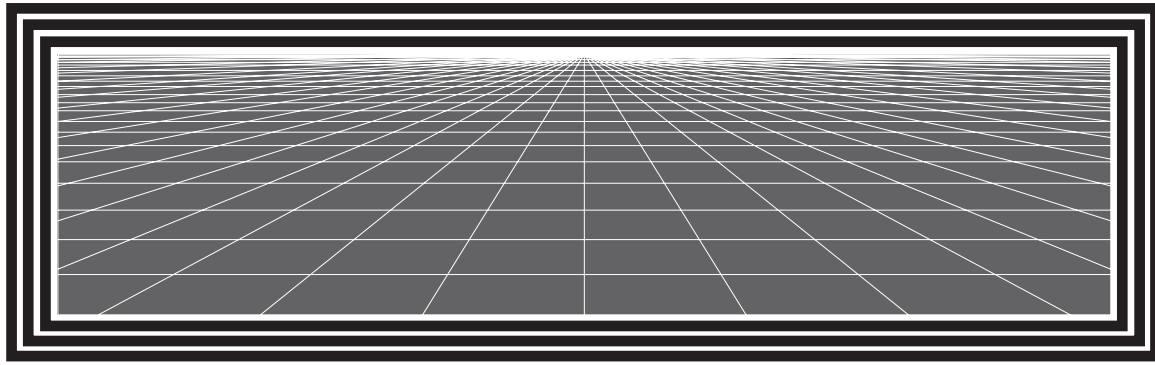
La activitățile curente, desfășurate de echipa Centrului, participă circa 200 de cadre manageriale și didactice din 7 instituții de învățământ general din raionul Ialoveni: LT *Petre Ștefănuță* din or. Ialoveni; LT *Olimp*, Costești; LT *Zâmbreni*; Gimnaziul *Mitropolit Gurie Grosu*, Nimoreni; LT *Ruseștii Noi*; LT *Ion Suruceanu*, Suruceni; LT *Dimitrie Cantemir*, Văsieni.

Pe parcursul celor 300 de ore de training, de activități de studiu individual și de mentorat, de sesiuni de follow-up, realizate cu prezență fizică (în cadrul instituțiilor de învățământ) și în format online, ghidați de circa 20 de formatori PRO DIDACTICA, cursanții vor parcurge conținuturi utile pentru îmbunătățirea prestației în sala de clasă, oferite fiecărui participant atât în variantă electronică, cât și pe suport de hârtie. Modulele programului cuprind subiecte actuale și necesare pentru

buna activitate a cadrului didactic *aici și acum*. Printre acestea se numără: *Cadrul normativ al activității cadrului didactic*; *Inteligența emoțională*; *Relația cadrului didactic cu elevii*; *Cadrul didactic și părinții elevilor: comunicare, implicare, parteneriate*; *Relevanța învățării*; *Educația incluzivă*, *Educație pentru democrație și integrare europeană*, *Formarea competențelor de prevenire și combatere a bullying-ului*, *Integrarea și etica personalului didactic*.

Sesiunile de formare sunt proiectate și realizate astfel încât să ofere un cadru atât pentru acumularea de noi achiziții profesionale și pentru schimb eficient de experiență, cât și pentru dezbaterile unor aspecte importante legate de activitatea propriu-zisă a profesorului la nivel de clasă, școală și comunitate.





EXERCITO, ERGO SUM



Elena SOCHIRCA

dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Educația STEAM realizată prin prisma inter- și transdisciplinarității*

CZU: 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.14005920

Rezumat: Educația este pregătire pentru viață și, în particular, pentru o lume în care știința și aplicațiile sale în tehnologie au roluri-cheie. Elevii trebuie să-și dezvolte o gamă vastă de abilități și cunoștințe care să le permită să înțeleagă aspectele științifice și tehnologice ale lumii. Una dintre cele mai importante provocări în educație o reprezintă abordarea integrată a învățării

prin introducerea proiectelor STEAM, legate de schimbările climatice și atenuarea pericolelor; eficiența energetică, sustenabilitatea, inovația, precum și dezvoltarea competențelor necesare rezolvării problemelor cu care elevii se vor confrunta ca cetățeni adulți. Pentru a face față acestor provocări, pentru a înțelege și a soluționa problemele din viața reală, este nevoie de o abordare educațională care să plaseze situațiile din cotidian și problemele globale în centrul atenției și să folosească cele cinci discipline ale STEAM.

Cuvinte-cheie: educație integrată, STEAM, învățare prin proiecte, transdisciplinaritate, amprentă de carbon, climă.

Abstract: Education is a preparation for life and, in particular, for a world in which science and its applications in technology have key roles. Students need to develop a wide range of skills and knowledge that enable them to understand the scientific and technological aspects of the world. One of the most important challenges in education is the integrated approach to learning by introducing STEAM projects such as climate change and hazard mitigation, energy efficiency, sustainability, innovation, and skill development to address issues that students will face as adult citizens. Meeting these challenges requires an educational approach that places life situations and global issues in a central position and uses the five disciplines of STEAM to understand and solve real-life problems.

Keywords: integrated education, STEAM, project-based learning, transdisciplinarity, carbon footprint, climate change.

În ultimele decenii, educația bazată pe științe, tehnologie, inginerie, artă și matematică (STEAM) a devenit un imperativ. Conceptul STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*) este orientat spre formarea și dezvoltarea de competențe prin intermediul unor activități didactice cu un pronunțat caracter aplicativ. Educația STEAM are la temelie integrarea științei, tehnologiei, ingineriei, artei și matematicii într-o abordare inter- și transdisciplinară a unor aplicații și probleme din lumea reală. Toate aceste discipline se condiționează reciproc și sunt integrate în diverse domenii academice. Deși sunt menționate cinci, în această descriere se încadrează o gamă mult mai vastă de discipline, cum ar fi: fizica, chimia, biologia, astronomia, astrofizica, biochimia, geografia, ingineria civilă, statistica, psihologia și altele. Educația integrată prin STEAM recomandă ca cunoștințele să fie achiziționate în paralel cu formarea deprinderilor conexe. În aceeași ordine de idei, în practica didactică, domeniul STEAM ar trebui abordat de o manieră integrată.

