

UNIVERSITATEA DE STAT
„BOGDAN PETRICEICU HASDEU”
DIN CAHUL



Conferința științifico-practică internațională

***„Perspectivele și problemele
integrării în Spațiul European
al Învățământului superior”***

Volumul I

5 IUNIE 2014

CAHUL

Comitetul științific:

1. Acad. Ioan-Aurel Pop, rector, Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca
2. Prof., dr. ing., Iulian Gabriel Bîrsan, rector, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
3. Prof., dr., Andi Pușcă, rector, Universitatea „Danubius” din Galați
4. Prof., dr., Daniel Valer Breaz, rector, Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia
5. Prof., dr., Tudorel Toader, decan, Universitatea „Al. I. Cuza” din Iași
6. Prof., dr. hab., Elena Bulatova, prorector, Universitatea de Stat din Mariupol
7. Conf. univ., dr. hab., Lilia Pogolșa, director, Institutul de Științe ale Educației
8. Prof. univ., dr. hab., Vladimir Guțu, decan, Universitatea de Stat din Moldova
9. Prof.univ., dr. hab., Ion Șișcanu, vicedirector, Institutul de Istorie al AȘM
10. Prof. univ., dr. hab., Dmitrii Parmacli
11. Conf. univ., dr. hab., Andrei Popa
12. Conf. univ., dr., Victor Axentii
13. Conf. univ., dr., Ioana Aurelia Axentii
14. Conf. univ., dr., Ludmila Balțatu
15. Conf. univ., dr., Ion Certan
16. Conf. univ., dr., Svetlana Bîrlea
17. Conf. univ., dr., Valentina Cornea
18. Conf. univ., dr., Irina Todos
19. Conf. univ., dr., Oxana Miron
20. Lector superior, dr., Oleg Bercu

Descrierea CIP

"Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Învățământului superior", conferința științifico-practică internațională (2014 ; Cahul). Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Învățământului superior : Conf. șt.-practică intern., 5 iun. 2014 : [în vol.] / comitet șt.: Ioan-Aurel Pop [et al.]. – Cahul : Universitatea de Stat "B. P. Hasdeu", 2014 (Tipogr. "Centrografic"). – ISBN 978-9975-914-90-1.

Vol. 1. – 2014. – 476 p. – Antetit.: Univ. de Stat "Bogdan Petriceicu Hasdeu" din Cahul. – Texte : lb. rom., engl., fr., alte lb. străine. – Bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-914-91-8.

082:378=00

P 52

ISBN 978-9975-914-91-8.

© Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

CUPRINS

Ședința în plen

Popa Andrei, <i>Cuvânt de salut către participanții la Conferința Științifico-Practică Internațională „Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European”</i>	7
Handrabura Loretta, <i>Asigurarea competitivității și atractivității învățământului superior din Republica Moldova prin compatibilizarea acestuia cu cel european</i>	11
Bugaian Larisa, <i>Autonomia universitară - noțiuni, dimensiuni și relevanță</i>	18
Macavei Elena, <i>Educația în spiritul valorilor europene și al integrării europene</i>	22
Palii Natalia, <i>Barierile transferului de tehnologii în condițiile proceselor economice de integrare</i>	35

Secția Pedagogie

Abramciuc Valeriu, Cirimpei Adela, <i>Importanța educației ecologice în contextul aderării Republicii Moldova la Uniunea Europeană</i>	41
Afanas Aliona, <i>Modele de formare a managerilor școlari în contextul educației integrale</i> ...	46
Barbă Maria, <i>Caracteristici ale educației globale în învățământul superior</i>	53
Chiciuc Constantin, <i>Cu privire la instruirea diferențiată a copiilor dotați în contextul cerințelor actuale ale învățământului național</i>	57
Clichici Veronica, <i>Educația pentru timpul liber din perspectivă axiologică</i>	60
Cojocar-Luchian Snejana, <i>Cercetarea științifică - perspectiva de integrare a învățământului superior în spațiu european al cercetării</i>	63
Foca Eugenia, <i>Art-pedagogia – o nouă direcție în științele educației</i>	68
Foca Eugenia, <i>Îmbunătățirea eficienței comunicării — condiție necesară pentru educația pozitivă a elevilor claselor primare</i>	71
Haheu-Munteanu Efrosinia, <i>Mobilizarea comunității în susținerea serviciilor educaționale prin proiecte de investiții</i>	75
Iuzu Iulianna, <i>Preocupări sociale orientate în organizarea și perfecționarea mediului școlar</i>	82
Macrițchi Natalia, Lungu Polina, <i>Valorile general umane – temelie a spiritualității</i>	87
Manea Adriana Denisa, Stan Cristian Nicolae, <i>Managementul democratic-participativ și implicațiile sale la nivelul clasei de elevi</i>	91
Martea Lilia, <i>Formarea orientărilor valorice la elevii claselor primare din perspectivă etnopedagogică</i>	95
Maximciuc Victoria, <i>Pregătirea cadrelor în domeniul educației incluzive din Moldova</i>	101
Mihăilescu Natalia, <i>Management etic vis-à-vis etica managerului</i>	107
Nicorici Maria, <i>Jocul didactic - tehnică modernă integrativă și eficiență de încadrare a elevilor în lecție</i>	110
Orîndaș Lilian, <i>Unele modalități de colaborare școală-familie aplicate în practica educațională</i>	113

Pisău Aurelia, Hîncu Ionela, <i>Impactul inteligenței artificiale și a softurilor educaționale în educație</i>	117
Radu Corina, <i>Oportunități în educația adulților</i>	123
Saranciuc-Gordea Liliana, Ursu Ludmila, <i>Designul proiectării modelului nonformal de educație pentru mediu în clasele primare</i>	129
Savin Maria, <i>Rolul eroteticii pedagogice în dezvoltarea unei personalități integre</i>	133
Silistraru Nicolae, Golubițchi Silvia, <i>Formarea competenței sociale a studentului-pedagog</i> ...	136
Silistraru Nicolae, <i>Formarea competenței interculturale a studenților-pedagogi</i>	141
Teleman Angela, <i>Dimensiunea socială a educației în învățământul superior. Abordare teoretică</i>	147
Tureac Tatiana, <i>Valori educative ale nunții naționale</i>	150
Verdeș Angela, <i>Orientarea profesională a copiilor educați în diferite situații sociale de dezvoltare</i>	153
Vicol Nelu, <i>Identitatea profesională a cadrelor didactice: reconstrucție în contextul educației permanente</i>	159
Великова Татьяна, <i>Практика использования wiki-технологии в образовательном процессе</i>	168
Зорило Лариса, <i>Подготовка будущих педагогов к работе по преодолению сопротивления воспитанию младших школьников</i>	173
Моглан Диана, <i>Образовательные возможности социальных сетевых сервисов ВЕБ 2.0 в обучении</i>	178
Панько Татьяна, <i>Возможности использования потенциала православной педагогики в духовно-нравственном воспитании младших школьников</i>	183
Secția Psihologie	
Batog Mariana, <i>Dificultățile academice la adolescenți - o consecință a traumei psihologice</i>	186
Cebanu Lilia, <i>Abordări conceptuale, principii și teorii ale leadershipului</i>	192
Coman Liliana, <i>Atitudinea parentală față de socializarea copiilor de vîrstă timpurie</i>	199
Eșanu Daniela, Oltu Dumitru, <i>Formarea competențelor comunicative la studenții mediciniști</i>	204
Picciev Maxim, <i>Aspectele inteligenței sociale în contextul educațional</i>	207
Losîi Elena, <i>Abordări conceptuale a succesului profesional</i>	212
Luchian Teodosia, <i>Dezvoltarea profesională - condiție a schimbării învățământului de tip european</i>	218
Mihailov Veronica, <i>Fenomenul suicidar la tineri – considerațiuni și reflecții psihologice</i>	223
Negură Ion, Sîrbu Maria, <i>Relația dintre reprezentările sociale și starea subiectivă de bine</i>	228
Nicorici Maria, <i>Studiul de caz – metodă eficientă de formare a competențelor de investigație</i>	233
Patrașcu Dumitru, <i>Virtuții, pasiuni, ignoranță</i>	238
Piscunov Alexandra, Piscunov Nicolae, <i>Locul empatiei în structura competenței didactice</i> ..	242

Plamadeala Mariana, <i>Incluziunea studenților cu dizabilități în instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova</i>	249
Racu Igor, Racu Iulia, <i>Aspecte privind interrelția anxietate – autoapreciere și anxietate – nivel de aspirații</i>	259
Racu Jana, <i>Specificul socializării copiilor de 3-7 ani în instituțiile preșcolare</i>	265
Rusov Veronica, <i>Formarea deprinderilor de acțiune independent în situațiile de problemă la elevii mici</i>	268
Rusuleac Tatiana, <i>Dimensiunea psihologică a competenței de educație ecologică (CEE) în contextul formării profesionale a cadrelor didactice pentru învățământul primar și preșcolar</i>	271
Sanduleac Sergiu, <i>Violența în școli - cauză a unei pedagogii autoritare</i>	277
Scripa Tatiana, <i>Formarea cadrelor didactice din perspectiva educației incluzive</i>	280
Stratan Victoria, <i>Ipostaze teoretice ale personalității integrale</i>	284
Vinnicenco Elena, <i>Forme de manifestare a violenței în școală</i>	287
Vrabie Silvia, <i>Bazele teoretico - științifice ale particularităților social- psihologice în triada „copil autist – familie – școală”</i>	290
Шова Татьяна, <i>Учет типа темперамента в преодолении сопротивления воспитанию младших школьников</i>	296

Secția Didactică aplicată

Bagrin Dumitru, <i>Metode moderne de evaluare a competențelor elevilor la matematică</i>	301
Bodlev Sergiu, <i>Învățământul superior: probleme și perspective de integrare</i>	314
Boțan Aliona, <i>Discursul didactic al profesorului din perspectiva pedagogiei competențelor</i>	317
Carabet Natalia, <i>Acțiuni de integrare la standardele europene de educație în învățământul superior</i>	321
Cibotaru Liuba, <i>Practica instruirii interactive a studenților de la facultatea de filologie. Strategii de lucru</i>	324
Evdochimov Radames, <i>Unele particularități de utilizare a conceptului de cloud computing pentru predare-învățare-evaluare a cursului de informatică aplicată pentru specialitățile neinformatică</i>	327
Gînju Stela, <i>Utilizarea MOODLE în pregătirea inițială a cadrelor didactice din învățământul preșcolar</i>	332
Pavel Maria, <i>Sistemul informațional al cadrului didactic din ciclul primar de învățământ</i> ...	336
Popov Lidia, <i>Punctele de tangență dintre prezentări electronice powerpoint și softul educațional smart notebook. Utilizarea acestora în predare-învățare-evaluare</i>	341
Silistraru Nicolae, Vasilachi Ludmila, <i>Orientări valorice ale educației militare</i>	349

Secția Filologie și Istorie

Axentii Victor, <i>Eugeniu Coșeriu, părintele lingvisticii integrale</i>	353
Babără Nicanor, Sandu Tatiana, <i>Analiza și interpretarea materialelor experimentale (difonul central englez /'iə/)</i>	358
Babără Eugenia, Tîrșina Daniela, <i>Language Acquisition through Group Work</i>	363

Chiciuc Liudmila, <i>Cu privire la problema angajării în câmpul muncii a tinerilor absolvenți ai specialității Istorie</i>	366
Ciorba-Lașcu Tatiana, <i>L'importance des savoirs grammaticaux pour accéder à la compréhension et à l'amélioration de l'expression écrite</i>	373
Coșciug Angela, <i>Unele considerații asupra sincretismului mediilor de manifestare în discursul politic francez contemporan</i>	377
Dermenji-Gurgurov Svetlana, <i>Modelul pedagogic de formare a competenței didactice a studenților filologi – perspectivă de integrare în SEIS</i>	382
Fabian Denis, <i>Integrarea învățământului superior din Republica Moldova în spațiul european</i>	390
Fuciji Marianna, <i>Implementing call in the process of teaching english phonetics</i>	395
Golubițchi Silvia, <i>Formarea competenței de comunicare la studenții-pedagogi în cadrul disciplinei Teoria și metodologia limbii și literaturii române în clasele primare</i>	398
Grosu Liliana, <i>Receptarea creației viereze în spațiul european</i>	402
Mihalcencova Corina, <i>L'organisation du processus éducatif des cours de langue étrangère dans le contexte d'intégration de l'enseignement supérieur dans l'espace européen</i>	406
Para Ina, <i>Communicative competence of EFL students</i>	409
Pădureac Lidia, <i>Impactul memoriei sociale asupra științei istorice</i>	416
Petcu Valeriana, <i>Considerații privind corectitudinea ortografică în revistele pentru copii</i>	422
Petrenco Liuba, <i>Studierea limbii române de către studenții alolingvi prin imersiunea lingvistică și culturală</i>	426
Petrovski Nina, <i>Tehnologia învățării pragmatice a istoriei din perspectiva integralității</i>	430
Pintilii Alina, <i>Academic mobility in higher education</i>	441
Pusnei Irina, <i>Enhancing life long learning within europeanization</i>	446
Tecuci Alexandru, <i>Poezia și viața (Meditații despre creația lui Petru Botezatu)</i>	450
Țigănuș Virgil Nistru, <i>Studiul - „o gimnastică a întregii individualități a omului”</i>	454
Usatîi Larisa, <i>The combination of traditional and non-traditional methods in teaching foreign languages</i>	457
Zgardan-Crudu Aliona, <i>Paradigmatica unor expresii frazeologice somatice în limba română (care conțin cuvintele inimă, rărunchi/rinichi, plămâni, splină, fiere)</i>	460
Ковальски Станислав, Лянкэ Виорика, <i>Коммунистическая „латинизация” молдавского языка (1932-1938)</i>	464
Любченко Татьяна, <i>Семантическая классификация глагольных предикатов и категория аспектуальности</i>	467
Павленко Елена, <i>Автор и переводчик как субъекты переговорного процесса</i>	471

ȘEDINȚA ÎN PLEN

CUVÂNT DE SALUT CĂTRE PARTICIPANȚII LA CONFERINȚA ȘTIINȚIFICO-PRACTICĂ INTERNAȚIONALĂ „PERSPECTIVELE ȘI PROBLEMELE INTEGRĂRII ÎN SPAȚIUL EUROPEAN”

*Andrei POPA, doctor habilitat, conferențiar universitar,
rectorul Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

Stimată dna Ministru,
Stimați membri ai Senatului,
Stimați oaspeți,
Onorată asistență

Procesul de globalizare și evoluția progresului tehnico-științific, extinderea și aprofundarea relațiilor din cadrul Uniunii Europene prin extinderea sa, prin eforturile de uniformizare a legislației, prin libera circulație a cetățenilor între statele membre, precum și accesul liber pe piața muncii oriunde în cadrul Uniunii, au adus și continua să aducă schimbări atât pe piața muncii cât și în sistemul de învățământ superior. Globalizarea economiei a dus la globalizarea cunoașterii și educației, și a creat adevărate provocări pentru învățământul superior. Transformarea învățământului superior a devenit indispensabilă.

O Europă a cunoașterii este unanim recunoscută drept un factor de neînlocuit pentru dezvoltarea socială și umană, și drept o componentă indispensabilă pentru consolidarea și îmbogățirea calității de a fi cetățean al Europei, capabilă de a oferi cetățenilor săi competențele necesare pentru a face față provocărilor noului mileniu, împreună cu conștientizarea ideii de a împărți valorile și de a aparține unui spațiu social și cultural comun.

Dezideratul creării unui Spațiu European al învățământului superior, ce ar asigura eliminarea barierelor educaționale prin mobilitatea educațională și ocupațională înseamnă:

- crearea și implementarea unui sistem cu reguli comune, care să asigure cooperarea între instituțiile de învățământ superior, mobilitatea studenților și profesorilor;
- conservarea valorilor intelectuale și a tradițiilor educaționale naționale;
- valorificarea cunoștințelor dobândite de studenți pe plan european și nu numai;
- dezvoltarea unor Curriculum inovatoare, trainingul cadrelor educaționale, managementul instituțional al universităților și reforme structurale în cadrul sistemelor naționale de învățământ.

