

ISSN 1857-0119 (print)
ISSN: 2587-330X (online)

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău

Revista de Științe Socioumane

Nr. 2 (45), 2020

Chișinău, 2020

Dragi cititori,

Aveți în față numărul 2 (45) al **Revistei de Științe Socioumane**, fondată de UPS „Ion Creangă”.

Considerăm că și acest număr al publicației noastre periodice le va fi util tuturor celor interesați de activitatea științifică, profesorilor, studenților, masteranzilor.

Preconizăm, în perspectivă, crearea de noi compartimente în cadrul revistei, în care vor fi prezentate recenzii la elaborări științifice recent editate în R. Moldova și peste hotarele ei, comunicări despre conferințe, simpozioane naționale și internaționale, materiale didactice. Așteptăm sugestiile Dumneavoastră privind extinderea conținutului revistei noastre.

Pe site-ul <http://socioumane.upsc.md/> sunt prezentate integral numerele revistei.

Cu respect, colegiul de redacție al Revistei de Științe Socioumane

Colegiul de redacție:

Redactor-șef: Nicolae Chicuș, profesor universitar, doctor, rectorul UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Redactor științific: Igor Racu, doctor habilitat, profesor universitar, prorector pentru știință, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Redactor-șef adjunct: Aliona Zgardan-Crudu, conferențiar universitar, doctor, șefa Catedrei de limbă română și filologie clasică, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Dumitru Vitcu, doctor, profesor universitar, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România

Ioan Caproșu, Doctor honoris causa al UPS „Ion Creangă” din Chișinău, profesor universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Vasile Cojocaru, doctor habilitat, profesor universitar, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Mihail Șleahțițchi, conferențiar universitar, doctor în pedagogie, doctor în psihologie, Chișinău

Ana Simac, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Gabriela Topor, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Larisa Sadovei, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Carolina Perjan, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Angela Solcan, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Ludmila Braniște, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Gina Namigean, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Adrian Ghicov, doctor habilitat, conferențiar universitar, Chișinău

CUPRINS

Dumbraveanu Roza Considerente în elaborarea lecțiilor video	5
Galben-Panciuc Zinaida Strategii didactice convergente spre dezvoltarea competențelor specifice la disciplina Științe, treapta primară de învățământ.....	23
Simeretșchii Margareta Criterii și indicatori în determinarea eficienței echipei manageriale școlare	37
Postolachi Iulia Rolul competențelor manageriale ale cadrelor didactice din învățământul primar	43
Ichim Viorica Teaching english through proverbs	53
Величковская Юлия Зарождение идеи антиколониального сопротивления в произведении Семена Дивовича «Разговоръ Великороссіи съ Малороссією»	59
Safronova Olena, Shmeliova Oleksandra, Ahliullin Ruslan Peculiarities of Design of Modern Educational Space of Artistic Direction of Higher Education Institutions	70
Kaushan Anatoly The essence of religious and moral upbringing in modern education.....	80

Considerente în elaborarea lecțiilor video
Considerations in the development
of video lessons

Roza Dumbraveanu,

conferențiar universitar,

doctor în științe fizico-matematice,

Catedra de Informatică și Matematică,

Facultatea de Științe ale Educației și In-

formatică,

UPS Ion Creangă, Chișinău

CZU: 37.018.43:004

ORCID: 0000-0003-2232-3620

Învăță din ziua de ieri, trăiește pentru ziua
de azi și speră pentru ziua de mâine.”

(Albert Einstein)

Rezumat

Lecțiile video sunt una dintre principalele resurse didactice din învățământul la distanță, reprezentând înregistrări video ale conținuturilor educaționale. În condițiile de transfer forțat în regim de urgență a școlilor la învățământul la distanță, cadrele didactice au fost nevoite să facă față acestei provocări, fără să se țină cont de gradul lor de pregătire pentru a elabora resurse digitale educaționale. În lucrare, sunt descrise diverse caracteristici ale lecțiilor video, competențele profesionale de care trebuie să dea dovadă cadrele didactice, crite-

rii de evaluare a resurselor digitale educaționale. Sunt puse în discuție unele aspecte ce țin de calitatea lecțiilor video, plasate în spațiul public și destinate elevilor și profesorilor din învățământul preuniversitar.

Cuvinte-cheie: învățământ la distanță, resurse educaționale digitale, lecții video, competențe profesionale ale cadrelor didactice.

Abstract

Video lessons are one of the main teaching resources in distance learning, representing video recordings of educational content. In the conditions of forced transfer of schools to distance learning in an emergency regime, teachers had to face this challenge, without regard to their degree of readiness to develop digital educational resources. The paper describes various features of video lessons, the professional skills that teachers must demonstrate, criteria for evaluating digital educational resources. Some aspects related to the quality of video lessons, placed in the public domain and intended for students and teachers in pre-university education are discussed.

Keywords: distance education, digital educational resources, video lessons, teachers' professional competences.

Introducere

Există atât de multe întrebări, care trebuie discutate și luate în considerare în situația când procesul educațional trebuie să fie realizat în format de învățământ la distanță, încât nu sunt sigură că există răspunsuri potrivite la toate și nici nu este cazul ca toate acestea să fie abordate într-un singur articol. Având statut de profesor implicat în implementarea tehnologiilor informației și de comunicare (TIC) în educație, nu doar în activitatea proprie, ci și în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, precum și în promovarea dimensiunii didactice de integrare TIC în predare & învățare & evaluare, am decis să fac publice unele considerente și reflecții cu privire la lecțiile în format video, care apar în spațiul virtual și care sunt destinate pentru elevii din învățământul primar, gimnazial și liceal.

Descrierea situației

Învățământul la distanță reprezintă o provocare atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevi și părinți [5]. Gradul de pregătire a cadrelor didactice pentru această paradigmă este diferit, în funcție de mai mulți factori: nivelul de acces la infrastructura digitală al elevilor și al cadrelor didactice, nivelul de competențe digitale deținute de profesori, dorința lor de a implementa tehnologiile digitale în activitatea profesio-

nală, posibilitatea și gradul de participare și implicare a profesorilor în diverse proiecte și cursuri de dezvoltare profesională, fie organizate, fie la liberă alegere, în mod individual.

Realizarea lecțiilor în format video necesită nu doar competențe pur digitale ale profesorilor, ci, într-o măsură mult mai mare, competențe profesionale, ce țin de conținutul științific pe care îl predau; de didactică în general și de didactica disciplinei în particular; de transpunere a conținutului în format digital prin intermediul TIC; de competențe în e-didactică [22], ce se referă la îmbunătățirea procesului didactic prin implementarea TIC. Toate aceste competențe sunt îmbinate într-un model-cadru denumit **TPACK** (Technological Pedagogical Content Knowledge) [14], în documentele elaborate în limbă engleză. Descrierea acestui model în detalii reprezintă obiectul de studiu pentru o altă lucrare. În articolul de față mă voi referi succint la componentele acestui model, identificate în lecțiile video.

Mai mulți profesori și învățători din țară și din alte țări se confruntă cu aceleași probleme în încercarea de a realiza procesul educațional într-un mod cât mai adecvat posibil, prin posibilitățile oferite de învățământul la distanță [13; 21]. Serviciile web oferă diverse posibilități pentru cadrele didactice de dezvoltare a competențelor

profesionale și de îmbogățire a arsenalului de resurse digitale, pe care, la o selecție adecvată, le pot adapta și integra în activitățile la clasă. Dificultatea principală, pe care o întâmpină cadrele didactice, constă în faptul că nu cunosc tehnicile de căutare în rețeaua web și nici criteriile de calitate pentru conținuturile oferite în spațiul public de pe web [10]. Cunoașterea insuficientă a limbilor de circulație internațională (engleza, îndeosebi) constituie un impediment pentru profesori în a accesa resurse relevante de calitate. Cunoașterea la nivel de înțelegere a textului scris, în engleză, permite cadrelor didactice să participe în diverse comunități profesionale, unde pot să se conecteze între ei, precum și cu experți în probleme legate de învățarea la distanță, de învățarea mediată electronic [6], de aplicarea strategiilor de predare, învățare și evaluare [1]. În plus, termenul scurt de timp, în care profesorii trebuiau să-și restructureze activitatea educațională, a pus pe umerii lor sarcini suplimentare și a provocat tensiuni intelectuale atât pentru ei, cât și pentru elevi și părinți [11]. În acest context, lecțiile video, înregistrate de echipe de profesori și tehnicieni și puse la dispoziția comunității academice, interesate

reprezentată de zona din centrul diagramei și reflectă o înțelegere profundă a modului de a învăța prin implementarea tehnologiei.

de desfășurarea procesului educațional, reprezintă resurse utile, care sunt privite ca exemple de valoare și, posibil, ca modele pe care alți profesori cred că ar putea să le urmeze. Cu atât mai mult, aceste lecții video trebuie să respecte criteriile unor resurse de calitate.

Modelul TPACK

TPACK este un model-cadru pentru integrarea tehnologiei în educație, propus în 2006 [14], și identifică trei categorii de competențe pe care trebuie să le combine profesorii pentru reușita și calitatea procesului didactic: competențe tehnologice, didactice și de conținut. Acest model este reprezentat în mod grafic în fig.1. La intersecția a fiecare două competențe primare se regăsesc alte tipuri de competențe combinate, iar esența, sau nucleul, modelului TPACK este

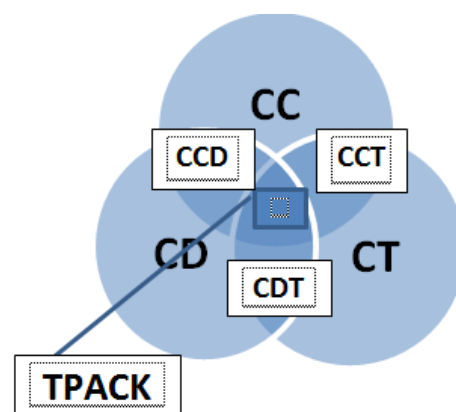


Fig. 1. Modelul TPACK

Competențe de cunoaștere a conținutului (CC). Această dimensiune se referă la cunoașterea subiectelor din disciplinele pre-

date – concepte, teorii, cele mai bune practici din domeniu – și a modului de comunicare a acestor informații într-un limbaj clar elevilor. **CC** sunt diferite, în funcție de disciplină și clasă. De exemplu, orele de științe din clasele primare necesită mai puține detalii și argumentări decât orele de fizică sau biologie din clasele de liceu.

Competențe didactice (CD) țin de practicile, procesele și strategiile & metodele de predare, învățare și evaluare. **CD** includ o dimensiune generică referitoare la scopurile, valorile și obiectivele educației, la înțelegerea stilurilor de învățare ale elevilor, la abilitățile de management al clasei, la planificarea lecțiilor și a evaluărilor, precum și o dimensiune specifică didacticii disciplinei, ce combină cunoștințele de conținut cu cele didactice.

Competențe tehnologice/digitale (CT). Aceasta dimensiune se referă la cunoștințele, deprinderile și priceperile profesorilor de a utiliza diverse tehnologii, instrumente și resurse digitale. Profesorii trebuie să dea dovadă de capacitatea de a utiliza posibilitățile TIC pentru o anumită tematică sau clasă, să învețe să recunoască utilitatea sau ineficiența folosirii acestora în procesul didactic, să învețe continuu și să se adapteze la noile oferte tehnologice.

Cunoașterea conținutului sub aspect tehnologic (CCT). Aceasta dimensiune se

referă la nivelul de înțelegere a modului de influență reciprocă a tehnologiei și a conținutului. Profesorul ce deține astfel de competențe conștientizează și înțelege cum poate explica materia în mod eficient prin implicarea a diverse oferte tehnologice și selectează instrumentele digitale cele mai potrivite pentru subiecte specifice și clase de elevi.

Cunoașterea conținutului sub aspect didactic (CCD).

CCD se referă la cunoașterea didacticii sub aspect aplicativ de predare & învățare & evaluare a unui conținut specific, adică la competența de transformare a materiei pentru studierea ei de către elevi. Această transformare are loc pe măsură ce profesorul interpretează subiectele, găsește mai multe modalități de a le reprezenta și a le adapta la concepțiile alternative și la cunoștințele anterioare ale elevilor. **CCD** ține de activitatea principală de realizare a unui proces didactic eficient, de creare a unui mediu de învățare propice, de valorificare a condițiilor ce promovează învățarea. Identificarea și conștientizarea concepțiilor eronate și a modurilor de a le soluționa, fortificarea conexiunilor între diferite idei din conținut, cunoștințe prealabile ale elevilor, strategii de predare alternative și flexibilitatea care rezultă din explorarea unor modalități alternative de a interpreta aceeași idee sau problemă sunt esențiale pentru o predare eficientă.

Cunoștințe didactice tehnologice/digitale (CDT).

Această dimensiune se referă la nivelul de înțelegere a modului în care tehnologiile digitale pot schimba atât experiențele de predare, cât și experiențele de învățare, prin implementarea de noi valori pedagogice și prin considerarea și conștientizarea unor constrângeri existente. Un alt aspect al **CDT** ține de înțelegerea modului în care aceste instrumente pot fi îmbinate cu strategiile didactice, astfel ca să fie relevante pentru disciplina și lecția în cauză.

Modelul pune accent pe îmbinarea componentelor în mod integral, ceea ce nu este identic cu aplicarea și cunoașterea separată a fiecăreia dintre ele. Deținerea unor cunoștințe și deprinderi aparte cu privire la conținut, la tehnologie sau la didactică sunt condiții necesare, dar nu și suficiente. TPACK ține de iscusința de a înțelege cum poate fi folosită tehnologia digitală pentru a preda conceptele într-un mod ce îmbunătățește considerabil experiențele de învățare ale elevilor.

De exemplu, dacă un profesor pune la dispoziția elevilor un conținut prin intermediul unui sistem de management al învățării (SMÎ, gen MOODLE [15]), el trebuie să cunoască conținutul (competențe ce țin de conținut – **CC**), în primul rând, și să dețină competențe digitale/tehnologice (**CT**) de utilizare a unui SMÎ, în al doilea rând. Re-

zultatul poate fi (ceea ce, de fapt, și este, în multe cazuri) un set de fișiere text (pdf sau de alt tip) sau, și mai grav, un set de prezentări ce conțin preponderent text, oferite elevilor prin SMÎ. Deși, formal, profesorul a expus conținutul și a demonstrat cunoștințe tehnice de prezentare a acestui conținut în format digital, rezultatul nu reprezintă o îmbunătățire a experienței de învățare a elevilor. Profesorul necesită un nivel mai avansat de profesionalizare și următoarea etapă de dezvoltare a lui constă în a distinge modul în care conținutul poate fi prezentat în medii digitale mai interactiv și mai interesant – de exemplu, prin video, jocuri sau simulări ș.a. – și a le integra în SMÎ. Aceasta înseamnă un nivel mai avansat de competențe digitale și dezvoltarea competenței de cunoaștere a conținutului sub aspect digital sau tehnologic (**CCT**).

Caracteristici ale lecțiilor video

Lecțiile video pot fi de câteva tipuri [9]:

- video demo pe viu;
 - video direct la cameră;
 - video demo cu capturi de ecran;
 - video cu diapozitive sau cu imagini comentate/explicate.
- ✓ **Video demo (demonstrativ) pe viu.** Acesta este genul de clip video necesar pentru a demonstra elevilor cum să realizeze anumite lucruri; de exemplu, să măsoare unele mărimi, să realizeze o

lucrare de laborator sau să cânte la un instrument ș.a. Activitățile respective pot fi realizate de profesor sau de o altă persoană versată în domeniu.

- ✓ **Video direct la cameră.** Acesta este genul de video pe care profesorul îl elaborează atunci când dorește să le explice sau să le predea elevilor o temă nouă, el fiind înregistrat cu o cameră video cu sau fără recuzite sau prezentări digitale ajutătoare. Video direct la cameră este o variantă potrivită pentru lecții, care nu au nevoie de exponate sau demonstrații speciale.
- ✓ **Video demo cu capturi de ecran.** Atunci când tema presupune că trebuie să fie demonstrate anumite acțiuni efectuate pe ecranul unui computer, capturile de ecran sunt cele mai potrivite. În calitate de exemple pot fi: utilizarea unor aplicații de grafică, implementarea unor instrumente web, studierea unor limbaje de programare. Prin astfel de video, profesorul ar putea să-i învețe pe elevi să folosească un editor de grafică din distribuție liberă [3], pentru a elabora un colaj, sau să illustreze anumiți algoritmi de programare în Scratch [19], sau să realizeze căutări de resurse digitale în metamotorul de căutare Google [2]. Asemenea lucruri pot fi demonstrate cel mai potrivit prin capturi de ecran,

realizate pe computer, în aplicațiile respective.

- ✓ **Video cu diapozitive sau cu imagini comentate/explicate.** Astfel de lecții video reprezintă varianta cea mai frecvent utilizată în cursurile online. Această abordare este folosită în scopul îmbogățirii prelegerilor sau lecțiilor prin intermediul unor diapozitive ce au o combinație de imagini, text și diagrame, pentru a prezenta conținutul. Pe măsură ce diapozitivele apar pe ecran, profesorul vorbește și explică tema. Sunt utilizate două abordări.

Abordare #1: se înregistrează prezentarea și narațiunea (audio) în același timp.

Abordare #2: se derulează prezentarea, iar narațiunea se înregistrează separat și se sincronizează cu demonstrarea diapozitivelor.

Toate tipurile de lecții descrise se realizează după scenarii similare.

Procesul de elaborare a lecției video include:

1. elaborarea conținutului;
2. descrierea etapelor ce trebuie demonstrate consecutiv;
3. elaborarea planului înregistrării;
4. configurarea și testarea echipamentelor de înregistrare video și audio;
5. înregistrarea clipului video;
6. editarea și redarea înregistrării în format de fișier mp4;
7. plasarea filmului pe un server-gază.

Echipment necesar:

- cameră video și tripod;
- microfon;
- soft pentru redactarea și redarea înregistrării.

Lecții video plasate în domeniul public web

În prezent, pe diverse platforme web a apărut un set de lecții video realizate în mod organizat, în cadrul unor proiecte, sub umbrela unor instituții de învățământ sau organizații non-guvernamentale, ori înregistrate de profesori de sine stătător.

Aceste lecții video reflectă parțial tipurile de lecții tradiționale. Am scris *parțial*, deoarece lecțiile video reprezintă doar o parte din lecția tradițională, în primul rând. În al doilea rând, ele concentrează unele activități educaționale care în lecția tradițională sunt distribuite pe toată durata de 45 de minute, fiind combinate cu alte activități ale elevilor, care în varianta video lipsesc. În același timp, lecția video poate include componente care, în varianta tradițională, sunt utilizate mai puțin sau de loc, de exemplu, tutoriale video sau simulări video.

Există, în genere, diferite variante de resurse video, care pot fi integrate în activitățile didactice, iar lecțiile video reprezintă un caz particular. Din punct de vedere didactic, resursele video pot fi utilizate în predare, în învățare, în evaluare, precum și în activități combinate. De asemenea, resursele video pot fi elaborate și implementate sub

formă de lecții filmate cu sau fără participarea vizuală a profesorului; tutoriale video; simulări video; modelări video; experimente filmate; demonstrații video a unor fenomene; jocuri; povești digitale ș.a. Fiecare dintre aceste tipuri de resurse video enumerate pot fi divizate în alte tipuri. De exemplu, tutorialele video pot include prezentarea unui subiect sau a unei probleme de către un profesor/expert sau pot reprezenta capturi de ecran prin care se explică utilizarea unui serviciu web.

Bineînțeles, tipurile de lecții video mai depind și de disciplinele la care se referă. În majoritatea cazurilor, lecțiile video elaborate de cadre didactice din Moldova și postate pe platforme online reprezintă activitățile de predare ale profesorilor și sunt menite să explice elevilor tema nouă. Există și lecții video de recapitulare a cunoștințelor, de lucrări de laborator, de rezolvare de exerciții și probleme, de pregătire a elevilor pentru examene.

Analiza resurselor video prin prisma implementării lor în învățământul la distanță presupune identificarea unor criterii comune pentru toate tipurile, precum și determinarea unor deosebiri, diferențe și a unor variabile specifice fiecărui tip de video.

Criterii de evaluare a lecțiilor video

Criteriile de evaluare sunt necesare pentru mai multe categorii de activități implică în procesul didactic: elaboratori de re-

surse educaționale digitale, cadre didactice, factori de decizie, experți din cadrul organizațiilor de evaluare, elevi, părinți, societatea civilă. Bineînțeles că fiecare categorie este afectată în mod diferit de calitatea resurselor, iar consecințele se răsfrâng, de asemenea, diferit, pe termen scurt și lung, asupra beneficiarilor: elevi și societate. Aceste criterii sunt comune pentru toate tipurile de resurse educaționale digitale și, în același timp, au trăsături specifice pentru lecțiile video.

Este recomandat ca fiecare actor implicat să cunoască criteriile de evaluare, înainte de a face raționamente cu privire la relevanța resurselor digitale și de a emite judecăți de valoare referitoare la eficiența și calitatea procesului didactic mediat prin instrumente și resurse digitale.

Resursele pot fi analizate din mai multe puncte de vedere sau, mai modern, dimensiuni, care nu există în mod separat, ci depind una de alta și se influențează reciproc. Aceste dimensiuni reflectă modelul-cadru TPACK și vor fi discutate anume în conexiune cu analiza implementării și regăsirii acestui model în lecțiile video. Respectiv, criteriile de evaluare se vor referi, în primul rând, la conținut, proiectare didactică, tehnologie utilizată, aspecte tehnice, iar în al doilea rând, la îmbinarea acestora în asigurarea relevanței resurselor elaborate pentru necesitățile elevilor [8; 12].

Conținut

Resursele educaționale trebuie:

- să fie adecvate pentru subiectele abordate și pentru vârsta, nivelul de dezvoltare intelectual și emoțional al elevilor, stilul lor de învățare;
- să fie elaborate de autori/experti competenți și să respecte criteriile de calitate înaltă în prezentarea științifică a conținutului (concepte, teorii, legi, fapte, legătura cu situațiile din viața reală, exemple aplicative);
- să fie în concordanță cu prevederile din curriculum;
- să fie caracterizate printr-un grad de dificultate pe potrivă grupului-țintă;
- să aibă valoare estetică și socială;
- să fie prezentate într-un format și aspect fizic adecvat pentru utilizarea preconizată a lor;
- să reprezinte unul din diversele moduri de prezentare media a temelor studiate.

Proiectare didactică

- Resursele educaționale digitale trebuie:
- să fie în conformitate cu competențele declarate și cu finalitățile de studii formulate;
- să includă explicit sau implicit obiectivele de învățare. Formulările trebuie să fie clare, succinte, lipsite de ambiguitate și de jargon sau de cuvinte/expresii sofisticate;

- să prezinte o entitate de învățare de sine stătătoare. Conținutul, abordarea didactică, metodologia trebuie să corespundă obiectivelor;
- să prezinte conceptele noi într-o manieră logică, clară și consecventă; subiectele puse în discuție să se bazeze pe cunoștințele precedente;
- să implice învățarea activă, mai degrabă, decât predarea pasivă;
- să promoveze o abordare aplicativă a învățării și activități practice corelate cu probleme din viața reală;
- să încurajeze elevii să formuleze întrebări, să gândească, să reacționeze, să reflecteze și să dezvolte abilități de gândire critică și de luare a deciziilor;
- să illustreze conceptele și teoriile prin exemple din viață, corelate cu experiențele elevilor;
- să evidențieze aspectele esențiale ale temei și să le prezinte în format de rezumat sau concluzii, în forme multiple: o listă de puncte-cheie la finele lecției, o sinteză de activități; un test; un set de întrebări bine gândite;
- să fie propuse activități în afara corpului principal al lecției, care să reitereze și să extindă obiectivele de învățare, să consolideze aspectele-cheie și să le permită elevilor să conștientizeze sensul celor studiate în legătură cu activitățile din lumea reală;

- să ofere alegere și flexibilitate, după caz, pentru a satisface nevoile legate de aptitudini individuale, abilități, stiluri de învățare, inteligențe și interese multiple;
- să stimuleze dezvoltarea individuală a elevilor, precum și necesitatea de a coopera în activități de grup;
- să vină în sprijinul învățării continue a elevului, care să se regăsească atât în evaluarea formativă, cât și în cea sumativă.