Literatura de specialitate identifică mai multe abordări ale disciplinelor STEAM, pe niveluri de complexitate: disciplinară, multidisciplinară, interdisciplinară, transdisciplinară și a. *Interdisciplinaritatea* reprezintă un proces de interacțiune

* Articol elaborat în cadrul proiectului "Erasmus+ Transformarea educației cadrelor didactice pentru tranziția verde și digitală în Armenia și Moldova."

între discipline/domenii de cunoaștere diferite. Procesul de interacțiune dintre discipline implică două acțiuni distincte, în următoarea succesiune: selectarea din discipline a acelor cunoștințe care pot fi relevante pentru problema propusă; integrarea cunoștințelor selectate într-o perspectivă sintetizată sau într-o soluție pentru problema propusă. Din perspectiva educației STEAM, abordarea interdisciplinară se axează pe o temă comună, iar cunoștințele, abilitățile, atitudinile sunt construite la intersecția a două sau mai multe discipline STEAM. *Transdisciplinaritatea* reprezintă o sintetizare a cunoștințelor din diverse domenii, care ajunge în punctul în care cunoștințele respective nu mai pot fi atribuite unui câmp distinct de cunoaștere. Din perspectiva educației STEAM, cunoștințele și abilitățile învățate la două sau mai multe discipline STEAM sunt aplicate pentru rezolvarea problemelor din lumea reală; astfel, se dezvoltă abilitățile interdisciplinare și se construiesc altele transdisciplinare. Strategiile didactice includ problematizarea, gândirea critică, învățarea bazată pe proiecte.

În practică, cu referire la o temă de studiu, integrarea se poate face pornind de la una din disciplinele STEAM, realizând conexiuni cu celelalte discipline. Ulterior, tema este abordată din perspectiva altei discipline și, din nou, conținutul studiat este relaționat cu conținutul celorlalte discipline. Această abordare urmează un model de tip spirală.

În elaborarea unei activități de învățare din această perspectivă, Boix Mansilla (2010) evidențiază patru acțiuni care generează experiențe de învățare inter- și transdisciplinare la elevi:

- 1) **Stabilirea scopului activității.** Aceasta oferă un ghidaj profesorului și elevilor și arată de ce este necesară o abordare interdisciplinară. Dacă scopul este clar, el oferă și un cadru de referință pentru rezultatele elevilor (pentru evaluarea acestora). Ex.: *să găsim explicația a...; să descoperim cum se poate interpreta estetic...; să propunem o soluție la problema...*
- 2) **Ponderarea relevanței informațiilor extrase din discipline.** Prin selectarea și acordarea de prioritate anumitor cunoștințe în raport cu altele, se conturează procesul de investigare, de căutare a soluției. Ideea e că nu toate cunoștințele sau procedurile sunt utile, ci doar unele, și acelea folosite creativ, nonstandard. Ex.: *avem nevoie să știm...; putem folosi procedura...*
- 3) **Valorificarea integrării.** Prin acest proces, elevii sunt încurajați să integreze activ cunoștințele, așadar să producă o înțelegere integrativă: *dacă folosim X, putem combina cu Y și rezultă Z, care ne rezolvă problema...*
- 4) **Menținerea unei atitudini critice, mai ales din punct de vedere epistemologic.** Le permite profesorilor și elevilor să raporteze rezultatele învățării la scopul interdisciplinar, să evidențieze sursele dovezilor disciplinare și să selecteze tehnici sau proceduri integrative.

Primele trei acțiuni vor fi realizate în această succesiune, finalizând cu produse precum explicația complexă,

soluția practică, dar a patra acțiune este permanentă, transversală, deoarece elevii vor trebui să mențină atitudinea critică pe toată durata experienței de învățare inter- și transdisciplinară.

Prezentăm un exemplu de proiect transdisciplinar cu elemente STEAM pentru treapta de liceu.

Subiectul: *Schimbările și modificările climatice. Amprenta de carbon*

Discipline conexe: *geografie, matematică, chimie, ecologie, biologie*

Obiective:

- să identifice noțiuni și concepte relaționate de problema amprente de carbon și a efectului de seră în context interdisciplinar;
- să descrie problema amprente de carbon și să identifice cel puțin 3 moduri de intensificare a problemei amprente de carbon;
- să explice rolul dioxidului de carbon în efectul de seră;
- să identifice cel puțin 3 acțiuni care contribuie la intensificarea amprente de carbon;
- să identifice soluții și să justifice modul în care au fost formulate soluțiile cu privire la reducerea amprente de carbon.

La etapa *Evocare*, elevilor li se prezintă mai multe imagini ce conțin consecințele efectului de seră și ale schimbărilor climatice, iar ei determină semnificația acestor imagini și legătura lor cu încălzirea globală. Totodată, elevii vin cu exemplificări.

Ulterior, elevii analizează pictogramele prezentate și stabilesc semnificația acestora. Ei sunt întrebați dacă au mai întâlnit astfel de pictograme pe produse (Figura 1). Discuția se axează pe ce reprezintă CO₂ și ce impact are acest compus chimic asupra mediului, dar și ce noțiuni/concepte de mediu sunt relaționate cu CO₂.

La etapa *Realizare a sensului*, elevii au de rezolvat o problemă, cu caracter transdisciplinar: "Maria întârzie la serviciu! Tocmai a pierdut autobuzul și acum trebuie să ajungă la timp la birou, astfel încât să nu fie disponibilizată. În fiecare zi, după ce ajunge la serviciu, Maria trebuie să completeze un *Parcurs de călătorie*, pentru a putea primi un bonus. În *Parcursul de călătorie*, Maria include amprenta de carbon personală. Cu cât amprenta de carbon personală este mai mică, cu atât șansele Mariei de a primi bonusul sunt mai mari. Ajutați-o pe Maria să găsească cea mai bună modalitate de a ajunge la muncă, astfel încât să poată obține și bonusul pe baza *Parcursului de călătorie*".