Astfel, comunitatea universitară europeană și-a fixat obiective concrete, pe care le-a realizat într-un termen destul de scurt, operând transformări în sistemele de învățământ superior, în organizarea universităților, în designul curriculei, - elemente ce au avut un impact simțitor asupra societății prin intermediul studenților.

Fiecare dintre pașii urmați a reprezentat o nouă cărămidă pentru consolidarea construcției Spațiului european al învățământului superior.

În 1999, prin **Declarația de la Bologna**, au fost stabilite obiectivele strategice ale acestui Spațiu, care vizează:

- Recunoașterea diplomelor: adoptarea unui sistem de diplome comparabile și bine definite;
- Adoptarea unui sistem bazat pe două cicluri (bachelor / master);
- Implementarea sistemului de credite de studiu transferabile (*ECTS*);
- Promovarea mobilității;
- Promovarea cooperării europene în domeniul asigurării calității;
- Promovarea dimensiunii europene în învățământul superior.

Prin **Comunicatul miniștrilor de la Praga, din anul 2001**, au fost declarate obiectivele comunitare privind promovarea:

- Învățării pe tot parcursul vieții (*Long Life Learning*);
- Dimensiunii sociale a învățământului superior ;
- Promovarea caracterului atractiv al spațiului European al învățământului superior.

În **2003, Conferința de la Berlin** stabilește ca obiectiv comunitar

Definirea Spațiului european al învățământului superior și al Spațiului european al cercetării - doi piloni ai societății bazată pe cunoaștere.

În anul **2005, la Conferința de la Bergen** sunt declarate ca priorități în dezvoltarea Spațiului European al Învățământului Superior:

- Implementarea Cadrelor Naționale pentru calificări;
- Acordarea și recunoașterea diplomelor comune, inclusiv la nivel doctoral;
- Crearea de oportunități pentru trasee educaționale flexibile în învățământul superior, inclusiv prin proceduri de recunoaștere a învățării anterioare.

În **2007**, comunicatul miniștrilor educației de la **Londra** pune pe rol obiectivele sporirii angajabilității absolvenților, și dezvoltării Spațiului European al învățământului superior în context global.

În anul **2009, la Leuven** sunt adoptate priorități de:

- creșterea accesului la învățământ superior prin furnizarea de oportunități egale pentru toate categoriile sociale, în special cele subreprezentate;
- asigurarea accesului la învățarea de-a lungul întregii vieți ca parte integrală a sistemului de educație;
- asigurarea unor calificări relevante pentru nevoile pieței muncii printr-o mai bună colaborare a universităților cu angajatorii;
- continuarea reformei curriculare prin dezvoltarea de rezultate ale învățării pentru programele de studiu, dar și pentru cursurile individuale;
- creșterea calității cercetării în cadrul programelor doctorale;
- internaționalizarea activităților universităților în vederea creșterii atractivității învățământului superior european;
- creșterea mobilităților prin dezvoltarea de oportunități de studiu în alte țări, astfel încât până în 2020 cel puțin 20% din absolvenții de învățământ superior să beneficieze de astfel de oportunități;

În fine, în anul **2010, la Conferința ministerială aniversară a Procesului Bolgna din Budapesta - Viena**, s-a stabilită lansarea Spațiului European al învățământului superior (*European Higher Education Area*).

O analiză exhaustivă ne arată că, peisajul universitar european se caracterizează printr-o eterogenitate remarcabilă, exprimată în termeni de organizare, conducere și condiții de funcționare, inclusiv în materie de statut, de condiții de angajare și de selectare a profesorilor și a cercetătorilor.

În Uniunea Europeană, există aproximativ 4000 de instituții de învățământ superior. Acestea angajează, circa 34 % din totalul cercetătorilor din Europa, cu variații considerabile între statele membre (26 % în Germania, 55 % în Spania și peste 70 % în Grecia).

În materie de cercetare, universitățile europene beneficiază de aproximativ o treime din finanțările celui de al Șaptelea Program - Cadru de Cercetare și Dezvoltare Tehnologică (FP-7),

și în mod deosebit de acțiunile de promovare a formării și mobilității cercetătorilor (acțiunile *Marie Curie*).

În domeniul educației și formării, universitățile sunt implicate plenar în ansamblul acțiunilor programului SOCRATES, în special în ramura ERASMUS a acestuia, în programul LEONARDO, care sprijină în special proiecte pentru mobilitate între universități și întreprinderi. Începând cu anul 2014, este lansat programul **ERASMUS+** care întrunește programele precedente și își extinde aria de acțiune atât în statele membre ale Uniunii Europene cât și în țările partenere.

Prin semnarea în anul 2005, la Bergen, a actului de aderare la Procesul Bologna, Republica Moldova s-a raliat familiei universităților europene, implicându-se plenar în reformarea învățământului superior. Instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova, inclusiv Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, și-au demonstrat voința de a se implica plenar în reformele prilejuite de aderarea la Procesul de la Bologna, susținând și realizând într-un regim de urgență un set întreg de transformări structurale precum: elaborarea și aprobarea noilor planuri de învățământ în baza Planului-cadru provizoriu propus de Ministerul Educației și a Nomenclatorului domeniilor profesionale adoptat de Parlamentul Republicii Moldova în mai 2005; implementarea sistemului de credite transferabile armonizat cu ECTS; eliberarea suplimentelor la diplomă.

Există trei priorități pentru sistemul învățământului superior din Republica Moldova, conform cărora comunitatea universitară este în așteptarea:

- adoptării Codului Educației, care va asigura baza legislativă a funcționării instituțiilor de învățământ superior;
- finalizării creării Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Învățământului Profesional;
- aprobării Strategiei de Dezvoltare a Învățământului Superior, în baza căreia universitățile ar elabora propriile strategii de dezvoltare instituțională.

Ca rezultat al implementării Strategiei menționate și reformării sistemului universitar conform prevederilor noului Cod al educației, societatea are șanse să obțină oportunități ce permit armonizarea învățământului superior la rigorile Comunitare prin:

- **reorganizarea cunoașterii**, care se manifestă, pe de o parte, prin diversificarea și specializarea tot mai pronunțată a cunoștințelor, și prin apariția în cercetare și învățământ a unor arii de specializare din ce în ce mai restrânse și mai precise și, pe de altă parte, prin faptul că lumea academică are nevoie urgentă de a se adapta la caracterul interdisciplinar al domeniilor deschise de marile provocări ale societății, cum ar fi dezvoltarea durabilă, noile flageluri medicale, gestiunea riscurilor etc.
- **creșterea cererii pentru formare superioară** pe motiv că, în Europa, rata scăzută a natalității este însoțită de o creștere a cererii de formare superioară, destinată a fi în creștere în anii următori, în primul rând datorită politicii adoptate de anumite guverne, care vizează creșterea numărului de studenți din învățământul superior, precum și datorită faptului că se profilează noi necesități legate de educație și de formarea pe tot parcursul vieții.
- **dezvoltarea unei cooperări strânse și eficiente între universități și sectorul real al economiei**, realizată prin încurajarea în mod special a unei orientări către inovație, a creării de noi întreprinderi și, dintr-o perspectivă mai generală, a transferului și a răspândirii cunoștințelor.
- **multiplicarea locurilor de producere a cunoștințelor**. Ținând cont de tendința tot mai pronunțată a întreprinderilor de a-și subcontracta activitățile de cercetare către cele mai bune universități, mediul universitar devine din ce în ce mai concurențial, depășind limitele hotarelor statelor europene.
- **apariția unor noi așteptări**, conform cărora Universitatea trebuie să răspundă unor nevoi noi de educație și formare, care apar odată cu economia și societatea

cunoașterii. Printre acestea se numără nevoia crescândă de educație științifică și tehnică, de competențe transversale și de posibilități de educare pe tot parcursul vieții, care impun o mai mare permeabilitate între componentele și nivelurile sistemelor de educație și formare.

Totodată, globalizarea și aprofundarea interdependenței economiilor naționale, a repus pe agendă problematica dezvoltării regionale, declanșând procese de restructurare a modelelor regionale de producție și specializare, care au polarizat nivelele de dezvoltare ale regiunilor, unele suportând pierderi de potențial economic, iar altele obținând creștere și prosperare. Reacția regiunilor la noile provocări s-a axat pe politicile de susținere și atragere a cunoașterii intensive în procesele industriale ale lanțurilor valorice. Deși rezultatele acestor ajustări reprezintă un subiect deschis pentru discuții ulterioare, este deja recunoscută condiționarea acestora de prezența capacităților de adaptare și flexibilitate economică și politică, destinate realizării scopurilor de a dezvolta resurse științifice locale pe baza universităților locale, care prin esența sa reprezintă polii firești de creștere și dezvoltare regională bazată pe cunoaștere.

Cu toate acestea, o simplă prezență în regiune a universităților nu este suficientă. Pentru a transforma cunoștințele academice în bunuri și servicii, universitatea trebuie să fi încorporată într-un mediu facil pentru comercializare și creștere. Astfel, factorii de decizie de nivel local și regional, au sarcina de a dezvolta și oferi instituțiilor educaționale și de cercetare un mediu facil pentru transformarea cunoștințelor academice în produse și servicii comerciale. În rezultat, diseminarea cu succes a cunoștințelor în sectorul real și în special, cel privat, sporește așteptările extinderii producerii de cunoaștere, și stimulării apariției unor noi producții și afaceri în regiune.

Spectrul larg de probleme și perspective ale integrării învățământului universitar din Moldova în Spațiul European al Învățământului Superior a și servit drept temă pentru a întruni în incinta Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul experți din domeniu, colegi și parteneri atât din Republica Moldova cât și din România și Ucraina, în cadrul prezentei Conferințe Științifico-practice internaționale.

În calitate de oaspeți de onoare a Conferinței de astăzi, prilejuită și de aniversarea a 15 ani de la fondarea Universității „Bogdan Petriceicu Hasdeu”, îi avem prezenți pe:

Dna Maia Sandu, ministru al educației al Republicii Moldova,

DI Boris Găină, membru al Academiei de Științe din Moldova,

DI Avram Micinschi, președintele raionului Cahul

Excelența sa, dna Șențiana Șerbu, Consul general al României la Cahul

DI Ioan Gabriel Bîrsan, profesor, doctor inginer, rectorul Universității „Dunărea de Jos” din Galați

În numele Senatului și a corpului didactico-științific al Universității noastre, permiteți-mi să spun BUN VENIT tuturor participanților la Conferința Științifico-Practică Internațională „Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European”, dorind succese și rezultate performante în activitatea forului dat.

ASIGURAREA COMPETITIVITĂȚII ȘI ATRACTIVITĂȚII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR DIN REPUBLICA MOLDOVA PRIN COMPATIBILIZAREA ACESTUIA CU CEL EUROPEAN

*dr. Loreta HANDRABURA,
viceministră a educației, Ministerul Educației*

The communication aims to present the achievements of the Republic of Moldova for the last 9 years, since it became a full member of the Bologna process. In these years of reforms, it was promoted the desideratum of obtaining a convergence on the provision of a quality, competitive, attractive higher education system, compatible with the European one. Thus, the implementation of a package of interventions at both levels – on one hand at the systemic level and on the other hand at the structural and institutional level – is overviewed. The communication provides a summary of what has been done and what is provisioned to be achieved in the upcoming years, in the strategic planning documents, in terms of: a) developing the national management qualification system; b) reshaping the structure of the higher education system; c) institutionalizing a quality culture in higher education; d) ensuring proximity to the served communities; and e) ensuring synergy of higher education and research.

The presentation emphasizes that there are still many problems to be solved, but in order to achieve the expected results there is the need of a greater involvement of the academic community and also of a direct and responsible involvement of the beneficiary communities of the higher education system. Is important to emphasize the fact that the fundamental objectives of the Ministry of Education, on which the national policy documents on education are focused, are in compliance with the EU-RM Association Agreement, which will soon come into force and of whose effects we are all going to benefit in the following years.

Introducere

Învățămîntul superior a fost și rămîne un factor cheie pentru dezvoltarea socială, culturală și economică a societății bazate pe cunoaștere. În același timp, numai învățămîntul universitar de calitate reprezintă un promotor al drepturilor omului, dezvoltării durabile, democrației, păcii, justiției și echității sociale.

Avînd calitatea de membru cu drepturi depline în Procesul Bologna din mai 2005, Republica Moldova și-a propus nu doar un statut de partener cu drepturi egale în Spațiul European al Învățămîntului Superior (SEIS), ci și un demers explicit pe două paliere esențiale:

- restructurarea sistemului propriu de învățămînt superior în vederea unei convergențe la nivel european în contextul tendințelor crescînde de dezvoltare a unor valori comune, dar și a intensificării mobilității profesionale și sociale;
- reforme coordonate, structuri comparabile și acțiuni comune, de cele mai multe ori acestea derivînd din politicile partajate ale Uniunii Europene cu statele membre¹, în anumite aspecte și cu cele terțe (cum ar fi piața internă, coeziunea economică, socială și teritorială).

După 9 ani de la aderarea Republicii Moldova la Procesul Bologna se constată că integrarea învățămîntului superior în spațiul european al învățării și cercetării este un proces ireversibil. Acest deziderat este întărit în proiectul Strategiei Educația 2020², în care se regăsește ca și direcție distinctă, cuprinzînd 10 obiective specifice pe termen lung. Acestea se referă la asigurarea paradigmei actuale a învățămîntului superior (educație-cercetare-inovare); la

¹ Deși Procesul Bologna s-a dezvoltat inițial ca o mișcare coordonată a statelor europene în afara Uniunii Europene, acesta este totuși un răspuns direct al europenizării unor politici interne ale statelor membre (a se vedea politicile de ocupare, cele de reglementare a serviciilor ș.a.). Cu toate acestea, Procesul este totuși sprijinit prin suportul direct al Uniunii Europene, întărindu-se astfel Spațiul European al Învățămîntului Superior ca o punte de cooperare mutuală între statele membre și statele terțe. Ca rezultat este generat contextul convergenței politicilor în domeniul învățămîntului superior. A se vedea: Eva M. Voegtle, Christoph Knill, Michael Dobbins „To what extent does transnational communication drive cross-national policy convergence? The impact of the Bologna-process on domestic higher education policies”, in Higher Education, January 2011, Vol. 61, Issue 1, pp. 77-94.

² Proiectul Strategiei Educația 2020 poate fi consultat în versiune electronică la:
http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_1112_Educatia-2020.pdf

rezultatele învățării; la calitatea studiilor, a resurselor umane și, implicit, a calificărilor; la modernizarea curriculumului, infrastructurii; și, desigur, la finanțare.

Care sînt totuși realizările obținute în cei 9 ani de reforme ce converg spre asigurarea unui învățămînt superior de calitate, competitiv, atractiv, compatibil cu cel european și care sînt restanțele care trebuie recuperate? Pentru a răspunde la această întrebare este nevoie să trecem în revistă implementarea unui pachet de intervenții concertate atît la nivel de sistem, cît și la nivel structural-instituțional. De aceea, în cadrul acestei comunicări vom trece în revistă principalele intervenții din ultimii ani și vom oferi o sinteză a ceea ce s-a făcut și ceea ce este prevăzut în documentele de planificare strategică pentru a se realiza în următorii ani.

Dezvoltarea sistemului național de management al calificărilor

În această perioadă au fost elaborate un nou Nomenclator al domeniilor și specialităților pentru ciclul I, noi generații de planuri de învățămînt, în conformitate cu planul-cadru, revizuit în 2011, noi programe analitice. Sînt în derulare activitățile de *elaborare/implementare a Cadrului Național al Calificărilor (CNC)*, compatibil cu Cadrul European al Calificărilor (EQF – European Qualifications Framework), bazat pe descrierea noului sistem al calificărilor reieșind din structurarea învățămîntului superior pe cicluri. Au fost elaborate și aprobate CNC al RM – un instrument de asigurare a transparenței și lizibilității calificărilor, titlurilor și actelor de studii, eliberate în Moldova, precum și descrieri pentru 143 de specialități și/domenii de formare profesională (CNC), preconizate drept standarde minime de formare. Pînă în prezent au fost publicate Cadrul Național al Calificărilor pentru 3 domenii generale de studii (economie, inginerie și agricultură)¹, în curs de apariție fiind și cel pentru drept. Aceste documente au menirea să orienteze procesul de studii către formarea competențelor profesionale solicitate pe piața muncii, care solicită specialiști calificați și adaptabili nu numai la nivelul intern, dar și nivelul altor state europene.