Utilizare TIC

- Resursele și instrumente TIC utilizate trebuie:
- să fie diverse și să favorizeze înțelegerea conceptelor, ilustrarea teoriilor și sistematizarea punctelor-cheie din tema explicată;
- să îmbogățească experiențele de învățare pentru elevi prin interactivitate, feedback și implicare constructivă;
- să încurajeze creativitatea și gândirea critică a elevilor;
- să dezvolte capacitatea elevilor de a învăța în general și în mod independent, în particular;
- să îndeplinească cerințele de utilitate și funcționalitate în context educațional;
- să adauge plusvaloare strategiilor de predare & învățare & evaluare;
- să adauge plusvaloare față de resursele non-digitale:
 - să includă interactivitate;

- să implice elevul în activități constructive de învățare;
- să ofere oportunități flexibile de configurare a conținutului, a mediului de învățare și trasee de studiu în conformitate cu necesitățile și posibilitățile elevului;
- să poată fi utilizate pentru majoritatea elevilor vizați, ținând cont de facilitățile disponibile, nivelul lor de cunoștințe și de posibilitățile de asistență, oferite de colegi, părinți sau profesor;
- să fie elaborate în scop didactic, deoarece nu toate resursele digitale educaționale, deși au tangență cu programul de studii, au calitatea unor resurse de învățare.

Deseori resursele digitale îmbină o varietate de medii într-o singură experiență de învățare, prin combinație de text, video, sunet și grafică. În acest caz, vor fi luate în considerare criteriile de evaluare pentru toate componentele.

Aspecte tehnice

Designul, sau proiectarea tehnică, ține de mai multe aspecte.

Logică și consecvență. Conținutul este prezentat într-un mod bine organizat, consecvent, fiind utilizat un format constant și adecvat. Structura este clară pentru utilizator. Ecranele se derulează în mod logic, numărul de blocuri de informații nu este prea complex. Combinația de text, imagini și alte elemente este relevantă și nu distrage atenția.

Design vizual. Indiferent de conținut și de mediul utilizat, prezentarea propriu-zisă a conținutului trebuie să fie atractivă și să contribuie la motivarea elevilor. Imaginile, culorile și sunetul vin să îmbunătățească procesul de învățare, atrăgând atenția elevului asupra aspectelor importante din temă. Materialele au un contrast vizual bun. Interfața este potrivită pentru subiectul prezentat și pentru activitățile de învățare.

Design grafic. Imaginile sunt relevante pentru tema studiată, sunt adecvate vârstei și concentrează atenția elevilor asupra domeniilor importante de conținut. Animațiile și graficele sunt de calitate și se utilizează pentru a îmbunătăți mesajul lecției. Sunt utilizate o varietate de imagini, fotografii ș.a., pentru a reprezenta concepte și fenomene (grafice, pagini web, diagrame, tabele).

Design tipografic. Este utilizat un design tipografic adecvat în corpul principal de text, subtitrări, diagrame, tabele ș.a. Informațiile sunt organizate în mod ierarhic, relațiile dintre idei sunt prezentate în mod clar, prin utilizarea eficientă a diferitor dimensiuni, stiluri și culori de font. Pentru a atrage atenția elevilor asupra unor puncte-cheie, concluzii etc., sunt utilizate boxe, sublinieri, spațieri.

Lecția video utilizează în mod eficient diferite medii. Fiecare componentă (de exemplu, imagine, text, audio, video, alte resurse digitale) utilizată în lecție trebuie să

contribuie din plin la prezentarea conținutului. Profesorul trebuie să decidă care resurse digitale sunt mai potrivite pentru a explica subiectul și dacă obiectivele didactice sunt realizate prin resursele alese.

Acest considerent este esențial în cazul resurselor digitale, în mod special al resurselor video. În lecția video trebuie să fie utilizate la maximum componentele vizuale și audio, interactivitatea, adaptabilitatea la conținut și o interfață relevantă. Este de dorit ca elevilor să li se ofere feedback rapid, pe cât este posibil.

Discuții referitoare la lecțiile video

În continuare, voi încerca să pun în discuție aspecte cu privire la lecțiile video de pe site-ul **educatieonline.md**. Distribuirea lecțiilor video în domeniul public a fost făcută cu scopul ca acestea să fie utilizate de profesori și de elevi din instituțiile de învățământ din întreaga țară, în calitate de resurse pentru învățământul la distanță [7]. Analiza acestor lecții video este o sarcină complexă, din mai multe considerente.

- În prezent, numărul de lecții video plasate pe această platformă este de aproximativ câteva mii; deși au caracteristici comune, lecțiile sunt, în același timp diferite, în funcție de disciplină, nivel (primar, gimnazial, liceal) și de profesorii care le-au elaborat.
- Crearea și înregistrarea în format video a lecțiilor preconizate a fi realizate în

perioada rămasă din anul academic 2019-2020 (aprilie-mai) a urmat un șir de etape, inclusiv de avizare, adică de confirmare a calității lor.

- Profesorii care le-au elaborat au o experiență bogată în domeniu, dar filosofia lor pedagogică poate să difere de modelul TPACK.
- Profesorii implicați au niveluri diferite de competențe profesionale, inclusiv digitale.
- Analiza lecțiilor în mod public constituie un subiect senzitiv, chiar dacă este făcută în scop constructiv.
- Analiza detaliată a tuturor lecțiilor necesită timp și efort și are sens în prezența celor vizați direct.
- Este necesar un studiu, cu implicarea cadrelor didactice și a elevilor, care să aprecieze utilitatea și locul acestor lecții în procesul de învățământ la distanță și în învățământul tradițional.

Din aceste motive, am decis să descriu doar unele aspecte care necesită îmbunătățiri, în speranța că vor fi luate în considerare pe viitor. Majoritatea lecțiilor sunt de tipul video cu diapozitive explicate sau prezentă o combinație dintre acestea și video direct la cameră. Înregistrările și plasările pe platforma digitală (fie **educatieonline.md**, fie Youtube) au fost efectuate de o echipă de tehnicieni. În mare parte, profesorii au utilizat prezentări electronice și aprecierea com-

petențelor lor digitale se limitează astfel la modul de elaborare a acestora cu încorporarea a diferitor componente multimedia, precum și la identificarea și selectarea resurselor digitale, disponibile pe web și utilizate ca surse pentru tema predată. Prezentările sunt tipul de resurse frecvent utilizate de profesori în învățământul tradițional, în activitățile de predare, învățare, evaluare, uneori în cazuri când nu sunt necesare sau atunci când utilizarea lor este nepotrivită, fiind chiar contraindicată.

Lecțiile au confirmat că unii profesori, care au elaborat lecții video, necesită dezvoltarea competențelor de tip CT, iar o parte mai mare – a competențelor CCT. Exemplele de greșeli atestate ce exemplifică aceste afirmații se referă la:

a) prezentări ce conțin mult text ilizibil, pe fundal întunecat; diapozitive fără titlu; imagini distorsionate; conținut irelevant pentru elucidarea temei (fig. 2);



Fig. 2. Diapozitiv ce nu respectă criteriile de calitate

b) conținut ce nu respectă rigorile științifice (fig. 3);



Fig. 3. Conținut irelevant

c) utilizarea excesivă și inefficientă a prezentărilor în cazuri când sunt necesare alte instrumente. Aceasta se întâmplă frecvent în cazul subiectelor ce țin de informatică și tehnologii informaționale, dar și în cazul disciplinelor reale și sociale. De exemplu, temele ce se referă la elaborarea de pagini web trebuie explicate prin utilizarea aplicațiilor în care se construiesc pagini web. Există astfel de aplicații, care permit redactarea codului paginii și afișarea imediată a rezultatului pe același ecran, iar altele permit evidențierea unor eventuale erori în cod. Scrierea codului pe diapozitivele prezentării este contraproductivă și neargumentată din punct de vedere didactic.

În lecțiile de fizică lipsesc simulările sau modelările fenomenelor descris, sau includerea unor video filmate în laborator sau în viața reală, prin care fenomenele în cauză să fie ilustrate. În cel mai bun caz, sunt utilizate imagini și desene, iar uneori profesorul prezintă unele obiecte, așezat la masă, și încearcă să explice cum ar trebui realizate lu-

crările de laborator sau ce înseamnă un fenomen sau altul. Există foarte multe resurse digitale, inclusiv simulări sau laboratoare virtuale, deja elaborate de instituții sau de echipe de profesori din alte țări, care contribuie la stimularea interesului elevilor față de studierea lumii înconjurătoare și la înțelegerea legilor și fenomenelor naturii [16; 17; 20; 23]. Bineînțeles că o problemă ar fi cunoașterea limbii engleze, dar terminologia științifică engleză din domeniul disciplinelor reale, cu puțin efort, poate fi lesne înțeleasă, iar elevii ar avea posibilitate să fie motivați să aplice în procesul studiului cunoștințele lor de limbi străine. În plus, profesorii și elevii au acces la programele de studii din alte țări, precum și la resurse de calitate universal valabile. Un alt impediment ține de competențele **CT** și **CDT**. Căutarea, selectarea, adaptarea și implementarea resurselor digitale fac parte din aceste competențe, iar dezvoltarea lor necesită resurse umane, programe de formare profesională, timp și efort.

La nivel european, a fost elaborat un document, numit Cadrul European pentru Competența Digitală a Educatorilor (*DigCompEdu*) [18], care descrie ce înseamnă pentru profesori să fie competenți digital. Acesta reprezintă un cadru de referință general pentru a sprijini dezvoltarea competențelor digitale specifice cadrelor didactice în Europa, de toate nivelurile de educație, de la vârsta timpurie până la învă-

țământul superior. Documentul include șase domenii profesionale generale (implicare profesională, resurse digitale, predare și învățare, evaluare, responsabilizarea elevilor, facilitarea competențelor digitale ale elevilor), penetrate fiecare de competențele digitale ale profesorilor, și conține șase niveluri, ce indică progresul acestora în dezvoltarea competențelor pentru fiecare domeniu: conștientizare, explorare, integrare, expertiză, leadership, inovare. Acest document este puțin cunoscut și discutat în Republica Moldova, nemaivorbind de implementarea lui. Accentul se pune pe integrarea competențelor digitale în toate activitățile didactice, în comunicarea cu elevii, colegii și comunitatea; în implementarea unor abordări pedagogice adecvate mediului de învățare, adică pe toate competențele din modelul TPACK, cu precădere pe **CDT**. Or, lecțiile video analizate denotă că foarte mulți profesori au probleme în ceea ce privește competențele **CDT**, care derivă din nivelul competențelor **CD** și chiar **CC**. Deși se afirmă că se realizează învățarea centrată pe elev, aceste afirmații deseori rămân la nivel de declarații sau sunt implementate eronat în învățământul tradițional, iar acest lucru se observă în lecțiile video. Foarte puține lecții pornesc de la probleme din viața reală, de la introducerea și explicarea noțiunilor, legilor, algoritmilor, fenomenelor în corelare cu aceste situații-problemă, în baza cunoștințelor con-

crete deja deținute de elevi, în formularea unor activități de învățare, respectiv, evaluare, care să dezvolte competențele elevilor și să-i țină interesați în subiectele studiate. În schimb, lecțiile abundă în definiții și legi enunțate, în citirea conținutului de pe diapozitive, uneori cu o voce de robot, nu prea sonoră sau entuziastă, în lipsa activităților de învățare pe care trebuie să le realizeze elevii, în lipsa referințelor către surse suplimentare, accesibile elevilor; în lipsa legăturii temelor din lecție cu temele precedente sau ulterioare sau în lipsa orientării elevului în mediul înconjurător; în lipsa unor concluzii.

Voi aduce câteva exemple, pentru a confirma cele menționate. Am ales două lecții, pentru clasa a șaptea, care ar trebui să prezinte interes și să fie pe înțelesul oricărui elev, părinte sau utilizator care a absolvit gimnaziul: o lecție din domeniul informaticii, întrucât informatica este un domeniu foarte solicitat în societate și, totodată, prea puțin agreat de elevi, și o lecție de dezvoltare personală, la tema *siguranța online*, deoarece aceasta vizează un lucru important pentru orice elev și părinte.

Cele mai esențiale și simple întrebări pe care este necesar să le urmărim sunt: ce trebuie să învețe elevii din această lecție; în ce mod; care sunt activitățile de învățare; dacă sunt indicate resursele pe care trebuie să le studieze elevii; dacă au fost realizate

obiectivele lecției, indiferent că au fost sau nu enunțate explicit.

Exemplul 1.

Lecția de informatică este una de inițiere în programare și se referă la tipurile de date. Lecția începe cu un șir de definiții (abordare tradițională, nereușită) imprecise și neclare, nu este făcută diferența dintre date și informații (dar probabil autorul nici nu și-a pus o asemenea problemă), apoi sunt prezentate noțiunile de „mărimi” în diferite contexte – mărimi fizice și mărimi în sens de valori ale datelor; astfel, se creează o confuzie referitoare la ce sunt mărimile și ce legătură au ele cu datele. Urmează un fragment de cod în limbajul C++, fără a se explica pentru ce acesta este necesar și ce reprezintă acest fragment, și pentru ce problemă este elaborat programul; enumerarea diapazonului de valori pentru diferite tipuri de date; în final, este prezentat un fragment dintr-un program în care sunt declarate un șir de variabile și constante, iar elevilor li se propune să răspundă la întrebări de genul ce tip și valori au aceste date. Indicația cu privire la resursele pe care trebuie să le utilizeze elevii lipsește, la fel ca și sumarul sau concluziile lecției.

Am căutat prin resursele web și am găsit adrese cu explicarea acestei teme într-un alt format, care ține de abordarea constructivistă cu centrarea pe elev, un exemplu fiind un tutorial [4]. Explicarea pornește

de la o problemă: trebuie să se înregistreze datele în versiune electronică despre elevii dintr-o clasă. Pas cu pas, sunt descrise etapele de realizare a problemei și, treptat, sunt introduse noțiunile de „date” și de „tipuri” ale lor, în mod logic, consecvent, pe înțelesul elevilor.

Exemplul 2.

Lecția de dezvoltare personală, modulul *siguranța personală*, are enunțată o temă definită nu prea clar: *Drepturile utilizatorilor pentru siguranța on line sigură*. Lecția începe cu o întrebare (interpretare eronată a centrării pe elev) formulată la fel de neclar. Elevii sunt întrebați dacă Internetul este o pasiune sau o dependență. Se poate subînțelege ce a avut în vedere autorul, dar întrebarea nu este corectă din punct de vedere științific. Internetul este o rețea globală de calculatoare și de alte echipamente, care oferă diverse servicii utilizatorilor, iar pasiunea este un sentiment puternic, afecțiune adâncă pentru ceva sau cineva; patimă; manifestare a unui astfel de sentiment (<https://www.dex.md/definitie/pasiune>). Corect ar fi fost ca întrebarea să fie formulată astfel: Manifestați pasiune sau dependență față de Internet? Ordinea cuvintelor schimbă esențial sensul enunțului. Urmează un clip din care elevii ar fi inspirați cum să răspundă la întrebare, dar clipul are tangențe minime cu esența întrebării, el este preluat dintr-un proiect din România și vine

să demonstreze lipsa de comunicare reală, lipsa de motivare de a face temele, pierderea de timp în încercarea de a vorbi prin telefonul mobil cu cineva, având la final îndemnul ca elevii să contacteze o anumită organizație (din România), dacă au probleme de asemenea tip. Nu este elucidată nici esența dependenței de Internet, nici nu sunt prezentate eventuale răspunsuri la întrebarea formulată. Sunt enumerate apoi un set de drepturi ale utilizatorilor, care nu sunt complete, nici completate de responsabilitățile aferente. Printre acestea, este și dreptul de a fi sigur și protejat de toate (!) formele de violență, dreptul la sănătate și bine, direct corelate cu tema *siguranța online*. Nu se explică în ce constă siguranța, care sunt pericolele, riscurile și cum trebuie să se protejeze elevii. Am identificat câteva fraze care pot servi în calitate de „perle” de exprimare incorectă: „Copiii au nevoie de îndrumări în ceea ce privește modul de protejare online: ce comportament este adecvat față de ceilalți și ce comportament este acceptabil față de ei înșiși”, „Digitalizarea societății afectează sănătatea și bunăstarea copiilor, impact pe care abia începem să-l înțelegem. Este important să conștientizăm impactul, să prevenim și să atenuăm efectele potențial dăunătoare, pe care tehnologia digitală le oferă”. Sper că un elev de clasa a VII-a să înțeleagă ce trebuie să facă... Pentru aceasta i se propune un text de pe situl siguronline.md, care include în-

trebări ce țin de postarea fotografiilor și datelor personale pe o rețea de socializare și de reacția la mesaje denigratoare și vizionarea unui clip, în care o elevă comunică cu persoane necunoscute, cu care ulterior se întâlnește și care prezintă pericole fizice pentru ea. Lecția se termină cu un șir de sfaturi, citite în grabă, dar nu discutate sau explicate concret prin exemple pentru elevul de clasa a VII-a.

În calitate de resurse la temele conexe, indic adresa unui site cu proiecte de lecții și materiale aferente, prezentate într-o manieră concretă, simplă, conținutul științific fiind structurat și potrivit pentru elevi [24]. Resursa oferă 23 de lecții pentru elevi, începând de la grădiniță până în clasa a XII-a, prin intermediul cărora copiii își dezvoltă deprinderi inteligente de lucru în Internet, care să le asigure siguranța online.

Din păcate, nu am găsit nici o lecție care să pună în discuție subiecte ce țin de comportamentul elevilor în perioada de pandemie, de riscuri, de măsuri de siguranță personală și socială sau care să demonstreze folosirea echipamentelor de protecție. Or, aceasta este una din problemele cu care se confruntă în prezent societatea, iar educația trebuie să demonstreze flexibilitate și reacție imediată la necesitățile celor ce învață. O lecție video convingătoare, care să illustreze căile de răspândire și modurile de protecție socială, nu una cu enumerări de pericole sau

riscuri, ar fi fost foarte necesară în cadrul orelor de dezvoltare personală sau de educație pentru sănătate, tema dată fiind mai mult decât stringentă, chiar dacă inițial nu era inclusă în curriculum.

CONCLUZII

Lecțiile video reprezintă un caz particular din diverse variante de resurse video, ce pot fi integrate în activitățile didactice: tutoriale video; simulări video; modelări video; experimente filmate; demonstrații video ale unor fenomene; jocuri; povești digitale ș.a. Lecțiile video au un rol deosebit în realizarea procesului de învățământ la distanță. Există diferite tipuri de lecții video, care pot fi filmate cu sau fără participarea vizuală a profesorului: video demo pe viu; video direct la cameră; video cu capturi de ecran; video cu diapozitive sau cu imagini comentate/explicate.

Lecțiile video trebuie să respecte anumite modele pedagogice, care includ competențele profesionale ale actorilor implicați în procesul educațional. Un astfel de model, care combină competențele cadrelor didactice într-un mod integral – TPACK –, a fost propus recent și este absolut necesar atât în elaborarea, cât și în evaluarea resurselor educaționale digitale.

Lecțiile video plasate în domeniul public în perioada de final de an de studiu și menite să fie utilizate de cadre didactice și de elevi în calitate de resurse educaționale deschise dezvoltă nu doar competențele

pur digitale ale profesorilor, ci, într-o măsură mult mai mare, competențele profesionale, ce țin de conținutul științific pe care îl predau; de didactică în general și de didactica disciplinei în particular; de transpunere a conținutului în format digital prin intermediul TIC; de competențe în e-didactică.

Este necesar un studiu riguros și obiectiv/imparțial, pentru a evalua calitatea lecțiilor video și a eficienței lor, cu implicarea elevilor vizați nemijlocit, a cadrelor didactice și a evaluatorilor externi, care să posede competențe descrise în modelul TPACK.

Bibliografie

1. BATES A. Teaching in a digital age. <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>, 583 p., 2015 [vizitat 17.12.2019].
2. Ce este motorul de cautare si cum functioneaza Google? <https://re7consulting.ro/ce-este-motorul-de-cautare-google/> [vizitat 28.11.2019].
3. Cele mai bune 10 programe de editare foto (gratuite). <https://eu-simplu.blogspot.com/2007/07/cele-mai-bune-10-programe-de-editare.html>. [vizitat 20.02.2020].
4. Computer programming-Data types. https://www.tutorialspoint.com/computer_programming/computer_programming_data_types.htm. [vizitat 10.06.2020].
5. Distance learning: challenges and opportunities. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/distance-learning-challenges.htm> [vizitat 19.05.2020].
6. DUMBRAVEANU Roza. Învățarea mediată electronic: interpretări conceptuale. În: Revista de Științe Socioumane. ISSN 1857-0119, nr. 2 (39), pp. 11 -18, 2018.
7. Educație online. <http://www.educatieonline.md/> [vizitat 29.05.2020].
8. Evaluation and Selection of Learning Resources. A Guide. http://www.gov.pe.ca/photos/original/edESLR_08.pdf [vizitat 15.04.2020].
9. Four Ways to Create Video Lessons for Your Online Course. <https://teachwhatyoudo.com/4-ways-create-video-lessons-online-course/> [vizitat 20.04.2020].
10. Google, Searching & Search Engines. <https://searchengineland.com/guide/google-searching-search-engines> [vizitat 19.03.2020].
11. HOLOTESCU Carmen et al. Romanian Educational System Response during COVID-19 Pandemic. The 16th International Scientific Conference eLearning and Software for Education Bucharest, April 23-24, 2020. DOI: 10.12753/2066-026X-20-171. <https://proceedings.elseconference.eu/> [vizitat 16.06.2020].
12. How to make an instructional video: 25 essential tips. 2019. <https://www.vyond.com/resources/25-tips-create-engaging-instructional-videos/> [vizitat 17.04.2020].
13. How to Overcome the Challenges of Distance Learning.

- <https://myviewboard.com/blog/education/how-to-overcome-the-challenges-of-distance-learning/> [vizitat 24.04.2020].
14. KOEHLER M.J. & MISHRA P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9 (1), 60-70. <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/> [vizitat 24.10.2019].
15. MoodleDocs, https://docs.moodle.org/39/en/Main_page [vizitat 25.10.2019].
16. Physical science. <https://www.pbslearningmedia.org/subjects/science/physical-science/> [vizitat 04.06.2020].
17. Physics Classroom Resources. <https://www.nsf.gov/news/classroom/physics.jsp> [vizitat 04.06.2020].
18. REDECKER Cristine. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu), 2017. <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu/> [vizitat 18.11.2019].
19. Scratch for Educators. <https://scratch.mit.edu/educators> [vizitat 06.02.2020].
20. Terrific websites for science. <https://www.commonsense.org/education/top-picks/terrific-websites-for-science> [vizitat 28.05.2020].
21. TIMMERS Koen. Nine tips to make your remote lesson a success. 2020. March, <https://educationblog.microsoft.com/en-us/2020/03/nine-tips-to-make-your-remote-lesson-a-success/> [vizitat 08.04.2020].
22. TCHOSHANOV Mourat. Engineering of Learning: Conceptualizing e-Didactics. Published by UNESCO, 2013. <https://iite.unesco.org/>, 194 p. [vizitat 04.12.2019].
23. Useful resources for remote teaching and learning in science. <https://www.ocr.org.uk/blog/useful-resources-for-remote-teaching-and-learning-in-science> [vizitat 10.06.2020].
24. 23 great lessons plans for Internet safety. <https://www.commonsense.org/education/articles/23-great-lesson-plans-for-internet-safety> [vizitat 12.06.2020].

**Strategii didactice convergente spre
dezvoltarea competențelor specifice**

**la disciplina Științe, treapta primară
de învățământ**
**Convergent teaching strategies towards
the development of specific competencies
in the discipline of Science, the primary
stage of education**

Zinaida Galben-Panciuc,
asistent universitar,
învățătoare, grad didactic superior,
IPLT „Gheorghe Asachi”

ORCID: 0000-0001-8832-658X

CZU: 37.013:004:5

Rezumat

Astăzi, mai mult ca oricând, conștientizăm rolul esențial în situații extreme al tehnologiilor informaționale și de comunicație (TIC). Acestea ne-au facilitat (într-o măsură mai mare sau mai mică) accesul la continuarea educației în condițiile vitrege de pandemie „Covid-19”. Prin intermediul tehnologiilor informaționale s-a făcut posibilă realizarea învățământului la distanță, accentul fiind pus pe modelul constructivist de învățare, implicarea activă a elevului, a părinților, conlucrarea tuturor actanților educaționali. Modificarea strategiilor didactice pentru realizarea unui proces educațional de

calitate este prioritară și necesită efort susținut din partea tuturor comunităților, pentru a dezvolta conexiunea între învățare și viață. În acest articol sunt abordate aspecte privind aplicarea strategiilor didactice activ-participative, a tehnologiilor informaționale prin intermediul cărora se asigură realizarea conceptului de „educație permanentă bazată pe tehnologie”. De asemenea, în articol sunt prezentate și exemple de bune practici.

Cuvinte-cheie: politici educaționale, standarde educaționale, curriculum, competență, competență digitală, manual, activitate didactică, metode activ-participative, tehnologii ale informației și comunicării (TIC), platforme educaționale, hipertext, tablă interactivă, calitate a învățării.