Limite: Maria are la dispoziție 30 de minute pentru a ajunge la oficiu și doar 100 de lei în portmoneu. O parte din acești bani urmează să fie cheltuiți pentru prânz.

Modalitățile de transport: Fiecare modalitate de transport are un cost. Deși deplasarea cu mașina este cea mai rapidă, amprenta de carbon produsă este cea mai mare. Deși mersul pe jos nu implică cheltuieli financiare și are cel mai mare beneficiu pentru sănătate, durează

cel mai mult. Cum găsim un compromis? Examinați argumentele pro și contra, analizând Tabelul 1.

Figura 1. Pictograme plasate pe produse ce reflectă zero emisii de CO₂



Tabelul 1. Modalități de transport

Alegerea modalității de transport	Timp pentru călătorie	Costuri de călătorie	Amprenta de carbon (3 = înaltă, 0 = scăzută)	Beneficii pentru sănătate (10 = înalte, 0 = scăzute)
Mașină	10 minute	90 de lei	4	0
Microbuz de serviciu	15 minute	30 de lei	3	5
Autocar	20 de minute	5 lei	2	7
Bicicletă	25 de minute	0 lei	1	10
Mers pe jos	30 de minute	0 lei	0	10

După analiza datelor din tabel, urmează aplicarea asaltului de idei, prin care elevii vor găsi cât mai multe argumente pro și contra modalităților de transport enumerate și vor determina care dintre ele este cel mai bun. Următoarea etapă presupune proiectarea unui proces/prototip pentru a identifica soluții la problema invocată.

Partea 1: Săptămâna aceasta, Maria întârzie zilnic la serviciu! Utilizând datele din tabel, stabiliți mijlocul de transport care i-ar permite să ajungă la timp, de luni până vineri. Puteți folosi același mijloc de transport doar de două ori în cele cinci zile: de ex., luna și marțea – autobuzul, în celelalte zile ale săptămânii – un alt mijloc de transport. **Partea 2:** Maria întârzie la serviciu și în săptămâna următoare! Folosind datele din Tabelul 2, stabiliți mijlocul de transport pe care ar trebui să-l folosească în fiecare zi, având în vedere provocările de călătorie, constrângerile, costurile amprentei de carbon.

Tabelul 2. Parcurs de călătorie pentru Maria

	Luni	Marți	Miercuri	Joi	Vineri
Provocare de călătorie	Criză de petrol! Prețul petrolului s-a dublat, la fel și costurile de călătorie.	Afară ninge, iar Maria are planificată o ședință foarte importantă!	Maria este în întârziere și mai are la dispoziție doar 15 minute pentru a ajunge la muncă.	Maria are în portmoneu doar 50 de lei și trebuie să mai economisească și pentru prânz	Organizația în care activează Maria îi oferă un bonus de 50 de lei pentru a alege o modalitate sănătoasă de a ajunge la serviciu!
Vremea	Însorită	Ninsoare	Însorită	Însorită	Însorită
Costuri de călătorie	Mașină (100 lei); Microbuz de serviciu (50 lei); Autocar (20 lei); Bicicletă (0 lei); Mers pe jos (0 lei).	Mașină (50 lei); Microbuz de serviciu (25 lei); Autocar (10 lei); Bicicletă (0 lei); Mers pe jos (0 lei).	Mașină (50 lei); Microbuz de serviciu (25 lei); Autocar (10 lei); Bicicletă (0 lei); Mers pe jos (0 lei);	Mașină (50 lei); Microbuz de serviciu (25 lei); Autocar (10 lei); Bicicletă (0 lei); Mers pe jos (0 lei).	Mașină (50 lei); Microbuz de serviciu (25 lei); Autocar (10 lei); Bicicletă (0 lei); Mers pe jos (0 lei).
Timp	30 de minute	30 de minute	30 de minute	30 de minute	30 de minute
Bani în portmoneu	100 de lei	100 de lei	100 de lei	50 de lei	100 de lei
Beneficii pentru sănătate	0 lei bonus	0 lei bonus	0 lei bonus	0 lei bonus	50 de lei bonus
Soluții de călătorie & Valoarea amprentei de carbon: Încercuiește opțiunea, pentru ca Maria să ajungă la locul de muncă la timp, zilnic.	Mașină = 4; Microbuz de serviciu = 3; Autocar = 2; Bicicletă = 1; Mersul pe jos = 0.	Mașină = 4; Microbuz de serviciu = 3; Autocar = 2; Bicicletă = 1; Mersul pe jos = 0.	Mașină = 4; Microbuz de serviciu = 3; Autocar = 2; Bicicletă = 1; Mersul pe jos = 0.	Mașină = 4; Microbuz de serviciu = 3; Autocar = 2; Bicicletă = 1; Mersul pe jos = 0.	Mașină = 4; Microbuz de serviciu = 3; Autocar = 2; Bicicletă = 1; Mersul pe jos = 0.

După prezentarea soluțiilor, elevii urmează să ofere un feedback asupra procesului/prototipului propus.

Feedback. Adunați costurile de carbon pentru drumul parcurs de Maria în fiecare zi către locul de muncă. Determinați valoarea amprente de carbon pentru alegerile Mariei de călătorie, încercuind răspunsul:

- 20-16: Maria are un cost ridicat de carbon (amprentă mare de carbon);
- 15-11: Maria ia măsuri pentru a-și reduce amprenta de carbon;
- 10-6: Maria își micșorează amprenta de carbon;
- 5 sau mai puțin: Maria are un cost de carbon foarte scăzut (amprentă de carbon mică).