În contextul programării de politici pe termen mediu și lung, proiectul Strategiei Educația 2020 prevede dezvoltarea și implementarea Cadrului Național al Calificărilor. În prezent se ajustează CNC pentru domeniul Științe ale Educației și este în curs de dezbatere proiectul Metodologiei de dezvoltare și implementare a Cadrului Național al Calificărilor atît pentru învățămîntul superior, cît și pentru cel profesional tehnic. Această direcție de intervenții este susținută și de prevederile Acordului de Asociere RM-UE.

Remodelarea structurii studiilor superioare

În plan structural, a avut loc procesul de organizare a învățămîntului superior pe cicluri (studii superioare de licență, cu o durată de 3-4 ani și studii superioare de master, cu o durată de 1-2 ani). Totodată, în vederea întăririi convergenței cu SEIS, universitățile au internalizat și utilizează cu succes *Sistemul European de Credite Transferabile (ECTS)*, iar în scopul asigurării transparenței titlurilor/ calificărilor și actelor de studii, absolvenților din învățămîntul superior li se eliberează, cu titlu obligatoriu, Suplimentul la Diplomă, completat în două limbi, română și engleză.

În paralel cu acest proces a fost întărită paradigma învățămîntului centrat pe student și pe dobîndirea de către acesta a unui set de competențe profesionale și transversale necesare pentru o inserție socio-profesională adecvată. Această reorientare a dus și la schimbarea rolurilor actorilor implicați în educație și mai ales la întărirea răspunderii și responsabilității instituționale. Astfel, studentul devine în mai mare măsură responsabil de propria sa formare, iar profesorul devine un facilitator al proceselor de învățare. Învățămîntul bazat pe dimensiunea teoretică este tot mai frecvent supus criticilor. Mai nou, “*accentul este pus pe învățare prin experiență practică și muncă*”².

¹ A se vedea: ***, *Cadrul Național al Calificărilor. Învățămînt Superior*, vol. 1, 2 și 3, editate de Ministerul Educației al Republicii Moldova și Universitatea Agrară de Stat din Moldova, ASEM, UTM, Ch., 2013, Tipografia “Bon Offices”.

² Giarini, Orio, și Malița, Mircea, *Dubla spirală a învățării și a muncii*. București: Editura Comunicare.ro., 2005, p. 55.

Prin reorientarea paradigmei de învățare universitățile urmăresc să-și sporească competitivitatea ofertei educaționale pe piața educației din țară și din regiune. În acest sens, pentru aplicarea prevederilor Procesului Bologna (ciclul I și II), în perioada 2007-2013 au fost elaborate și autorizate de către minister cca 890 de programe de master în formula nouă, inclusiv profesionale (538) și de cercetare (351). În anul curent de studii se implementează 167 de programe de studii la ciclul I, din 8 domenii fundamentale, și 530 de programe de master. Promovarea noii paradigme curriculare rămîne o prioritate. Procesul de modernizare a curriculum-ului pe cursuri/module, din perspectiva centrării pe competențe, pe cel care învață și pe necesitățile mediului economic este o responsabilitate asumată atât de cadrele didactice universitare, cît și de universități în ansamblul lor. Concomitent, se asigură *corelarea curriculumului universitar cu Cadrul Național al Calificărilor* prin aprobarea de noi planuri de învățămînt pentru programe de studii superioare de licență (au fost aprobate 169 de planuri pe parcursul anului 2013) și programe de studii superioare de masterat (au fost aprobate 141 de planuri). De altfel, perfecționarea și compatibilizarea continuă a conținuturilor, curriculum-ului, planurilor de învățămînt prin centrarea pe student și axarea pe finalități de studiu și competențe rămîne o prioritate esențială și pentru următorii ani, care se regăsește în proiectul Strategiei Educația 2020. Aceasta va presupune și o investiție în dezvoltarea resurselor umane universitare prin formarea de competențe digitale, aprofundarea competențelor de cunoaștere a limbii engleze, precum și formarea psihopedagogică de calitate.

În ceea ce privește rolul studentului în universitatea de astăzi, acesta este perceput și respectiv tratat în continuare drept client, beneficiar pasiv al serviciilor educaționale, și mai puțin ca partener în activitatea sa de formare profesională. Este nevoie de a consolida participarea studenților în formarea lor profesională prin educarea unei înalte responsabilități civice și activism social. Pentru a asigura dimensiunea socială, potrivit căreia reprezentanții studenților sînt parteneri decizionali în cadrul structurilor din segmentul educațional și în vederea dezvoltării structurilor de autogovernanță studențească, Direcția Învățămînt superior și dezvoltare a științei a elaborat și a propus discuțiilor pentru luna mai anul curent proiectul Regulamentului – cadru cu privire la organizarea și funcționarea structurilor de autogovernanță studențească, structuri care sperăm sa devină viabile și eficiente într-un timp apropiat.

Instituționalizarea unei culturi a calității în învățămîntul superior

Fiind o dimensiune esențială a Procesului Bologna, în direcția asigurării calității, au fost și sînt realizate mai multe activități la nivel instituțional:

- crearea de structuri de management al calității;
- instituirea funcției de prorector responsabil de asigurarea calității;
- elaborarea și implementarea continuă de manuale de management al calității;
- dezvoltarea tot mai multor parteneriate cu centre universitare din diferite țări europene.

În vederea asigurării competitivității și atractivității învățămîntului superior din Republica Moldova în contextul SEIS, în anul 2013 a fost suplimentat cadrul normativ prin amendarea Legii învățămîntului¹, privind organizarea studiilor superioare de doctorat, *ciclul III*, și *constituirea Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Învățămîntul Profesional (ANACIP)*. Crearea structurii respective, a cărei misiune este să contribuie la asigurarea formării unei culturi a calității la nivel de sistem și mai ales la nivel instituțional, precum și să motiveze și să responsabilizeze instituțiile pentru calitatea procesului educațional realizat, se înscrie perfect în activitățile de creare a cadrului instituțional pentru asigurarea calității în educație. Pentru constituirea ANACIP, preconizată a fi funcțională din ianuarie 2015, a fost deja elaborat un proiect de Hotărîre de Guvern, iar la momentul redactării prezentei comunicări se efectuează selectarea membrilor Consiliului interimar ANACIP. Acesta va elabora Regulamentul de

¹ Cf. *Legea Învățămîntului* (nr.547-XIII din 21 iulie 1995), cu modificările la art.26, 9,30,36, iar art.37 (în redacție nouă), *Legea nr.239 din 18.10.2013*.

activitate a noii structuri, Metodologia de evaluare și acreditare a programelor de studii și a instituțiilor, precum și a altor documente.

Proiectul Strategiei Educației 2020 prevede reluarea procesului de acreditare și evaluare externă a instituțiilor de învățământ superior. Aici este nevoie să precizăm că din ianuarie anul curent s-a demarat un șir de activități pentru evaluarea externă a programelor de studii la ciclul I, specialitatea Drept din cele 17 instituții de învățământ care le oferă, de către Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS), membră EQAR. Acțiunea este realizată în contextul implementării Strategiei de reformă a sectorului justiției pentru anii 2011–2016, componenta 7.2.1. pct.1 din Planul de acțiuni – *Realizarea evaluărilor externe ale calității învățământului juridic superior din Republica Moldova în conformitate cu bunele practici europene și principiile de la Bologna.*

În cadrul proiectului TEMPUS “Asigurarea calității în învățământul superior din Republica Moldova”, pentru acreditare internațională au fost selectate 3 programe de studii la 3 specialități (istorie, electromecanică, matematică și științe ale informaticii) din cele 18 propuse de către cele 6 universități naționale din domeniile Științe ale Educației, Inginerie, Științe Agricole, care vor fi acreditate internațional de către Agenția germană AQAS, membru EQAR, în perioada noiembrie 2014 - februarie 2015. Pentru anul 2015 vor fi evaluate și acreditate internațional și celelalte 15 programe de studii de la ciclul I, ale căror rapoarte de evaluare sînt în proces de finalizare în cadrul proiectului Tempus amintit, precum și 30 de programe de studii la specialitatea drept, ciclul II, din cele 53 existente.

În scopul asigurării calității și stimulării performanței studenților în procesul de formare profesională a fost elaborat în 2013, pentru prima dată, *Regulamentul cu privire la condițiile de ocupare a locurilor cu finanțare bugetară în instituțiile de învățământ superior de stat din Republica Moldova.* Potrivit acestuia, concursul pentru ocuparea locurilor cu finanțare bugetară va fi organizat anual, după sesiunea de vară, în baza performanțelor academice demonstrate în sesiunile ordinare și urmează a fi pus în aplicare, începînd cu sesiunea de vară 2014, pentru persoanele admise la studii în învățământul superior în sesiunea de Admitere 2013. Această competiție, desfășurată corect și transparent, sperăm să îi motiveze pe studenți să învețe mai bine, să aspire spre performanță, să facă cercetare, deoarece problema reușitei academice și, implicit, a reușitei profesionale rămîne să fie una stringentă. Tendința de a oferi note mari care nu se convertesc în abilități și competențe, mai cu seamă studenților de la ciclul II de studii superioare, trebuie să constatăm că reprezintă un mare impediment în dezvoltarea lor profesională, în creșterea în carieră, în inserția socio-profesională mai facilă și adecvată, în conștientizarea competiției valorilor și cultivarea integrității morale. Scăderea exigenței în evaluarea performanței studenților, pentru a nu-i dezavantaja în raport cu studenții altor universități și responsabilitatea pentru calitatea profesioniștilor formați în întregul sistem sînt cele două extreme ale scalei standardelor de calitate. Sistemele instituționale de management a calității trebuie, prin urmare, să intervină prompt în problema asigurării unei evaluări obiective a rezultatelor învățării, pe care o semnalăm constant în ultimii ani. De aceea, odată ce proiectul Codului Educației va fi adoptat și acesta va intra în vigoare va fi inițiat un proces de reconsiderare a misiunii instituțiilor de învățământ superior în sensul orientării spre un învățământ de calitate.

Apropierea de comunitățile deservite

Semnarea Declarației de la Bologna de către Republica Moldova a constituit, așadar, o *asumare liberă de responsabilități și o implicare activă în procesul de reformare/modernizare a învățământului superior în vederea unei convergențe la nivel european.* Transformările specifice obiectivelor Procesului Bologna se bazează pe implicarea părților interesate în procesul de educație și în reforma sistemică a învățământului superior¹. Ca exemple sînt rolul angajatorilor în

¹ *Dincolo de Procesul Bologna: Crearea și conectarea spațiilor de învățământ superior la nivel național, regional și global*, Document de fond pentru al Treilea Forum în domeniul Politicilor Bologna, București, 27 aprilie 2012.

(re)elaborarea programelor, calificărilor, în evaluare etc. și, de asemenea, rolul participativ acordat studenților, de exemplu, în asigurarea externă și internă a calității, sporirea implicării universităților în comunitățile locale și regionale pe care le deserveșc.

Instituirea autogovernanței studențești și crearea unei platforme eficiente de dialog cu mediul de afaceri trebuie să recunoaștem că reprezintă niște acțiuni ce rămân deocamdată la nivel de intenție pentru mai multe instituții din țară. De multe ori există o neconcordanță între cerințele de pe piața forței de muncă și calificările obținute de tineri din cauza lipsei de dialog între cele două sectoare (educație și piața muncii).

Lumea de afaceri a devenit un actor recunoscut în învățământul superior din regiune. Acest lucru a dus la o cooperare mai strânsă între ambele sectoare, de educație și de afaceri, și în implicarea mai mare a lumii de afaceri în general, sprijinind astfel dezvoltarea națională și regională. Dialogul dintre instituțiile de învățământ superior și lumea muncii ar trebui să se concentreze în perspectivă, de asemenea, pe o viziune pe termen lung de angajare, într-un context în care se așteaptă ca absolvenții să fie capabili să-și dezvolte și să-și schimbe profilurile profesionale, mai mult de o dată în timpul vieții lor active. Discrepanța dintre calificările absolvenților și abilitățile necesare la un moment dat, în timp ce persoana trebuie să fie conștientă de dificultatea în estimarea necesităților de pe piața forței de muncă într-o societate în schimbare, rămîne să fie o zonă de preocupare atît pentru universități, cît și pentru mediul de afaceri. Această preocupare rezidă și din înțelegerea faptului că un nivel ridicat de educație este asociat, la nivel micro, cu șansa obținerii unui venit mai mare, iar la nivel macro cu un grad înalt de dezvoltare economic¹.

O altă problemă, pe care o atestăm în majoritatea țărilor europene – angajarea redusă a absolvenților în cîmpul muncii. În acest sens, se încearcă perfecționarea continuă a *mecanismelor existente de inserție a tinerilor pe piața muncii*, pe parcursul studiilor și după absolvire, prin încheierea contractelor între instituții și agenții economici; crearea sistemelor informaționale, a bazelor de date vizînd ofertele pe piața forței de muncă, precum și monitorizarea gradului de inserție socio-profesională etc. Au fost create primele incubatoare pentru inițierea în afaceri și primele două centre de orientare profesională și plasare în cîmpul muncii a studenților (în USM și UTM), create pe baza unui proiect TEMPUS. La nivel național, sînt organizate Tîrgurile profesiilor și ale locurilor de muncă, expoziții, alte acțiuni în cadrul cărora se încheie contracte cu furnizorii de locuri de muncă. Cu toate acestea, abordarea trebuie să fie una mai complexă și sistemică.

Se promovează continuu principiul *autonomiei universitare extinse, inclusiv a celei financiare* din 1 ianuarie 2013. Acest proces a permis mai multă libertate conducerii universităților în promovarea noilor programe de studii, propriilor metodologii de admitere, selecției cadrelor universitare etc. Totodată, autonomia extinsă prevede și o responsabilitate publică asumată pentru calitatea pregătirii viitorilor specialiști pentru piața forței de muncă, pregătirea pentru cetățenia activă în societățile democratice, dezvoltarea personală și întreținerea unei baze largi de cunoștințe avansate. Instituțiile de învățământ superior sînt responsabile pentru asigurarea absolvenților cu expertiză într-o gamă foarte largă de discipline, precum și competențe transversale, care să le permită să comunice și să lucreze cu alte persoane, acasă și la nivel internațional, într-un mod cooperant, în afara granițelor culturale, lingvistice și de generații. Astfel, prin modelul educațional adoptat, universitățile formează profesioniști capabili de responsabilitate socială în corporațiile sau instituțiile publice în care vor activa ulterior, “îi învață efectiv pe studenți să fie cetățeni democrațici, creativi, atenți și constructivi ai unei societăți democratice.”² Consolidarea autonomiei universitare extinse este unul din cele 10 obiective specifice pe termen lung stipulate în proiectul Strategiei Educația 2020.

¹ Johnstone, Bruce, Marcucci, Pamela, *Financing Higher Education Worldwide: Who Pays? Who Should Pay?*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2010.

² Harkavy I., *The role of the university in advancing citizenship and social justice in the 21st century*, 2006, p.5-37.