Abstract

Today, more than ever, we are aware of the essential role of Information and Communication Technologies (ICT) in extreme situations. These have facilitated (more or less) our access to further education in the harsh conditions of the „Covid-19” pandemic. Through information technologies, it has been possible to achieve distance learning, the emphasis being on the constructivist model of learning, the active involvement of the student, the involvement of parents, the cooperation of all educational actors. Changing teaching strategies to achieve a qualitative educational process is a priority and requires sustained effort from all com-

munities to develop the connection between learning and life. This article addresses issues regarding the application of active-participatory teaching strategies, information technologies for distance learning, ensuring the realization of the concept of life-long learning, based on technology. Examples of good practice are also presented.

Keywords: educational policies, educational standards, curriculum, competence, digital competence, Pupil's book, teaching activity, active-participatory methods, Information and Communication Technology (ICT), educational platforms, hypertext, interactive whiteboard, learning quality.

Practica pedagogică ne-a demonstrat că este imperios a realiza o schimbare în treapta primară de învățământ, o deplasare de facto a accentului de pe predarea și însușirea informațiilor pe formarea și dezvoltarea gândirii școlarului mic, pe dezvoltarea capacităților lui de a opera cu această gândire în viața socială cotidiană. De aici, sarcina de bază a cadrelor didactice o constituie, actualmente, abordarea întregului proces educațional la un alt nivel, calitativ, în vederea obținerii unei noi eficiențe a învățării. Învățătorul își va proiecta demersurile instructionale făcând apel la *Curriculumul la disciplina Științe*, alături de manualele școlare în vigoare, ghiduri metodologice, softuri și platforme educaționale etc., care fac parte

din registrul de produse/documente curriculare și reprezintă o componentă esențială a *Curriculumului Național*. Fiind elaborat în baza prevederilor *Codului Educației al Republicii Moldova* (2014), *Cadrului de referință al Curriculumului Național* (2017), *Recomandărilor Parlamentului European și ale Consiliului Uniunii Europene, privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți* (Bruxelles, 2018), *Curriculumul la disciplina Științe* reprezintă un document reglator, pune accentul pe sistemul de competențe ca un nou cadru de referință al finalităților educaționale.

Proiectarea demersului didactic impune, în acest context, un nivel care să asigure o învățare de calitate. Metodologia de formare a competențelor școlare specifice disciplinei *Științe* presupune un demers bazat pe **constructivism** și **interactivitate**. Demersurile de predare-învățare-evaluare pentru disciplina *Științe* se vor focaliza, în acest context, pe funcțiile: *instrumentală (operațională) a învățării și formativă*. Pentru a realiza un demers calitativ și captivant, învățătorul trebuie să respecte exigențele învățării durabile, care sunt:

- *îmbogățirea și diversificarea metodologiei didactice prin promovarea metodelor activ-participative și a tehnicilor de învățare moderne – strategia învățării prin cooperare și dezvoltarea gândirii critice;*

- *amplificarea caracterului formativ al metodelor interactive;*
- *relevarea situațiilor ce prezintă anumite probleme din viața cotidiană, manifestând comportamente și atitudini adecvate achizițiilor finale, deci **competențe**;*
- *implicarea elevilor în activități multiple de observare, manipulare și experimentare, astfel valorificându-se experiența acestora și dezvoltându-le capacitatea de a integra informațiile noi în modele explicative proprii;*
- *Utilizarea **TIC (tehnologii ale informației și comunicațiilor)**, a computerului nemijlocit în procesul de predare prin aplicarea pe larg a **SEI – Sistemul Educațional Informatizat** –, pentru a promova studiul activ, gândirea critică și creativă.*

Educația pune astăzi tot mai des accent pe studiul și aprofundarea științelor, tehnologiei și matematicii – încadrate sub denumirea generică de **educație STEAM** [1]. Abordarea **STEAM** integrează toate domeniile implicate într-o paradigmă de învățare coerentă bazată pe aplicații desprinse din realitate. Conceptele de bază, în această abordare, sunt *interdisciplinaritate și aplicare* în contexte diferite. Elevii din zilele noastre sunt mult mai motivați, dacă subiectele sunt predate din perspective diverse și dacă sunt bazate pe fapte din viața de zi cu zi. „Cel mai puternic argument pen-

tru interdisciplinaritate este chiar faptul că viața nu este împărțită pe discipline”, spunea Jean Moffet. Primele trei abilități de care vor avea nevoie angajații în viitorul apropiat vor fi *rezolvarea de probleme complexe, gândire critică și creativitate*. Aceste abilități pot fi dezvoltate, în special, prin modernizarea metodelor și tehnicilor de predare-învățare-evaluare la clasă a științelor, în special prin promovarea și utilizarea metodelor de predare bazate pe explorare. Școala trebuie să se adapteze, așadar, nevoilor copilului care se pregătește pentru un viitor în care cheia succesului rezidă în cum știi să te adaptezi, să înveți continuu și să folosești ceea ce ai învățat pentru o continuă schimbare.

Pentru că trăim într-un secol în care utilizarea tehnologiilor ia amploare în toate domeniile, ne dăm bine seama că nu este suficient ca elevilor să li se prezinte o informație și ei să învețe, ci trebuie să poată folosi achizițiile în soluționarea diverselor tipuri de probleme pe care viața îi obligă să le rezolve. Creșterea calității în învățământ depinde astăzi, mai mult ca oricând, de utilizarea TIC la ore. Tehnologiile se fac, în acest context, deosebit de utile și în demersul proiectării lecțiilor de către învățător. *Conținuturi digitale, jocuri, concursuri, fișe pentru dezvoltarea vocabularului, exerciții care pot fi completate de pe diferite dispozitive, texte lacunare și fișe interactive cu feedback* – toate vin să completeze banca de

strategii pentru realizarea unui demers didactic calitativ. Multitudinea de platforme, metode și instrumente digitale reprezintă, la zi, o avalanșă de oportunități, în acest context. Proiectul *Educatieonline.md* vine cu o bogată bibliotecă digitală, care conține lecții video pentru elevii claselor I-XII, la toate disciplinele. Platforma deține și suporturi didactice deschise, lecții digitale, prezentări și exerciții.

O metodă utilă și comodă în realizarea procesului educațional cu ajutorul TIC este și cea a **Hipertextului**; cu ajutorul ei, se pot stoca cantități mari de materiale necesare la ore, selectate prin documentarea pe internet: *softuri educaționale, manuale digitale, texte, imagini, filmulețe, PPT-uri, fișe de lucru* etc. Aceasta este, de asemenea, foarte utilă în proiectarea didactică. Ce presupune această metodă din perspectiva pregătirii învățătorului pentru lecție? Un *hipertext* este un text afișat pe un monitor de computer sau pe alte dispozitive electronice, cu referințe (*hiperlinkuri*) către alt text, care poate fi imediat accesat, sau cu referințe ce pot dezvălui, dezvolta în mod progresiv textul inițial, pe mai multe niveluri de detaliu (așa-numitele *texte extinse*) [3]. Fiind o metodă de realizare a unui text extins, *hypertextul* permite învățătorului să *stochez* pe un spațiu relativ mic, cum ar fi o foaie A4, și parcurgerea materialelor selectate într-o manieră personalizată.

Pentru realizarea unui *proiect-hipertext*, învățătorul va întreprinde următoarele acțiuni:

- *va alege modelul de structurare a lecției, de exemplu ERRE, schițând demersul instrucțional într-un document Word;*
- *va căuta materialele de care are nevoie pe internet;*
- *va stabili termenii-cheie (unele cuvinte, îmbinări de cuvinte – unități mici), care vor fi transformați în noduri (linkuri) prin lipirea adreselor suporturilor selectate. Astfel, acești termeni vor îngloba hiperlegături, numite și ancore.*

Învățătorul va executa clic pe o *hiperlegătură*, iar programul de hipertext va *afișa* pagina cu materialul necesar.

Așa cum politica educațională privind introducerea tehnologiilor informaționale în sistemul de învățământ din țara noastră este orientată spre elev și pregătirea cadrelor didactice capabile de a aplica eficient TIC în procesul de predare-învățare-evaluare, aceste tehnologii devin actualmente o prioritate.

Activitățile centrate pe elev, pe interesele, nevoile și chiar idealurile lui impun utilizarea metodelor și tehnicilor moderne, interactive, astfel încât procesul de predare-învățare-evaluare să fie unul constructiv. Acestea încurajează lucrul în grup, implică o învățare participativă, facilitând formarea și

dezvoltarea competențelor prestabilite. Literatura de specialitate evidențiază următoarele caracteristici ale *instruirii interactive*:

- ✓ *participarea activă a elevilor la construirea propriei cunoașteri;*
- ✓ *construirea cunoașterii în baza cunoștințelor și deprinderilor deținute,*
- ✓ *aplicarea autoevaluării și lucrului în colaborare;*
- ✓ *monitorizarea propriului demers de învățare, în scopul dezvoltării unei strategii proprii;*
- ✓ *autenticitatea învățării și evaluării;*
- ✓ *învățarea în ritm propriu [7].*

Instruirea interactivă are la bază demersuri euristice axate pe problematizare și descoperire. Or, **învățarea prin descoperire** necesită din partea elevilor construirea cunoașterii independente, organizarea și restructurarea cunoștințelor. Abordările prin descoperire nu vor avea o formă finală, ci vor fi reorganizate și transformate astfel încât tema respectivă să devină obiect de cercetare. *Învățarea prin descoperire* necesită din partea elevilor construirea cunoașterii independente, organizarea și restructurarea cunoștințelor [4].

Utilizarea metodelor și tehnicilor interactive în activitatea didactică contribuie considerabil la îmbunătățirea calității procesului educațional: dezvoltă motivația pentru învățare, gândirea critică, angajează intens procesele psihice de cunoaștere. Dezvoltarea

gândirii critice constituie un obiectiv important, de tip formativ, care, prin intermediul strategiilor interactive, îl trece pe copil din ipostaza de obiect al formării în subiect activ, coparticipant la propria formare. Astfel, elevii emit judecăți, pot enunța idei, susținându-le, acceptă alte opinii, își identifică greșelile, le recunosc și le corectează, primesc ajutorul colegilor, oferindu-l, la rândul lor, celor care au nevoie. În acest mod, făcând schimb de cunoștințe, elevii realizează progrese semnificative și calitative de la o perioadă la alta. Învățarea gândirii critice de către elevii de vârstă școlară mică este eficientă, dacă sunt respectate un șir de condiții:

- ✓ *crearea unor situații de învățare semnificative;*
- ✓ *încurajarea copiilor să gândească independent, să reflecteze;*
- ✓ *acceptarea diversității de idei, opinii;*
- ✓ *implicarea activă prin cooperare și colaborare pentru găsirea soluțiilor adecvate;*
- ✓ *convingerea copiilor că nu vor fi ridiculizați pentru opiniile exprimate;*
- ✓ *încrederea în capacitatea fiecăruia de a gândi în mod critic;*
- ✓ *aprecierea pozitivă a gândirii critice.*

Drept model superior de organizare a instruirii se impune **lecția mixtă**. O atenție sporită i se va acorda, însă, și tipului de lec-

ție de atitudine cu obiective concrete: *introducerea, sensibilizarea și demonstrația*. Or, a lua atitudine înseamnă a schimba ceva în jurul tău prin felul de a gândi, a reacționa și a acționa, a trăi și a influența. Ca metodă de explorare și cercetare, rămâne a fi **observația directă**. Activitățile trebuie planificate astfel, încât elevii să observe, să experimenteze, să aplice cât mai mult.

Observația face parte din metodele în care predomină acțiunea de cercetare a realității în mod direct, prin divizarea învățării în secvențe didactice. Se cunosc mai multe forme de organizare a observărilor: *planificată, spontană, sistematică, dirijată, auto-dirijată enumerativă, descriptivă*.

Prin conținuturile și sarcinile propuse elevilor, învățătorul va urmări să le formeze, dezvolte și competența de *a se proteja, de a ocroti și îngriji mediul înconjurător, de a forma practici legate de respectarea și aplicarea măsurilor de protecție și de siguranță a vieții*. Pe termen lung, elevii vor fi formați pentru un *comportament civilizată, pentru viitoarea integrare socială, ca buni cetățeni, activi și responsabili*.

Recomandăm spre utilizare cele mai cunoscute și aplicate modele de operaționalizare a obiectivelor educaționale: ale lui **Benjamin Bloom, Robert F. Mager și Gilbert de Landsheere**. Drept modele de structurare a activităților în cadrul disciplinei *Științe* recomandăm *modelele construc-*

viste prezentate de M.E. Dulamă. Specific acestei discipline este **Modelul „învățării prin explorare și descoperire” (IED)** (Martin, Sexton, Wagner, Gerlovich, 1998), care cuprinde trei etape: *explorarea, explicarea și extinderea*. Într-o clasă constructivistă, învățarea este: *construită, activă, reflexivă, realizată prin cooperare, bazată pe investigații, în evoluție*. Pentru a realiza un demers calitativ și captivant, se va face apel la **cercul calității**, cunoscut și cu denumirea **Ciclul lui Deming**, sau **PDCA**: *proiectare – implementare – evaluare – acțiune* (ameliorare/dezvoltare), care, reluat permanent, asigură îmbunătățirea nivelului calității.

Învățarea la disciplina *Științe* va fi abordată din **perspectiva implicării directe a elevului în procesul de învățare**, prin realizarea unor observări în natură, prin organizarea experimentelor și nu doar prin observarea imaginilor. În acest context, recomandăm ca mai multe lecții să fie desfășurate în natură, ceea ce constituie unul din mijloacele cele mai plăcute și mai eficiente, în același timp, pentru realizarea obiectivelor preconizate. Metoda de învățare practică trebuie să se bazeze pe experimentare directă a copiilor în natură, în mediul înconjurător [4; 7]. Menționăm că disciplina *Științe* oferă un cadru propice *educației outdoor*, care este, mai degrabă, o necesitate, decât o provocare.

FLIPPED CLASSROOM (clasa răsturnată) presupune o schimbare de pa-

radigmă, o alternativă a învățării clasice. Felul în care s-a predat în ultimii 100 de ani este supus unor transformări semnificative. Modelul pedagogic *Flipped Classroom* a fost abordat prima dată de dr. Eric Mazur de la Universitatea Harvard în 1991. Ce este *clasa răsturnată*? A răsturna o clasă înseamnă a inversa „ordinea”, de obicei, în care se acumulează cunoștințele sau se formează deprinderile. În loc să studieze un conținut nou în clasă, elevii învață la domiciliu, prin lectura textelor/imaginilor, demonstrații ale materialului lecției, vizionarea de secvențe video recomandate de învățator. Timpul din clasă este dedicat clarificării conceptelor, dezbaterilor, activităților practice și proiectelor în colaborare, creării de noi conținuturi de învățare etc. Elevii au mai mult timp pentru analiză, pentru interacțiunea cu alți elevi, precum și cu învățatorul. Astfel, *învățarea răsturnată* este o abordare pedagogică în care instruirea directă se deplasează din spațiul de învățare în grup către spațiul de învățare individual, iar spațiul de grup care rezultă (clasa) este transformat într-un mediu de învățare dinamic, interactiv, în care educatorul ghidează elevii pe măsură ce ei aplică conceptele și se angajează creativ cu subiectul materiei [11].

Un nou tip de gândire umană este gândirea în rețea. Deoarece rețelele de informații se construiesc, în procesul educațional apare necesitatea promovării *inteli-*

*genței operative și a vizualizării imaginati-
ve a elevului; dezvoltării imaginației struc-
turale* a acestuia, ca o capacitate de a combina și recombina datele din experiență; selectării informației valorificate în procesul educațional în baza necesităților practice ale elevului, care trebuie învățat *să coreleze fenomenele realității, să îndrăznească structural, să valorifice noi modalități de a vedea realitatea.* Pornind de la ideea că elevul de astăzi vedește inițiative de explorare, învățatorul trebuie să-l ghideze în corelarea liberă a fenomenelor realității înconjurătoare, să-i formeze gândirea structurală care să-l ajute să valorifice noi modalități de a vedea lumea. În scopul dezvoltării imaginației structurale, se va face apel la **principiul retellizării**. Acest principiu permite a reprezenta cunoștințele sub forma legăturilor cu alte fenomene, concepte, noțiuni, informații, fapt care pune în valoare modalitatea de cunoaștere. **Învățarea prin retellizare este una activă**, desfășurată pe etape, elevii construind singuri rețele de informații, cum ar fi: *scheme, schițe, puncte de reper, cuvinte-cheie, idei-ancoră, desene, reprezentări, grafice, matrice, hărți conceptuale* etc. *Retellizarea* se înscrie perfect în modelele educaționale care își găsesc abordări plurale și contextualizări diferențiate, inclusiv la *Științe*, care înglobează cunoștințe din mai multe discipline: *biologie, geografie, fizică, matematică, chimie, astronomie*. Ce au de

câștigat elevii, construind o schemă? Această activitate motivează și intrigă elevul, îl situează pe poziția de co-creator al conținutului de învățat, îi facilitează înțelegerea informațiilor, îi dezvoltă sistemul logic al gândirii. Principiul retellizării poate fi aplicat la elaborarea hărților conceptuale. *Harta conceptuală* este o metodă complementară de predare-învățare-evaluare. Aceasta poate fi folosită pentru:

- *sistematizarea cunoștințelor deja existente și pregătirea elevilor pentru asimilarea de noi achiziții;*
- *proiectarea unei structuri complexe a unui text amplu;*
- *organizarea logică și vizuală a informațiilor;*
- *explicarea modului în care noile cunoștințe se integrează în sistemul celor vechi;*
- *stimularea și generarea de idei noi;*
- *comunicarea sau reprezentarea unei idei complexe;*
- *identificarea de soluții alternative pentru o problemă dată;*
- *facilitarea înțelegerii și a accesibilizării cunoașterii;*
- *ilustrarea modului de percepție, de prezentare și de gândire a unei realități;*
- *reprezentarea rețelelor dintre concepte;*
- *desfășurarea activității interactive în grup, dar și în aplicare individuală;*

- *analiza și evaluarea rezultatelor [6].*

Activitățile inter- și intradisciplinare pot fi proiectate și desfășurate *prin abordarea tematică a învățării, a învățării bazată pe proiect*. La finalul activității, se prezintă proiectul, se fac evaluările prezentării și ale produsului. Corelațiile interdisciplinare reprezintă una dintre perspectivele cele mai adecvate în abordarea fenomenelor și proceselor complexe, contribuind astfel la „formarea unei imagini unitare a realității”. Pentru aceasta, se va face apel la „conexiunile interdisciplinare sistematice”, prin organizarea unui demers educațional în care elevul să fie implicat în situații concrete și semnificative, realizând sarcini care cer competențe achiziționate la mai multe discipline școlare.

În continuare, vom prezenta exemple de metode și tehnici interactive recomandate pentru aplicare în cadrul orelor de Științe.

1. Tehnica Lanțuri asociative este adecvată pentru etapa evocare, deoarece se centrează pe un subiect, pe o realitate, pe o noțiune. Sunt semnificative două momente:

- *trebuie să se scrie rapid toate cuvintele care trec prin minte timp de 30 de secunde;*
- *trebuie acceptate toate asocierile.*
- *Exemplu la subiectul „Fenomene ale naturii”*

- *Propuneți elevilor să scrie câte 3-5 cuvinte care se asociază cu noțiunea de „fenomene ale naturii”.*
- *Elevii urmează să prezinte în echipă asocierile, înșiruindu-le în lanțuri.*
- *În final, echipele trebuie să-și plaseze asocierile într-un anumit lanț, pe un poster.*
 - *Lanțurile formate sunt analizate și argumentate.*

2. Asalt de idei cu mapa de imagini

Algoritm de lucru:

Învățătorul va pregăti, din start, un set de întrebări/o problemă la o temă studiată, la care elevii vor răspunde/vor căuta soluții cu ajutorul setului de imagini dat. Tehnica are următoarele etape:

a) *lectura textului;* b) *prezentarea unei imagini;* c) *asalt de idei individual (Elevii notează toate ideile ce le vin în urma receptării imaginii);* d) *formularea concluziilor pe marginea problemei enunțate;*

- *Evaluare formativă interactivă.*

3. Studiu de caz: „Lacul din localitate”.

După o plimbare de studiu planificată în zona lacului/râului/altei ape din localitate, învățătorul le va propune elevilor un studiu de caz, folosind tehnica *Pălăriile gânditoare*. Astfel:

- *pălăria albă* va formula problema: „Lacul/râul din localitate este în pericol”. Se aduc dovezi și argumente

concrete, susținându-se că lacul este în pericol din cauza poluării și că trebuie găsite niște soluții, pentru combaterea acestui proces în viitor;

- *pălăria galbenă* va descrie împrejurimile localității, relevând importanța lacului/râului pentru mediul imediat înconjurător;
- *pălăria roșie* va enunța ceea ce simte, dându-și frâu liber emoțiilor, sentimentelor în legătură cu poluarea lacului/râului;
- *pălăria neagră* va gândi negativ, critic, pesimist despre această problemă;
- *pălăria verde* va gândi creativ la găsirea soluțiilor de a proteja lacul/râul;
- *pălăria albastră* va trage concluzii, va indica cele mai bune modalități de combatere a poluării, pentru ca lacul/râul din localitatea natală să rămână un mediu propice vieții.

4. Reportajul este un procedeu de informație sau de creație, legat de o anumită tematică și constă în: a) *identificarea problemei;* b) *documentare și colectarea informațiilor;* c) *selectarea informațiilor relevante;* d) *elaborarea unui plan simplu de idei;* e) *redactarea textului;* f) *prezentarea reportajului.*

- *Evaluare formativă punctuală.*

5. Metoda Frisco are similitudini cu *Pălăriile gânditoare*, în ceea ce privește stimula-

rea creativității. Aceasta cuprinde următoarele etape:

- a) *extragerea problemei*;
- b) *roluri*:
 - C** – conservatorul; **E** – exuberantul;
 - P** – Pesimistul; **R** – realistul; **O** – optimistul;
- c) *dezbaterea problemei*;
- d) *sistematizarea ideilor, concluziilor*;
 - *Evaluare formativă orală.*

6. Jocul didactic *Texte calchiate* incită copilul în a construi, fără mari dificultăți, mini-texte cu scopul, spre exemplu, de a descrie emoții, sentimente referitoare la un anotimp. Iată reperele:

A sosit (...). Odată cu (...). Este bine (...), deoarece (...). Iau seama (...), știind că (...). Și atunci (...).

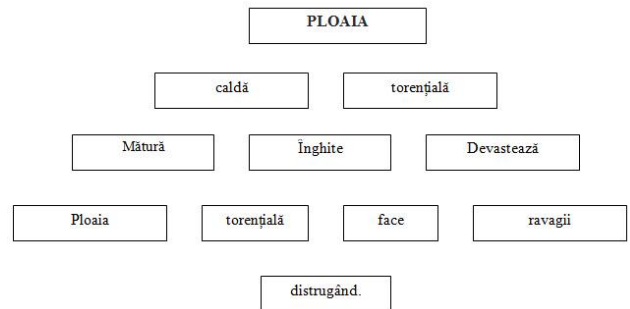
- *Evaluare formativă punctuală (în scris).*

7. Cvintetul dezvoltă capacitatea de a rezuma și sintetiza informațiile, exprima senti-

8. Jocul didactic *Cardurile de discuție* este simplu de creat, de explicat și complet modificabil, depinzând de subiect, nivelul clasei. Fiecare elev primește un număr de patru carduri diferit colorate, pe care le va utiliza pe parcursul discuției. Elevii trebuie să joace fiecare card o singură dată, dar pot juca cardul de întrebare de mai multe ori, după ce au utilizat alte carduri.

mente și convingeri în câteva cuvinte, toate aceste operații constituind o deprindere importantă pentru orice elev. Este o tehnică ce pune accentul pe forța creativă a elevului. Pentru ilustrare, propunem câteva exemple:

a) Fenomene ale naturii. Ploaia



b) Toamnă

Bogată, multicoloră,
 Coace, umple, pictează,
 Toamna bogată umple hambarele,
 Bucurând.

c) Inundațiile

Furioase, distrugătoare,
 Mătură, distrug, înghit,
 Inundațiile furioase fac ravagii,
 Învingând.

- *Cardul albastru = EU ȘTIU* (fiecare elev va enunța o informație știută la subiectul pus în discuție);
- *Cardul galben = EU ÎNTREB* (poate fi folosit de mai multe ori și se va răspunde la toate întrebările);
- *Cardul verde = EU SIMT* (va spune ce emoții, sentimente are în legătură cu subiectul discutat);

- **Cardul portocaliu = EU CONECTEZ**
(cele știute/învățate cu sine, cu lumea, cu alt text/subiect/altă idee) [8; 9; 12].