La etapa *Reflecție*, elevii răspund la următoarele întrebări: 1) Descrieți procesul care v-a ajutat să decideți cea mai rațională modalitate pentru ca Maria să ajungă la locul de muncă în fiecare zi. 2) Ce categorii (vreme, costuri de călătorie, timp de călătorie, bani disponibili, bonus de sănătate, costul carbonului) sunt cele mai importante în luarea deciziilor privind soluțiile de călătorie? 3) Privind înapoi la prima sarcină de lucru, v-ați răzgândit cu privire la cea mai bună formă de transport? De ce da sau de ce nu?

Pentru evaluare, sunt propuși câțiva indicatori, printre care: soluțiile la problemă, raționalitate, plauzibilitate etc. Elevii indică conceptele/noțiunile învățate, abilități de investigare, de proiectare și de gândire critică aplicate: de ex., de definire a problemei; de investigare a problemei; de analiză și interpretare a datelor; de aplicare a cunoștințelor din matematică; de construire de explicații și soluții; de argumentare a soluțiilor; de evaluare și diseminare a rezultatelor; de formulare a problemei; de colaborare/cooperare și de lucru în echipă; reflexivitate.

În concluzie: Abordarea integrată prin educația STEAM vine să acopere nevoile reale ale societății în care trăim și urmărește pregătirea elevilor pentru meseriile STEAM de mâine. Profesorii nu au cum să anticipeze sarcinile de lucru pe care le vor desfășura elevii de azi peste 30 de ani, însă înarmarea lor cu un set de abilități inter- și transdisciplinare este o acțiune absolut necesară. Crearea de conexiuni semnificative între disciplinele STEAM este o sarcină dificilă. Necesită un act iterativ de potrivire și reorganizare a obiectivelor de învățare între diferite discipline, căutarea unei secvențe adecvate pentru aceste obiective și încorporarea de noi obiective de învățare. Prin urmare, cadrele didactice trebuie să fie dispuse să investească timp și efort în implementarea integrării. Mai mult decât atât, pentru a permite elevilor să efectueze propriile experimente sau să construiască un prototip, este nevoie de timp suplimentar. În plus, crearea unei abordări de învățare inter- și transdisciplinară reclamă cooperare din partea cadrelor didactice de la diferite discipline STEAM, ceea ce necesită suficiente resurse umane, financiare, materiale și de infrastructură.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Boix-Mansilla V., Lenoir Y. Interdisciplinarity in United States Schools: Past, Present, and Future. In: Issues in Integrative Studies, 28, 2010, pp. 1-28.
2. Nadelson L. S., Seifert A. L. Integrated STEM defined: Context, challenges, and the future. In: The Journal of Educational Research, 110 (3), 2017, pp. 221-223. Pe: <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1289775>
3. Stohlmann M., Moore T., Roehrig G. Considerations for teaching integrated STEM education. In: Journal of Pre-College Engineering Education Research, 2 (1), 2012, pp. 28-34. Pe: <https://doi.org/10.5703/1288284314653>.
4. Hardy L. High tech high. In: American School Board Journal, 188 (7), 2001, pp. 12-15.
5. Eckman E. W., Williams M. A., Silver-Thorn M. B. An integrated model for STEM teacher preparation: The value of a teaching cooperative educational experience. In: Journal of STEM Teacher Education, 51 (1), 2016, pp. 71-82.
6. El-Deghaidy H., Mansour N. Science teachers' perceptions of STEM education: Possibilities and challenges. In: International Journal of Learning and Teaching, 1 (1), 2015, pp. 51-54. Pe: <https://doi.org/10.18178/ijlt.1.1.51-54>.
7. Asghar A. et al. Supporting STEM education in secondary science contexts. Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 6 (2), 2012, pp. 85-125. Pe: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1349>
8. Thibaut L., Ceuppens S. Integrated STEM Education: A Systematic Review of Instructional Practices in Secondary Education. In: European Journal of STEM Education, 3 (1), 2018, pp. 1-12.
9. Roehrig G.H. et al. Is adding the E enough? Investigating the impact of K-12 engineering standards on the implementation of STEM integration. In: School Science and Mathematics, 112 (1), 2012, pp. 31-44. Pe: <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00112.x>
10. Satchwell R.E., Loepp F. L. Designing and Implementing an Integrated Mathematics, Science, and Technology Curriculum for the Middle School. In: Journal of Industrial Teacher Education, 39 (3), 2002, pp. 41-66.
11. Guzey S.S. et al. Building up STEM: An analysis of teacher-developed engineering design-based STEM integration curricular materials. In: Journal of Pre-College Engineering Education Research, 6 (1), 2016, pp. 11-29. Pe: <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1129>
12. Bryan L.A. et al. Integrated STEM education. In: Johnson C. C., Peters-Burton E. E., Moore T. J. (Eds.) STEM roadmap: A framework for integration. London: Taylor & Francis, 2015, pp. 23-37.
13. <https://teachengineering.org>

EVENIMENTE CEPD



Proiectul *Inițiativa de sprijinire a refugiaților: program de capacitare a personalului Spațiilor Sigure*

În perioada 20-27 septembrie 2024, în cadrul proiectului *Inițiativa de sprijinire a refugiaților*, implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Fondul Națiunilor Unite pentru Populație (UNFPA), ca parte a Răspunsului Umanitar în Republica Moldova, a fost desfășurat un program de formare care a avut drept obiectiv principal capacitatea personalului-cheie al Spațiilor Sigure pentru realizarea de activități educaționale și de recreere, oferirea de suport, asistență profesionistă, consiliere a beneficiarilor, refugiați ucraineni, dar și membri ai comunităților locale.

Programul, realizat în regim online și offline, a fost facilitat de formatoarele Natalia GRÎU, Elena CREANGĂ, Violeta TERGUȚĂ, Elena CAISÂN-POPA și Veronica CUMPĂNĂ, având în calitate de cursanți 28 de coordonatori locali, psihologi, lucrători de tineret și voluntari din 16 Spații Sigure Statice și Mobile, coordonate de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Asociația Obștească *Homecare* și ONG-ul *HelpAge*.