Asigurarea sinergiei învățământului superior și cercetării

O direcție strategică de activitate o reprezintă și dezvoltarea cercetării ca instrument de formare profesională avansată și vector de susținere a performanței și calității în învățământul superior. Cu alte cuvinte, este nevoie ca instituțiile de învățământ superior să-și întărească dimensiunea de cercetare, generând un helix între ceea ce numim cunoaștere, dezvoltare și inovare. În plus, această idee este susținută de faptul că performanța în cercetare reprezintă un criteriu de evaluare și promovare a calității programelor de formare profesională și a personalului științifico-didactic din învățământul superior. De aceea, se impune necesitatea instituirii mecanismelor de atragere a tinerilor cu performanțe în cercetare. În acest sens, este necesară instituirea de mecanisme transparente și competitive de susținere financiară a cercetării. De aceea, în contextul întăririi dimensiunii de cercetare în învățământul superior în proiectul Strategiei Educația 2020 se pune accentul și pe promovarea Ciclului III, studii superioare de doctorat, prin dezvoltarea pachetului de acte normative (proiectul Regulamentului de organizare și funcționare a programelor de doctorat - ciclul III, studii superioare de doctorat este deja elaborat). Totodată, o atenție sporită se va acorda creării și dezvoltării școlilor doctorale. Complementar, Acordul de Asociere a RM prevede fortificarea participării RM la Programele de cercetare și inovare ale Uniunii Europene, în special Programul Maria Sklodowska Curie și Horizon 2020.

Concluzii

Este de remarcat că în ultimii 9 ani învățământul superior din Republica Moldova s-a transformat semnificativ, dar, desigur, nu îndeajuns de consistent astfel încât să putem spune că acesta este competitiv și atractiv în SEIS. Acest demers complex de schimbări structurale a fost posibil, în primul rând, datorită celor 65 proiecte Tempus, implementate în perioada 2000-2013, cu un buget în valoare de 40,5 mln euro. Astfel, în universitățile din Republica Moldova au fost și sînt în implementare proiecte finanțate de Uniunea Europeană fie prin Programul *Tempus*, fie prin alte programe cum ar fi *Erasmus-Mundus*, *Erasmus-Mundus External Cooperation Window*, *Youth in Action*, *Jean Monnet*. În contextul intrării în vigoare a Acordului de Asociere a RM cu UE, noul Program Erasmus+ va genera oportunități financiare mult mai consistente decît pînă acum, care vor facilita asumarea și atingerea de către Republica Moldova a obiectivelor Strategiei Europa 2020. Contribuția acestor programe rămîne a fi esențială pentru noi și pe alte coordonate de intervenție cum ar fi perfecționarea sistemului de guvernare a universităților; asigurarea calității în învățământ; promovarea mobilității cadrelor didactice și a studenților; promovarea autonomiei universitare și altor aspecte care cadencează cu reforma învățământului superior, axată pe implementarea obiectivelor Procesului Bologna.

Avînd în vedere aspectele comunicate, putem conchide că toate acțiunile de perspectivă în sistemul învățământului superior din Republica Moldova vin să asigure:

- Internaționalizarea învățământului superior național;
- Acentul pus pe calitate, relevanță, compatibilitate, competitivitate și vizibilitatea învățământului superior din țară, precum și a țării în ansamblu pe arena internațională;
- Participarea mai activă a tinerilor din țară în programe/ proiecte de mobilitate academică;
- Recunoașterea actelor de studii și ale calificărilor din RM peste hotarele țării.

Un rol aparte în acest proces de reformă îi revine și proiectului Codului Educației, care, după un proces complex de dezbateri, a fost îmbunătățit și remis Guvernului pentru examinare și aprobare. Codul Educației urmează să asigure suportul normativ necesar pentru promovarea reformelor în învățământul superior. Acesta va întări extinderea cooperării în vederea realizării acțiunilor de modernizare a sistemului învățământului superior din Republica Moldova cu actorii interesați pe plan național și internațional. Rezultatele scontate pot fi atinse atît prin implicarea comunităților academice, cît și prin implicarea directă și responsabilă a comunităților de beneficiari ai învățământului superior. Important este faptul că obiectivele de bază pe care ne axăm în documentele de politici naționale pe domeniul educației sînt în concordanță cu

prevederile Acordului de Asociere RM-UE, care în scurt timp va intra în vigoare și de efectele căruia vom beneficia în următorii ani.

Referințe:

1. Consiliul European (2009). Concluziile Consiliului din 11 mai 2010 privind dimensiunea social a educației și formării profesionale – ET 2020 [2010/C 135/02]. Bruxelles: Jurnalul Oficial al Uniunii Europene.
2. Giarini, Orio, și Malița, Mircea, *Dubla spiralăa învățării și a muncii*. București: Editura Comunicare.ro., 2005.
3. Chircă S., Aniței M., *Întărirea Învățământului superior orientat spre competențe*, Edit. Medicală Universitară “Iuliu Hațieganu”, 2011.
4. Johnstone, Bruce, Marcucci, Pamela, *Financing Higher Education Worldwide: Who Pays? Who Should Pay?*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2010.
5. Harkavy I., *The role of the university in advancing citizenship and social justice in the 21st century*, 2006.
6. Voegtler, Eva M., Knill, Christoph, and Dobbins, Michael. „*To what extent does transnational communication drive cross-national policy convergence? The impact of the bologna-process on domestic higher education policies*” in *Higher Education*, January 2011, Vol. 61, Issue 1, pp. 77-94.
7. *** *Dincolo de Procesul Bologna: Crearea și conectarea spațiilor de învățământ superior la nivel național, regional și global*, Document de fond pentru al Treilea Forum în domeniul Politicilor Bologna, București, 27 aprilie 2012.

AUTONOMIA UNIVERSITARĂ – NOȚIUNI, DIMENSIUNI ȘI RELEVANȚĂ

*dr. hab., prof. univ. Larisa BUGAIAN,
prorector, Universitatea Tehnică a Moldovei*

Sumar. În discursurile privind procesul de la Bologna autonomia universitară este unul din obiectivele de dezvoltare a sistemului învățământului superior. Autonomia este o precondiție a sporirii competitivității încadrată în termeni de performanța și atractivitate a învățământului superior. Sistemele universitare naționale au foarte diferite istorii care rezultă în diverse modele de sisteme universitare. Cu toate acestea, în ultimii ani, oricare dintre sistemele naționale este supusă unor reforme substanțiale cu scopul dezvoltării autonomiei universitare. Sensul definiției „autonomie universitară” ține de dimensiunile acestei noțiunii și care din aceste elemente vor spori competitivitatea și atractivitatea instituției. Cercetările arată că instituțiile de învățământ superior sunt apte să-și elaboreze obiective strategice și oferte educaționale, pot câștiga surse financiare suplimentare și pot gestiona în mod rațional sursele financiare disponibile.

Cuvinte cheie: sistemul educațional, învățământului superior, autonomie universitară.

Astăzi suntem martori la restructurarea diferitor sectoare ale societății - economie, piața muncii, sistemul social, politic etc., reformare atât la nivel de state – națiune, cât și la nivel regional și global. Sistemele educaționale din majoritatea țărilor, la rândul său, reacționează la acest proces și se angajează în reforme radicale ale învățământului superior în scopul de a atinge obiectivele economice, sociale și politice ale noii societăți. În acest nou mediu universitățile urmează să se re poziționeze pentru a-și redefini și adapta funcțiile, formându-și un spațiu propriu autonom de luare a deciziilor și demonstrând, astfel, un rol inovator în mediul social-economic.

Masificarea studiilor superioare și sporirea costurilor pentru studii au adus în consecință la o responsabilitate sporită a instituțiilor de învățământ superior față de atenția publică. Tot mai frecvent se discută rolul și funcția instituțiilor de învățământ superior privind eficacitatea și eficiența realizării cerințelor societății privind pregătirea specialiștilor. Instituțiile de învățământ superior au destinația de a „produce” absolvenți cu competențe de nivel înalt pentru angajare în câmpul muncii, de a contribui la dezvoltarea locală și națională, de a contribui la prestigiul sistemului educațional național. Instituțiile de învățământ superior, de asemenea, au menirea să joace un rol central în crearea societății bazată pe cunoaștere prin promovarea cercetării, prin formarea parteneriatelor eficiente cu mediul economic în scop de al sprijini prin cercetare și consultanță. Printre multitudinea de alte obiective e cazul de a menționa și necesitatea de a genera un mediu competitiv instituțional.

Cu toată amploarea și diversitatea învățământului superior contemporan, este recunoscut că, pentru a atinge obiectivele puse instituțiile au nevoie de o mai mare autonomie. Provocarea este de a defini ceea ce se înțelege prin „autonomie”, ce forme îmbracă aceasta, cum sunt implicate și alte părți interesate și care sunt implicațiile privind politicile și cele mai bune practici internaționale.

Cercetările arată că la moment în majoritatea țărilor europene statul continuă să rămână cel mai important finanțator al instituțiilor de învățământ superior. Prin urmare statul așteaptă ca instituțiile să ofere și să pună în aplicare strategii și politici pe baza unor relații contractuale eficiente și care nu ar implica o reglementare detaliată a Guvernului. Instituțiile de învățământ superior vor autonomie privind gestiunea internă de ordin academic, de personal, financiar pentru a-și realiza misiunea și de a-și găsi modalități de asigurare a unei independențe financiare mai mare.

Care este raportul dintre gestiunea externă guvernamentală, fiind totuși instituție publică, și autonomia universitară? Există o tensiune fundamentală în înțelegerea și punerea în aplicare a autonomiei în cadrul învățământului superior. Aceasta se manifestă mai pronunțat odată cu

schimbările în prioritățile politice și financiare ale statului. Înțelegerea, implicațiile și funcționarea autonomiei în învățământul superior este de importanță socială, politică și economică. Creșterea unui sector privat independent, apariția unor programe educaționale derulate de companiile internaționale, reprezintă noi provocări pentru instituții.

Se recunoaște că natura cuvântului „autonomie” nu este absolută, depinde de context unde este aplicat. În cadrul instituțiilor de învățământ superior acest cuvânt se asociază cu alte două cuvinte – „libertate” și „independență”. În cazul în care un procent tot mai mare a populației solicită studii superioare, în cazul în care instituțiile de învățământ superior oferă abilități și competențe necesare pentru absolvenți, în cazul în care instituțiile de învățământ superior vor juca un rol eficient în triunghiul cunoașterii, înțelegerea esențială ce înseamnă „autonomie” în practică este egală cu libertatea și independența universitară, și este aceea ce funcționează mai bine în relația cu statul și societatea.

Ultimii ani discuțiile și analizele de autonomie universitară s-au concentrat pe patru elemente centrale de gestiune universitară, anume dimensiunea „organizațională”, „academică”, „personală” „financiară”. Asociația Universităților Europene (EUA) a avut o contribuție majoră la explorarea de autonomie universitară în dezvoltarea unui set de măsuri și indicatori de autonomie. EUA oferă o serie de date valoroase de diferență între cele 29 de țări care au fost chestionate. Desigur, sunt date generale de comparație, nu sunt expuse în detaliu modul în care instituțiile își exercită atribuțiile de autonomie .

Astfel, în studiul menționat sunt prezentate următoarele dimensiuni și criterii ale autonomiei universitare:

Autonomia Organizațională:

- Capacitatea de a decide asupra structurilor universitare;
- Procedura și criteriile de selectare a directorul executiv/rectorului;
- Durata mandatului a directorul executiv/rectorului;
- Procedurile pentru eliberarea din funcție a directorului executiv/rectorului;
- Capacitatea de a decide asupra implicării persoanelor externe în organele de conducere universitară;
- Capacitatea de a crea persoane juridice.

Autonomia Academică:

- Capacitatea de a decide asupra numărului de studenți;
- Capacitatea de a selecta studenți (mecanisme de admitere);
- Capacitatea de a introduce și termina programe de studii;
- Capacitatea de a alege limba de predare;
- Capacitatea de a dezvolta conținutul programelor și a cursurilor;
- Capacitatea de a selecta mecanisme și instituții adecvate de evaluare a calității.

Autonomia Personal/Resurse Umane:

- Capacitatea de a decide cu privire la procedurile de recrutare a personalului (de conducere academic /administrativ);
- Capacitatea de a decide cu privire la salariile personalului;
- Capacitatea de a demite personalul;
- Capacitatea de a decide cu privire la promovarea personalului.

Autonomia Financiară:

- Tipurile și mărimea de fonduri publice disponibile pentru finanțare;
- Perioada de finanțare;
- Modalitățile de finanțare;
- Abilitatea de a păstra soldul din finanțarea publică;
- Abilitatea de a împrumuta bani de pe piața financiară;
- Abilitatea de a deține clădiri în proprietate.

Sinteza studiului reflectă următoarele:

Pentru autonomia organizațională de menționat următoarele:

- Autonomia organizațională evoluează cel mai rapid, Această dimensiune este cea mai răspândită, cu unele limite legislative în diverse țări;
- Sunt tendințe spre o autonomie organizațională privind structurile instituționale, implicarea lor diferențiată privind dezvoltarea și implementarea misiunii și a strategiei universitare;
- Se conturează evoluția spre deosebiri distincte de organizare a conducerii universitare, anume diferențierea unui organ de guvernare și a organelor de management universitar;
- Tot mai des apar structuri de top management de tip Consiliu de Administrație cu criterii de performanță managerială.

Sinteza pentru autonomia academică este următoarea:

- Sunt dezvoltate structuri conform procesului Bologna;
- Selecția studenților este făcută direct de universități sau la nivel național de structuri menite pentru acest scop;
- Ministerele restricționează locurile finanțate de la buget, iar în unele țări și locurile totale pentru admitere;
- Crește autonomia în ce privește deschiderea de noi programe de studii, elaborarea structurii și a conținutului programelor;
- Se evidențiază mecanisme și instituții de evaluare a calității, care diferă mult de la o țară la alta.

Autonomia resurselor umane se referă la gestiunea personalului didactic și didactic auxiliar. Se pot menționa:

- Autonomia diferă de la stabilirea directă a criteriilor de recrutare până la criterii unice reglementate la nivel național;
- Libertatea de a determina salariile este mai mult sau mai puțin redusă;
- În unele țări personalul universitar este considerat ca funcționar public.

Autonomia financiară este un subiect cu multiple soluții, în raport cu țara și tradițiile ei. În calitate de tendințe se menționează:

- Fondurile publice se alocă sub formă de bloc-grant (full cost);
- Mărirea fondurilor publice este condiționată de numărul de studenți și indicatorii de performanță ai instituției;
- Majoritatea țărilor percep taxe adiționale pentru diferite servicii;
- Stabilirea taxelor de studiu se face în 3 variante: universitate, stat și mixt;
- Legislația financiară are un larg evantai de soluții de la libertate largă la constrângeri dure;
- Operarea pe piața financiară este restricționată mai mult sau mai puțin;
- Formele de proprietate și gestiune a patrimoniului (clădiri, terenuri) sunt, de asemenea, extrem de diverse.

Concluzii finale

Autonomia este un concept cu o vagă amploare. Autonomia este înțeleasă diferit în întreaga lume universitară. Ce ar trebui să cuprindă autonomia și modul în care aceasta ar trebui să fie introdusă în universități, de asemenea, diferă în funcție de punctul de vedere al universităților și al guvernării de stat. În același timp este o acceptare largă a noțiunii de autonomie, prin care, în primul rând, se înțelege o responsabilitate sporită privind activitatea universitară. În al doilea rând, autonomia necesită un cadru regulator conform căruia universitatea să poată opera clar și transparent, deoarece s-ar putea că, în timp ce unele modificări vor aduce la un grad sporit de libertate, tot aceste modificări pot provoca un regres în libertatea de decizie la alte niveluri. Astfel, este esențial nu numai a evalua nivelul de autonomie, dar, de asemenea, e necesar de a acorda mai multă atenție la acele zone care sunt reglementate în mod mai puțin clar.

Continue să fie în discuție și criteriile dimensiunilor de autonomie. Autonomia universitară trebuie orientată la libertatea de a forma capacitățile instituționale. Dimensiunea organizațională este una în discuție cu un accent mai pronunțat asupra drepturilor și responsabilităților organelor de guvernare și management. Mai constantă este dimensiunea academică, care pe parcurs a simțit o libertate mai avansată în comparație cu altele. Unele surse completează dimensiunea resurse umane și cu altele criterii de libertate, anume:

- Determinarea nivelelor graduale de unități academice/didactice sau non-academice concrete pentru necesitățile universității;

- Acreditare autonomă pentru statele academice/didactice;

- Sistem independent de salarizare bazat pe performanțe;

- Negocierea termenilor de angajare;

- Gestionarea autonomă a raportului între unitățile academice proprii și atrase prin cumul.