Deosebit de utile în descoperirea și dezvoltarea tipului de inteligență deținut de fiecare copil în parte sunt activitățile menite să stimuleze *inteligențele multiple*.

Pentru dezvoltarea diferitor tipuri de inteligență, pot fi realizate varii activități, după cum urmează:

Dezvoltarea inteligenței logice:

- rezolvare a cât mai multe probleme;
- formularea unor predicții în baza unei probleme;
- încercarea de a realiza un experiment pentru a proba o presupunere (predicție);
- crearea a cât mai multe puzzle-uri;
- rezolvarea de sarcini care să implice gestionarea banilor;
- colectarea diverselor date și organizarea acestora pe categorii;
- crearea unui model științific, folosind diverse măsurători.

Dezvoltarea inteligenței naturaliste:

- protejarea și grija față de plante și animale;
- construirea căsuțelor/cantinelor/adăposturilor pentru animale;
- studierea unor fenomene ale naturii cu apel la principiul cauză-efect

(de ex.: de ce plouă?, cum se formează curcubeul? etc.);

- colecționarea de pietre colorate, crenguțe neobișnuite, cochilii de melci etc.;
- studierea unui animal/unei plante;
- reprezentarea grafică a unor fenomene, cu explicarea cauzei producerii acestora;
- explicarea importanței celor trei „R”: Reciclarea, Refolosirea, Reducerea;
- crearea unor obiecte, figurine din materiale reciclate.

Dezvoltarea inteligenței interpersonale:

- participarea activă și constantă la proiecte de grup;
- organizarea unor întâlniri de echipă în care să căutați soluția unei probleme;
- încercarea de a reflecta asupra unui conflict;
- discutarea și dezbaterrea unei probleme;
- participarea cât de des posibil la „asalturi de idei”;
- încercarea de a interpreta emoțiile, sentimentele celor din jur;
- înscrierea la jocuri de echipă [8].

Pentru monitorizarea și asigurarea calității învățării, se va apela la diverse

metode și tehnici de evaluare. Scopul principal al evaluării rezultatelor școlare este *perfecționarea continuă* a procesului de predare-învățare. Învățătorul va elabora sarcinile didactice conform nivelurilor taxonomice recomandate. Prin acțiunile de evaluare, învățătorul trebuie să descrie cât mai obiectiv ceea ce au realizat elevii, să clarifice natura dificultăților pe care aceștia le-au întâmpinat în procesul de învățare și să propună soluții pentru îmbunătățirea rezultatelor. *Achizițiile finale* la disciplina *Științe* vor avea caracter interdisciplinar, pe bază de conținuturi integrate. Evaluarea și aprecierea performanțelor elevilor se vor face în concordanță cu recomandările din Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar (MECD), clasele I-IV. Cultivându-i-se capacitatea de *autoevaluare*, elevul își exercită rolul de subiect al acțiunii pedagogice, de participant la propria sa formare, ceea ce îl ajută să înțeleagă eforturile necesare în învățare, să-și aprecieze onest, corect performanțele obținute. Câteva tehnici de cultivare a capacității de autoevaluare sunt:

- *autoevaluarea controlată*: propunerea culorilor la un produs o face chiar elevul, această operație fiind revăzută și definitivată de către profesor;
- *evaluarea reciprocă* (de exemplu, prin schimb de lucrări, în cadrul eva-

luărilor formative interactive/punctuale).

Produsele elevilor din cadrul evaluărilor inițiale, formative pe etape și sumative, precum și fișele de recuperare, de ameliorare sau dezvoltare vor fi acumulate în portofoliile acestora. **Portofoliul** mai poate cuprinde **observații sistematice** asupra elevului pe parcursul orelor de Științe, de felul:

- ✓ *cât de concentrat și activ este în timpul activității;*
- ✓ *ce activitate face cu mai mare plăcere;*
- ✓ *cât de corect răspunde la întrebări/formulează întrebări;*
- ✓ *cum își comentează, argumentează părerile proprii/ale colegilor;*
- ✓ *felul de a comunica în timpul activității, lucrului în echipă etc.;*
- *modul în care găsește soluții la diverse situații problematice (apelează la profesor, colegi, caută singur soluția etc. sau lasă problema nesoluționată);*
- *dacă studiază alte surse decât cele de bază;*
- *ce activități, în afara orelor de Științe, îl preocupă (alcătuirea diverselor colecții, îngrijirea plantelor, animalelor, excursii, călătorii, emisiuni TV etc.).*

Sugerăm învățătorului:

- *să susțină și să ghideze implicarea directă a elevului în evaluarea propriei învățări;*

- să colecteze cele mai relevante produse din activitatea acestuia (portofoliul va reprezenta, mai degrabă, succesele elevului, decât eșecul acestuia);
- să includă mostre ce dovedesc progresul într-o perioadă concretă de timp; să caute ca aceste materiale să reflecte experiențele din clasă;
- să folosească informația obținută din aceste materiale la proiectarea activităților viitoare [5; 10; 12].

Pentru a stimula interesul copiilor la ore, a dezvolta imaginația copiilor, dar și pentru a implica întreaga clasă în activitatea educațională, învățătorul va avea în dotarea clasei diferite materiale didactice interactive, cum ar fi: *palete cu întrebări*;

Bibliografie & Webografie

1. Activități STEAM:
<https://creeracord.com/2018/02/28/28-de-zile-de-activitati-stem-si-steam-pentru-copii/> (vizitat: 24.01.2020).
2. BOTGROS, I., FRANȚUZAN, L. Competența de cunoaștere științifică-sistem
3. optimizator:
<http://ise.md/uploads/files/14605591515.-competenta-de-cunoastere-stiintifica-sistem-optimizator.pdf> (vizitat: 11.08.2019).
4. BURAGA, S.C. Incursiune în teoria hipertextului:
pălăriile gânditoare: 6 pălării; explozia stelară: o stea mare și 5 mai mici; cuburi (cu emoticoane pe fațete); cupe; semaforul culorilor; un microfon; carduri pentru discuție: 4 carduri (știu, întreb, simt, conectez); cartele; câni duble decupate; boluri; pachete software interactive etc.
5. <https://profs.info.uaic.ro/~busaco/publications/articles/hipertext.pdf> (vizitat: 10.07.2020).
6. 10.07.2020).
7. DULAMĂ, M.E. Cum îi învățăm pe alții să învețe. Cluj-Napoca: Clusium, 2009.
8. Evaluare Criterială prin Descriptori în Învățământul Primar. Ghid metodologic, clasa 1. ME, IȘE, 2015. 85 p.
9. GHICOV, A. Cadrul conceptual al principiului retellizării în metodologia
10. protextului:
http://www.cnaa.md/files/theses/2017/51750/ghicov_adrian_thesis.pdf (vizitat: 25.11.2019).

Eficiența procesului educațional depinde, indiscutabil, de capacitățile învățătorului de a gândi, proiecta, organiza și ghida elevii în spirit creator. Predarea trebuie să fie sugestivă, fascinantă, antrenantă. Cunoscând particularitățile de vârstă și individuale ale elevului, învățătorul își va adapta strategiile didactice în raport cu acestea.

11. GUTU, VL. ș.a. Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău: USM, 2008.
12. <http://www.moisilbrasov.ro/attachments/article/99/revista-continut-articole.pdf>,
13. http://www.timtim-ti-my.ro/sites/all/themes/timtimtimy/pdf/Simpozion_2015-2016/metodica/57.pdf (vizitat: 24.06.2020).
14. Idei de activități pentru copii care dezvoltă inteligențele multiple:
15. <http://www.aletheea.ro/idei-de-activitati-pentru-copii-care-dezvoltă-inteligențele-multiple/> (vizitat: 19.02.2020).
16. Metode interactive pentru dezvoltarea gândirii critice:
17. <https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/metode-interactive-pentru-dezvoltarea-gandirii-critice> (vizitat: 12.06.2020).
18. Metodologia privind implementarea Evaluării Criteriale prin Descriptori, clasele I-IV. ME, IȘE. Chișinău, 2019.
 - i. privire asupra conceptului Flipped Classroom – Clasa răsturnată:
19. <https://edict.ro/o-privire-asupra-conceptului-flipped-classroom-clasa-rasturnata/> (vizitat: 18.06.2018).
20. REY B. ș.a. Competențele în școală, formare și evaluare. București: Aramis Print, 2012.

Criteria și indicatori în determinarea eficienței echipei manageriale școlare
Criteria and indicators for determining the efficiency of the school management team

Margareta Simeretșhii,

**Instituția Publică Școala primară
grădiniță „Ilie Fulga”,
Chișinău, directoare,
grad managerial I, grad didactic I**

CZU: 37.07:005

ORCID: 0000-0002-9106-5963

Rezumat

În articol se analizează gradul de aplicabilitate a criteriilor și indicatorilor în determinarea eficienței echipei manageriale școlare. Indicatorii clasificați pe domeniile dezvoltării sociale, culturale, psihologice, ai abilităților de muncă în echipă și ai abilităților manageriale reliefează modalitățile de transformare a echipei manageriale, ceea ce constituie un imbold în constituirea unei macroechipe a organizației școlare.

Prin aplicarea grilei pentru determinarea eficienței echipei manageriale școlare, prezentate în articol, se urmărește tendința cadrului de conducere spre autodepășire și autoformare și amplificarea șanselor ca echipa să devină eficace.

Cuvinte-cheie: echipă managerială, criterii, indicatori, eficiență managerială, organizație școlară, eficacitate, act decizional, cooperare.

Abstract

The article reflects aspects concerning the degree of applicability of the criteria and indicators in determining the efficiency of the school management team. The indicators classified on social, cultural, psychological development domains, of teamwork skills and managerial skills highlight ways of transformation of the management team, incentive in the creation of a macro team of the school organization. Through applying the grid it follows the tendency of the managerial cadres to self-improvement, self-formation and amplification of the chances for the team to become effective.

Keywords: management team, criteria, indicators, managerial efficiency, school organization, effectiveness, decisional act, cooperation.

Într-o societate în continuă schimbare, munca în echipă devine o necesitate. Este complicat să ne imaginăm o școală care se bazează pe concurență și individualizare, căci succesul organizației școlare poate fi garantat doar în instituțiile în care se pune accent pe cooperare. Consolidarea echipei manageriale eficiente duce la monitorizarea tuturor subsistemelor procesului educațional,

are menirea de a crea și menține climatul favorabil prin colaborare și cooperare – elemente indispensabile într-o instituție de învățământ. Echipa managerială școlară deține un rol important în formarea culturii organizaționale, în stabilirea unui echilibru viabil între școală, familie și comunitate – toate orientate spre educarea copilului într-un mediu școlar favorabil.

Creșterea eficienței echipei manageriale școlare este un subiect actual, deoarece buna funcționare a acesteia poate direcționa fluxul benefic de dezvoltare a organizației școlare și determină eficiența procesului educațional, pentru obținerea unui feedback constructiv în favoarea elevului. Unitățile de învățământ au nevoie de echipe manageriale eficiente, pentru că acestea asigură o activitate eficientă la toate nivelurile instituției, oferă noi oportunități de manifestare și dezvoltare a actanților implicați în procesul educațional în scopul obținerii performanțelor, redimensionează aspectele imaginii instituției din perspectiva unor interdependențe valide, ce pot asigura calitatea în educație. Eficiența echipei manageriale generează și eficiența organizațională, cu condiția stabilirii unor obiective clare, distribuirii rolurilor, responsabilităților, motivării personalului, promovării unui stil autentic de conducere. De asemenea, munca eficientă în echipă reprezintă mecanismul ce poate mobiliza toate resursele pentru anticiparea și promovarea schimbării în educație.

În această ordine de idei, rolul managerului devine unul prioritar în asigurarea

vivacității instituției de învățământ, iar dezvoltarea managerilor școlari este un factor esențial în obținerea eficienței și eficacității unei instituții de învățământ.

Provocările principale cu care se confruntă membrii unei echipe manageriale cer răspuns la întrebarea *cum s-ar putea interacționa și coopera mai eficient în cadrul instituției școlare?*. Fără o colaborare calitativă între membrii echipei manageriale, dar și fără o activitate cooperantă în cadrul echipei, dezvoltarea organizației școlare este de neconceput. Prin urmare, echipa are o semnificație aparte în realizarea sarcinilor și obiectivelor prestabilite de organizația școlară.

În viziunea cercetătorului Mielu Zlate, „o echipă este un grup de oameni care nu-și pot face munca, cel puțin nu eficient, fără ceilalți membri ai echipei lor” [7, p. 293]. Implicarea fiecărui membru al echipei în realizarea sarcinilor organizaționale este un aspect important ce vizează urmarea unui scop comun prin stabilirea unui echilibru între interesele instituției școlare, interesele echipei și interesele individuale.” Echipa, în mod ideal, ar trebui să combine varietatea și compatibilitatea” [2, p. 136]. Deținerea și îndeplinirea rolurilor în echipă rezidă în a conștientiza că valoarea echipei constă și în etalarea diferențelor, din care toți au de câștigat. Echipa, în procesul de muncă, se poate afla la una din cele trei etape: formarea, conflictul, normalizarea. Totuși în orice organizație școlară există tendința de a atinge treapta *eficientizării*, care se caracterizează

prin acumularea de experiență, flexibilitate, deschidere, obținere a performanțelor. Prin urmare, necesitatea eficientizării continue a managementului educațional prin muncă în echipă devine un deziderat al educației actuale.

Caracterul prioritar al dezvoltării, modernizării și metamorfozării sistemului educațional prin eficientizarea activității manageriale din cadrul instituției școlare este stipulat în Strategia „Educația-2020”, în care unul din obiectivele de bază este „sporirea eficienței sistemului educațional, extinderea și diversificarea serviciilor educaționale prin valorificarea oportunităților oferite de tehnologia informației și a comunicațiilor” [6, p. 4], precum și în Codul Educației, prin „principiul eficienței manageriale și financiare” [1, p. 8]. În școală, unde elevii sunt beneficiarii direcți ai serviciilor educaționale, echipei manageriale îi revine rolul decisiv în asigurarea conexiunilor în procesul de formare a personalității copilului, prin implicarea cadrelor didactice, a personalului auxiliar, a părinților, a membrilor comunității. Capacitatea lor de a direcționa toate acțiunile pe principii clare, de a accepta și implementa schimbarea prin strategii optime, pe măsura așteptărilor elevului de azi, constituie aspecte definitorii ale eficientizării managementului educațional actual.

După cum afirmă Peter F. Drucker, părintele managementului, „eficiența este să faci mai bine ceea ce deja se face” [Apud 7,

p. 1]. Cerința obiectivă privind creșterea eficienței echipei manageriale sub impulsurile societății contemporane a generat preocupări ample, promovate insistent în teoria pedagogică și de practică școlară, pentru a conferi procesului educațional un caracter mai rațional și riguros.

Sprijinul, în echipa managerială, se manifestă prin interacțiuni frecvente, prin cultivarea sentimentului de stabilitate și continuitate, prin grijă și sprijin reciproc, dar și prin absența conflictelor cronice, prin cultivarea inteligenței emoționale, a unui climat propice creației și inovației, ce constituie repere de bază în asigurarea funcționalității strategice a echipei manageriale, repere care produc rezultate la nivelul așteptărilor beneficiarilor.

Pornind de la acestea, am elaborat *Sistemul de criterii și indicatori în determinarea eficienței echipei manageriale din școală*, care vine să contribuie la edificarea unei educații ce necesită un alt stil de colaborare a echipei manageriale, o altă filozofie a conducerii, raportate direct la schimbările ce se produc. Indicatorii clasificați în *tabelul I* vor reliefa noi oportunități de eficientizare a echipei manageriale în instituția școlară. Prin urmare, *criteriul* reprezintă o caracteristică pe care am stabilit-o ca referință dintre altele, iar *indicatorii* reflectă un raport între valoarea mărimii măsurate și valoarea mărimii de referință.

Tabelul 1. Criterii și indicatori în determinarea eficienței echipei manageriale în școli

Criterii	Indicatori
I. Dezvoltarea socială și culturală a echipei manageriale	1. Posedă valori comune. 2. Contribuie la organizarea comună. 2. Manifestă competență colectivă. 3. Deține cultura comunicării. 4. Manifestă cultură organizațională/comportamentală și profesionalism. 5. Rezolvă problemele constructiv. 5. Are capacitatea de a relaționa. 6. Demonstrează responsabilitate. 7. Învăță continuu.
II. Dezvoltarea psihologică a echipei manageriale	1. Manifestă motivație și impact atitudinal. 2. Posedă competențe cognitive. 3. Contribuie la consolidarea climatului favorabil în colectiv. 4. Deține capacitatea de ascultare activă. 5. Manifestă capacitatea de a fi empatic și tolerant. 6. Demonstrează flexibilitate și adaptabilitate. 7. Deține capacitatea de autoanaliză și autoapreciere.
III. Dezvoltarea abilităților de muncă în echipă	1. Trăiește sentimentul puterii. 2. Demonstrează capacitatea de a lucra individual, dar și în echipă. 3. Împărtășește aceleași valori și credințe. 4. Recunoaște meritele individuale și de grup. 5. Demonstrează implicare continuă. 6. Contribuie la consolidarea încrederii și a respectului reciproc. 7. Demonstrează spirit de echipă 8. Trăiește sentimentul de apartenență la echipă. 9. Demonstrează câștig din diferențe. 10. Are capacitatea de colaborare și cooperare.
IV. Dezvoltarea abilităților manageriale ale membrilor echipei	1. Are o viziune împărtășită, identificată în comun. 2. Posedă capacitatea de a influența. 3. Utilizează rațional timpul. 4. Se implică în actul decizional. 5. Are capacitatea de a conștientiza scopul comun. 6. Își poate asuma riscuri. 7. Manifestă echilibrul. 8. Posedă capacitatea de a monitoriza. 9. Are capacitatea de a acorda asistență metodică persoanelor care fac parte din corpul didactic. 10. Are capacitate de convingere. 11. Manifestă spirit creativ și inovativ.

Or, această experiență oferă oportunitatea managerilor școlari de a redimensiona echipele manageriale din școli, pentru obținerea performanțelor în instituțiile de învățământ.

La elaborarea grilei pentru determinarea eficienței echipei manageriale școlare, s-au luat în calcul următoarele criterii: dezvoltarea socială și culturală a echipei manageriale, dezvoltarea psihologică a echipei manageriale, dezvoltarea abilităților de muncă în echipă și dezvoltarea abilităților manageriale ale membrilor echipei. Indicatorii clasificați în tabelul 1. vor reliefa noi

oportunități de eficientizare a echipei manageriale în instituția școlară.

Scopul grilei constă în stabilirea gradului de aplicabilitate a criteriilor și indicatorilor în cadrul echipelor manageriale din școli diferite și ponderea lor în activitatea echipelor manageriale din școli. Grila a fost aplicată în patru instituții de învățământ: *Școala 1* – școală primară din mediul rural, *Școala 2* – școală primară din mediul urban, *Școala 3* – liceu din mediul rural, *Școala 4* – liceu din mediul urban. Caracterul eterogen al instituțiilor de învățământ selectate denotă posibilitatea de a fi aplicate și actualizate în diverse contexte educaționale din învățământul preuniversitar, fapt reflectat în *figura 1*.

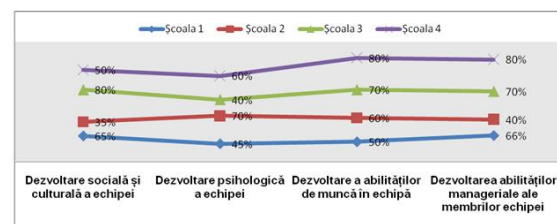


Fig. 1. Ponderea criteriilor de eficientizare a echipei manageriale în școli

În procesul de cercetare s-a constatat că în cele patru școli, în conformitate cu aspectele forte valorificate pe dimensiunea Dezvoltării sociale și culturale a echipei, cu 35% în Școala 2 și 50% în Școala 4, se atestă un grad scăzut de aplicabilitate a criteriului dat. Totuși s-a acordat importanță majoră aspectului dat în instituțiile din localitățile rurale (Școala 1 – 65 % și Școala 3 – 80%, fapt ce denotă necesitatea adoptării unei culturi comunicative, comportamentale, a

profesionalismului și a capacității de a relaționa în cadrul echipei. Acest aspect ar putea fi explicat prin caracterul deschis al membrilor în cadrul echipei, tendința lor de autoformare și autodezvoltare, precum și prin investiția în echipă de către managerul principal, dar și prin capacitatea de implicare a fiecăruia în vederea fortificării ei pe plan social și cultural.

Criteriul *Dezvoltarea psihologică a echipei manageriale* denotă un grad mai avansat de aplicabilitate în Școlile 2 și 4, cu 70% și, respectiv, 60%, fapt ce reliefează capacitatea membrilor echipei de a contribui la consolidarea climatului favorabil în colectiv, de a aprecia impactul atitudinal asupra echipei, dar și a colectivului în ansamblu. Cu un procentaj aproape similar, în școlile rurale, acestui criteriu nu i se acordă importanța cuvenită. Totuși, printr-o analiză minuțioasă, se poate observa influența acestui criteriu asupra eficacității activității echipei, dar chiar și a stării de bine a membrilor echipei la locul de muncă, ceea ce poate oferi productivitate în activitatea managerială și didactică.

Este cunoscut faptul că mulți muncesc în echipă, totuși unii preferă să muncească individual și aceasta le oferă satisfacție și generează eficiență managerială. Prin criteriul *Dezvoltarea abilităților de muncă în echipă* se conturează profilul cadrului managerial care urmează misiunea, viziunea și

țintele strategice ale organizației școlare prin colaborare și cooperare și trăire a sentimentului de apartenență la echipă. Necesitatea dezvoltării acestor abilități este apreciată de membrii echipei în toate școlile, de la 50% la 80%, ceea ce denotă faptul că lipsa spiritului de echipă, recunoașterea meritelor echipei constituie aspecte cărora este necesar să li se acorde o atenție sporită, pentru ca, prin munca eficientă în echipă, să se obțină rezultate palpabile.

Odată cu adoptarea statutului de cadru managerial, cadrul didactic este necesar să valorifice în activitate funcțiile manageriale, astfel necesitatea *dezvoltării abilităților manageriale ale membrilor echipei* constituie niște deziderate ale constituirii unei macroechipe la nivel de unitate școlară. În școala primară din mediul urban, pentru aplicarea acestui criteriu au optat doar 40%, în celelalte școli acesta este în ascensiune, de la 66% la 70% și chiar la 80%. Acest fapt denotă tendința cadrului managerial spre autodepășire, autoformare, creștere a potențialului creativ și intelectual pe dimensiunea managerială, ceea ce ar facilita întregul proces de colaborare a echipei manageriale cu toți actorii implicați în proces. Astfel, analizând rezultatele pentru cele patru criterii, se va stabili gradul de aplicabilitate a grilei la criteriile de eficientizare a echipei manageriale (*figura 2*).

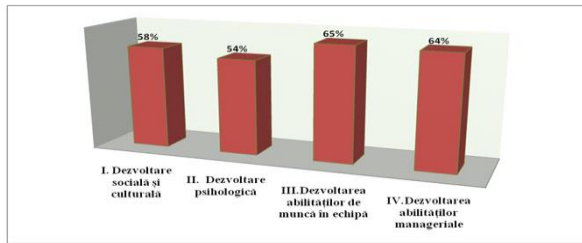


Fig. 2. Nivelul de aplicabilitate a criteriilor de eficientizare a echipei manageriale

Astfel, s-a constatat că nivelul de aplicabilitate pentru Dezvoltarea socială și culturală constituie 58%, ceea ce denotă necesitatea conștientizării impactului culturii sociale și culturale a echipei asupra eficientizării procesului de colaborare cu toți actorii implicați în proces, prin formarea continuă, dar și autot formare.

Pentru criteriul *Dezvoltarea psihologică a echipei* se atestă un grad redus de aplicabilitate. Astfel, doar 54% din cadrele manageriale au acordat atenție sporită acestui criteriu și au conștientizat necesitatea valorificării indicatorilor necesari pe dimensiunea psihologică.

Criteriul *Dezvoltarea abilităților de muncă în echipă* a fost cotate la nivel de aplicabilitate cu 65% de către cadrele manageriale din școlile vizate, fapt ce relevă necesitatea formării abilităților de muncă în echipă la nivel de organizație școlară. Cu un procent diferență, criteriul *Dezvoltarea abilităților manageriale* se prezintă cu un grad înalt de aplicabilitate, ceea ce relevă necesitatea cunoașterii și formării competențelor manageriale ale membrilor echipei, care vor genera strategii de consolidare a echipelor și

de construire productivă a unor relații de colaborare în cadrul echipei din perspectivă managerială.