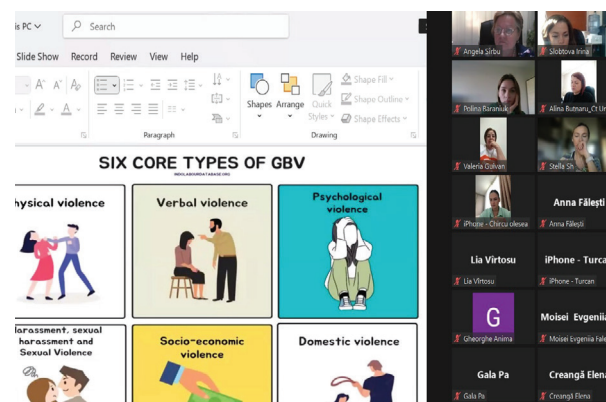
Pe parcursul a patru zile, cursanții și-au aprofundat cunoștințele și și-au îmbunătățit abilitățile în câteva domenii: violența în bază de gen; prevenirea violenței în bază de gen, inclusiv în mediul online; violența sexuală și strategii de intervenție; dezvoltarea bio-psiho-sexuală a adolescenților, strategii de comunicare nonviolentă.



MODULUL VIOLENȚĂ ÎN BAZĂ DE GEN, VIOLENȚĂ SEXUALĂ ȘI PREVENIREA EI

Sesiunea de învățare dedicată violenței în bază de gen, cu accent pe cea sexuală, a dat startul programului de formare, în data de 20 septembrie. Scopul activității a constat în actualizarea cunoștințelor despre formele și tipurile de violență în bază de gen, cauzele violenței în bază de gen și a violenței sexuale, măsurile necesare în caz de violență în bază de gen, educația sexuală; sănătatea sexuală. De asemenea, cursanții au fost familiarizați cu strategiile de prevenție și de referire, cu atitudinile față de violența în bază de gen și sexuală în condițiile de criză umanitară etc. Instruirea a avut loc în regim online, fiind facilitată de Violeta TERGUȚĂ, Elena CREANGĂ și Natalia GRÎU.

* * *



MODULUL DEZVOLTAREA BIO-PSIHO-SEXUALĂ A ADOLESCENȚILOR

Dezvoltarea bio-psiho-sexuală a adolescenților este modulul predat în perioada 23-24 septembrie. Organizat în format offline, la Hotelul Villa Verde, trainingul a fost facilitat de Elena CAISĂN-POPA (șef, Centrul de Sănătate Prietenos Tinerilor *Amigos*, Buiucani) și Veronica CUMPĂNĂ (șef, Centrul de Sănătate Prietenos Tinerilor *Amigos*, Botanica). Instruirea a întrunit 30 de participanți – coordonatori locali, psihologi, lucrători de tineret și voluntari, în vederea dezvoltării competențelor profesionale în domeniul sănătății mintale și al particularităților bio-sexuale ale adolescenților, necesare lucrului cu beneficiarii Spațiilor Sigure din rândul refugiaților ucraineni și al comunităților-gazdă.

Rugați în debutul activității să spună care le sunt așteptările de la această secvență de învățare, cursanții au menționat următoarele: informații noi, actualizate; suport profesionist; materiale didactice (inclusiv fișiere, produse video etc.) pentru utilizare în lucrul cu beneficiarii; strategii didactice moderne și modele de aplicare a acestora etc.

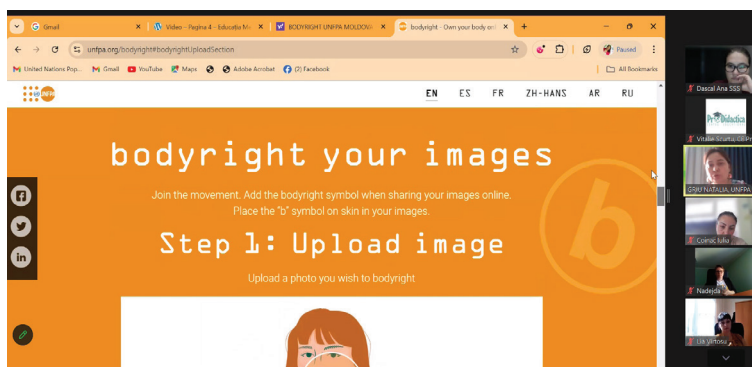
Având drept motto "Adolescența – vârsta schimbărilor", scenariul trainingului s-a bazat pe: definirea termenului de *sănătate mintală*; identificarea măsurilor de diminuare a stresului și restabilirea echilibrului emoțional; recunoașterea simptomelor unei persoane în situații de risc; explicarea pașilor care urmează a fi întreprinși în cazuri de risc – toate abordate cu referire la adolescenți. Ziua a doua a instruirii a fost dedicată discuțiilor despre particularitățile biologice ale vârstei adolescente. Participanții au abordat semnele adolescenței precoce și tardive, elementele igienei personale și menstruale, specificul relațiilor în perioada adolescenței, dar și comportamentul sexual responsabil adoptat de adolescenți. Totodată, un accent deosebit a fost pus pe serviciile de suport profesionist și de referire destinate adolescenților și tinerilor.