Și dimensiunea financiară de uni autori este completată cu altele criterii adiționale de libertate, anume:

- Dreptul de a utiliza finanțările publice în mod flexibil după o structura rațională a activităților în dependență de necesitățile concrete ale universității și nu după o structură fixă.

- Abilitatea de a percepe taxe de școlarizare, de a stabili taxe pentru diferite scopuri (înregistrare, certificare, etc.);

- Dreptul de a investi în produse financiare;

- Dreptul de a emite acțiuni și obligații;

- Dreptul de a motiva partenerii sociali să finanțeze universitățile, prin diferite deduceri de taxe pentru programele de susținere universitară.

În situația actuală de criză statul pune efort privind măsurile de optimizare a cheltuielilor bugetare cu încercare de a influența mai puțin asupra învățământului superior. E de înțeles că, constrângerile bugetare guvernamentale sunt influențate de regulile generale și politica monetară națională. Autoritățile publice încearcă să găsească căile de a selecta universitățile după performanțe fără a le afecta profund în finanțare. Fiind dependente de fonduri publice multe universități de stat au început să-și crească veniturile prin lărgirea gamei de activități. Extinderea bazei de finanțare prin studenți cu taxă creează noi cerințe de responsabilitate publică. Accentul pe rezultate necesită o schimbare în relația student-profesor, punând un accent pe învățarea centrată pe student. Astfel, reforma în domeniul gestiunii și autonomiei universitare trebuie realizată concomitent cu dezvoltarea capacității instituționale precum și a resurselor umane universitare. Universitățile trebuie să-și traseze viziuni de lungă durată orientată la necesitățile societății, coordonată cu direcțiile strategice a statului și asistată de mecanisme de dezvoltare durabilă. Sunt necesare politici și reguli clare privind relația Guvern – Universitate. Implicarea membrilor de guvernare externă este, de asemenea, o prerogativă a timpului. Universitățile trebuie să facă față unor noi cerințe pentru un management eficient și eficace.

Referințe:

1. European University Association. Thomas Estermann, Terhi Nokkala, Monika Steinel. University Autonomy in Europe II. The scorecard. Brussels, Belgium, 2012.
2. Harry de Boer, Ben Jongbloed. A cross-National Comparison of Higher Education Markets in Western Europe. European Higher Education at the Crossroads. Between the Bologna process and National Reforms, part 2, Springer Edition, New York London, 2012, p. 553-570.
3. Scott, P., Higher Education Re-formed. London and New York. Falmer Press. 2000, Kenney-Wallace, G. Plato.com: the role and impact of corporate universities in the third millennium, p. 58-77.
4. Ulrike Felt., Michaela Glanz. University autonomy in Europe: changing paradigm in higher education policy, Edition of University of Vienna, 2002

EDUCAȚIA ÎN SPIRITUL VALORILOR EUROPENE ȘI AL INTEGRĂRII EUROPENE

*prof. univ., dr. Elena MACAVEI,
Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu, România*

The paper contains a general outline on the formation of the EU, its institutions and main legal basis. We also reveal the challenges of the enlargement and the economical, political and cultural integration of new members, as well as the development of an education in the spirit of the European values and integration.

Premise

Premisele abordării temei enunțate sunt: - dimensionarea educației ca funcție esențială, vitală și permanentă a societății și – mondializarea sau globalizarea prin construirea și impunerea zonală a unor structuri economice și politice, în zona europeană, cu evoluție istorică, este Uniunea Europeană.

Educația ca *funcție esențială* a societății este indispensabilă conservării și transmiterii experienței (economice, politice, culturale) de la înaintași la urmași, de la o generație la alta, ceea ce face posibile progresul și continuitatea generațiilor. Din perspectivă social-culturală, se conservă (se păstrează) și se transmit valorile materiale și spirituale ale umanității, asigurându-se continuitatea și progresul culturii și civilizației. Educația ca *funcție vitală* oferă temeiul dezvoltării, afirmării și exprimării individului, a grupului, în general, a comunității, satisface trebuințele individuale, de grup și comunitare de dezvoltare, afirmare și prestigiu. Din ins biologic omul devine individualitate psihosocială, se umanizează, se socializează, se înalță din starea biologică primară la cea de cultură. Educația ca *funcție permanentă*, din perspectivă istorică, a aparținut și aparține oricărei societăți, indiferent la ce nivel de cultură și civilizație se află, din perspectivă antropogenică, se exercită asupra individului, grupului, comunității, toată viața.

Privită din aceste perspective, educația, ca politică comunitară și ca acțiune practică realizată prin agenții ei: părinți, dascăli, instituții de învățământ și culturale, este imperios necesar să creeze tinerei generații, în special, mediul de informare și formare pentru a trăi în lumea globalizată proiectată și tot mai real-evidentă, în lumea interdependențelor economice și politice, în lumea multiculturală, multinațională, multietnică, multilingvistică, multireligioasă. Cum zona noastră endemică – geografic, istoric, cultural – este Europa, ne raportăm, cu prioritate, la acest spațiu, la constructele economice, politice, culturale aferente, îndeosebi, la Uniunea Europeană DAR și la celelalte zone ale lumii – asiatice, americane de Nord și de Sud, australiene, cu constructele economice, politice proprii, cu civilizațiile și culturile proprii.

Uniunea Europeană și valorile ei

Uniunea Europeană este forma actuală de evoluție a construcției comunitare în Europa, pe baza asocierii statelor în care acestea cedează o parte a suveranității lor în favoarea unei puteri comune care să garanteze *securitatea, pacea, dezvoltarea, prosperitatea*. Este o asociere integrantă și integratoare a statelor europene care aderă la valorile ei, într-o societate a interdependențelor, bazată pe: *pluralism, toleranță, justiție, solidaritate, respectarea demnității umane, democrația, statul de drept, libertatea, egalitatea, drepturile și obligațiile omului*.

Construcția comunitară europeană este comparabilă cu alte sisteme regionale precum : Acordul Nord American de Liber Schimb – NAFTA, Asociația Integrării Latino-Americane – ALADI, Asociația Națiunilor Unite din Asia de Sud-Est – ASEAN, Liga Arabă, Uniunea Africană etc. dar, comentatorii favorabili apreciază Uniunea Europeană ca fiind cel mai evoluat sistem integrativ regional. Este încă incertă identitatea politică și administrativă a Uniunii Europene, oscilându-se între federație, confederație, structură interguvernamentală, structură tranzacțională, structură supranațională. Dezbaterile în această privință sunt aprinse.

Uniunea Europeană s-a creat și se va extinde prin asocierea benevolă a statelor ce au interese și scopuri comune, aderarea fiind condiționată de acceptarea și respectarea valorilor proprii, de asumarea obligațiilor de a contribui la realizarea scopurilor comune: *securitatea, pacea, dezvoltarea, prosperitatea*, de a contribui la creșterea prestigiului Uniunii în lume.

Atitudinile politologilor și ale oamenilor de rând față de construcția europeană și față de perspectivele ei de afirmare oscilează între optimism, scepticism și pesimism. *Optimiștii* cred că UE va deveni, fără niciun dubiu, un model economic, social, politic, un model de democrație supranațională, suprastatală, capabil să configureze noua ordine economică și politică europeană și să contribuie la gestionarea formelor de manifestare și efectelor globalizării. *Scepticii* sunt rezervați, pun la îndoială reușita armonizării democrației cu interdependența internațională, a suprastatalului european cu statul național, gestionarea diversității. *Pesimiștii* văd în construcția europeană “o mare prefăcătorie aliniată viselor de autoamăgire ale comunismului, o fantezie, o amăgire.” Ei previzionează că proiectul Uniunii va fi biruit de realitate și va lăsa în urmă distrugerii – idei exprimate de Booker Christopher, North Richard, în lucrarea “*Uniunea Europeană sau Marea Amăgire*”, 2004.

Simbolurile ce personalizează identitatea Uniunii Europene sunt : *drapelul* – un cerc cu 12 stele auri pe fond albastru ; *Ziua UE* – 9 mai ; *imnul* – Odă bucuriei, versurile – Fr. Schiller, muzica – Ludwig van Beethoven; *deviza* – unitate în diversitate ; *moneda unică* - euro ; sunt recunoscute ca fiind oficiale, în 2014, 24 de limbi, limbile de relație fiind engleza și franceza.

Constituirea Uniunii Europene

Au visat la o Europă unită și au gândit realizarea ei scriitori, filosofi, economiști, diplomați. Dintre aceștia, amintim pe : poetul și diplomatul italian *Dante Alighieri* (1265-1321), juristul și diplomatul olandez *Hugo de Groot*, cunoscut sub numele latinizat *Grotius* (1583-1645), filosofii francezi *Voltaire* (1694-1778), *Jean-Jacques Rousseau* (1712-1779), filosoful german *Immanuel Kant* (1724-1804), filosofii etichetați drept utopici *Claude - Henri de Saint-Simon* (1760-1825), *Charles Fourier* (1772-1837), economiștii englezi *Adam Smith* (1723-1790) și *David Ricardo* (1772-1823), italienii *Carlo Cattaneo* (1801-1869), *Giuseppe Mazzini* (1805-1872), liderul ideologiei comuniste *Karl Marx* (1818-1883), *Jean Jauré*, unul dintre fondatorii Partidului Comunist Francez și ai ziarului “*L’Humanité*”, poetul și eseistul francez *Paul Valéry* ce a ținut o conferință memorabilă, în 1922, despre spiritul european, despre homo europeus. Idei paneuropene au fost puse în circulație, în țara noastră, prin *Nicolae Bălcescu*, *Ion Ghica*, *C.A. Rosetti*, *C.G. Costa-Foru* ș.a.

Acțiunile de propagandă în favoarea construirii unei Europe unite s-au intensificat în perioada interbelică prin : *Richard Coudenhove-Kalergi* (1894-1967), *Edouard Herriot*, *Aristide Briand* ș.a. După încheierea celui de al doilea război mondial, la inițiativa premierului englez *Winston Churchill*, s-a creat « Mișcarea Europeană » ale cărei idei au stat la baza creării **Consiliului Europei**, în 1949, prima organizație politică, socială, culturală europeană.

Au precedat construcția europeană actuală comunitățile : CECO, CEE, CEEA, CE. Reconstituim principalele etape.

- În anul 1951, la inițiativa ministrului francez de externe *Robert Schuman* (1886-1963), pe baza planului diplomatului francez *Jean Monnet* (1888-1979), s-a creat **CECO** – Comunitatea Europeană a Cărbunelui și Oțelului – la care au aderat 6 țări : **Franța, Germania Federală, Belgia, Italia, Luxemburg, Olanda**. Tratatul a fost semnat la Paris.

- În anul 1955, s-a creat, la Paris, **UEO** – Uniunea Europei Occidentale.

- În anul 1957, s-au creat : **CEE** – Comunitatea Economică Europeană și **CEEA** / **Euratom** – Comunitatea Europeană a Energiei Atomice. Cele două tratate au fost semnate la Roma.

- În anul 1967, prin unirea : CECO, CEE, CEEA a luat ființă, prin *Tratatul de Fuziune*, **CE**- Comunitatea Europeană.

- În anul 1973, a avut loc prima extindere a CE ; celor șase state li s-au adăugat alte trei țări : **Danemarca, Irlanda și Marea Britanie**.

- În anul 1974, la Summitul de la Paris, s-a creat **Consiliul European**.
- În anul 1981, la CE a aderat **Grecia**.
- În anul 1984, la inițiativa diplomatului italian *Altiero Spinelli*, s-a propus încheierea unui tratat pentru fondarea Uniunii Europene, dar s-a preferat un tratat mai puțin ambițios, *Actul Unic European*.
- În anul 1986, au aderat la CE alte două țări : **Spania și Portugalia**.
- În anul 1989, un grup de experți condus de *Jacques Delors* a elaborat un proiect de instituire a Uniunii Economice și Monetare pentru crearea unei monede unice.
- După 1990, după căderea « cortinei de fier », Consiliul European a propus extinderea CE prin cooptarea de membri dintre țările foste comuniste.
- În anul 1992, a fost semnat *Tratatul de la Maastricht*, numit și Tratatul Uniunii Europene, de către cele 12 țări. S-a schimbat denumirea CE în **Uniunea Europeană**.
- În anul 1995, au aderat la UE alte trei țări : **Austria, Finlanda, Suedia**.
- În anul 1997, a fost adoptat *Tratatul de la Amsterdam* și s-a lansat *Agenda 2000* care trasează direcțiile evoluției UE.
- În anul 2000, s-au adoptat *Tratatul de la Nisa* și *Carta Drepturilor Fundamentale a Uniunii Europene*.
- În anul 2003 s-a prezentat *Proiectul Constituției Uniunii Europene*. S-au exprimat numeroase obiecții și a fost respins.
- În anul 2004, celor 15 țări ale UE li s-au alăturat alte 10 țări : **Cipru, Estonia, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, Cehia, Slovacia, Slovenia, Ungaria**. State candidate sunt : România, Bulgaria iar Croația și Turcia încep negocierile. Nu și-au motivat intrarea în UE: Elveția, Norvegia, Islanda.
- În anul 2007, la 1 ianuarie, au aderat la UE : **România și Bulgaria**, încheindu-se astfel al cincilea val de extindere, numărul statelor membre fiind 27.
- În martie 2007, la Berlin, cu ocazia sărbătoririi a 50 de ani de la semnarea tratatelor de la Roma, s-a adoptat *Declarația de la Berlin* prin care Uniunea Europeană se angajează să păstreze identitatea națională și tradițiile statelor membre, să lupte împotriva terorismului și rasismului, să relanseze problematica statutului Uniunii Europene.
- În 18 octombrie 2007, la Lisabona, a avut loc Conferința Interguvernamentală pentru pregătirea textului unui tratat de modificări ale tratatelor de bază în vederea întocmirii și adoptării *Tratatului privind Uniunea Europeană* și *Tratatul privind Funcționarea Uniunii Europene*, Uniunea Europeană dobândind astfel personalitate juridică.
- În 13 decembrie 2007 a fost semnat *Tratatul de la Lisabona*, cunoscut și sub numele de Tratat de Reformă, ce cuprinde revizuirile prevăzute și includerea unor elemente acceptabile din proiectatul Tratat Constituțional, contestat de unii lideri, cei mai vocali fiind reprezentanții Spaniei și Poloniei. S-a efectuat „ieșirea din labirintul constituțional” și s-au inclus prevederi noi legate de extinderea democrației, de eficacitate, de prezența UE în lume ca actor global ce-și asumă responsabilități sporite pe arena internațională.
- La 1 ianuarie 2009 a intrat în vigoare *Tratatul de la Lisabona*.
- În 2013 a aderat la Uniunea Europeană Croația, numărul statelor membre fiind 28.

Temeiuri juridice și instituții ale Uniunii Europene

Crearea Uniunii Europene a fost consfințită în **Tratatul de la Maastricht**, numit și Tratatul de Uniune Europeană, semnat la 7 februarie 1992 și intrat în vigoare la 1 noiembrie 1993. **Tratatul de la Amsterdam**, semnat la 22 octombrie 1997 și intrat în vigoare la 1 mai 1999, **Tratatul de la Nisa**, semnat la 26 februarie 2001 și intrat în vigoare la 1 februarie 2003, extind și adâncesc cadrul juridic al statutului Uniunii Europene. Documentele amintite includ și actele juridice în temeiul cărora au funcționat : CECO, CEE, CEEA, CE : *Tratatul de Instituire a Comunității Economice a Cărbunelui și Oțelului*, semnat la Paris în 1951 și intrat în vigoare în 1952, *Tratatul de Instituire a Comunității Economice Europene* și *Tratatul de Instituire a Comunității Europene a Energiei Atomice*, semnate la Roma în 1957 și intrate în vigoare în

1958. Unirea celor trei asociații a dat naștere Comunității Europene în baza *Tratatului de Fuziune*, intrat în vigoare la 1 iulie 1967.