În concluzie: Eficiența echipei manageriale este condiționată de pregătirea echipeilor manageriale prin formarea spiritului de echipă, a flexibilității, creativității, empatiei, responsabilității, inovației și profesionalismului, prin aplicarea metodelor de conducere eficiente.

Dezvoltarea socială și culturală a echipei manageriale punctează manifestările comportamentale bazate pe cultura comunicării, gradul de responsabilizare și relaționare în cadrul echipei.

Dezvoltarea psihologică a echipei manageriale conturează dimensiunea cunoașterii și autocunoașterii prin funcționarea tuturor elementelor indispensabile relaționării eficiente, în vederea creării și menținerii stării de bine în școală.

Dezvoltarea abilităților de muncă în echipă contribuie la creșterea sentimentului de apartenență, încredere, respect reciproc, implicare și devotament în procesul muncii.

Prin *dezvoltarea abilităților manageriale ale membrilor echipei* se amplifică mecanismul funcțional de aplicare a funcțiilor manageriale ca suport consistent în realizarea obiectivelor organizației școlare.

Prin urmare, combinarea criteriilor de măsurare a eficienței, monitorizarea lor echilibrată constituie, indubitabil, una dintre condițiile nu numai ale măsurării în sine, ci și ale obținerii performanțelor și succesului organizațional. Creativitatea, inovația și

punctele de vedere diferite din partea fiecărui membru al echipei constituie catalizatorul schimbării, reformării și amplificării muncii în echipă. Urmând un scop comun și strategii bine definite, prin cooperare, comunicare eficientă, susținere reciprocă, înțelegere și soluționare de conflicte, se pot amplifica șansele ca o echipă să devină eficientă.

Bibliografie

1. Codul Educației al Republicii Moldova.
2. COJOCARU V.Gh. Schimbarea în educație și schimbarea managerială. Chișinău: Lumina, 2004. 334 p.
3. CRISTEA S. Dicționar de pedagogie. Chișinău: Grupul Editorial Litera, 2000. 399 p.
4. COVEY Stephen R. Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii. București: Allfa, 2000. 336 p.
5. MAXWELL John C. Totul despre lideri, atitudine, echipă, relații, București: Editura Amaltea, ISBN973-7780-26-4.
6. Strategia „Educația-2020”.
7. ZLATE M. Tratat de psihologie organizațională managerială. Vol. I. Iași: Polirom, 2004. 568 p.

Rolul competențelor manageriale ale cadrelor didactice din învățământul primar The role of the managerial competences of the teachers in the primary education

Iulia Postolachi,
asistent universitar,
Catedra de Științe ale Educației,
Facultatea de Științe ale Educației,
Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat
„Alec Russo” din Bălți,
drd., Universitatea Pedagogică de
Stat „Ion Creangă”, Chișinău

CZU:371.2:005

ORCID: 0000-0001-6617-3682

Rezumat

Acest articol prezintă competențele și abilitățile manageriale ale cadrelor didactice din învățământul primar. Pentru a fi un manager de succes, cadrul didactic trebuie să dispună atât de cunoștințe teoretice, cât și de ambiție, perseverență, tenacitate. A colabora constructiv cu elevii și părinții acestora este o artă, un talent dezvoltat prin experiență. Un manager-învățător la clasele primare trebuie să planifice acțiunile, apoi să realizeze obiectivele stabilite. Succesul este asigurat de implicarea activă în viața elevilor și a școlii. Managerul-învățător reprezintă veri-

ga de legătură dintre instituția de învățământ și societate.

Cuvinte-cheie: manager, competențe manageriale, învățământul primar, calități, roluri.

Abstract

This article treats the managerial skills and abilities of the teachers in primary education. To be a successful manager the teacher must have both theoretical knowledge and ambition, perseverance, tenacity. To work constructively with pupils and their parents is an art, a talent developed through experience. A teacher-manager in the primary classes must plan the actions, then achieve the goals set. The success is assured by the active involvement in children and school's life. The teacher-manager represents the link between the educational institution and the society.

Keywords: manager, managerial skills, primary education, features, roles.

Fiecare om, *volens nolens*, este un manager, un gestionar al propriilor acțiuni, gânduri și obiective atât profesionale/sociale, cât și individuale.

Relația învățător-elev dintotdeauna s-a bazat pe încrederea reciprocă, comunicarea armonioasă și un feedback constructiv. Un manager calificat, adică un învățător cu competențe excepționale de a organiza și gestiona activitățile colectivului de școlari, reprezintă un etalon al sistemului educațio-

nal. Acest model de învățător reflectă tipul omului spiritual, dar și arhetipul omului de știință, deoarece aspectele teoretice achiziționate trebuie combinate și aplicate subtil cu experiența de viață. Or, cadrul didactic este cel care pregătește elevul pentru viață.

Așa cum cadrele didactice se află într-o continuă creștere intelectuală, este firesc ca metodele și tehnicile moderne implementate să motiveze elevii, ca factor uman, să catalizeze colaborarea lor cu propriul învățător. Reprezentând o călăuză pentru ulterioara evoluție, învățătorul-manager lucrează permanent la propria imagine, își lărgeste orizonturile cunoașterii intelectuale, aspirând spre o creștere profesională.

Prin urmare, ambiția, tenacitatea și perseverența sunt calități definitorii pentru un învățător.

Dorința este absolut necesară pentru motivație, dar hotărârea și devotamentul în îndeplinirea obiectivelor, angajamentul reprezintă ingredientele pentru succes. În acest sens, ființa umană este managerul propriului timp, al energiei și talentelor sale, deoarece luăm decizii în fiecare zi și influențăm cariera, viața personală a elevilor din învățământul primar.

Drept urmare, alură de manager au cadrele didactice care dispun de autoritatea de a lua decizii în vederea realizării unor scopuri. Așadar, luarea deciziilor poate fi intui-

tivă sau, dimpotrivă, pe bază de cunoștințe, idei, reguli, principii.

În acest context, managerii din învățământul primar sunt persoane cu responsabilități de conducere, adică cu îndeplinirea funcțiilor de conducere.

Pentru a reprezenta specificul muncii manageriale din învățământul primar, este necesar a fi enumerate câteva caracteristici ale acesteia, printre care: numărul mare al orelor de muncă, ziua de muncă aglomerată, deoarece un manager îndeplinește nenumărate operații informaționale și intelectuale; fragmentarea activității, deoarece munca managerială poate fi clasificată în mai multe tipuri: emoțională, intelectuală, logică, organizatorică.

În conformitate cu studiile psihopedagogice, activitatea managerială din învățământul primar se axează pe trei roluri care interacționează între ele:

- roluri interpersonale;
- roluri informaționale;
- roluri decizionale.

Rolurile interpersonale rezultă din autoritatea formală a managerului-învățător și vizează relațiile interpersonale cu elevii săi. Rolul de reprezentare presupune contactul cu elevii din clasă sau cu managerii, deci cu cadrele didactice situate pe același nivel sau pe altele. Rolul de conducător presupune direcționarea și coordonarea activității subordonaților; în cazul nostru – al elevilor. Rolul de legătură presupune relații cu alții în

interiorul și în afara școlii, pentru ca împreună să contribuie la realizarea obiectivelor propuse. De multe ori, îndeplinirea acestui rol consumă mult din timpul unui manager.

Rolurile informaționale plasează managerul în punctul central de primire și transmitere a informațiilor. Primele trei roluri îi permit managerului să construiască o rețea de relații interumane care îl ajută în culegerea și receptarea informațiilor. Rolul de monitor implică examinarea mediului în organizarea culegerii informațiilor, schimburilor, oportunităților și problemelor care pot să afecteze clasa. Adesea, în acest scop sunt folosite contactele formale și informale dezvoltate în rolul de legătură [10].

În tabelul 1 prezentăm specificul acestor roluri [2].

Tabelul 1. Specificul rolurilor manageriale ale învățătorului

Categoria	Roluri	Descriere
1. Interpersonale	a. reprezentare	Este un simbol al organizației.
	b. lider	Este responsabil de motivarea și activitatea elevilor, de selectarea, aprecierea lor.
	c. agent de legătură	Asigură legătura informațională în interiorul și exteriorul clasei, școlii, prelucrează informația, participă la ședințe.
2. Informaționale	a. observator	Culege informații externe și interne.
	b. desiminator	Transmite informațiile clasei de elevi.
3. Decizorii	a. întreprinzător	Caută noi idei, elaborează noi proiecte, metode și strategii.
	b. pompier	Realizează acțiuni de corectare, lichidare a greșelilor, crizelor și conflictelor.

În ceea ce privește definirea managerului, în calitate de cadru de conducere, putem spune că un conducător este o persoană care obține rezultate prin alții. Definiția adoptată de majoritatea specialiștilor conține ideea că orice persoană care ocupă o funcție de conducere într-o organizație este un manager, indiferent de treapta ierarhică pe care se află. Se consideră că managerul unei clase

de elevi este persoana care acționează pentru transformarea sarcinilor în acțiuni concrete, pentru folosirea eficientă a resurselor din clasa pe care o conduce și motivarea acestora.

În continuare, enumerăm câteva caracteristici ale unui manager, conturate de J. Adair, P. Reed [1, p. 44], necesare a fi conștientizate de cadrul didactic:

- au idei clare cu referire la acțiunile, activitățile necesare a fi desfășurate în clasă, pentru a asigura succesul elevilor. Își actualizează permanent ideile, pentru a se adapta schimbărilor, ajutându-i în același timp și pe alții să-și dezvolte propriile idei;
- pe lângă faptul că sunt foarte energici, păstrează capacitatea de a transmite sursa de energie emoțională pozitivă și discipolilor săi. Ei caută să structureze clasa de elevi prin renunțarea la aspectele birocratice care le îngreșesc activitatea, prin mobilizarea și încurajarea permanentă a celor cu care intră în contact. Sunt hotărâți, capabili să ia decizii singuri, încurajându-i, la rândul lor, pe elevii dornici de a fi independenți și liberi în exprimare și acțiune. Liderii clasei îi învață pe elevii lor prin expuneri, își prezintă ideile și opiniile prin intermediul unor expuneri care au rolul de a-i motiva, folosind cuvinte și mesaje ce vor stimula dorința de acțiune a acestora. Liderii care demonstrează persistență, tenacitate, determinare și abili-

tăți de comunicare vor cultiva aceste calități și la elevii din clasa lor.

Pentru ca *managerul* să poată motiva și antrena clasa de elevi, el trebuie să se afirme ca o personalitate performantă, care dă dovadă de următoarele **competențe**:

Căutarea informației. Managerul își organizează structurile pentru achiziția de informații și colectează diferite tipuri de informații, pentru a-și permite să decidă în cunoștință de cauză.

Managerul clasei *construiește modele, formulează concepte, generează idei etc.*, pe baza informațiilor dobândite anterior.

Managerul clasei are *capacitatea de a evalua diferite opțiuni* posibile de urmat, identificând punctele slabe și punctele tari ale fiecăreia dintre acestea.

Cercetarea interpersonală. Pentru a înțelege fenomenele din cadrul colectivului de elevi și pentru a-și clarifica unele nedumeriri, managerul poartă discuții deschise cu elevii. Are capacitatea de a privi lucrurile și din punctul de vedere al interlocutorului.

Orientarea spre dezvoltare. Managerul creează un climat pozitiv, în care elevii să devină mai conștienți de propriile lor posibilități și limite.

Comunicarea. Managerul își prezintă ideile cu claritate, utilizând materiale și date care să-i convingă pe elevi [3].

În context educațional, personalitatea managerului-învățător trebuie raportată la

flexibilitatea caracterului uman, centralizarea obiectivelor, controlul de sine, continua perfecționare și desăvârșirea unui stil propriu de conducere. De asemenea, competitivitatea, expansiunea, inovația, diplomația și abilitatea de a negocia o problemă, de asemenea, reprezintă laturi ale profilului unui manager-învățător. Toate aceste calități, îmbinate și dezvoltate pe parcursul activității didactice, contribuie la conturarea imaginii managerului iscusit, talentat și modern.

Managementul este o artă. Pentru a obține rezultate bune, nu este suficientă însușirea științei conducerii; trebuie să ai și chemare, și talent. Prin urmare, abilitatea de a fi lider, dorința și voința interioară care motivează managerul în instituirea programului educativ îi consolidează măiestria în domeniul respectiv. La nivel educațional, un diriginte competent aplică cunoștințele teoretice în practică, își fixează din timp anumite priorități, stabilește cu elevii săi diverse prerogative și strategii de lucru.

Așa cum managerii de succes tind să ajungă la performanță, motivația individuală, generată de putere și perseverență, ghidează intenția de a dirija spiritual și intelectual colectivul de elevi. În acest sens, managerii altruști însumează diverse aspecte ce conturează profilul. În primul rând, echilibrul emoțional, puterea de inițiativă și transparența decizională exercitată în beneficiul elevilor, al școlii, al colectivului de profesori cu care interacționează determină evoluția

propriei personalități, dar și a instituției educaționale. Pe de altă parte, colaborarea eficientă cu părinții, stabilirea unui contact armonios de susținere a propriilor acțiuni evidențiază competența managerului-învățător.

Așadar, managerii unei clase de elevi trebuie să întrunească o serie de calități necesare, printre care: capacitatea de a decide, cunoștințe manageriale, capacitatea de a menține bune relații umane, capacitatea de a se perfecționa, experiență managerială, cunoștințe din domeniul psihosociologiei, soluționarea problemelor, studii, dorința de a conduce, starea sănătății, conduita morală bună.

Este foarte importantă abilitatea unui manager de a determina comportamentul celorlalți; deci este vorba de *latura informală a puterii*, de *capacitatea sa de influență*. Această caracteristică este determinată de următoarele calități ale managerului: caracter, temperament, inteligență, cunoștințe generale și de specialitate etc.

Prin analiza laturilor formale și informale, a autorității și capacității de influență, se stabilește relația convergentă dintre manager și subalternii săi, creionându-se autenticitatea actului managerial, adică se muncește nu pentru sine, dar pentru toți.

În fruntea listei de priorități se află existența unei conduceri eficiente. Unul din motivele care fac conducerea atât de importantă este acela că liderii sunt oamenii care decid ce nevoi trebuie satisfăcute și care fac ca ideile să se transpună în realitate. Astfel,

pentru a fi un manager iscusit este nevoie de energie. Totuși, fără un lider nici o mișcare nu poate fi inițiată sau va dispărea rapid, pentru că îi va lipsi o direcție clară și un impuls eficient. Prin urmare, fără lideri nu pot fi obținute rezultate calitative, persistente în timp. Leadershipul, sau „măiestria de a conduce”, este un proces prin care cadrele didactice îi influențează pe elevi să realizeze un obiectiv și conduce clasa de elevi într-un mod care o face mai coerentă [13, p. 52]. Cadrele didactice care sunt lideri desfășoară acest proces prin aplicarea cunoștințelor și a competențelor lor de leadership. În acest sens, liderii sunt manageri, cadre didactice cu o capacitate deosebită de a conduce colectivele de elevi, care își motivează puternic elevii și îi ghidează în vederea realizării unui anumit scop; ei sunt persoanele care au harul de a influența destinul elevilor [4].

Trăsăturile umane care denotă calitățile manageriale reflectă rafinementul, stilul perspicace și posibilitatea de a reuni elevii, de a-i face să acționeze împreună pentru atingerea unui scop comun, de a se simți împliniți prin obținerea unor performanțe remarcabile. Pentru a câștiga respectul, învățătorul-diriginte să fie etic, să transmită un sentiment de discreție ce se realizează printr-o viziune puternică asupra viitorului, să fie realist, dar corect, și să dea dovadă de curaj. De asemenea, acesta trebuie să dea dovadă de integritate, calitatea care-i face pe elevi să

aibă încredere în el. Încrederea este de o importanță vitală în toate relațiile interpersonale. Integritatea dă impresia respectării standardelor sau valorilor din afara sa, în special a adevărului, deoarece încrederea și adevărul sunt valori primordiale. Pe de altă parte, calmul este o altă trăsătură esențială a unui lider înnăscut [1, p. 44]. Un lider autentic face revoluții, caută să modifice permanent starea de fapt existentă, încercând să întreprindă măsurile potrivite cât mai bine și mai inteligent posibil. Liderii colectivului de elevi din clasele primare percep realitatea – descriu o situație curentă așa cum e ea în realitate, și nu cum a fost sau cum le-ar plăcea să fie și, respective, iau măsurile cele mai adecvate. Managerii clasei de elevi trebuie să recunoască eșecurile lor și ale elevilor și să accepte nevoia de schimbare.

Astfel, un manager gestionează problema prin determinarea răspunsului potrivit, constatarea acțiunilor care trebuie întreprinse și actul de convingere că planul său strategic va avea rezultatele așteptate.

Pentru ca managerul să poată motiva și antrena clasa de elevi, el trebuie să se afirme ca o personalitate performantă, care dă dovadă de capacitate în organizarea structurilor pentru achiziția de informații, pentru a-i permite să decidă în cunoștință de cauză; deci managerul clasei construiește modele, formulează concepte, generează idei pe baza informațiilor dobândite anterior. În al doilea

rând, managerul clasei are capacitatea de a evalua diferite opțiuni posibile de urmat, identificând punctele slabe și punctele tari ale fiecăreia dintre acestea. Totuși, prin cercetarea interpersonală, în conștientizarea fenomenelor din cadrul colectivului de elevi, se înțelege posibilitatea de a discuta echitabil și deschis cu elevii. iar prin orientarea spre dezvoltare managerul creează un climat pozitiv, în care elevii să devină mai conștienți de propriile lor posibilități și limite. Ultima latură – comunicarea –, oferă managerului posibilitatea de a prezenta ideile cu claritate, utilizând materiale și date care să-i convingă pe elevi [3].

Un manager trebuie să fie organizat, determinat, inteligent, competent. Ar trebui să aibă abilități interpersonale și capacitatea de a motiva elevii. Inovația și creativitatea sunt, de asemenea, calități care disting managerii clasei, pentru a avea succes în clasa pe care o conduce. Așadar, un manager, pe lângă calități, trebuie să îndeplinească și unele funcții, printre care: *planificarea, organizarea, comanda, coordonarea și controlul*. Cea mai importantă funcție este planificarea, deoarece constituie activitatea de luare a deciziilor. La această etapă, se stabilesc obiectivele și forma de luare a deciziilor. Planificarea va decide în avans ce se va face, cum se va face, când se va face și cine o va face. Prin planurile elaborate, managerii oferă primele „unelte” care ajută colectivul de

elevi să fie pregătiți pentru orice schimbare ce li s-ar impune de către mediul în care își desfășoară activitatea. Altă treaptă este organizarea. În cadrul organizării, managerii preiau sarcinile identificate în timpul planificării, care trebuie îndeplinite, și le repartizează elevilor, grupurilor de elevi. Generalizând cele afirmate, se poate spune că, în cadrul acestei funcții, managerii, pe diferite niveluri ierarhice, realizează:

- determinarea activităților ce reclamă îndeplinirea obiectivelor;
- delegarea de autoritate, când este cazul, pentru a le realiza;
- pregătirea coordonării activităților.

Așadar, scopul structurii organizatorice este de a permite obținerea de către elevi a unui număr cât mai mare de performanțe. Determinarea unei structuri organizatorice este o problemă pentru manageri, deoarece ea trebuie să definească tipurile de activități ce urmează să se desfășoare, precum și selectarea elevilor care să le poată face cât mai bine.

Altă etapă este comanda, căci după ce s-au fixat obiectivele, s-a proiectat structura organizatorică și s-a definitivat cine participă, trebuie să se înceapă lucrul. Această misiune revine funcției de comandă, care include transmiterea sarcinilor și convingerea elevilor de a fi cât mai performanți în strategia aleasă pentru atingerea obiectivelor. Comanda managerială implică motivare, un

anumit stil de conlucrare cu elevii și de comunicare în clasă. După aceasta, urmează coordonarea, care este o funcție de colaborare cu elevii, aducându-i la același numitor, plasându-i pe direcția atingerii obiectivelor. În final, urmează controlul, când managerul trebuie să verifice dacă performanța este în conformitate cu cea planificată [2].

Managerii sunt specialiștii care fac ca procesul de management să se desfășoare firesc, corespunzător cerințelor științei managementului. Ei sunt persoane din cadrul clasei de elevi care exercită atribuțiile conducerii în virtutea obiectivelor, competențelor și responsabilităților implicate de funcția pe care o ocupă. Managerii, indiferent de treapta ierarhică pe care se află, au cel puțin trei răspunderi majore: profesională, juridică și morală.

Prin urmare, răspunderea profesională revine managerului în calitatea sa de specialist, care trebuie să asigure realizarea obiectivelor propuse ale clasei de elevi. Răspunderea juridică decurge din necesitatea realizării procesului managerial prin respectarea legalității existente în domeniul condus. Răspunderea morală, față de școală și față de elevii din clasă, este determinată de statutul și rolul managerului în realizarea cerințelor managementului resurselor umane [4].

În acest context, J. Maxwell [7, p. 35], M. Morris [6], C. Neagu [8] prezintă studiul capacităților de a fi lider, punând accentul pe importanța situației în determinarea perso-

nei care ar trebui să fie și să rămână liderul unui grup. Conform afirmațiilor adeptilor teoriei situațiilor, nu există lider înăscut, totul depinde de situație. Puneți o persoană într-o situație și ea se poate evidenția ca lider; puneți-o într-o altă situație și acest lucru nu se va mai observa. Toate situațiile sunt diferite. Ce este potrivit într-o situație nu va funcționa întotdeauna într-o alta. Trebuie să fie utilizată judecata, pentru a decide cel mai bun curs de acțiune și stilul de conducere necesare pentru fiecare situație. De asemenea, este de reținut faptul că situația, în mod normal, are un efect mai mare asupra acțiunii unui lider decât trăsăturile lui. Acest lucru se datorează motivului că în timp trăsăturile pot avea o stabilitate impresionantă pe o perioadă anume. Așadar, toate calitățile de lider pot fi dezvoltate prin exercițiu și experiență. O parte din acest proces o constituie observarea calităților altor lideri, poate a unui atribut ce nu s-a mai întâlnit la un lider. Abilitățile și cunoștințele prelucrate de către organizator pot fi influențate de atribuțiile sau trăsăturile lui, cum ar fi convingerile, valorile, etica și caracterul. Cunoștințele și abilitățile contribuie în mod direct la procesul de creare a unui lider, în timp ce atribuțiile oferă sigur caracteristici unice, accentuează N. Fântânaru [11].

Conform cercetărilor științifice, la baza învățării aptitudinilor de leadership stau următoarele aspecte:

- *a fi* – ceea ce știu (cum ar fi locuri de muncă, sarcini și natura umană);

- **a ști** – ceea ce fac ei (cum ar fi punerea în aplicare, motivarea, furnizarea de direcție);

- **a fi** – un profesionist, adică loial organizației, efectuează serviciul altruist, asumarea responsabilității personale;

- **a ști** – cei patru factori de conducere: adept (grup), lider, comunicare, situație;

- **a acționa** prin oferirea unei direcții, adică stabilirea obiectivelor, rezolvarea problemelor de luare a deciziilor, de planificare;

- punerea în aplicare, deci comunicarea, coordonarea, supravegherea, evaluarea;

- motivare, adică dezvoltarea moralului și spiritului de echipă în organizație.

Liderii de mare anvergură îmbină, de regulă, cât mai armonios cele două atribute: talent nativ și competența dobândită prin studiu și muncă [3, p. 73]. Astfel, liderii sunt persoane dispuse să învețe permanent. Ei își analizează trecutul și experiențele pe care le-au avut pentru a trage învățăminte folositoare pentru viitor, subliniază A. Guțu și A. Puțiu [5; 9]. vezi

În concluzie, putem afirma că managerul-învățător este responsabil de a-și face viziunea cât mai relevantă pentru discipoli și de a-i motiva pe aceștia în procesul de materializare a viziunii. Așadar, un diriginte competent este acela care are abilitatea, dar și responsabilitatea de a determina, motiva, inspira și căuta metode de acțiune, făcându-se astfel urmat. El acționează în calitate de antreprenor, împărțind celor pe care îi pregătește atât greșelile, cât și succesele lui.

Așadar, un manager trebuie să fie organizat, determinat, inteligent, competent. Ar trebui să aibă abilități interpersonale și capacitatea de a motiva elevii. Inovația și creativitatea sunt, de asemenea, calități care disting managerii clasei, pentru a avea succes în clasa pe care o conduce.