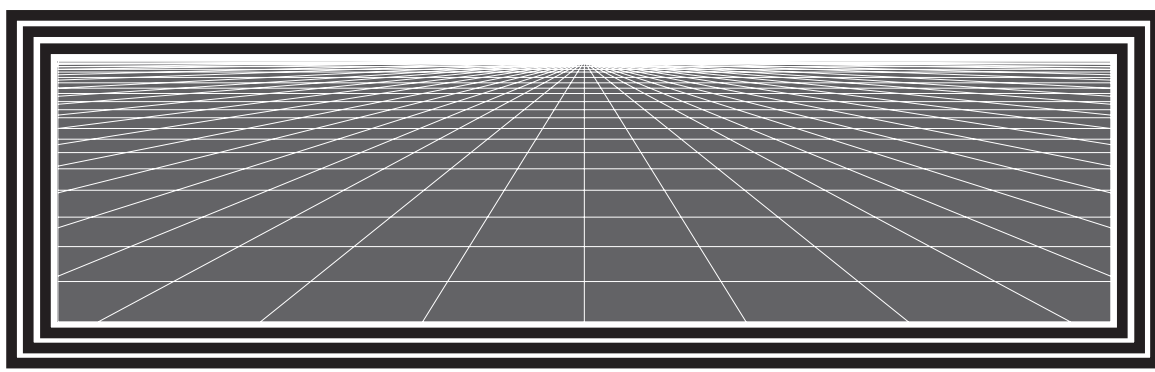
* * *

MODULUL PREVENIREA VIOLENȚEI ÎN BAZĂ DE GEN ÎN MEDIUL ONLINE. BAZELE COMUNICĂRII NONVIOLENTE

Abordat în data de 27 septembrie, acest modul a încheiat programul complex de capacitate a personalului-cheie al Spațiilor Sigure pentru realizarea de activități educaționale și de petrecere a timpului liber, pentru oferirea de suport profesionist și consilierea adolescenților și tinerilor refugiați ucraineni și din Republica Moldova.

Ultima sesiune a fost facilitată de Natalia GRÎU și Elena CREANGĂ. Aceasta a debutat cu o secvență dedicată siguranței în mediul online, cu accent pe comportamentele responsabile în mediul online și modalitățile de protejare. Cea mai consistentă componentă a zilei a avut în atenție comunicarea non-violentă. Subiectul a fost abordat din perspectiva esenței sale, a principiilor de bază și a etapelor pe care le implică, a atitudinilor etc. Pe parcursul instruirii, participanții/ele au experimentat situații de conflict și au reflectat asupra sursei care le generează în spațiul virtual și în cotidian, învățând să construiască un mesaj nonviolent, bazat pe empatie și înțelegerea nevoilor proprii, cât și ale persoanelor antrenate în comunicare.





DICȚIONAR



Sorin **CRISTEA**

dr., prof. univ., Universitatea din București

Pedagogia verde

CZU: 37.0 | doi.org/10.5281/zenodo.14005463

Rezumat: Pedagogia verde poate fi abordată din trei perspective, identificabile în arta și știința educației, teoria generală a educației și politica educației. În arta și știința educației, poate fi reconstituită în zona în care sunt vehiculate cunoștințele preștiințifice, exprimate prin metafora pedagogică, bazată pe „imaginația simbolică, relevantă la nivelul unor practici promovate” în domeniul educației și al instruirii, sau prin sloganul pedagogic, adoptat special pentru a asigura o comunicare concisă și frapantă cu scop de persuasiune, mobilizare, convingere rapidă. În teoria generală a

educației, pedagogia verde poate fi raportată la educația ecologică, reprezentativă pentru noile educații, promovate la nivel de conținuturi particulare ale educației în sec. XXI. În politica educației, aceasta tinde să devină unul dintre scenariile de viitor ale educației, inițiat și promovat de Consiliul Uniunii Europene prin Recomandarea privind învățarea pentru tranziția verde și dezvoltarea durabilă, care oferă statelor membre un nou cadru de reconstrucție a sistemelor de învățământ, conceput managerial, prin proiectarea școlilor verzi.

Cuvinte-cheie: durabilitate în educație, educație ecologică, model managerial și curricular; pedagogie verde, școală verde.

Abstract: Green pedagogy may be approached from three perspectives, identifiable in the art and science of education, in general educational theory and in educational policy. In the art and science of education green pedagogy can be reconstituted in the area of pre-scientific knowledge, expressed through the pedagogical metaphor; based on “symbolic imagination, relevant to the level of practices promoted” in the field of education and training, or through the pedagogical slogan, adopted specifically to ensure “concise and striking communication with the aim of persuasion, mobilization, and rapid conviction”. In the general education theory green pedagogy can be related to environmental education, which is representative of the new forms of education being promoted at the level of specific educational content in the 21st century. In education policy green pedagogy tends to become one of the future scenarios of education, initiated and promoted by the Council of the European Union through the Recommendation on Learning for the Green Transition and Sustainable Development, which offers Member States a new framework for rebuilding education systems, managerially designed, through the design of green schools.

Keywords: sustainability in education, environmental education, managerial and curricular model, green pedagogy, green school.

Pedagogia verde sugerează posibilitatea conceperii unui nou model de educație formală și nonformală, realizabil în contact direct cu natura, dincolo de monotonia clasei școlare tradiționale, cu scopul de a genera și cultiva mai multe efecte formative pozitive: a) construcția activă a cunoștințelor; b) antrenarea conștiinței ecologice a profesorilor și a elevilor; c) formarea aptitudinilor elevilor de cercetare permanentă a mediului ambiental; d) dezvoltarea capacității profesorilor de adaptare a metodologiei didactice la situațiile existente sau apărute în context comunitar (local, teritorial etc.); e) abordarea interrelației cu mediul înconjurător (natural și social), ca „drept fundamental al copilăriei” mereu evocată și valorificată în condițiile specifice oricărui proces didactic [7].

Pedagogia verde poate fi cercetată, astfel, în funcție de trei perspective existente, constituite pe larg și exersate special între anumite limite referențiale, în *arta și știința educației*, în *teoria generală a educației* și în *politica educației*.