Un alt document important este **Actul Unic European**, adoptat în 1986 și intrat în vigoare în anul 1987. Uniunea Europeană și-a creat un sistem juridic propriu legat de drepturile și libertățile fundamentale prin **Carta Drepturilor Fundamentale a UE**, adoptată la Nisa în anul 2000 și semnată la Roma în anul 2004, valorile fundamentale fiind : *demnitatea, libertățile, egalitatea, solidaritatea, drepturile cetățenilor, justiția*. **Tratatul de la Lisabona / Tratatul de Reformă** (ce include revizuirii ale documentelor anterioare și unele prevederi din Proiectul Constituțional), semnat la 13 decembrie 2007 și intrat în vigoare la 1 ianuarie 2009, clarifică responsabilitățile sporite ale UE pe arena internațională.

Uniunea Europeană funcționează prin propriul *sistem instituțional* cu trei componente principale: decizională, jurisdicțională și financiar-bancară.

Componenta decizională este reprezentată de : **Consiliul Uniunii Europene**, legislatorul comunitar ce reprezintă legitimitatea suprastatală, supranațională. Sediul este la Bruxelles; **Consiliul European** ce reunește șefii de state și de guverne ale țărilor membre și are rolul de a impulsiona dezvoltarea și întărirea UE. Sediul este la Bruxelles; **Comisia Europeană** - executivul comunitar, fiecare stat membru fiind reprezentat de un comisar. Sediul este la Bruxelles; **Parlamentul European** cuprinde reprezentanți ai statelor membre, cu un mandat de cinci ani. Sediul este la Strasbourg.

Componenta jurisdicțională este reprezentată de : **Curtea de Justiție**, cu sediul la Luxemburg; **Tribunalul de Primă Instanță**, cu sediul la Luxemburg; **Curtea de Conturi**, cu sediul la Luxemburg; **Mediatorul European** sau **Avocatul European al Poporului**, cu sediul la Strasbourg; **Responsabilul European pentru Protecția Datelor**, cu sediul la Bruxelles. La stabilitatea și eficiența ordinii de drept contribuie **Eurojust** și **Europolul**.

Componenta financiar- bancară este reprezentată de : **Banca Centrală Europeană**, cu sediul la Frankfurt, **Banca Europeană de Investiții**, cu sediul la Luxemburg, **Fondul European de Investiții**, cu sediul la Luxemburg ș.a.

Provocări ale integrării europene

Perspectiva și faptul aderării la familia țărilor Europei Unite și a integrării oricărei țări în structurile acestei construcții înseamnă cunoașterea, asumarea și exercitarea obligațiilor.

Dintre acestea, amintim:

- angajarea în respectarea și promovarea valorilor Uniunii Europene: respectul demnității umane, democrația, libertatea, egalitatea, statul de drept și drepturile omului;
- cooperarea pentru consolidarea poziției economice, politice, culturale a Uniunii Europene ca lider mondial;
- implicarea în reducerea decalajelor de dezvoltare, în combaterea sărăciei în Europa, în lume;
- implicarea în crearea și menținerea climatului de pace și securitate în Europa și în lume, lupta împotriva terorismului și a infracționalității transfrontaliere ;
- cooperarea la edificarea spațiului economic și de afaceri, spațiu deschis circulației bunurilor, capitalurilor și persoanelor ;
- implicarea în impunerea modelului multicultural și intercultural, modelului religios ecumenic ;
- construirea unui model de sistem educațional performant, a unui spațiu al cercetării științifice și tehnice ;
- implicarea în edificarea Europei unite, prospere și juste, a Europei care respectă diversitatea culturilor și civilizațiilor ;
- edificarea unui model de gestionare a globalizării, de realizare efectivă a democrației suprastatale, față de care se exprimă numeroase suspiciuni;

- promovarea valorilor culturii și civilizației europene în lume, în deplin respect față de valorile culturilor și civilizațiilor neeuropene.

Aderarea la Uniunea Europeană și perspectiva integrării în structurile europene a unei țări constituie, fără îndoială, o *provocare* pentru societate și pentru sistemul ei educațional cu toate nivelurile : *formal* (instituțional - școlar, universitar), *nonformal* (extrașcolar și extrauniversitar), *informal* (prin instituții de cultură, mass - media). Orice provocare este incitatoare și, dacă este benefică, solicită răspunsuri exprimate în atitudini, convingeri, moduri de acțiune constructive în sensul afirmării și exprimării. Prin urmare, aderarea la Uniunea Europeană și perspectiva integrării în structurile europene ca *provocare* majoră solicită răspunsuri convertite în politici educaționale și în politici culturale necesare a crea *cadrele construirii identității europene în temeiul celei naționale, a cetățeniei europene în temeiul celei naționale*.

Provocările aderării și integrării sunt în toate planurile – economic, politic, cultural, educațional și acestora trebuie să li se răspundă prin politici adecvate, articulate necesităților naționale, realității și perspectivei europene. În acest sens, educația, la toate nivelurile - formal, nonformal și informal - are un rol decisiv în edificarea societății cunoașterii, în susținerea progresului, securității, păcii, prosperității.

Fără îndoială, educația este principalul factor de dezvoltare socială și umană, este factorul decisiv al progresului și prosperității, întrucât modelează omul și comunitatea ca agenți conștienți și responsabili ai continuității culturii și civilizației. Cu atât mai mult astăzi și, cu siguranță, în viitor, educația are și va avea un rol decisiv în edificarea unei societăți a cunoașterii în spațiul național, regional, planetar.

Prefigurându-se edificarea unei societăți a cunoașterii, ea devine posibilă în spațiul comunitar european prin calitatea oamenilor ce sunt produsul educației integrale stratificate de experții UNESCO în : *educație formală*, realizată în instituțiile de învățământ, *educație nonformală*, complementară celei instituționale, realizată prin modalități extrașcolare și extrauniversitare, *educație informală*, exercitată în familie, grup de prieteni, grup profesional, mass-media și instituții de cultură.

Nivelurile educaționale amintite vizează, evident, dezvoltarea personală și socială a individului ce începe prin influențe educative exercitate de alții, prin *heteroeducație*, evoluează prin *autoeducație*, autocunoaștere, autoformare, continuă să tindă spre împlinire și perfecțiune prin *educație permanentă* sau educație continuă, pe tot parcursul vieții, sau *lifelong learning*.

Este cert faptul că numai prin educație, prin oameni educați proiectul economic, politic și cultural al Europei Unite va deveni o realitate viabilă iar Uniunea Europeană se va distinge ca model de construcție suprastatală, model de piață comunitară și de democrație suprastatală, model multicultural, intercultural și de respectare a diversității naționale, etnice, religioase, lingvistice, culturale, model de politică a securității, păcii și bunăstării, model de colaborare cu regiunile neeuropene. Numai prin eficiența educației formale, nonformale, informale devine posibilă cooperarea pentru atingerea scopurilor comune: *pacea, securitatea, dezvoltarea, prosperitatea*.

Dimensiunea europeană a educației

De aceea este necesară, teoretic, configurarea unei *dimensiuni europene a educației* (prefigurate în *Tratatul de la Lisabona*) care să promoveze unitatea în diversitate a instituțiilor, legislației, conținuturilor și mijloacelor de realizare a educației în spiritul apartenenței la cultura și civilizația europeană și a respectului față de culturile și civilizațiile neeuropene, în temeiul identității naționale.

Instituțiile europene implicate în trasarea dimensiunii europene a educației, în promovarea unității în diversitate națională, culturală prin învățământ și educație sunt: *Consiliul European, Consiliul European, Comisia Culturală – Tineret – Educație și Direcția Educație – Formare – Tineret* din Parlamentul European.

Obiectivele strategice europene în domeniul educației și formării profesionale, dezbătute în forumurile UE abilitate, sunt:

- Obiective privind accesul la educație:

- extinderea accesului la educație și reducerea abandonului școlar;
- îmbunătățirea accesului la educație și formare pentru persoanele dezavantajate.
- Obiective privind competențe de bază, antreprenoriat și limbi străine:
 - dezvoltarea competențelor necesare într-o societate a cunoașterii (comunicarea în limba maternă, în limbi de circulație internațională, abilități privind tehnologia informației și comunicațiilor, competențe civice și interpersonale, antreprenoriat, conștiință culturală);
 - dezvoltarea spiritului antreprenorial;
 - îmbunătățirea învățării limbilor străine.
- Obiective privind consilierea și orientarea profesională:
 - crearea unui spațiu european al dezvoltării și formării prin asigurarea consilierii și orientării profesionale de-a lungul vieții;
 - crearea unor politici competitive de consiliere și orientare profesională;
 - îmbunătățirea serviciilor de consiliere și orientare profesională;
 - îmbunătățirea accesului la aceste servicii.
- Obiective privind educația antreprenorială:
 - introducerea educației antreprenoriale în curriculum național;
 - lărgirea ariei antreprenoriale la nivelul învățământului superior;
 - implicarea antreprenorilor și companiilor locale în desfășurarea activităților educative;
 - pregătirea profesorilor;
 - dezvoltarea spiritului antreprenorial: inițiativă, creativitate, risc.
- Obiective privind egalitatea de șanse:
 - promovarea egalității de șanse între femei și bărbați în viața economică, socială, în privința exercitării drepturilor;
 - facilitarea integrării sociale a tinerilor;
 - sprijinirea integrării sociale a persoanelor cu handicap (cu dizabilități).
- Obiective privind formarea formatorilor:
 - îmbunătățirea educației și formării pentru formatori și pentru profesori;
 - creșterea calității educației pentru pregătirea profesorilor și formatorilor;
 - dezvoltarea unui cadru comun european al competențelor și calificărilor profesorilor și formatorilor;
 - formarea inițială calitativă a profesorilor;
 - dezvoltarea unei culturi a mobilității profesionale;
 - dezvoltarea profesională continuă;
 - promovarea dimensiunii europene în formarea prin cercetare și informare.
- Obiective privind noile tehnologii informaționale și de comunicare – TIC:
 - asigurarea accesibilității la infrastructura TIC;
 - dobândirea de către tineri a competențelor digitale de bază;
 - formarea profesorilor, administratorilor și directorilor de școli;
 - integrarea TIC în curriculum școlar.
- Obiective privind formarea continuă:
 - transpunerea în realitate a conceptului de formare continuă prin multiplicarea oportunităților de formare continuă;
 - asigurarea accesului la formarea continuă;
 - recunoașterea și validarea formării nonformale și informale.

Dimensiunea europeană a educației presupune, de asemenea, stabilirea obiectivelor, conținuturilor și modalităților de realizare – la nivel formal, nonformal și informal – *a noilor educații*, acestea fiind răspunsuri teoretice cu recomandări practice ale experților UNESCO la provocările lumii contemporane, ale lumii cu tendințe de globalizare. Astfel încât, schimbării i se răspunde prin *educația pentru schimbare*. Violenței, războiului li se răspunde prin *educația*

pentru pace și nonviolență. Intoleranței i se răspunde prin educația pentru toleranță. Agresiunilor antidemocratice li se răspunde prin educația pentru democrație. Încălcării drepturilor omului i se răspunde prin educația pentru drepturile omului. Subdezvoltării i se răspunde prin educația pentru dezvoltare și participare. Deteriorării mediului i se răspunde prin educația pentru un mediu sănătos. Deteriorării sănătății i se răspunde prin educația pentru sănătate. Integrării europene i se răspunde prin educația în spiritul valorilor europene și al integrării europene etc.

Perspectiva integrării europene a oricărei țări impune necesitatea regândirii reformatoare a sistemului educațional, ceea ce presupune articularea nivelurilor ei, crearea și punerea în practică a politicilor în domeniul învățământului și al politicilor culturale pentru construirea identității europene în temeiul celei naționale, pentru dobândirea cetățeniei europene în temeiul celei naționale, pentru a trăi într-o lume diversă cu interdependențe complexe, cu răspunderi comune.

Tratatul de la Lisabona, intrat în vigoare la 1 decembrie 2009, la titlul XII – *Educația, formarea profesională, tineretul și sportul*, Articolul 165 precizează: „Uniunea contribuie la dezvoltarea unei educații de calitate, prin încurajarea cooperării dintre statele membre și prin sprijinirea și completarea acțiunii acestora, respectând pe deplin responsabilitatea statelor membre față de conținutul învățământului și de organizarea sistemului educațional, precum și diversitatea lor culturală și lingvistică. Acțiunile Uniunii urmărește: - să dezvolte dimensiunea europeană a educației și, în special, prin învățarea și răspândirea limbilor statelor membre; - să favorizeze mobilitatea studenților și a profesorilor, inclusiv prin încurajarea recunoașterii universitare a diplomelor și a perioadelor de studiu; - să promoveze cooperarea dintre instituțiile de învățământ; - să dezvolte schimbul de informații și de experiență privind problemele comune sistemelor educaționale din statele membre; - să favorizeze dezvoltarea schimburilor de tineri și de formatori socio-educativi și să sprijine participarea tinerilor la viața democratică a Europei; - să încurajeze dezvoltarea educației la distanță; - să dezvolte dimensiunea europeană a sportului” (Beatrice Andreșan, Ștefan Tudorel, „*Tratatele Uniunii Europene*”, 2013, p. 94-95).

Dimensiunea europeană a educației prin învățământ, plecându-se de la recomandările enunțate anterior, este tratată de politica învățământului în două direcții principale:

- *Promovarea, respectarea și asigurarea exercitării dreptului fundamental la educație*, ceea ce înseamnă crearea condițiilor reale pentru: egalitatea de șanse, accesul tuturor la nivelurile de bază ale educației, dezvoltarea personală, educația incluzivă (pentru cei expuși discriminării), multiculturalitatea și interculturalitatea, pregătirea copiilor și tinerilor pentru piața muncii, mobilitatea națională și internațională a studenților, educația continuă, calitatea educației.

- *Crearea și dezvoltarea unui învățământ performant de înaltă calitate*, deschis spre lumea diversă și interdependentă, spre piața muncii, ceea ce înseamnă:

- reformarea structurii sistemului de învățământ, a tipurilor, profilurilor, specializărilor la standarde europene, valorificându-se tradiția învățământului;
- regândirea curriculumului (planurilor, programelor, manualelor) din perspectiva valorilor culturii naționale și a valorilor culturii europene;
- asigurarea pregătirii școlare și universitare în raport cu perspectivele de dezvoltare ale țării, cu exigențele europene;
- promovarea incluziunii sociale prin integrarea socială - profesională a tinerilor;
- combaterea discriminării pe considerente etnice, lingvistice, religioase;
- pregătirea inițială și continuă a personalului didactic la înalte cote de competență, la standarde europene;
- asigurarea standardelor europene de calitate a instruirii și educației.

În Comisia Europeană, în 2005, s-a dezbătut *Cadrul european al calificărilor* și s-a făcut recomandarea ca fiecare țară membră să stabilească *Cadrul național al calificărilor*, în corelație cu cel european, urmărindu-se opt niveluri ale rezultatelor învățării pentru categoriile: cunoștințe, deprinderi, competențe generale, competențe profesionale.

Reperetele Cadrului Național al Calificărilor, compatibil cu cel european, sunt rezultatele învățării și nivelurile acestora. Rezultatele învățării: cunoștințe, deprinderi, competențe sunt clasificate pe 8 niveluri:

1. Contextele de învățare sunt simple și stabile, sunt centrate pe învățarea generală a deprinderilor de bază. Rezultatele învățării la acest nivel sunt dobândite în învățământul general și în contexte nonformale și informale. Sunt oportunități de continuare a învățării, există acces la locuri de muncă necalificată, dar și posibilitatea unor rute de învățare pe parcursul vieții.

2. Contextele de învățare sunt stabile și se concentrează pe extinderea deprinderilor de bază pe parcursul învățământului obligatoriu și include și stagii de practică. Acest nivel permite accesul la programe de calificare, accesul la muncă necalificată și învățare pe parcursul vieții.

3. Contextele de învățare creează posibilitatea studiilor într-un domeniu și experiență practică. Calificările la acest nivel se obțin prin învățământul secundar superior (liceu), în centre de formare profesională sau la locul de muncă. Calificările acestui nivel permit accesul la ocupare semi-calificată, la continuarea formării profesionale, continuarea studiilor în învățământul superior, învățarea pe parcursul vieții.