Bibliografie

1. ADAIR, J., REED P. Nu boss, ci lider. București: Editura Meteor Press, 2004, p. 44.
2. Activitatea și rolurile managerului în organizație [vizitat la 20.11.2019]. Disponibil la <https://conspecte.com/Management/activitatea-si-rolurile-managerului-in-organizatie.html>.
3. Caracteristicile și competențele managerului [vizitat la 20.11.2019]. Disponibil la <http://www.scrigroup.com/management/resurse-umane/Caracteristicile-si-competente63942.php>.
4. Conceptul unui leadership [vizitat la 17.11.2019]. Disponibil la www.nwlink.com/~donclark/.../leader.html.
5. GUȚU, A. Caracteristicile unui bun lider. Cahul, 2011. În Analele științifice ale Universității de Stat „B.P. HASDEU”, vol. VII. [vizitat la 17.11.2019]. Disponibil la https://ibn.idsi.md/sites/default/files/image_file/Caracteristicile%20unui%20bun%20lider.pdf.

6. MORIS, M. Cum să devii manager de succes? București: Editura All Beck, 2002, p. 73.
 7. MAXWELL, J. Cele 21 de legi supreme ale liderului. București: Editura Amaltea, 1998, p. 35.
 8. NEAGU, C. Revista română de statistică. București, 2016. ISSN: 2359-8972 [vizitat la 17.11.2019]. Disponibil la http://www.revistadestatistica.ro/supliment/wpcontent/uploads/2016/05/RRSS_04_2016_A06_ro.pdf.
 9. PUIU, A. Management – analize și studii comparative. Pitești: Editura Independența Economică, 2007, p. 39.
 10. STRATAN, A. Cum să devii un manager de succes. Chișinău, 2000 [vizitat la 17.11.2019]. Disponibil la <https://biblioteca.regielive.ro/referate/management/cum-sa-devii-un-manager-de-succes-135233.html>.
 11. FÂNTÂNARU, N. Inițiere în leadership, 2010 [vizitat la 17.11.2019]. Disponibil la <http://www.neculaifantanmaru.com/initiere-in-leadership.htm>.
 12. JENSON, R. Piramida succesului. Organizații de succes, prin oameni de succes. București: Editura All Beck, 2009, p. 86.
- WELCH, J., SLATER, R. 29 secrete ale liderului, 2009, p. 52 [vizitat la 17.11.2019]. Disponibil la <https://www.amazon.com/29-Leadership-Secrets-Jack-Welch/dp/0071409378>.

**Teaching english through proverbs
Utilizarea proverbelor în predarea limbii
engleze**

Viorica Ichim,
asistent universitar,
Catedra de Limbi Moderne,
Facultatea de Economie,
Universitatea Agrară de Stat din Moldova
CZU:811.11:37.026

ORCID: 0000-0003-4839-112X

Abstract

Maxims, proverbs and other forms of folk wisdom reveal the truth about the human nature and the physical world, and each culture expresses this truth in its own unique way. This article zeroes in on the relevance of proverbs as an effective pedagogic resource. The work tends to draw attention to the fact that the utilisation of proverbs in the process of teaching and learning a foreign language, in this instance the English language, is a pragmatic approach and a more stimulating, more thought-provoking and more effective way of instruction and comprehension of the material under study, and that diverse forms of popular wisdom can afford a basis for a multitude of classroom activities which would demonstrate their considerable didactic potential and impact.

Keywords: teaching proverbs, teaching the English language.

Rezumat

Maximele, proverbele și alte formule care prezintă înțelepciunea populară dezvăluie adevărul despre natura umană și mediul înconjurător pe care fiecare cultură îl exprimă în felul său, unic. Acest articol are ca scop relevarea importanței proverbelor în calitate de resursă instructivă eficientă. Studiul tinde să sublinieze faptul că utilizarea proverbelor în procesul de predarea-învățare a unei limbi, în cazul de față, a limbii engleze, constituie o abordare pragmatică și un mod mai stimulat, mai eficient de însușire a materialului studiat și că diversele forme de exprimare a înțelepciunii populare pot fi încadrate într-o multitudine de activități, care demonstrează potențialul și impactul didactic considerabil al acestora

Cuvinte-cheie:

predarea proverbelor, predarea limbii engleze.

1. THE SIGNIFICANCE OF PROVERBS

Proverbs are a part of every language and culture. They have been used to spread knowledge, wisdom and truths about life from ancient times up to now. Proverbs belong to the traditional verbal folklore genres, and the wisdom of proverbs has been coun-

sel for people worldwide in their social interaction.

The science which studies the etymology and pragmatics of proverbs, describes and classifies them is called paremiology (from Greek παροιμία – paroimía, “proverb”). Paremiographers deals with the collection and classification of proverbs, and paremiologists address questions concerning the definition, form, structure, style, content, function, meaning and the value of proverbs.

Even though proverbs have been collected and studied for centuries – it can be dated back to Aristotle’s times – there is a major question that arises every now and again, namely, whether proverbs are of great importance for modern civilization, or if they are on their way to extinction in highly developed cultures. Many proverb scholars such as Friedrich Seiler, Raymond William Firth, Archer Taylor, Wolfgang Mieder, Lutz Röhrich, Roger Abrahams, Bengt Holbek; Alan Dundes, Galit Hasan-Rokem, George Milner and Peter Seitel among many others show that proverbs are still alive and illustrate the complex communicative functions the sayings possess. The famous paremiologist Wolfgang Mieder said that “*a proverb is a short, generally known sentence of the folk which contains wisdom, truth, morals, and traditional views in a metaphorical, fixed and easily remembered form and which is handed down from gene-*

ration to generation” [1]. The same savant stated that proverbs had derived from the human need to exchange experience. There are proverbs for every conceivable context, and they are thus as irreconcilable as life itself. As Mieder pointed out, “*proverbs are a significant rhetorical force in various modes of communication, from friendly chats, powerful political speeches, and religious sermons to lyrical poetry, best-seller novels, and the influential mass media. Proverbs are in fact everywhere, and it is exactly their ubiquity that has led scholars from many disciplines to study them from classical times to the modern age*” [2]. Their role in building the identity of the societies in which they emerge cannot be denied. That is, they allow us to interpret the experience of a given community through revelation of their food preferences and habits, their symbolic-religious capital, their prejudices, their weather forecasting methods and farming techniques.

In modern times, the interest in paremiology is displayed in the various articles, papers and books dedicated to the study of proverbial texts which are applied in sociology, anthropology, philosophy, cultural studies, linguistics, pedagogy and other domains.

2. THE USE OF PROVERBS IN ENGLISH TEACHING

Proverbs have always been considered an important part of the fostering of children, as they convey moral values and give a person reasons for obeying rules. Many influential studies carried out by Hanzén, Hulstijn, Joe and Laufer, to name but a few, state that proverbs play a consequential role in language teaching, as they can be used as a medium of vocabulary development as well as a medium of gaining cultural knowledge, metaphorical understanding and communicative competence [3; 4; 5; 6].

The use of proverbs in the teaching of modern languages has long been discussed. Many linguists put forward strong arguments for using proverbs as a teaching resource. Various scholars highlight some characteristics of these texts which enhance learning in a wide range of areas:

grammar and syntax, phonetics, vocabulary development, culture, reading, speaking and writing [7; 3]. According to the paremiologist Wolfgang

Mieder, proverbs have been used and should be used in teaching as didactic tools because *“they belong to the common knowledge of basically all native speakers, they are indeed very effective devices to communicate wisdom and knowledge about human nature and the world at large”* [8]. He also states that *“proverbs also play a major role*

in the teaching of English as a second language, where they are included as part of metaphorical and cultural learning” [2].

Durbin Rowland is another scholar who points at some arguments pro the use of proverbs, namely that proverbs *“stick in the mind”, “build up vocabulary”, “illustrate admirably the phraseology and idiomatic expressions of the foreign tongue”, “contribute gradually to a surer feeling for the foreign tongue”* and *“consume very little time”* [9].

Of no small importance is that proverbs are not only melodic and witty, rhythmic and full of imagery; proverbs also reflect the way of thinking.

Teaching a foreign language can only be successful by developing learners’ cultural awareness. One possible approach to that is using authentic texts, and proverbs are the shortest examples of such texts. Curriculums and textbooks for teaching English as a second language should contain proverbs that are part of the Anglo-American paremiological minimum, because proverbs are a significant tool to effectively communicate and to comprehend different spoken and written interlocutions.

The person who does not acquire competence in using proverbs will be limited in conversation, and will have difficulty comprehending a wide variety of printed matter, radio and television broadcasts and

songs. It is also important to know that communicative competence requires not only to learn a proverb, but also to know how to use it adequately in different sociocultural situations. To learn a proverb fully entails much more than to understand its meaning; the real linguistic assignment begins when the language learner attempts to learn when and how to apply the proverb to a concrete communicative circumstances.

As proverbs are universal, there are similar proverbs in different nations that put into words tantamount cultural patterns. But, similarities can occur at the phraseological level or at the semantic level; perfect equivalents of proverbs in different cultures happen very rarely. So, the proverbial text is a method of demonstrating that the translation can't be literal, allowing comparison and contrast.

Proverbs also provides a historical perspective of the traditions of a country as *“many proverbs refer to old measurements, obscure professions, outdated weapons, unknown tools, plants, animals, names, and various other traditional matters”* [2]. Teachers should let each student seek and discover meanings, beauty or wit in his/her own manner in accordance with his/her background.

Proverbs are also useful in teaching the differences between spoken and written language, something that often confuses language

learners. Students usually try to use conversational style when they write. Proverbs are a way to assist them in memorizing better the distinction between oral and written English.

Alongside the utilisation of proverbs in order to exemplify grammatical issues, to establish contrastive relations between different linguistic systems, to practice pronunciation, to teach vocabulary and to exercise creative language, they can also be used to approach figurative meaning. Figurative language is used not only in proverbs but also in sayings and maxims, and it is often a problem to foreign language learners to understand them due to their intrinsic metaphorical nature. Some authorities affirm that one way of developing figurative and metaphorical understanding is by using proverbs in the teaching of a foreign language, as *“the vast majority of proverbial sayings are metaphorical”* [10], and because a characteristic of proverbial language is its extensive reliance on colourful speech.

To learn a new word and retain it entails much cognitive exertion on the part of students. A proverb has usually a short form and contains frequently used vocabulary; therefore, it is quite easy to memorize [11]. Hulstijn and Laufer demonstrated that students who had participated in a composition task could retain target words better than those who had been engaged in a reading-

comprehension or fill-in task [6]. Teaching vocabulary with the aid of proverbs can be an effective technique; in this case students are more motivated because they learn authentic language, which can be used in both oral and written communication.

3. CLASS ACTIVITIES

The use of proverbs diversifies the educational process making it more thought-provoking and entertaining. Besides, proverbial texts are short and funny, i.e. they make the learning process easier and more effective. Proverbs and sayings can be used in any stage of a lesson: in warm-up activities, in practicing lexical items, grammar structures, and pronunciation, and in triggering a discussion or a debate. They can also be used as a resource for project work or essay writing. Their capacity for multitasks (coding, decoding, interpretation, translation, etc.) is prodigious.

Here are some very challenging and motivating activities that can be developed in a foreign language class.

1. Ask students to learn one new proverb a week. They have to write it on several ‘sticky notes’ and post them in different places, where they will see them often during the day. As a follow-up activity, each student has to fill-in a worksheet designed to generate a word-book/thesaurus, which would include the proverb itself, its explanation (e.g.

Speech is silver, silence is golden.

Meaning: *talk may be beneficial, but sometimes acquiescence may be the best option to take.*) and its mother tongue equivalence, as well as words connected to the topic – nouns, verbs and adjectives.

2. Ask a student to tell a proverb in his/her native language, then asks another student to translate it into English / ask the class to interpret the proverb in English.
3. Ask the class to find the English equivalent of a proverb in the students’ mother tongue (or vice-versa) or its direct translation (if possible).
4. Ask students to match up proverbs that have been cut in half.
5. Ask students to fill in the blanks in a list of proverbs.
6. Ask students to write an essay the topic of which would be an English proverb.
7. Ask students to make up a background to a proverb.
8. Ask students to explore a few examples of proverbs with the same meaning, but with non-existent lexical equivalence.
9. Ask the students to find and compile a list of proverbs on the same topic and with the same or similar meaning.
10. Ask students to create dialogues or role-play in which they would use as many proverbs as possible.

4. FINAL CONSIDERATIONS

As the experience shows, the incorporation of different forms of popular wisdom in the foreign language classroom is regrettably rare, although their utilisation helps to improve students' language skills. When proverbs are included, they are often used only as time fillers, whereas there are a lot of ways of their employment. In addition to providing a way into grammar and linguistic items (e.g. *No news is good news*) which help students gain new apprehension of the native way of speaking, they can help to form critical thinking and deepen student's understanding of themselves and other people. These short, well-known pithy sayings, stating a general truth or piece of advice play an important role in developing the cultural and metaphorical knowledge of the learners since proverbs afford ground for finding and drawing a parallel between the activities and experiences that constitute a person's normal existence and the worldly wisdom. Studying and learning proverbs and sayings, students have the opportunity to work out the similarities and differences between two certain cultures. This is important, because a language learner should be aware of the interaction between language and civilisation. They will also be able to build cross-cultural knowledge that can effectively serve their daily, professional and international communicative objectives.

Different branches of economic activity are a rich domain of proverbial inheritance in most civilisations, and thus this legacy can be also used to good effect for various purposes within an English for specific purposes (ESP) class as well.

References

1. MIEDER, W. *Wise Words. Essays on the Proverb.* New York: Garland Publishing Inc., 1993. ISBN 978-9975-4295-4-2. – P. 297.
2. MIEDER, W. *Proverbs. A Handbook.* Westport, CT: Greenwood Press, 2004. ISBN 978-9975-4295-4-2. – P. 15.
3. HANZÉN, M. (2007). *When in Rome, Do as the Romans Do – Proverbs as a Part of EFL Teaching.* Disponibil pe <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:3499/fulltext01>
4. HULSTIJN, J.H. Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental learning. In ARNAUD, P.; BEJOINT, H. *Vocabulary and Applied Linguistics.* London: MacMillan, 1992. ISBN 9780333552346. – P. 113-125.
5. JOE, A. Text-based tasks and incidental vocabulary learning. In *Second Language Research*, 1995, 11. – P. 149-158.
6. HULSTIJN, J. H.; LAUFER, B. Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisi-

- tion. In *Language Learning*, 51(3), 2001. ISSN:1467-9922. – P. 539-558.
7. BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
 8. MIEDER, W. *Cognition, Comprehension and Communication. A Decade of North American Proverb Studies*. Hohengehren: Schneider-Verlag, 2003. – P. 146.
 9. ROWLAND, D. The use of proverbs in beginners' classes in the modern languages. In *Modern Language Journal*, 1926, 11. – P. 89-92.
 10. GIBBS, R. W.; BEITEL, D. What proverb understanding reveals about how people think. In MIEDER, W. *Cognition, Comprehension and Communication. A Decade of North American Proverb Studies*. Hohengehren: Schneider-Verlag, 2003. – P. 116.
 11. BAHARIAN, E.; REZAI, M. J. The effect of proverbs on learning vocabulary through visual organizers. In *International Journal of English Language Teaching*, 2014, v. 2, n. 4. – P. 16-32.

Зарождение идеи антиколониального сопротивления в произведении Семена Дивовича «Разговоръ Великороссіи съ Малороссією»

**Юлия Величковская,
Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Г. Сковороды.,
г. Переяслав-Хмельницкий**

CZU:821.162.2.09

ORCID: 0000-0002-8450-7305

Аннотация

В статье рассматривается значение произведения Семена Дивовича «Разговоръ Великороссіи съ Малороссією» в формировании антиколониального сопротивления в национальной литературе.

Ключевые слова: антиколониальное сопротивление, идея, диалог, Переяславский договор, культурное наследие, государственность.

Abstract

The article deals with the significance of the work of Semen Divovich's "The Conversation of Great Russia with Little

Russia” in the formation of anti-colonial resistance in national literature.

Keywords: anti-colonial resistance, idea, dialogue, Pereyaslav treaty, cultural heritage, statehood.

Вторая половина XVIII-го века – трагический этап в истории украинского народа. Именно в то время российские императоры завершали колониальную политику лишения Украины автономного статуса: ликвидация казацкого устройства на Слободской Украине, отмена гетманской должности Левобережной Гетманщины, уничтожение Запорожской Сечи и утверждение крепостного права. Несмотря на колонизаторские действия, украинская душа продолжала свою жизнь в культурном наследии своего народа, показывая непокорность духа.

Одним из культурных деятелей, на страницах произведения которого Украина не видит в себе покоренного и слабого существа, является исследователь и популяризатор истории украинского казачества, автор диалога «Разговоръ Великороссіи съ Малороссією» – Семен Дивович.

В настоящее время исследованием творческого наследия С. Дивовича, выяснением его влияния на сознание украинцев, занималась небольшая часть исследователей. Среди них следует указать Н. Петрова, М. Возняка, А. Оглоблина, Ф.

Шолома, Л. Могильного, А. Мишанича, В. Шевчука, И. Роздобудько, Г. Корогод, Л. Корнийчук.

Однако, несмотря на разнообразные направления научных исследований, все же нерассмотренным остается вопрос раскрытия антиколониальных идей в творческом наследии С. Дивовича. Цель исследования – освещение особенностей зарождения антиколониальных идей в национальной литературе второй половины XVIII-го века сквозь призму рассмотрения жизненного и творческого пути Семена Дивовича, в частности его произведения «Разговоръ Великороссіи съ Малороссією».

Данная статья в дальнейшем поможет студентам, преподавателям и научным сотрудникам проанализировать литературный процесс XVIII-го века, а также понять роль и значение произведения С. Дивовича «Разговоръ Великороссіи съ Малороссією» в формировании тогдашних государственных и антиколониальных идей в национальной литературе.

Семен Дивович родился в городке Семионивка (ныне Семеновна) Топальской сотни Стародубского полка в казацкой семье. В конце 1740-х – начале 1750-х гг. учился в Киевской Академии в классе риторики. Мировоззренческие понятия будущего писателя-государственника формировались под авторитетным влия-

нием таких преподавателей Академии как Г. Кониский (философия, риторика, пиитика), С. Ляскоронский (богословие), М. Максимович (богословие, немецкий и еврейский языки), Д. Нашинский (философия, теология) и др. Вместе с Дивовичем учились Н. Бантыш-Каменский (будущий историк, археолог и библиограф), Ф. Козельский (поэт и драматург), Я. Козельский (философ), П. Лобyseвич (писатель и общественный деятель).

После завершения обучения в 1754 г. юноша был зачислен в Петербургский (Академический) университет. Однако уже в 1760 г. жизнь Семена изменилось. В июне канцелярия Петербургской Академии наук приняла решение, в котором указывалось: «...студентов Лобyseвича и Дивовича за нехождение их на профессорские лекции из Университета академического выключить и более не числом, и жалованья им за май месяц не давать, и для определения в другую команду, куда пожелают, дать им абшиды (отставки)» [5, с. 15].

Строгий поступок канцелярии был непонятным, поскольку именно академическое начальство признавало, что Лобyseвич и Дивович хорошо учатся и имеют достижения в профильных науках. Однако вскоре выяснилось, что враждебные действия против украинских студентов организовал Ломоносов. Его ужасно раз-

дражало их свободолобие и автономистские настроения.

Попав в затруднительное положение, С. Дивович и П. Лобyseвич обратились за помощью к гетману Кириллу Разумовскому, который в то время был также президентом Петербургской Академии. В своем обращении они отметили: «Ломоносов, крайне нас ненавидя и злобствуя за то, что мы Вашему сиятельству внесли нашу просьбу (просили повысить их чинами в Академии), не только по нашим доношениям не сделал удовольствия, но и того, что имели лишил, дал абшид и отказавовсе от Академии» [5, с. 15-16].

Гетман повлиял на дальнейшую судьбу Семена Дивовича и Панаса Лобyseвича, направив в Петербургскую академию приказ, согласно которому канцелярия должна была «немедленно дав им... не в зачет их жалованья, надлежащие деньги» [5, с. 16] и отправить их в Глухов к гетману. Уже через полгода, 9 февраля 1761, К. Разумовский назначил С. Дивовича переводчиком при Генеральной Военной канцелярии. Еще через год, в 1762, бывший студент Петербургского университета написал произведение «Разговоръ Великороссіи съ Малороссією». Полагаясь на такое скоропостижное появление полемического произведения искусства, историк Александр Оглоблин предполо-

жил, что Семен Дивович написал свое произведение «под влиянием, а может и по поручению гетмана Кирилла Разумовского» [5, с. 16].

В течение длительного времени барокковое произведение писателя оставалось малоизвестным. Лишь в 1882 г. историк украинской литературы, этнограф Николай Петров опубликовал «Разговоръ Великороссіи съ Малороссією» на страницах ежемесячника «Кіевская Старина».

«Разговоръ Великороссіи съ Малороссією» написан в форме диалога 13-составляющим силлабическим стихотворением, что соответствовало традициям литературы, которая культивировалась в Киево-Могилянской академии. Об этом свидетельствуют силлабическая структура, литературная форма (разговор или диалог) и своеобразная обработка седьмой элегии Овидия из книги «Tristium» («Скорбные песни») при описании смерти Б. Хмельницкого [4, с. 23]. Язык произведения – книжный, приближен к русскому, поскольку основная мысль произведения направлена на московскую власть и украинских карьеристов XVIII-го столетия.

Произведение вмещает в себе 1278 стихотворных строк, из которых 1199 произносит Малороссия. Реплики подаются с чрезвычайной экспрессией, создавая тем самым особый психологически-

эмоциональный фон произведения. Продолжая традицию жанра диалога, популярного в древней украинской литературе, Семен Дивович создал оригинальное по композиции, поэтике высокохудожественное произведение искусства барокко.

Работая над содержанием «Разговора...», С. Дивович широко использовал популярные в то время исторические источники («Краткое описание Малороссии», летопись Г. Грабянки), что позволило описать историю Украины от древнейших времен до середины XVIII-го века. Особое внимание автор обратил на раскрытие событий

Национально-освободительной войны под предводительством Б. Хмельницкого 1648-1657 гг., аккумулируя тем самым антиколониальные идеи у нашего народа. Во вступительной статье к первому изданию «Разговоръ Великороссіи съ Малороссією»

Н. Петров отмечал: «Большая часть исторических свѣдѣній, заключающихся въ «Разговорѣ», заимствована автором изъ «Краткаго описанія Малороссіи», составленнаго неизвѣстнымъ автором около 1734 года; но есть и такія свѣдѣнія, которыя или несогласны съ извѣстиями «Краткаго описанія», или представляются совершенно новыми» [6, с. 318].

Главной идеей произведения, по мнению многих исследователей (Л. Могильный, А. Оглоблин), является отстаивание государственности Казацкой державы, а следовательно высказывания антиколониальных идей против колониаторской политики Российской империи в отношении Украины.

«Разговоръ...» написан (21 сентября 1762 г., Глухов) в то время, когда над Украинской автономностью нависла страшная опасность. Императрица Екатерина II, которая пришла к власти в июне 1762 в результате очередного дворцового переворота, поставила задачу ликвидировать все попытки автономии в рамках Российской империи. Поэтому, можно предполагать, что произведение С. Дивовича «Разговоръ Великороссіи съ Малороссією» был направлен автором на призвание пробуждения национальной самобытности нашего народа, активизацию антиколониальной борьбы среди населения Украины.

Уже в начале стихотворного диалога «Разговоръ Великороссіи съ Малороссією» звучит идентифицирующий вопрос, который направлен в сторону Малороссіи от Великороссіи: «Кто ты такова родом, откуда взялася?» [6, с. 325]. Ответ, в который автор вкладывает идею о древности, самостоятельности и свободолюбии украинцев, немедленно раздается

из уст Малороссіи: «Отъ древнихъ казатовъ родъ веду и начало...» [6, с. 325]. Однако, несмотря на древность украинской нации, С. Дивович отмечает, что под влиянием исторических обстоятельств в течение длительного времени название украинского государства менялись: «Названный сперва было у меня немало...» [4, с. 325]. XVIII век подарил Украине новое название, которое озвучивает Малороссія:

«Отъ разсѣянїи Малой Россією
слыву... [6, с. 325].

Ибо твои предѣлы пространнѣе моихъ,
А мои обширностями поменше твоихъ»
[6, с. 343].

Таким уместным объяснением происхождения названия родного государства автор подчеркивает равноправие и независимость двух государств – Украины и России –, подталкивая соотечественников к мысли о равенстве обеих наций. Несмотря на упадок государственного духа среди нашего населения в XVIII-м веке, в произведении звучат рассказы о доблести прошлых казацких времен, которые направлены на активизацию уверенности и победы украинцев в противостоянии с колониальной политикой России:

«Козаки издавна воинскими дѣлами
Бували всема храбри своїми полками.
На крѣпкой тотъ городъ Цариградъ
наступали,

Туркові и татаръ незчисленно поража-
ли,

Самовільно ходили в помочь царст-
вамъ инимъ,

Безъ платежа служили королевствамъ
другимъ,

По воинской охотѣ себе не щадили,
рѣки переплавали, моря преходили»
[6, с. 330].