I. În *arta și știința educației*, pedagogia verde poate fi identificată sau reconstituită în zona în care sunt vehiculate cunoștințele preștiințifice, exprimate adesea prin formule apropiate de ceea ce reprezintă metafora pedagogică sau sloga-

nul pedagogic [2, pp. 40-47; 4, pp. 716-717]. Ca *metaforă pedagogică*, pedagogia verde reprezintă o formulă, lansată deliberat sau spontan de anumiți experți în educație, difuzată în mod programatic în măsura în care stimulează „imaginația simbolică, relevantă la nivelul unor practici promovate, de exemplu, în managementul clasei” etc. În plan practic, antrenează două categorii de resurse: a) epistemologice, exprimate prin capacitatea de transpoziție, care facilitează noi semnificații, noi asocieri și explicații; b) metodologice, utilizate pentru înțelegerea curriculumului ascuns sau pentru aprofundarea mesajului didactic prin diferite tehnici de comunicare bazate pe alegorie, repetiție, substituție, antiteză, personificare, hiperbolă etc.

Ca slogan pedagogic, pedagogia verde reprezintă o formulă de exprimare adoptată special pentru a asigura o formă de comunicare prescurtată, concisă și frapantă, accesibilă limbajului comun, cu scop de persuasiune, mobilizare, convingere rapidă. În plan practic, valorifică resursele conotative pe care le oferă „cuvântul șoc” sau „clișeu verbal”, utilizate pentru a stimula adaptarea la anumite situații care solicită noi comportamente didactice, cu funcții specifice de exprimare sintetică și de angajare polemică.

Evoluția termenului *pedagogie verde* este dependentă de capacitatea acestuia de a asigura saltul de la cunoașterea preștiințifică – menținută la nivel de metaforă pedagogică și de slogan pedagogic – la cunoașterea științifică, inițiată în plan epistemologic, în cadrul unor programe de cercetare pedagogică, și academic, prin elaborarea unor cursuri universitare integrabile în studiile de masterat realizabile sub genericul științelor educației.

II. În *teoria generală a educației*, pedagogia verde poate fi raportată la educația ecologică, reprezentativă pentru noile educații, promovate la nivel de conținuturi particulare ale educației în sec. XXI, concepută ca „soluție socială necesară în condițiile multiplicării efectelor negative ale industrializării, concretizate în poluarea mediului ambiant” natural, dar și economic și cultural [5, pp. 306-308]. La nivelul practicii didactice și extradidactice, poate fi valorificată în funcție de toate conținuturile generale ale educației în măsura în care abordează o problemă specifică a lumii contemporane, de natură științifică și tehnologică, dar și morală, estetică și psihofizică.

Pedagogia verde are ca obiect de studiu specific educația ecologică, situată în zona deschisă de noile educații, care, la nivel de concept operațional, definește activitatea de formare-dezvoltare a personalității necesară pentru reglementarea raporturilor sale cu mediul înconjurător natural (ambiental, climateric, geografic, demografic) și social (economic, comunitar, cultural, politic). Implică: a) o normativitate specifică, elaborată și promovată la nivel de politică a educației, adoptată în plan comunitar (internațional, național, teritorial, local); b) o metodologie de cercetare specifică, interdisciplinară (raportată la științele care studiază mediul ambiental: biologia,

geografia, economia, sociologia, antropologia etc.) și transdisciplinară, ca „mijloc privilegiat” de deschidere a instruirii spre o problemă socială fundamentală, care trebuie abordată global, științific și tehnologic, dar mai ales moral, cu accent pe educația civică [6, pp. 101-103].

În condiții de cercetare fundamentală și operațională, pedagogia verde poate construi un model al educației ecologice, exersat deja în ultimele decenii [5, pp. 307-308]. Un astfel de model este construit curricular, în contextul optimizării raporturilor pedagogice dintre: 1) obiectivul general – formarea-dezvoltarea conștiinței ecologice; 2) obiectivele specifice: formarea-dezvoltarea conștiinței teoretice, prin dobândirea unor cunoștințe teoretice ecologice, susținute epistemologic, în plan interdisciplinar și psihologic, la nivel motivațional, prin convingeri ecologice, probate în dinamica procesului de învățământ, organizat formal și nonformal în context deschis; formarea-dezvoltarea conștiinței practice prin dobândirea unor deprinderi (obișnuințe) și priceperi ecologice antrenate metodologic (prin exerciții adecvate) și psihologic (afectiv-motivațional și volitiv-caracterial), implicate efectiv în identificarea și rezolvarea celor mai importante probleme ecologice existente sau apărute în mediul înconjurător (natural și social); 3) conținuturile particulare ale educației ecologice, determinate pedagogic în funcție de obiectivele specifice angajate curricular: concepte specifice care definesc realități din: mediul natural, social, artificial (virtual), semnificative ecologic; sistemul fizic: atmosferă, hidrosferă, litosferă; sistemul biologic – biosferă; sistemul social: tehnosferă, sociosferă, poluare, ecosistem, echilibru ecologic, criză ecologică, reciclare naturală, creștere demografică, dezvoltare compatibilă cu mediul etc.; domenii specifice, delimitate la nivel de: științe (biologie, geografie, chimie, tehnologie, sociologie, psihologie socială, etică, estetică, pedagogie); abordări intradisciplinare, interdisciplinare și pluridisciplinare; abordare transdisciplinară din perspectiva educației morale (civice), tehnologice (științifice aplicate, profesionale), estetice (raportată la valorile frumosului din natură și societate), psihofizice (igienico-sanitare, sanitare moderne); 4) formele de realizare a educației ecologice: formală – activități organizate la nivel de arii curriculare și materii școlare, incluse în planul de învățământ, cu semnificație ecologică; nonformală – activități extrașcolare, complementare în raport cu activitățile formale, cu obiective specifice educației ecologice; informală – influențe exercitate spontan de mediul natural și social (școlar, comunitar, cultural, economic, politic, religios etc.); 5) metodologia de realizare a educației ecologice bazată pe strategii de instruire care valorifică prioritar metodele și tehnicile didactice în care predomină: cercetarea didactică, prin observare, experiment, documentare, studiu de caz, demonstrație (inductivă, deductivă, analogică; inovativă în condiții de problematizare); proiecte (organizate în context formal, desfășurate și evaluate continuu, în context nonfor-

mal; finalizate și evaluate/sumativ, cumulativ, în context informal); comunicarea didactică, verbală (prin conversație, dezbateri), scrisă (prin lectură dirijată și autonomă); cu sine (prin autorefecție); aplicarea didactică a cunoștințelor teoretice și aplicative, prin exerciții reale și simulate, concepute, desfășurate și perfecționate algoritmic și/sau euristic; programarea didactică, prin mijloace speciale care valorifică resursele instruirii asistată de calculator.