4. Contextele de învățare conduc la dobândirea experiențelor de muncă sau studiu într-un domeniu dat și corespund absolvirii formei de învățământ preuniversitar, formei de învățământ postobligatoriu, formare la locul de muncă și programe de educație pentru adulți. Calificările la acest nivel pot fi recunoscute ca intrări în învățământul superior sau pentru ocuparea locurilor de muncă calificată ce presupune și sarcini de coordonare.

5. Învățarea la acest nivel se bazează pe experiență într-un domeniu care deseori este specializat. Calificările acestui nivel presupun finalizarea unui program de studiu din învățământul post-secundar (nivel de tehnician). Cu acest nivel de calificare este posibilă ocuparea unui loc de muncă cu grad ridicat de calificare, progresul în carieră, accesul la locuri de muncă cu atribuții manageriale, acces la programe de studiu în învățământul superior.

6. Învățarea este la nivel ridicat de specializare și se realizează în instituțiile învățământului superior. Calificările acestui nivel sunt asociate cu primul ciclu de pregătire din învățământul superior, conform Procesului Bologna (ciclul licență). Calificările corespunzătoare acestui nivel permit angajarea în posturi cu responsabilități manageriale. Acest nivel permite continuarea studiilor prin învățământul superior.

7. Învățarea este de obicei înalt specializată. Calificările acestui nivel corespund ciclului doi de pregătire din învățământul superior după Procesul Bologna (ciclul master) și permit acces la angajare și progres în carieră în domeniul de specialitate și studii specializate în cadrul învățământului superior.

8. Mediul de învățare este complex, vizează un domeniu foarte specializat și se realizează în instituții de învățământ superior specializate. Calificările acestui domeniu corespund celui de al treilea ciclu conform Procesului Bologna (doctorat) și permit acces la angajarea în domenii specializate și progres în carieră pentru cei angajați deja în profesii care solicită capacități de cercetare, activități academice și leadership.

Avându-se ca reper rezultatele și nivelurile de performanță, școala cu toate nivelurile ei își asumă responsabilități crescute în privința creării contextelor de învățare stimulativă, diferențiate, a evaluării rezultatelor și consilierii pentru continuarea învățării, pentru lifelong learning. Asigurarea mediului de învățare performantă, la standarde europene creează șanse tinerilor de a fi competitivi, de a se prezenta angajatorilor prin CV-uri Europass, certificate, diplome și suplimente Europass.

Responsabilii politiciii trebuie să gestioneze domeniul educației și învățământului, având ca reper:

- crearea mediului educațional favorabil accesului la valorile culturii și civilizației naționale și europene;
- crearea deschiderii spre acceptarea interferențelor cu valorile culturilor și civilizațiilor neeuropene;
- cunoașterea și respectarea valorilor culturilor și civilizațiilor neeuropene;

- întărirea identității naționale și acceptarea alterității;
- acceptarea și respectarea valorilor Uniunii Europene;
- cooperarea și colaborarea cu țările lumii pentru securitate, pace și prosperitate.

Agenții educativi – părinți, învățători, profesori, mentori – trebuie să aibă deschiderea și pregătirea necesară pentru a favoriza copiii și tinerii asimilarea valorilor culturii și civilizației naționale și europene, cunoașterea și respectarea valorilor culturilor și civilizațiilor neeuropene, construirea identității europene în temeiul celei naționale, dobândirea cetățeniei europene în temeiul celei naționale.

Copiii și tinerii trebuie să înțeleagă și să accepte faptul că dobândirea cetățeniei europene înseamnă aderarea la valorile promovate și respectarea lor, că a fi europeni înseamnă și a merge în Europa și a aduce Europa acasă prin performanțele proprii, a se comporta ca reprezentanți ai naționalităților sau etniilor cărora le aparțin, dar în spirit european, a gândi european, păstrându-și identitatea națională.

Copiii și tinerii trebuie pregătiți pentru a-și cunoaște drepturile dar și obligațiile, pentru a face față concurenței profesionale, pentru a se afirma în condiții de competitivitate.

Copiii și tinerii de azi vor fi adulții de mâine, viitorii muncitori, militari, oameni de afaceri, oameni de cultură, cercetători, politicieni ce vor contribui, datorită calității instruirii și educației în spiritul valorilor europene, la integrarea efectivă a economiei țării de apartenență în economia europeană, a culturii pe care o reprezintă în cultura europeană.

Indubitabil, un rol deosebit în edificarea societății cunoașterii îl au *universitățile*, deschise spre lumea diversă cu interdependențe complexe, a căror misiune este formarea inițială și continuă a specialiștilor de nivel superior în concordanță cu exigențele de viitor ale mediului profesional, ale cercetării științifice și tehnice, ale creării valorilor culturale. Universitățile, în funcție de obiective majore, de finalități, de infrastructură și competențele personalului didactic și de cercetare, sunt clasificate în 3 categorii: - universități centrate pe educație; - universități centrate pe educație și cercetare științifică și artistică; - universități centrate pe cercetare avansată și educație.

Consiliul Europei, Consiliul European, Asociația Europeană pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior, Asociația Europeană a Universităților, Centrul European de Învățământ Superior UNESCO, asociații naționale ale studenților sunt parteneri consultativi în mișcarea amplă de creare a Spațiului European de Învățământul Superior, începând cu *Procesul Bologna* ce este mișcarea inovatoare de creare a acestuia, inițiată în urma dezbaterilor ale căror concluzii au fost formulate în documentele: *Declarația de la Sorbona*, 1998, *Declarația de la Bologna*, 1999, *Declarația de la Salamanca*, 2001, Convenția de la Lisabona, 2002.

Sunt prevăzute principiile comune de organizare a învățământului superior pe două cicluri, licență și postlicență, de evaluare prin credite transferabile, de recunoaștere și echivalare a studiilor, de realizare a schimburilor de studenți și de profesori. Documentele, semnate și de România, adresează apeluri de solidarizare a țărilor europene și universităților lor de a coopera în vederea creării *Spațiului European de Învățământ Superior*, un pilon al edificării societății cunoașterii, un veritabil standard de excelență. În cadrul acestuia, universitățile moderne europene trebuie să se remarce prin excelență, inovație, creativitate, competitivitate și să promoveze cercetarea științifică astfel încât să se configureze și *Spațiul European de Cercetare*, un alt pilon important al societății bazate pe cunoaștere, alături de *Spațiul European de Învățământ Superior*, ambele având un rol deosebit în consolidarea UE ca lider mondial.

O altă mișcare inovatoare la nivelul învățământului se prefigurează prin *Procesul Copenhaga*, scopul acestuia fiind cooperarea pentru un învățământ vocațional de înaltă performanță care să asigure condiții optime pentru formarea și afirmarea viitorilor creatori ai valorilor culturii și civilizației, pentru asigurarea progresului.

Obiectivele strategice, în spiritul acestor documente, sunt:

- îmbunătățirea structurală a învățământului superior;
- consolidarea autonomiei universitare;

- îmbunătățirea performanțelor activității studenților și a personalului didactic;
- îmbunătățirea infrastructurii instituțiilor de învățământ superior;
- corelația optimă a instituțiilor de învățământ cu piața forței de muncă;
- reorganizarea modernă a procesului didactic;
- stimularea integrării învățământului superior și a cooperării internaționale;
- compatibilizarea învățământului superior național cu cel al țărilor europene.

La Leuven / Louvain, în Belgia, 2009, s-au stabilit prioritățile învățământului superior pentru următorul deceniu:

- garantarea egalității de șanse pentru accesul la un învățământ de calitate;
- creșterea participării la învățarea pe tot parcursul vieții;
- promovarea capacității de inserție profesională;
- centrarea predării pe studenți;
- asocierea învățământului cu cercetarea și inovarea pentru a îmbunătăți competențele studenților pentru cercetare;
- internaționalizarea activității instituțiilor de învățământ superior;
- creșterea oportunităților de mobilitate a studenților și a cadrelor universitare astfel ca până în 2020, 20 % dintre absolvenți să parcurgă o perioadă de studiu în străinătate;
- crearea unor instrumente de asigurare a transparenței privind programele de studii;
- garantarea finanțării.

La reuniunile internaționale ale miniștrilor responsabili de învățământul superior de la Lisabona, din aprilie 2002, Helsinki, din martie 2003, Berlin, din septembrie 2004, Bergen (Norvegia), din mai 2005, Londra, 2007, Leuven (Belgia), 2009, Budapesta - Viena, 2010, București, 2012, s-au evaluat progresele Procesului Bologna, s-au stabilit prioritățile pentru punerea în practică a creării Spațiului European de Învățământ Superior:

- asigurarea calității;
- promovarea mobilității studenților și a personalului academic;
- implementarea sistemului de credite transferabile;
- echivalarea diplomelor și calificărilor;
- promovarea dimensiunii europene în învățământul superior prin module și curriculum-uri;
- susținerea, prin burse, a studenților din țările slab dezvoltate;
- crearea oportunităților de învățare continuă.

S-a propus luarea măsurilor pentru a funcționa sinergic Spațiul European de Învățământ Superior și Spațiul European de Cercetare, aceștia fiind doi piloni ai societății bazate pe cunoaștere. Tratatul de la Maastricht și Tratatul de la Lisabona subliniază ideea că cercetarea și dezvoltarea tehnologică sunt o prioritate europeană și, de aceea, sunt promovate politici de cooperare în direcția stimulării creației științifice și tehnice prin finanțarea programelor-cadru de cercetare.

Conceptul de educație în spiritul valorilor europene și al integrării europene

Provocării integrării europene, sub aspectul formării omului, i se poate răspunde prin **educația în spiritul valorilor europene și al integrării europene** ce poate fi considerată o componentă a „noilor educații”, dar și un principiu al educației integrale.

Educația în spiritul valorilor europene și al integrării europene are drept paradigmă: crearea climatului favorabil cunoașterii și asimilării valorilor europene, crearea oportunităților de informare și formarea atitudinilor și convingerilor întemeiate pe valorile naționale și europene, în deplin respect față de valorile altor culturi și civilizații, influențarea, prin agenții educativi, a modelării conștiinței și conduitei individuale și comunitare în sensul percepției și asimilării valorilor europene și a celor neeuropene, structurarea comportamentului pe baza cunoștințelor, atitudinilor și convingerilor de aderare la valorile UE, dobândirea și asumarea identității europene în consonanță cu cea națională.

Educația în spiritul valorilor europene și al integrării europene este necesară pentru a forma tânăra generație, în special, în spirit european și pentru a întreține un climat pozitiv de apartenență la cultura și civilizația europeană, în deplin respect față de culturile și civilizațiile neeuropene, a forma tânăra generație în spiritul valorilor UE, pentru dobândirea și asumarea identității europene în consonanță cu cea națională.

Paradigma educației în spiritul valorilor europene și al integrării europene, cu dezideratele ei, oferă perspectiva conceperii și punerii în practică a politicii educaționale direcționate de scopuri și obiective. Propunem o **taxonomie** (ordonare a scopurilor și obiectivelor) a educației în spiritul valorilor europene și al integrării europene.

Scopul general poate fi formulat astfel: conștientizarea identității europene în consonanță cu identitatea națională și dobândirea cetățeniei europene în temeiul cetățeniei naționale.

Scopuri particulare pot fi:

- Orientarea învățământului, prin structură, conținut, forme de organizare a instruirii și evaluării, metodologia instruirii și educației, metodologia evaluării, spre compatibilizarea cu învățământul țărilor UE (educația formală).
- Crearea oportunităților extrașcolare și extrauniversitare pentru cunoașterea și folosirea modurilor de conectare la exigențele spațiului economic, politic și cultural al UE (educația nonformală).
- Orientarea politicii culturale spre consolidarea unui model cultural care să accepte diferențele, un model multicultural ce nu exclude, însă, interacțiunea cu alte modele, neeuropene (educația informală).

Propunem ca principale **obiective strategice** :

- Reformarea structurii sistemului de învățământ – a tipurilor, profilurilor, specializărilor la standarde europene.
- Adaptarea curriculum-ului (planuri, programe, manuale) din perspectiva valorilor europene, ale Uniunii Europene.
- Pregătirea și perfecționarea personalului didactic pentru realizarea activității instructiv - educative la niveluri calitative europene.
- Crearea climatului favorabil dezbaterii formale, nonformale și informale a problemelor legate de integrarea eficientă în familia țărilor Uniunii Europene.
- Crearea și mediatizarea oportunităților de studiu în țările Uniunii Europene.
- Asigurarea pregătirii școlare și universitare a elevilor și studenților în raport cu exigențele europene.
- Asigurarea pregătirii profesionale inițiale și continue în raport cu exigențele europene.

Propunem ca principale **obiective operaționale**:

- Cunoașterea și asimilarea valorilor culturii și civilizației europene.
- Cunoașterea și respectarea interferențelor cu valorile culturilor și civilizațiilor neeuropene.
- Cunoașterea și asimilarea valorilor culturii naționale în context european și mondial.
- Oferirea, în mod accesibil, a informațiilor legate de trecutul, prezentul și viitorul UE, de acquis-ul european.
- Cunoașterea și exercitarea drepturilor și libertăților ca cetățeni europeni.
- Asumarea responsabilităților și obligațiilor ca cetățeni europeni.
- Cunoașterea oportunităților de studiu în țările europene și a modurilor de a avea acces la ele.
- Cunoașterea oportunităților de formare profesională continuă și a modurilor de a avea acces la ele.
- Cunoașterea oportunităților de valorificare a aptitudinilor de cercetare științifică în spațiul european.

- Cunoașterea exigențelor vieții economice din spațiul UE pentru a face față, ca întreprinzător, concurenței pe piața europeană liberă.
- Cunoașterea sistemului decizional al UE: Consiliul Uniunii Europene, Consiliul European, Comisia Europeană, Parlamentul European.
- Cunoașterea temeiurilor juridice ce stau la baza UE.
- Cunoașterea sistemului jurisdicțional comunitar, a instituțiilor acestuia: Curtea de Justiție, Tribunalul de Primă Instanță, Curtea de Conturi.
- Cunoașterea sistemului financiar-bancar: Institutul Monetar European, Sistemul European al Băncilor Centrale, a relațiilor dintre băncile naționale și cele europene.
- Cunoașterea instituțiilor abilitate să acționeze pentru coordonarea anchetelor privind infracțiunile transfrontaliere : Eurojust și Europol.
- Cunoașterea și folosirea tehnicilor de difuzare și receptare a informațiilor legate de UE.
- Cunoașterea oportunităților de a călători și a modurilor de a avea acces la ele.
- Cunoașterea avantajelor adoptării cetățeniei europene.
- Construirea identității europene și dobândirea cetățeniei europene pe baza apartenenței naționale și etnice.
- Convingerea elevilor și studenților de a participa la dezbateri, concursuri, expoziții, spectacole ce promovează multiculturalismul european.
- Conștientizarea identității europene grefate pe identitatea națională, etnică.
- Formarea convingerii că acordarea cetățeniei europene presupune exercitarea drepturilor și libertăților, dar și asumarea responsabilităților și obligațiilor.
- Formarea atitudinilor și convingerilor de aderare la valorile UE: securitatea, pacea, democrația, respectarea drepturilor, asumarea obligațiilor, dezvoltarea, bunăstarea.
- Formarea convingerii implicării în consolidarea Europei Unite.
- Dobândirea comportamentelor asociate calității de cetățean european: de a circula liber, de a beneficia de oportunități școlare, universitare, de pregătire și perfecționare profesională, de cercetare științifică etc.
- Formarea și consolidarea atitudinilor de toleranță etnică și religioasă, a atitudinilor ecumenice.
- Formarea și consolidarea comportamentelor democratice.
- Formarea și consolidarea atitudinilor de solidarizare cu forțele de apărare a păcii, de combatere a terorismului și a altor forme de manifestare a crimei organizate.