«На первых страницах произведения
Малороссія оглашает:

Издавна своими было вождами живу

И неприятелямъ многимъ сопротивля-
лась,

Силно, храбро и бодро съ ними сра-
жалась...» [6, с. 325].

С. Дивович умышленно изобража-
ет кровавые противоборства украинцев с
турками, татарами и поляками, тем са-
мым сосредоточивая внимание на тяже-
лых исторических условиях, в которых
завоёвывалась национальная независи-
мость и самобытность казацкой державы:

«На тысячу миль Азію повоевали,

Тогда и Трапезонъ в турковъ козаки
взяли...

Гетманъ Петръ Канашевичъ Кефу го-
родъ досталь

И многихъ плѣнныхъ своихъ отъ тур-
кові назадъ взялъ.

Он же иподъ Хотѣню иакъ ихъ прео-
долѣлъ,

Что из всего войска едва полкъ остался
цѣль» [6, с. 331].

«Выбравъ гетманомъ Тараса надъ со-
бой всѣми,

Сыграли войну подъ Переясловомъ с
тѣми,

Гдѣ поляковъ побито премное чис-
ло» [6, с. 333].

«Рвы, долины ровнялись съ холмами,
горами

Наполнены были кровавыми рѣками»
[6, с. 334].

«Мертвыми тѣлами поля были покри-
ти,

Тысячи самихъ знатнѣйшихъ ляховъ
побити...» [6, с. 338].

Такая манера изображения исто-
рическихъ событий оказывала возмож-
ность сравнить прошлое и авторское
настоящее, подчеркивая необходимость
борьбы за свободу своего народа при лю-
быхъ обстоятельствахъ. Значительное место
в произведении отведено рассказамъ о
гетмане Б. Хмельницкомъ. По мнѣнію Л.
Могильного, автор особое внимание об-
ратил на события

Национально-освободительной
войны, поскольку «пытался показать ис-
торические заслуги казацкой старшины,
ее право на привилегированное положе-
ние не только в Войске Запорожскомъ, но
и Российской имперіи» [4, с. 23].

Оглашенное мнение есть достаточно рациональным, поскольку императрица Екатерина II сразу после прихода к власти издала приказ об уравнивании в правах украинской шляхты с российским дворянством. Такие императорские меры не всегда соответствовали интересам украинской старшины, поскольку ее обедневшим представителям грозило слияние с крестьянами и маломаетными казаками, несло за собой закрепощения. Устами Малороссии сообщается:

«Не достанетъ толко у насъ с тобою одного Того, что чины твои инако зовутся, А мнѣ также инимъ названіемъ даются» [6, с. 343].

Однако, не стоит обходить стороной факт радостно-гордого восхваления антиколониальной борьбы гетмана Б. Хмельницкого, в которой кроется вольнолюбие нашего народа:

«Храбрій тотъ Хмельницкій козаковъ предводитель

Много разъ оставался надъ ними (ляхами) побѣдитель.

Он отдалилъ отъ Полши всю козаковъ силу,

Окружилъ ляховъ войскомъ спреды и стылу» [6, с. 334].

Касается С. Дивович и переломного события в жизни всей украинской нации – подписания Переяславского договора (1654). Художник слова предоставляет

четкие объяснения причин, приведших к заключению соглашения между Казацкой Украиной и Московским царством, опираясь на весомый факт – общую православную веру:

«Россійскаго Государя предъ всѣми почла,

Ему добровольно себя вѣчно предала» [6, с. 326].

«Поддалась ему вѣчно, на турковъ не смотря,

Кои много разъ ко мнѣ дары присылали

И поддачи моей имъ всемѣрно желали.

Я-жь христіаскаго государя предпочла» [6, с. 326].

Из диалога следует, что предложения Украине насчет альянса поступали также и от других государств, в частности Турции, что подтверждается историческими документами. Исходя с этого, казацкая Украина в XVIII-м веке все же занимала видное место на политической карте Европы.

Переводчик Генеральной Военной канцелярии гетмана К. Розумовско-го рассматривал Переяславский договор как образование межгосударственного объединения только в лице общего монарха, а содержание взаимоотношений между двумя государствами изобразил как отношения двух отдельных самостоятель-

ных и равноправных политических образований:

«Не тебѣ,
Государю твоему поддалась,
При которыхъ ты съ предковъ своихъ
и родилась.

Не думай, чтобъ ты сама была мой
властитель,

Но государь твой и мой общій повелитель» [6, с. 342].

В последующих строках произведения С. Дивович открыто говорит о неэффективности Переяславского соглашения 1654, основной причиной заключения которого была совместная борьба украинцев и россиян против чужеземных захватчиков:

«Козаки, собравшись, ходили в сѣхъ
годахъ

Для защищенія границъ своихъ в ди-
кихъ степяхъ

И чтобъ оберегать и освобождать
крестіанъ

От нападенія и плѣненія бусурманъ»
[6, с. 351].

Из указанных строк мы видим, что казаки и в дальнейшем самостоятельно продолжали защищать собственные границы.

Еще большее отчаяние по поводу заключения Переяславского договора можем наблюдать в репликах Малороссіи, где сообщается о смерти гетмана Б.

Хмельницкого и описываются последующие времена на Украине:

«Взянь (Богдане) еще хотя послѣдній
разъ уже на тѣхъ,

Которія утѣшенія не имѣють,

Какъ овцы заблудши по пастирѣ
жалѣють!» [6, с. 345].

«Пособи! вотъ уже враги с нами воюють,
Напустять грусти, скуки, скорби и
гоненія.

Отврати намъ непріятелей нападенія! ...

Заблудимъ безъ тебя, разбредемся разно
овцы.

Не встаешь, пастирь? поразятъ насъ
мироломцы» [6, с. 346].

Лукавство москалей раскрывается в словах «Вотъ всадыть насъ в разженного мѣдного вола» [6, с. 346], которые можно сравнить с греческим выражением «троянский конь». Опираясь на исторические источники, узнаем, что руками украинских казаков императорская власть одерживала победы во многих битвах с другими государствами: Азовские походы Петра I, Северная война, Семилетняя война, русско-турецкие войны и тому подобное.

Размышления о потере Украиной самостоятельности, государственного устройства, руководителей государства, войска запорожского после смерти Б. Хмельницкого звучат в следующих репликах:

«Потерявъ голову, можно-ль ногами ступить?»

Глаза имѣя, безъ глазъ стоимъ оцепенѣвъ:

Безъ рукъ кажемся храбры, прежде руки имѣвъ» [6, с. 347].

По этому поводу М. Петров отмечал во вступительном слове к первому изданию «Разговора Великороссіи съ Малороссією»: «Онъ (тобто список) заканчивается выраженіемъ какой-то глубокой скорби со стороны Малороссіи – скорби, которую можно принять за скорбь о потерѣ Малороссіей своей самостоятельности» [6, с. 315].

Обращаясь к образу Мазепы, автор стихотворного диалога не настроен осуждать побежденного гетмана. Наоборот, он как бы оправдывает последнего, отмечая, что свое выступление против имперской политики Московии гетман принял самостоятельно, не имея всеукраинской поддержки, что стало причиной поражения в Полтавской битве 1709 г. Собственно, Малороссия XVIII-го века сообщает:

«Ибо измѣна тогда не всей меня была –

Отъ одного Мазепы толко прои-
зошла,

С коимъ никогда о томъ не соглаша-
лась» [6, с. 360].

Последняя реплика намекает современному читателю о культурном и социальном положении Украины первой половины XVIII-го века, которая почти полностью потеряла автономный статус и остатки своего государственного сознания, боясь наказаний от колонизаторской политики Московии.

Рассказ об И. Мазепе плавно переходит в детальные сообщения о всех российских предателях имперского правительства, тем самым намекая, что не нужно только в поступке Мазепы видеть измену, если тех, кто не согласен с политикой русских императоров, вокруг очень много:

«Мазепу толко твердышь, а своихъ забыла,

Недавно тысячными глаза заслѣпила.

Ибо одного легче помнить и усмотрѣть,

Многими-жъ глаза можно помрачить,
какъ глядѣть» [6, с. 365].

Акцентным признаком произведения является то, что Семен Дивович не боится рассуждать о своих соотечественниках, изображая их растерянными, подавленными, запуганными колониальной политикой империи:

«Уже и лица наша потупились слезя,

Падаютъ колеблящисъ и колѣна дрожа,

Изнемогають сердца каменемъ утѣснена,

Пронзенна грудь, терзается духъ уязвленій...» [6, с. 347].

Причиной такого поведения наших сограждан XVIII-го века стали постоянные притеснения со стороны Российской империи, которые раскрываются в словах:

«Встають бурны вѣтры, рвутъ волосы наших главъ;

Блѣднѣть видъ, дасть перемѣны вбесь составъ» [6, с. 347].

Учитывая приведенные открытые высказывания С. Дивовича о колониальной политике московско-имперского правительства, открываются причины невозможности издания произведения «Разговоръ Великороссіи съ Малороссією» в XVIII-м – XIX-м веках.

Начальник III-го отделения Императорской канцелярии Л. Дубельт, который имел сильное влияние на тогдашнюю цензуру и литературу, на цензурном списке «Разговора...» написал следующее: «Если-бы я былъ цензуръ, то не допустилъ-бы къ напечатанію, потому что тутъ обида Россіи, обида и Малороссіи: первая дѣлаетъ глупые вопросы, вторая хвастаетъ, какъ старая баба и наконецъ – сердце ея изнемогаетъ отъ нашего ига!??» [6, с. 314]. Следовательно, начиная с XVIII-го века, чиновники имперской системы четко поняли идейное содержание

произведения С. Дивовича «Разговоръ Великороссіи съ Малороссією», в котором освещались протесты против имперской политики России.

Произведение Семена Дивовича – это яркая достопримечательность украинской национально-государственной мысли XVIII-го века. В нем отразились общественно-политические взгляды патриотически настроенной старшины, которая хорошо чувствовала, что над родной Украиной нависла угроза потери своей этнической и политической самобытности. Это был протест против колониальной политики Российской империи.

Итак, исследуя жизненный и творческий путь С. Дивовича, невозможно обходить вниманием такой вопрос, как антиколониальные направления идей произведения «Разговоръ Великороссіи съ Малороссією», поскольку оно является неотъемлемой частью исторической значимости фигуры и идеолога-государственника Семена Дивовича в формировании национальной государственности нашего народа, его культурного и исторического наследия.

Литература

1. Герасимова Г.П. Дивович Семен Данилович//Энциклопедия истории Украины: в 10 т./Редкол.: В.А. Смелый (председатель) и др.; Институт истории Украины НАН Украины. – К.: Науч. мнение, 2004. – Т. 2: Г-Д. – С. 399.

2. Когород Г. Семен Дивович и его «Разговор Великороссии с Малороссией»/Галина Корогод. – Режим доступа: <http://history.sumynews.com/sources/writing/182-semen-divovyuch-i-ioho-razhovor-velykorossyyu-s-malorossyei.html>
3. Когут С. Российский централизм и украинская автономия: Ликвидация Гетманщины 1760-1830/Зенон Когут. – К.: Основа, 1996. – 317 с.
4. Могильный Л.П. Степан Дивович и значение его произведения «Разговор Великороссии с Малороссией...» в становлении автономистского движения – Гилея: Научный вестник. Сборник научных трудов. Выпуск 112. – К., 2016. – С. 21-24.
5. Оглоблин А. Люди старой Украины/Александр Оглоблин. – Мюнхен: Днепровская волна, 1959.– 328 с.
6. Петровъ Н. Разговоръ Великороссіи съ Малороссією//Кіевская Старина. Ежемѣсячный исторический журналъ. Годъ первый.– Томъ 1. Январь-Март. – Кіевъ, 1882. – С. 313-365.
7. Плохий С. Казацкий миф. История и нации в эпоху империй/Сергей Плохий. – К.: Laugus, 2013. – 440 с.
8. Полонская-Василенко Н. История Украины: В 2 т. Т. 2. С середины XVII-го века до 1923 г. – 3-е изд./Наталья Полонская-Василенко. – К.: Просвещение, 1995. – 608 с.
9. Шолом Ф.Я. Исторический стихотворный диалог «Разговор Великороссии с Малороссией» (1762) Семена Дивовича//Материалы к изучению истории украинской литературы. Т. 1. – К., 1959. – С. 529-540.
10. Юрчук Е.В. Тени Империи. Украинская литература в свете постколониальной теории/Елена Юрчук. – К.: ИЦ «Академия», 2013. – 224 с.

Peculiarities of Design of Modern Educational Space of Artistic Direction of Higher Education Institutions

Particularități ale proiectării spațiului educațional modern în domeniul studiului artistic al instituțiilor de învățământ superior

Olena Safronova,

PhD, associate professor,

Head of the Department of interior and furniture design,

Kyiv National University of Technologies and Design

Kyiv, Ukraine

ORCID: 0000-0002-3887-4825

Oleksandra Shmeliova,

Assistant, Postgraduate student,

Department of interior and furniture design,

Kyiv National University of Technologies and Design

Kyiv, Ukraine

ORCID: 0000-0001-7073-3574

Ruslan Ahliullin,
Assistant, Postgraduate student,
Department of interior and furniture
design,
Kyiv National University of Technologies
and Design
Kyiv, Ukraine

ORCID: 0000-0001-5923-2840

CZU:747:378.16

Abstract

The article analyzes the factors influencing the design of modern educational spaces in higher education institutions in the context of training future designers. The definition of the learning environment is provided as a set of specific material, communication and social conditions that make up the processes of teaching and learning. The division of physical learning environments into formal and informal is considered according to the functional purpose and form of interaction of the subjects of the educational process. The definition of formal learning environments in universities is provided. The interrelation of the organization of formal learning environments with the form and way of interaction, relevant to the current educational discipline, of the teacher with students and between students is considered. The functional features of the or-

ganization of the formal educational environment are determined. The needs of students that can be satisfied using informal environments in universities are established. The necessity of introduction of modern innovative technologies is considered. The list of factors is established that directly affect the design of the educational environment and which are largely caused by transformational changes in the educational process in Ukraine and the world.

Keywords: educational environment design, student coworking, informal learning spaces, formal learning environments, professional competence, interior design.

Rezumat

În acest articol se analizează factorii care influențează proiectarea spațiilor educaționale moderne din instituțiile de învățământ superior în contextul formării viitorilor designeri. Definiția mediului de învățare este oferită ca un set de materiale specifice, comunicare și condiții sociale care alcătuiesc procesele de predare și învățare. Divizarea mediilor de învățare fizică în formale și informale este considerată în funcție de scopul funcțional și forma de interacțiune a subiecților procesului educațional. Este oferită definiția mediilor formale de învățare în universități. Se are în vedere interrelația organizării mediilor formale de învățare cu forma și modul de interacțiune, relevante pentru disciplina educațională actuală, a profesoru-

lui cu elevii și între elevi. Sunt determinate caracteristicile funcționale ale organizării mediului educațional formal. Sunt stabilite nevoile studenților, care pot fi satisfăcute folosind mediile informale din universități. Este analizată necesitatea introducerii tehnologiilor inovatoare moderne. Se stabilește lista factorilor care afectează în mod direct proiectarea mediului educațional și care sunt în mare parte cauzați de schimbările transformatoriale ale procesului educațional din Ucraina și din lume.

Cuvinte-cheie: proiectarea mediului educațional, student colaborator, spații de învățare informale, medii formale de învățare, competențe profesionale, design interior.

Problem statement. The requirements for the quality of training of a modern specialist in the field of design change as a result of humanization of the society, rapid development of social and technological innovations, and transiency of design trends. In order to be competitive and in demand in their field, art graduates of an institution of higher education must possess professional qualities necessary to solve problems in design, have mature figurative thinking, artistic style, communication skills. A student acquires these competencies thanks to close interaction of the components of the “teacher – student – educational environment” educational process model. For the most ef-

fective work of the whole model, it is necessary that each of its components be updated in accordance with modern requirements: the teacher must transfer the relevant knowledge in a form that is accessible to students taking into account the psychology of perception and involving appropriate technologies of pedagogical interaction; the student must be an active participant in the educational process; and the learning environment should facilitate the easy assimilation of information and stimulate the research potential of the students and their desire to improve their skills. The environment of most higher education institutions in Ukraine is formed rather conservatively and needs to be reorganized in accordance with the modern educational process.

Analysis of recent research and publications. The educational process aimed at developing the professional qualities of the future designer's personality is analyzed in the works of scientists in terms of competency-based and psychological approach. O. Troshkin theoretically and experimentally substantiates the pedagogical conditions for the development of initiative of design students on the basis of a personality-oriented approach to the organization of educational and creative activities [6]. In their study, Luisa Collina et al. [8] offered a combined model of teacher-student interaction, in which the classical relationship between

teaching and learning is considered through the lens of active and passive knowledge exchange, emphasizing the evolution of learning space in which analog and digital, physical and intangible aspects contribute to improvement of relations between different subjects of the educational process. The research of Sapugol'cev V. Ju. [4] is dedicated to the identification of psychological and pedagogical conditions for the development of creativity as a personal individual psychological quality of a specialist, which characterizes his or her success in creative activity.

The topic of organization of learning environments is systematically studied by the Society for College and University Planning, USA, in their study “Research on Learning Space Design” [10] which provides an assessment of the current state of research on educational environments and factors influencing the effectiveness of the educational process as a whole.

Among the recent works of foreign authors on the peculiarities of the formation of formal and informal educational space in institutions of higher and secondary education, the analytical data of the implemented cases attract interest. Reorganization of the environment of the University of Abertay (Dundee, Scotland) [11] allowed to increase student satisfaction, expand the functionality of the use of classroom space in extracurricular activities, what led to increased student

self-organization, interdisciplinary integration in project activities, involvement of students of different levels in projects. A team of researchers from the University of Tees-side (England) analyzes the effect of the renovation of the library's premises aimed at giving students the opportunity to choose the places that best meet their needs on the level of their involvement in independent learning. The key factors in the design of the new environment were identified by the authors: technological equipment, flexible planning of work areas due to mobile furniture, visually impressive creative spaces to motivate and improve student performance [9]. The experiment of the University of South Wales (Pontypridd, UK) describes testing of various solutions for the placement of furniture in classrooms during the year, and thanks to positive feedback from students and staff, the study revealed a number of recommendations for updating university classrooms, such as: substituting furniture with multi-functional ‘transformer’ furniture, organization of furniture centers for group work, possibility of using small technical rooms near the auditoriums as areas of individual and post-lecture work [12].

Aim of the article – to determine the organizational characteristics of the modern educational environment needed to train future designers.

Research results. Training of a modern designer requires solving the problem of combining student's skills in two opposite directions. On the one hand, he or she must have traditional design tools and be able to perform typical, sometimes routine, tasks using a variety of materials providing high level of quality. On the other hand, in addition to performing typical practical tasks, a designer is expected to show creative novelty, originality and non-standard creative solutions.

In his study of educational environment of the institutions of higher education in the context of the development of students' creativity, V. Ju. Sapugol'cev [4] identified two groups of conditions for motivating creative activity and the nature of creativity: internal (subjective) and external (objective). Internal conditions include genetic preconditions (inclinations; type of higher nervous activity; accentuation of character; peculiarities of mental processes); general culture and erudition of students; the existing level of formation of internal motivation for creativity. These factors determine the specifics of differentiated work of the teacher with each student: the feasibility of inclusion in the group or the need for individual work; learning rate and the time of creativity disclosure; motivational stimuli and possible reactions to their rejection or acceptance.

According to the author, one of the objective (controlled) external conditions of creativity development of design students is educational environment whose perception is influenced by psychological and pedagogical factors such as: specifics of classroom educational process (content and relevancy of educational material, using active problem-searching nature – heuristic methods of knowledge transfer such as conversations, debates, project technologies, etc., instead of passive explanatory-reproductive methods; specifics of extracurricular educational process (interaction with external specialized organizations, productions and cultural institutions, participation in competitions and exhibitions, meetings with famous designers, including graduates of the faculty); teaching staff (gaining credibility among students and demonstration of professionalism, value-based and responsible attitude to creativity, profession, business and people); characteristics of the image of the educational institution (rating positions of the institution, visual impression of the building, the environment of classrooms and workshops); special external situational motivation of creativity (psychological and pedagogical techniques that promote external positive motivation: self-respect, competition, success, personal growth, satisfaction from experiencing intellectual and aesthetic discoveries of creative activity) [4].

The level of preparation of an art graduate of an institution of higher education is largely determined not only by psychological and pedagogical factors influencing the educational process, but also by the peculiarities of the educational environment, which should be professionally oriented, stimulating artistic and creative activity associated with the formation of the student's creative approach to solving problems.

Learning environment is the relationship of specific material, communication and social conditions that support the processes of teaching and learning. Active interaction and mutual influence of the environment with the subject of training are needed. Learning environment encourages the development and correction of cognitive processes of the student's personality, forming a complex of knowledge, skills and abilities [2].

The Law of Ukraine “On Education” of 5 September, 2017, [1] divides education into the following types: formal, non-formal and informal (self-education). The uniqueness of higher education institutions is that they are able to use the learning environment to provide students with opportunities to acquire knowledge and skills of each type of education.

According to the report of the Society for College and University Planning (USA) from the study of the design of educational

space in terms of planning structure, it can be divided into formal and informal [10]. Formal environments include the premises of the institution of higher education, which are intended for conducting various forms of classes in accordance with the curriculum – classrooms, studios, laboratories, specialized workshops, etc. Their organization should correspond to the form of pedagogical interaction between a teacher and students during the educational process: communication of the teacher with all students, team work, work in pairs, in small groups, or indirectly should all be taken into consideration. Therefore, formal learning environments should be multifunctional, multi-purpose and easily adaptable to each of these types of interaction. The authors of the report [10] identify three types of non-formal learning spaces for extracurricular learning: non-formal learning spaces integrated into a library; non-formal learning spaces integrated into gathering spaces; non-formal learning spaces integrated into corridors.

The purpose of organizing a non-formal learning environment in universities, in addition to providing a comfortable space for resting and doing homework, is to encourage and involve students in self-education, development of their problem-solving skills using an interdisciplinary approach by expanding contacts with senior peers and students with other specializations.

The authors of the article researched student coworking in higher education institutions [5], which in turn are a form of organization of non-formal educational space in higher education institutions.

Given this fact and analyzing the experience of designing modern foreign art and architectural schools (Fig. 1), it can be concluded that the integration of formal and non-formal educational space is one of the important tools to achieve the goal of organizing a highly effective learning environment.

Thus, as research has shown, changes in modern design education take place at the level of its main components: design methodology that provides ontological competencies of specialists; ways to integrate design into production processes (marketing, communication competencies); instrumental training of students, based primarily on computer simulation.

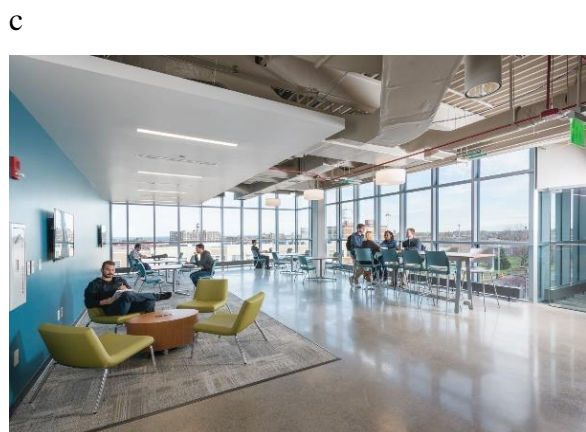


Fig. 1. The interiors of modern foreign art and architectural schools.

a – Massachusetts Institute of Technology, School of Architecture + Planning (Massachusetts, USA);

b – The University Of Iowa, School of Art and Art History (Iowa, USA);

c – Cleveland State University;

d – Washkewicz College Of Engineering (Cleveland, USA), Aalto University (Otniemi, Finland)

Based on the analysis of global changes in education, economy, society, etc., the experience of designing the world's most successful design schools, the following factors were identified to influence the design of the premises of universities:

1. Pedagogical – changes in the forms of pedagogical interaction of the educational process participants, associated with current trends in methodology and design methods designed to reveal the creative potential and abilities of students in the learning process. Such factors affect primarily the functional zoning of premises, the choice of furniture and equipment.
2. Technological – the use of the latest technical means and virtual services, the integration of cloud, online and virtual technologies in the learning process. Modern multimedia and computer equipment is becoming a full-fledged component of classrooms for design students.
3. Ergonomic – consist of such general and specific factors of creating a comfortable educational environment as sanitary, physiological, psychological ones.
4. Integration or competence – acquisition of competencies through interaction with stakeholders, organization of professional communities and platforms. Such factors require the creation of special communication spaces on the basis of university facilities.
5. Marketing – commercialization, participation in world rankings (QS World University Rankings, The Times Higher Education World University Rankings), conducting external educational and promotional activities aimed at expanding the market of educational services and competitiveness of the institution. Marketing factors stimulate demand for improving image characteristics of educational institutions, which include not only ranking position in terms of demand for its alumnus in the labor market, but also the visual impression of the building, artistic and aesthetic properties of interior space

Conclusions. It has been revealed that the learning environment for the development of professional qualities of the future designer is one of the most important means of acquiring knowledge and skills, apart from psychological and pedagogical factors influencing the educational process. It has been established that the mutual integration of formal and non-formal educational space is one of the important tools for or-

ganizing a highly effective learning environment; also, the main factors influencing their design have been identified. Formal and non-formal learning environments should ensure the compliance of the functional-planning structure with the needs of teachers and students, and they should also correspond the models of their interaction. The factors identified during the study determine the two main features of the modern educational process: organizational – the integration of formal and non-formal education, taking into account the interaction of all participants in the educational process; environmental – the use of the principles of dynamic architecture and flexibility of space.