III. În *politica educației*, pedagogia verde tinde să devină unul dintre scenariile de viitor ale educației [1], inițiat și promovat de Consiliul Uniunii Europene prin *Recomandarea privind învățarea pentru tranziția verde și dezvoltarea durabilă* (2022), care oferă statelor membre un nou cadru de reconstrucție a sistemelor de învățământ. Este concepută la nivel: 1) managerial, prin proiectarea școlilor verzi realizabile în funcție de contextul fiecărei comunități educaționale, cu poziționări și accente specifice în învățământul preșcolar, primar, secundar și superior, cu deschideri ample spre cercetarea pedagogică; 2) curricular, prin programele școlare și universitare, formale și nonformale, elaborate în funcție de: *competența generală vizată* = calitatea educației și a formării profesionale pentru toți, care fundamentează durabilitatea în educației, realizabilă în contextul rezolvării unor probleme speciale generate de criza climatică, anxietatea ecologică, sustenabilitatea strategiilor de educație ecologică și economică, sanitară și interculturală; *competențele specifice derivate*, care susțin durabilitatea în educație în măsura în care asigură: adaptarea valorilor durabilității; acceptarea complexității în materie de durabilitate; adoptarea soluțiilor strategice pentru durabilitate; deschiderea spre scenarii viitoare durabile.

Pe acest fond, putem construi **un model managerial și curricular** de educație pentru durabilitate, aplicabil la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

COMPETENȚA GENERALĂ = educația de calitate, morală, științifică, profesională, estetică, fizică durabilă, pentru toți, concepută de pedagogia verde, realizată-dezvoltată în școlile verzi	
Competențe specifice:	Criterii de valorizare și operaționalizare:
<i>Adaptarea valorilor pedagogice generale</i> care susțin durabilitatea în educație (binele moral; adevărul științific, utilitatea acestuia, aplicat la nivel profesional; frumosul din artă, natură și societate; sănătatea psihică și fizică)	1) Evaluarea durabilității în educație, realizată în funcție de <i>efectele formative pozitive</i> înregistrate pe termen mediu și lung; 2) Sprijinirea echității, în condiții de egalizare a șanselor de reușită ale tuturor educaților; 3) Promovarea naturii, ca ideal-tip pedagogic.
<i>Acceptarea complexității în materie de durabilitate în educație în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții</i>	1) Gândirea sistemică – <i>globală</i> ; 2) Gândirea critică – <i>divergentă</i> ; 3) Identificarea problemelor – <i>esențiale</i> .
<i>Luarea de măsuri strategice pentru durabilitatea în educație, confirmată în plan social și individual</i>	1) Influența politică – exercitată pozitiv; 2) Acțiunea politică – eficientă social; 3) Inițiativa individuală – implicată comunitar.
<i>Conceperea de scenarii viitoare durabile în domeniul educației și al formării profesionale</i>	1) Proiectarea pe termen lung, mediu și scurt; 2) Adaptabilitatea – în condiții de schimbare; 3) Gândirea exploratorie-productivă.

Pedagogia verde poate evolua, astfel, la nivelul liniei de continuitate necesară între cunoașterea preștiințifică, exprimată în termeni de metaforă pedagogică și de slogan pedagogic (dar și de opinie/„opinionită” pedagogică și de mit pedagogic) și cunoașterea științifică, bazată pe concepte pedagogice fundamentale, integrate în teorii și modele pedagogice abordate din perspectiva unor paradigme pedagogice, validate istoric (în prezent, paradigma curriculumului).

Istoria recentă, care lansează întrebările pentru ziua de mâine, plasează pedagogia verde în zona scenariului pozitiv, prin care „umanitatea poate să scape de două barbarisme – barbaria ignoranței și barbaria artefactului”, a înlocuirii totale a școlii cu echipamente de învățământ la distanță [1, pp. 300-303]. În acest context, pedagogia verde poate fi identificată printre pedagogiile viitorului, care vizează: 1) orientarea și formarea pe parcursul întregii vieți; 2) reinventarea sălii de clasă la nivel de *clasă hibridă*, care: împarte timpul pedagogic în mod echilibrat, între învățarea formală în școală și studiul organizat și planificat nonformal, realizat acasă sau în spații perișcolare, în învățământ la distanță; este integrată în școala concepută ca „un spațiu de viață complet și o parte integrantă a vieții, oferind acces la toate dimensiunile ei (educația, sănătatea, alimentația, dezvoltarea durabilă, securitatea, democrația, cultura, sportul, igiena)” [Ibidem, pp. 320-323].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Attali J. Istoriile și scenariile de viitor ale educației. trad. Iași: Polirom, 2024.
2. Bîrzea C. Arta și știința educației. București: EDP RA, 1995.
3. Consiliul Uniunii Europene. Recomandare a Consiliului din 16 iunie 2022 privind învățarea pentru tranziția verde și dezvoltarea durabilă, 2022.
4. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. I, A-C. București: Didactica Publishing House, 2015.
5. Cristea S. Teoria generală a educației. București: Didactica Publishing House, 2022.
6. Dictionnaire de pédagogie. Larousse, Bordas. Paris, 1996.
7. Freire H. Educar en verd: Ideas per apropar els nens i les nenes a la natura. Família/Comunitat Educativa. Malaga: Editorial Graó, 2011.