Prospects for further research. For further directions of research should circumstance a list of factors, that directly influence the design of the educational environment and are largely influenced by transformational changes in educational process in Ukraine and in the world.

Bibliography

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Саблина Н.А. Особенности организации учебнопознавательной среды, способствующей развитию художественно-творческой активности студентов-дизайнеров. *Высшее образование сегодня*. 2013. №. 3. С. 64-66. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19050332>.
3. Савина Н.В. Организация студенческого коворкинга. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. Т. 15. С. 2106-2110. URL: <http://ekoncept.ru/2016/96341.htm>.
4. Сапугольцев В.Ю. Образовательная среда вуза как условие развития креативности будущего дизайнера. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2010. №. 125.
5. Сафронова О.О., Шмельова О.Є., Мазурчук Т.В. Особливості формування вільного студентського простору сучасного закладу вищої освіти. *Технічна естетика і дизайн*. 2018. № 14. С. 208-212.
6. Трошкін О.В. Педагогічні умови розвитку ініціативності майбутніх дизайнерів у процесі навчально-творчої діяльності : автореф. дис... д-ра. пед. наук: 13.00.04. Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ. 2004. 20 с.
7. Шмельова О.Є., Сафронова О.О., Булгакова Т.В., Синицька М.О. Особливості дизайну просторів сучасних коворкінгів залежно від їх функціонального призначення. *Art*

- and design. 2019. №4. C 119-131.
<https://doi.org/10.30857/2617-0272.2019.4.9>.
7. Collina L. et al. New learning experiences. How the space planning and the technologies can be activators of innovative teaching methods. *AROUND THE CAMPFIRE – Resilience and Intelligence*. University of Lapland, 2019. P. 391-403.
 8. Jolly L., Llewellyn A., Sober R. Working in partnership with students to design flexible and student-centred learning spaces: Teesside University Library. *Advance HE*. 2019. P. 32-40.
 9. Painter S. et al. Research on learning space design: Present state, future directions. *Society of College and University Planning*. 2013.
 10. Robertson A. Learning spaces development at Abertay University – creating a ‘sticky campus’. *Future Learning Spaces*, 2019. P. 24-31.
 11. Rowlands C., Kell C. Evaluating the impact of furniture and decoration-based adjustments to flat teaching rooms on student-staff-environment interactions. *Future Learning Spaces*. 2019. P. 52-59.
 2. Sablina, N.A. Osobennosti organizacii uchebnopoznavatel'noj sredy, sposobstvujushhej razvitiyu hudozhestvenno-tvorcheskoj aktivnosti studentov-dizajnerov [Peculiarities of the organization of a learning environment that promotes the development of artistic and creative activity of design students]. *Vysshee obrazovanie segodnja*, 3. 2013. P.64-66.
URL:<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19050332>.
 3. Savina, N.V. Organizacija studencheskogo kovorkinga [Organization of student coworking]. *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept»*, 15. 2016. P. 2106-2110.
URL:<http://ekoncept.ru/2016/96341.htm>.
 4. Sapugol'cev, V.Ju. Obrazovatel'naja sreda vuza kak uslovie razvitija kreativnosti budushhego dizajnera. [Educational environment of the university as a condition of development of creativity of the future designer.]. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*, 125. 2010.
 5. 14.Safronova, O.O., Mazurchuk T.V., Shmeliova O.Ye. (2018). Osoblyvosti formuvannia vil'noho students'koho prostoru suchasnoho zakladu vyschoi osvity [Features of organization of free student space of a modern higher education institutions]. The Industrial AtandDsign.14.208213.URL:https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/10843/1/APSD2018_V2_P214-217.pdf.

References

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05.09.2017 No. 2145-VIII.
URL:<http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

6. Troshkin, O.V. Pedagoghichni umovy rozvytku iniciatyvnosti majbutnikh dyzajneriv u procesi navchaljno-tvorchoji dijajlnosti [Pedagogical conditions for development of initiative of future designers in the process of educational and creative activity] : *avtoref. dys... d-ra. ped. nauk: 13.00.04. Lughansjkyj nacionaljnyj pedagoghichnyj un-t im. Tarasa Shevchenka..* 2004. P. 20.
1. Shmeliova, O.Ye., Safronova, O.O., Bulgakova T.V., Synytska, M.O. (2019). Osoblyvosti dyzajnu prostoriv suchasnykh kovorkinghiv zalezno vid jikh funkcionalnogho pryznachennja [Peculiarities of design of modern coworking spaces depending on their functional purpose]. *Art and design.*, 4. P.119-131.
<https://doi.org/10.30857/26170272.2019.4.9>.
7. Collina, L., Gerosa, G., Manciaracina, A., Mazzarello, M., & Vergani, F. (2019). New learning experiences. How the space planning and the technologies can be activators of innovative teaching methods. In *AROUND THE CAMPFIRE – Resilience and Intelligence*. University of Lapland. pp. 391-403.
8. Jolly, L., Llewellyn, A. & Sober, R. (2019). Working in partnership with students to design flexible and student-centred learning spaces: Teesside University Library. *Advance HE*. P. 32-40.
9. Painter, S., Fournier, J., Grape, C., Grummon, P., Morelli, J., Whitmer, S. & Cevetello, J. (2013). Research on learning space design: Present state, future directions. *Society of College and University Planning*.
10. Robertson, A. (2019). Learning spaces development at Abertay University—creating a ‘sticky campus’. *Future Learning Spaces*. P. 24-31.
11. Rowlands, C., & Kell, C. (2019). Evaluating the impact of furniture and decoration-based adjustments to flat teaching rooms on student-staff-environment interactions. *Future Learning Spaces*. P. 52-59.

The essence of religious and moral upbringing in modern education

Esența educației religioase și morale în educația modernă

Anatoly Kaushan,

PhD student GPU „Ion Creanga”

CZU:37.014.523

Abstract

The article considers the main factors of the cultural and moral values of Orthodoxy. The culture of education in Orthodox schools is considered as a process of the national-regional education system development. The educational field, which examines the values of Orthodoxy, elects culture.

Keywords: the concept of education, morality, education paradigm, personality.

Rezumat

În acest articol sunt analizați principalii factori ai valorilor culturale și morale ale Ortodoxiei. Cultura educației, în școlile ortodoxe, este considerată un proces de dezvoltare a sistemului de învățământ național-regional. Domeniul educațional, care examinează valorile ortodoxiei, alege cultura.

Cuvinte-cheie: conceptual educației, moralitate, paradigmă educației, personalitate.

The institutionalization of moral-spiritual (religious) education in the Republic of Moldova was prepared by the works of some researchers, who created the theoretical-epistemological and didactic-methodological framework of this type of education [15; 14; 3], subsequently confirmed for the implementation of legislative and normative acts [2; 5; 6; 7; 9].

Thus, in 1996, I. Bontaș defines the principles of moral education as norms or legalities that guide the conception, organization and development of actions to form a dignified, civilized moral profile [1, p. 112].

The researcher identifies the following principles of moral education:

- *dignity, civilization and democracy*, which ensures the unity of conscience and moral conduct and the observance of democratic values;
- *combining individual moral education with group and group moral-civic education*;
- *moral education in a conscious and active-participatory spirit*;
- *supporting positive traits*;
- *combining exigency with respect*;
- *unity, continuity and consistency*.

In 1998, Vl. Pâslaru emphasized the unity of the natural, social and moral-spiritual coordinates of the human being, which imposes on education a teleology (system: ideal-purpose-educational objectives) in three-dimensional unity [15], and in

2001 formulated the concept of unity of identity and tolerance of being human rights, respectively, of education [14].

In terms of educational policies, Moldovan society discussed extensively in the 1990 s. the issue of institutionalizing moral-spiritual education, which ended with the adoption of Law no. 844-XIV of 25.02.00 [9], which established the introduction in primary education, as a compulsory subject, *Moral-spiritual education*, and as an optional subject in education secondary and professional.

Law 844-XIV was followed by the formation of a group of scientific creation, charged with the elaboration of the *Concept of moral-spiritual education in grades I-IV* [3] and the *Curriculum of moral-spiritual education in grades I-IV* [7], approved by the Ministry of Education and Science [5], followed by the elaboration of textbooks and methodological guides, teaching materials.

In the framework plans for the school years 2005-2010, among the optional subjects are *Christian-Orthodox Education*, *History of Religions*, *Religion* and other interdisciplinary courses that are related to the religious education of students.

By Government Decision no. 596 of 02.07.2010 “On the teaching of religion in educational institutions”, starting with the school year 2010-2011, the school schedule

of primary and secondary education institutions includes the discipline *Religion* [6].

In 2010, the Religion curriculum was developed. Introductory course and Teacher's Guide, in 2018 – *Curriculum for the optional subject Religion. Orthodox worship. 10th-12th grades*, followed by textbooks and guides.

Moral-spiritual education (religious) policies and principles in the Republic of Moldova were synthesized by the *Education Code*: the formation of national consciousness and identity, the promotion of general human values and the aspirations for European integration of society [2]. So the religious education, conceived on the values and moral-Christian attitudes, has an important role in the formation-integral development of the student's personality,

The elaboration-approval of the policies and the legal and normative framework of Moral-spiritual education (religious) took place simultaneously with the development of its theoretical and didactic-methodological concepts.

S. Cristea defines moral education as the deepest and most extensive dimension of the activity of personality formation-development, designed and realized on the basis of ethical values [4, p. 127].

VI. Pâslaru defines spiritual values as values produced by the individual's relationship with divinity, the spiritual values being:

- *total and universal*, engaging at any moment the whole human being, among the secular values can be comparable only with aesthetic values, having the same characteristics, but manifest in the plane of creation, spiritual values having a preponderant character of adoration, glory and humility;

- *fundamental*: they have an eternal and perennial character, perceived as such at any moment of the individual's life; they are unconditionally encouraging – along with aesthetic values, they are the only values unconditioned by the physical existential, for man believes and enjoys God not out of fear of Him and the world he created, but through total acceptance of God and the world created by Him;

- categorically *positive and non-punitive*: the essence of Christianity being in perfection and love not in fear and frustration;

- *individual-community*, with emphasis on the individual relationship with the divinity;

- *self-evaluation*: only the faithful individual can appreciate the quality of his relationship with the divinity, only he himself can realize for himself the degree of perfection and the mistakes and sins committed, therefore prayer is a deeply individual act;

- *community confirmed*: the community to which the educated person belongs

confirms or disapproves his morality based on the committed behaviors [11, pp. 43-44].

V. Mândăcanu, promoter of the *Principles of education in the spirit of Christian morality and ethics*, states that education must be focused on the following principles:

- endowing the educated with fundamental moral-ethical-spiritual qualities based on fundamental values;
- enriching the conscience and faith with spiritual convictions;
- educating the inner spiritual freedom by promoting Christian anthropocentric values;
- application of the education methodology that ensures self-knowledge, self-discovery, self-realization;
- selection of contents, moral-spiritual-cultural-historical models based on national, cultural, Christian traditions [10, p. 39].

Knowledge of religious and spiritual values is a sign of morality and culture. Spiritual education is in close connection with religious education and moral education, says L. Cuznetsov. The author presents the path of development and spiritual improvement of the educable:

I – gaining self-confidence, respect and love for one's neighbor;

II – forming the position of principle: do not judge yourself and other people;

III – appreciation, support and encouragement of oneself and others by focusing on positive thinking;

IV – sincerity with one's own person and with those around in our deeds and actions;

V – observance of the spiritual legitimacy that teaches us and demands that man be responsible;

VI – awareness that man's ability to orient towards the future / perspective of life is a legitimacy, which teaches us to use current possibilities to design and carry out moral actions over time, including not focusing on past negative events, and prioritizing issues essentials of life [8, pp. 156-160].

Although the psychological and religious vein of the respective staging remains hidden, it is still useful to teachers.

In the system of Moldavian education, a new education culture has begun to function, characterized by such features as:

- historical continuity of generations, the preservation and development of national cultures, the upbringing of a careful attitude to the historical heritage of the people of Moldova;
- the upbringing of Moldovan patriots, citizens of a legal, democratic, social state, respecting the rights and freedoms of the individual, highly moral and showing national and religious tolerance, respectful attitude to the lan-

guages, traditions and culture of other nations;

- the formation of a culture of world and interpersonal relations;
- the formation of a holistic worldview and a modern scientific worldview among children and youth, the development of a culture of interethnic relations;
- the education of a healthy lifestyle, the development of children and youth sports;
- environmental education, the formation of respect for nature [2], which are the substrate of spiritual, moral and religious education.

Such a substrate reveals the following main directions in education: pluralism and variability of all educational practices; freedom of all subjects of the educational process; personality-activity approach; optimization of the processes of socialization and individualization; multicultural nature of education etc.

The vast practical and scientific foundation accumulated to date contains the necessary prerequisites for creating the concept of spiritual and moral education of schoolchildren on the basis of the Orthodox culture.

The key concept in the definition of schoolchild's spirituality is the spiritual culture of the individual, which includes the

following priorities: knowledge, morality, national identity, tolerance, health.

Among the criteria of the spiritual culture of the personality are:

- *cognitive*: the level of realization of knowledge in various types of activities (in study, communication, labor, sports, creativity);

- *behavioral*: the level of motivation of the student, his attitude to the world, country, people, himself.

The formation of personality always involves the perception of a particular value system, certain moral and ethical principles. Orthodoxy, as the main religion traditional for Moldova, carries a wealth of moral potential, historical, social, philosophical, educational and psychological knowledge.

The concept is implemented through a comprehensively targeted program of spiritual and moral education of schoolchildren based on the Orthodox culture. The multidimensionality of the concept of “concept” involves the consideration of methodological, theoretical and methodological aspects of this problem.

The methodological basis is broad scientific knowledge that answers the question of how and in what ways to act in order to form a person in a new way.

The methodological basis of the concept is a systematic approach. This approach makes it possible to trace the dynamics of the personality development of the student

and to adjust the management of the educational impact, taking into account the individual characteristics of the student.

An analysis of various approaches to the concept of “system” is presented in the works of V. G. Afanasyev, S. Kristia, V. Pyslaru and others.

From the point of view of V.G. Afanasyev, one should consider the “integral system” as “the totality of objects, the interaction of which determines the presence of new integrative qualities that are unusual for its constituent parts, components”.

Based on this definition, we consider the process of spiritual and moral development of an individual as a system in which the interaction of its subjects – the teaching staff of the school, family, and church representatives endowed with their specific functions, ensures their integration and creates a new quality of this system. From the point of view of S. Cristea, the “pedagogical system” is determined by the interconnections of structural and functional components that are subordinate to the goals of upbringing, education and training of the younger generation and adults [4].

In this case, the definition of Vl. Pâslaru of the pedagogical system as a complex of interconnected components, the functional development of which is aimed at achieving educational goals, is also relevant. For our study, this position is of particular

importance, because its subject is the content, forms and methods of organizing educational work on the spiritual and moral development of students. Pedagogical systems are divided into types; educational systems are of particular interest to us.

Education as a process is carried out in the course of the systematic interaction of certain components of social reality, from which education as a system is composed.

The specificity of educational systems is determined primarily by their purpose.

VI. Pâslaru considers the educational system of the school as a factor in the social development of schoolchildren, emphasizing its humanistic orientation. “In the humanistic educational system, the goals of teachers and students are oriented. Education and training are effective where there is a constant interest of adults in the child. For the teacher, the personality of the student is the main value and the main object of his care”. VI. Pâslaru argues that on the basis of the “correlation of education and upbringing” reflecting the content of educational activity, he identifies the following forms of organization of the educational process:

- the educational process is fully identified with the educational;

- the educational process is organized as additional to the educational [12].

A study of the theory and practice of *Moral-spiritual education* shows that this type of education will be effective only if, in addition to its full identification with training, its additional system components are organized.

The synthesis of conceptual ideas makes it possible to systematize the following principles of *Moral-spiritual education*:

1. *The principle of continuity*:

- enriches the content, forms and methods of training and education, accumulates positive results at all stages of the program;

- determines the nature of the relationship between the stages of the pedagogical process, helps to establish patterns, which allows us to predict the logic of its further development;

- allows you to accumulate facts for analysis, correction and prediction of personality development, correction of negative trends, improving the functions of subjects of the educational process;

- provides stable interaction and common requirements both in the direction of a schoolboy-family-school-society, and vertically the teaching staff – representatives of the Church – other interested services;

- mediates the focus of interaction, the observance of common goals and objectives for all participants in the educational process, in the context of constant dynamic changes in various areas of society, allows you to change, refine, adjust goals, objec-

tives, forms and methods of pedagogical impact.

2. The principle of integration and differentiation:

- contributes to strengthening the links between the content, forms and methods of education, their universalization and harmonization;

- differentiation leads to the division of the system into separate elements with their specific features and characteristics, necessitates taking into account the differences in spheres of influence, and also acts as a form of division of collective labor, which is advisable when the goals are multifaceted;

- the more actively the integration process takes place, the more differentiation manifests itself in different forms, striving to maintain the independence of the elements of the educational system;

- integration takes on the character of a leading trend, combines all the elements and creates objective opportunities for the development of the system, and ensures the integrity of the processes.

3. The principle of coordination:

- provides for the possibility of mutual information, consultations, inclusion of other stakeholders, taking into account possible alternative approaches;

- creates conditions for the sequential actions of all subjects in the educational process.

4. The principle of science:

- provides a combination of practical activity with the scientific and theoretical development of this problem;

- promotes the increase of competence, professional skill of teaching staff, overcoming pedagogical illiteracy of parents;

- creates the foundation for the formation of a scientific worldview, positive motivation of students.

The implementation of the above principles of constructing the concept of spiritual and moral education of schoolchildren on the basis of the Orthodox culture presupposes the creative approach of teachers and on the basis of scientific and pedagogical search and practice will help to identify more advanced ways of implementation.

The goal of spiritual and moral education is to develop the beginning in the culture of spiritual and moral education of a modern student.

Tasks:

Educational:

- formation of a holistic view of students about the Orthodox culture (its history, nature, cult traditions, symbols, personalities, architecture, lifestyle, legal, ethical standards and regulations, scriptures etc.).

Developing:

- the development of cognitive activity in the field of Orthodox culture (creativity, criticality, thinking, the ability to compare, determine the values of Orthodoxy).

Upbringing:

- the upbringing of moral, national, civil, environmental, aesthetic culture on the basis of the Orthodox culture;
- the education of patriotism, a culture of peace, healthy lifestyle.

Following a systematic approach, it is necessary to build the educational process in such a way that its functioning is carried out, firstly, on the basis of the unity of its constituent parts; secondly, a balanced interaction of these parts in the process of organizing management was provided; thirdly, in the motivational readiness of the teacher for such work, the ability to quickly navigate the situation.

The postulates we have cited are used in the implementation of the concept through principles that are objective in origin and subjective in application. When they are carried out, two most important functions are realized: tentative and prognostic (choice of ways to achieve goals); and the function of the link between theory and practice (predetermining the results of educational activities).

A component of the concept of managing spiritual and moral education of students is the choice of interaction methods.

L. Cuznețov, Vl. Pâslaru in his studies points to subjective circumstances that impede the effectiveness of the educational impact: the historically established attitude of many educators on the educational impact as on the treatment of an adolescent object with a rather limited set of methods: encouragement. Punishment, a system of competi-

tions, and for educational activities as the main, almost the only socially evaluated function of the school, for the classroom-lesson organization of educational work as the only support [8; 11].

The integration of the cultural and moral values of Orthodoxy and the culture of upbringing in Orthodox schools is considered as a process of developing a national-regional system of upbringing. The educational field in which the values of Orthodoxy are considered, culture is chosen.

Let us outline the positions of the Orthodox culture in the formation of the schoolchild's spirituality: National culture (national identity and Orthodoxy), the determination of the value of which transcends the boundaries of the national, gaining universal significance.

Thus, the World Culture is formed: religious tolerance, tolerance in Orthodoxy.

Inside both nationality and world culture are designated:

- cognitive culture: students' knowledge of Orthodox culture;
- moral culture: the attitude of Orthodoxy to a person, family, society; ethical standards and traditions;
- culture of a healthy lifestyle (the attitude of Orthodoxy to bad habits, ecology, non-traditional religious trends).

Thus, this concept contains a set of measures and measures that can increase the level of spiritual and moral culture of a student based on the Orthodox culture in society.

In conclusion. The educational potential of Orthodox culture coexists latently in nation-

al and universal culture. The study of *Moral-spiritual education* practices in the Republic of Moldova showed that the pedagogical exploration of this potential in general education is systemic and is carried out in the formula: practical approach-theoretical conceptualization-legalization and standardization-technology (development of educational tools: curriculum, guides, teaching materials)-identification of new problems (praxiological approach)-etc. (a new circle of knowledge).

Bibliography

1. BONTAȘ I. Pedagogie. București: Editura All, 1996. 315 p.
2. Codul Educației al Republicii Moldova. Legea nr. 152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 24.10.2014, nr. 319-324/634.
3. Concepția educației moral-spirituale a elevilor/Ministerul Educației și Științei; Vl. Pâslaru, A. Cara, V. Pălărie, 2001.
4. CRISTEA S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău: Litera Internațional, 2003.
5. „Cu privire la Concepția și Curriculumul educației moral-spirituale în clasele I-IV”. Hotărârea nr. 29/2 a Colegiului Ministerului Educației și Științei din 23 ianuarie 2001.
6. „Cu privire la predarea religiei în instituțiile de învățământ”. Hotărârea Guvernului nr. 596 din 02.07.2010. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 06.07.2010, nr. 114-116.
7. Curriculumul educației moral-spirituale. Chișinău: MEȘ; Vl. Pâslaru, A. Cara, V. Pălărie, 2001.
8. CUZNEȚOV L. Filosofia practică a familiei. Chișinău: CEP USM, 2013.
9. Legea nr. 844-XIV din 25.02.2000 pentru modificarea și completarea articolului 4 din Legea învățământului. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 13.04.2000, nr. 39-41/286.
10. MÂNDÂCANU V. Profesorul-maestru. Chișinău: Pontos, 2009. 628 p.
11. PÂSLARU VI. Educația moral-spirituală – un termen pedagogic. În: Valorile moral-spirituale ale educației. Mat. Simp. internaț. In memoriam Miahil Terentii. IȘE, Chișinău – IȘE, București – Mitropolia Chiș. și a Întreg. Moldove. Chișinău, 3 aprilie 2015. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015. pp. 41-44.
12. PÂSLARU VI. Valorile educației. [www.proeducation.md/dw.php3?../Educatie%](http://www.proeducation.md/dw.php3?../Educatie%20) [vizitat 10.09.2019].
13. PÂSLARU VI. Specific Aspects of Promoting Ethnic and Religious Tolerance through Education in the Republic of Moldova. În: Religion and Democracy in Moldova/ISCO MET – Institute for Ethnic and Regional Studies, Maribor-Ch., 2005, pp. 429-446.

14. PÂSLARU VI. Identity and Tolerance. În: Educating Tolerance in Multicultural Societies: Roundtable Discussion Materials, Chișinău, October 3-7, 2001/ Institute for Public Policy – Moldova, East East Program of the Open Society Institute – Budapest, Ch. Arc, 2002, pp. 79-92.

15. PÂSLARU VI., DRĂGUȚAN A., GRÂU E. Atitudini fundamentale. Chișinău: Cartier Educațional, 1998.