Referințe:

1. Andreșan-Grigoriu Beatrice, Ștefan Tudorel, 2013, *Tratatetele Uniunii Europene*, București, Editura Hamangiu.
2. Banciu Angela, 2003, *Cultură și civilizație*, București, Editura Lumina Lex.
3. Booker Christopher, North Richard, 2004, *Uniunea Europeană sau Marea Amăgire*, traducere de Mihnea Columbeanu, București, Editura Antet.
4. Cordellier Serge (coordonator), 2001, *Mondializarea dincolo de mituri*, traducere de Margareta Batcu, București, Editura Trei.
5. Mc Cormick John, 2006, *Să înțelegem Uniunea Europeană*, traducere de: Camelia Banu, Loreta-Robertina Gherman, Nicoleta Toma, Olivia Podobeza, București, Editura Codecs.
6. Ion Oana-Andreea, 2013, *Guvernarea Uniunii Europene. Abordări actuale*, Iași, Editura Polirom.
7. Leclerc Gérard, 2003, *Mondializarea culturală. Civilizațiile puse la încercare*, traducere de Mihai Gruia Novac, Chișinău, Întreprinderea Editorial-Poligrafică Știința.

8. Luzárraga Aldecóa Francisco, 2011, *Europa viitorului. Tratatul de la Lisabona*, Iași, Editura Polirom.
9. Macavei Elena, 2007, *Uniunea Europeană și România. Integrarea europeană – provocare pentru sistemul educațional românesc. România și dimensiunea europeană a educației și învățământului*, în volumul „Educația și integrarea europeană” (coordonator, Elena Macavei), Sibiu, Editura Asociațiunii ASTRA.
10. Macavei Elena, 2007, *Educația în context european și mondial*, în „Tratat de Pedagogie. Propedeutică”, Elena Macavei, București, Editura Aramis.
11. Macavei Elena, 2007, *A new paradigm – education in the spirit of the european values and the european integration*, în „Educația XXI”, coordonator, Mușata Bocor, Colecția Științele Educației, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință.
12. Malița Mircea, 2001, *Zece mii de culturi, o singură civilizație. Spre geomodernitatea secolului XXI*, ediția a II-a, București, Editura Nemira.
13. Scăunaș Stelian, 2005, *Uniunea Europeană. Construcție. Instituții. Drept*, București, Editura All Beck.

BARIERELE TRANSFERULUI DE TEHNOLOGII ÎN CONDIȚIILE PROCESELOR ECONOMICE DE INTEGRARE

*dr., conf.univ. Natalia PALII,
Academia de Studii Economice a Moldovei*

Innovation is an important driver of internationalization at the firm level. Barriers to innovation therefore act also as barriers to internationalization. There exists the relationship between innovation and internationalization, and the policies at the EU and national levels support firms in these activities. Due to this analysis there was confirmed existence of substantial barriers to innovation with respect to knowledge on markets and technologies, access to finance and the shortage of skilled labour. Innovative companies are more likely to export, as they are more productive and therefore internationally more competitive. Exporting in turn has a positive impact on innovation. Firms in the economically less advanced member states improve their competitiveness through international technology transfer and by exploiting their cost advantages on export markets.

Integrarea internațională influențează direct desfășurarea și dezvoltarea proceselor economice. Însă, pe lângă efectele economice sunt evidente și alte beneficii pentru statele participante la procesele integraționiste. La acestea pot fi referite beneficiile sociale, culturale care apar drept urmare a schimbului interetnic. Totodată, drept cele mai actuale în opinia autorului sunt beneficiile obținute în urma transferului internațional de tehnologii, care la rândul său este o parte componentă a integrării internaționale. Însă, în procesul de realizare a transferului tehnologic, apar mai multe bariere, pentru depășirea cărora este necesar de a înțelege esența acestora. Barierele transferului de tehnologii în procesele integraționiste pot fi examinate pe exemplul statelor membre ale Uniunii Europene.

Cei mai importanți participanți ai transferului de tehnologii sunt întreprinderile care participă în procesul inovațional sau întreprinderile inovaționale. Astfel de întreprinderi care încearcă să pătrundă pe piețe noi, adesea se ciocnesc cu diverse piedici cum ar fi, limitarea propriilor posibilități, condițiile de export ale țării în care se află în calitate de rezident și în care exportă sau își doresc să exporte. Condițiile nefavorabile și lipsa de posibilități pot influența eforturile de internaționalizare și inovare a companiei. Acestea vor influența dezvoltarea întreprinderii prin:

- limitarea posibilității de creștere a acesteia, prin diminuarea accesului la piețele naționale și internaționale (bariere comerciale);
- influențarea, răscumpărarea investițiilor așteptate în inovare și internaționalizare;
- limitarea posibilității de alegere a modalităților de distribuire a resurselor pentru activitatea inovațională.

Pentru a determina factorii ce împiedică și a evalua influența acestora la dezvoltarea companiilor inovaționale în Europa și statele membre ale Uniunii Europene, este necesar de evidențiat câteva aspecte. Pe de o parte, există divergențe esențiale în dezvoltarea economică și în specializarea industrială ale statelor a membre Uniunii Europene. Drept urmare, condițiile de bază ale țării de origine și ale piețelor țintă internaționale vor avea absolut alte finalități pentru export și pentru activitatea inovațională a întreprinderii în diferite state. Posibilitățile tehnologice ale întreprinderilor din aceeași ramură la fel vor varia în dependență de statele membre ale Uniunii Europene și vor influența strategiile acestora de internaționalizare.

Pe de altă parte, este complicat de depistat influența rezultatelor pozitive ale companiei internaționale asupra dinamicii pozitive a exportului or indicatorii pozitivi ai exportului stimulează activitatea inovațională. Companiile cu un nivel înalt de producere aleg piețele externe din cauza indicatorilor economici înalți. Nivelul de influență ale barierelor inovaționale în diferite țări ale Uniunii Europene le putem urmări în figura 1.

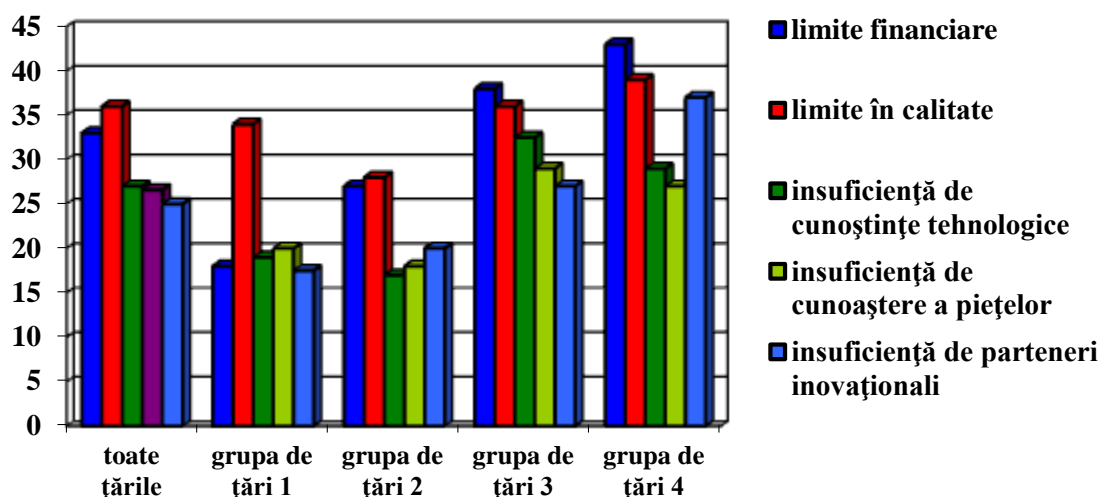


Figura 1. Raitingul barierelor inovaționale pe grupuri de țări, (%)

Notă: Grupul de țări 1: Belgia, Dania, Germania, Finlanda, Franța, Islanda, Luxemburg, Norvegia, Suedia,; Grupul de țări 2: Cehia, Estonia, Ungaria, Slovenia, Slovacia, Irlanda; Grupul de țări 3: Spania, Italia, Portugalia, Grecia; Grupul de țări 4: Bulgaria, Lituania, Letonia, Cipru, România, Malta.

Sursa: date CSI – 2013, Eurostat safe centre; calculat WIFO.

Din figură putem observa că cele mai esențiale bariere sunt cele ce țin de lipsa forței de muncă calificate, lipsa finanțării și de nivelul de dezvoltare între companiile inovaționale ale altor state.

Pentru depășirea cu succes a barierelor care apar pe piața internă europeană este necesar de stabilit motivele apariției barierelor inovaționale în perioada încheierii afacerilor în limita sau în afara hotarelor pieței unice. În primul caz rezultatele permit perfecționarea pieței interne, în timp ce barierele comerciale depistate în timpul afacerilor cu statele ce sunt în afara Uniunii Europene permit să perfecțezi politica comercială a acesteia.

Tabelul 1.

	Inovatori pe diferite grupuri de țări				
	Toate grupele	Grupa de țări 1	Grupa de țări 2	Grupa de țări 3	Grupa de țări 4
Inovatori	35%	45%	34%	37%	20%
Inovatori cercetători	16%	29%	16%	17%	3%
Inovatori cu tehnologii nedezvoltate	19%	16%	18%	20%	17%
Non inovatori	65%	55%	66%	63%	80%

Sursa: date CSI 4 și CSI 2013, Eurostat safe centre; calcule WIFO. Datele sunt medii aritmetice CSI 4 și CSI 2013 (grupul 1: țări – membre, apropiate de hotarul tehnologic; grupul 2: țări avansate care tind spre țările – membre; grupul 3: state din sudul Europei cu o structură tehnologică medie joasă pe ramuri și cu PIB înalt; grupul 4: țări – membre neavansate care tind spre atingerea limitelor), Grupul de țări 1: Belgia, Dania, Germania, Finlanda, Franța, Islanda, Luxemburg, Norvegia, Suedia,; Grupul de țări 2: Cehia, Estonia, Ungaria, Slovenia, Slovacia, Irlanda; Grupul de țări 3: Spania, Italia, Portugalia, Grecia; Grupul de țări 4: Bulgaria, Lituania, Letonia, Cipru, România, Malta.

Factorul principal care influențează dezvoltarea internațională a transferului de tehnologii sunt cercetările. Capacitatea întreprinderii, precum și a țării în care este amplasată aceasta de a genera cercetări, vorbește despre un nivel înalt de dezvoltare a acestora. Necesitatea de a se dezvolta și de a dezvolta relații inovaționale este o condiție necesară în vederea obținerii efectului economic. Tabelul 1 demonstrează cota companiilor implicate în proiecte inovaționale față de numărul total de companii înregistrate în diferite țări. Astfel în statele dezvoltate (grupele de țări 1,2,3) cota companiilor inovaționale este de aproximativ 40%, iar în statele mai puțin dezvoltate (grupul de țări 4) – 20%. Acest fapt vorbește despre potențialul diferitor state de majorare a bunăstării țării prin intermediul realizării proiectelor inovaționale. Există dovezi incontestabile că lucrările de cercetare – dezvoltare influențează pozitiv productivitatea care la rândul său influențează exportul. Companiile care desfășoară activități internaționale, au indicatori majorați de valoare adăugată, de ocupare în câmpul muncii și de productivitate, totodată astfel de companii au un nivel înalt de internaționalizare, adică sunt prezente activ pe diverse piețe, utilizând cu succes rezultatele activității inovaționale. Totodată este dificil de demonstrat dacă inovațiile sunt pista de lansare în internaționalizare sau invers.

Astfel, dacă companiile, sunt inovaționale dar nu pot internaționaliza activitatea sa din cauza influenței factorilor externi nefavorabili, atunci eforturile principale vor fi orientate la soluționarea acestora. Însă, lucrurile se schimbă dacă compania este un inovator slab și atunci drept urmare ea nu poate să se ocupe cu succes de activitatea internațională. În această situație este necesar de dezvoltat activitatea inovațională în interiorul companiei.

Cum sa mai menționat, inovația este unul din principalii factori care determină creșterea întreprinderii. Din aceste motive drept bariere în calea creșterii se consideră în special factorii care împiedică activitatea inovațională a companiei.

Cele mai actuale probleme inovaționale în toate statele membre a Uniunii Europene sunt insuficiența de resurse umane calificate și lipsa capitalului venture. Accesul la finanțare, insuficiența capitalului uman calificat influențează nemijlocit dezvoltarea inovațională a companiei.

Accesul la finanțare este decisiv nu doar pentru apariția noilor companii dar și pentru investiții în cercetare și în lucrări de cercetare-dezvoltare. Nivelul scăzut al profitului operațional majorează necesitatea în finanțare externă pentru activitate inovațională. Pe lângă aceasta întreprinderile care se ocupă intensiv de inovare, cercetare-dezvoltare investesc masiv în active nemateriale și nu în obiecte fizice. Astfel, creditele bancare tradiționale devin neactuale, deoarece astfel de afaceri nu presupun nici o acoperire fizică. Acest fapt demonstrează necesitatea majorării capitalurilor venture. În multe state - membre Uniunii Europene baza normativ - legislativă se perfecționează activ în astfel de domenii precum reglementarea pieței de capital, legislația cu privire la incapacitate sau reguli de prudențialitate în vederea satisfacerii cererii de finanțare care este mereu în schimbare, de oarece Europa se deplasează tot mai mult spre economia bazată spre cunoaștere.

Insuficiența de cadre calificate este determinată drept una dintre cele mai actuale probleme de creștere în cele mai dezvoltate state. Schimbările structurale în aceste țări contribuie la formarea noilor ramuri industriale. Din aceste considerente în statele UE - 15 se majorează cerințele față de specialiștii cu studii superioare, pe când în țările în curs de dezvoltare sunt căutați în special muncitori calificați cu pregătire profesional - tehnică. Pe lângă reforma universităților europene, mobilitatea cercetărilor și nivelul general de pregătire a forței de muncă sunt întrebări foarte importante. Cu cât mai puțin cercetătorii și inginerii sunt concentrați asupra unei localități, cu atât mai importantă este pregătirea lor de a accepta aceste locuri de muncă, în care ei se specializează. În scopul dezvoltării proceselor inovaționale este necesar de știut ce tip de muncitori calificați, cercetători, ingineri și în ce număr sunt necesari, deoarece de aceasta depinde se va ocupa sau nu compania de lucrări proprii de cercetare - dezvoltare sau va fi nevoită să procure tehnologii din afară.

Barierele tehnologice și de piață influențează concurența drept urmare a accederii pe piețele mai scumpe pentru întreprinderi și drept urmare este influențat profitul așteptat din

inovații. Teoria economică presupune că modificările în nivelul concurenței pe piața produselor, adică influența asupra rentabilității întreprinderii, aduce în cele din urmă la majorarea inovațiilor. Astfel, înlăturarea barierelor normative sau de piață, poate cel puțin contribui la majorarea intensității inovaționale în limita țărilor implicate în procesul integraționist. Înlăturarea barierelor pentru pătrunderea pe piață ale companiilor inovaționale după cum se așteaptă va fi benefică deoarece aceste întreprinderi sunt inovațional mai active decât întreprinderile mari.

Și invers, concurența prea dură stopează inovațiile. Înlăturarea barierelor de piață pentru dezvoltare poate influența pozitiv activitatea inovațională doar pentru ramurile dezvoltate ale industriei.

Totodată, influența reglementării în domeniul activității inovaționale are efect pozitiv. Reglementarea pieței poate orienta concurența de la preț spre calitate. Acest lucru este foarte benefic pentru standardele tehnologice. Standardele și regulamentele tehnice care la fel reglementează accesul mărfurilor importate în economie și drept urmare creșterea cheltuielilor exportatorilor pentru pătrunderea pe piețe noi au și laturi pozitive: ei confirmă calitatea și securitatea producției pentru consumător, iar drept urmare ei concurează pentru calitatea producției.

În cele din urmă, aceasta ne demonstrează că, argumentul care insistă că concurența majorată are întotdeauna o influență pozitivă asupra inovațiilor, este necesar de discutat în mod mai diferențiat. Standardele, precum și barierele normative și de piață în anumite condiții pot influența implementarea inovațiilor.

Nivelul de acces și accesibilitate a proprietății intelectuale au devenit factori importanți pentru creșterea inovațională a întreprinderilor, micșorarea distanței în dezvoltarea tehnologică. Odată cu creșterea intensității inovaționale a ramurii și cu micșorarea nivelului de dezvoltare tehnologică, apărarea drepturilor proprietății intelectuale devine mai importantă pentru inovații. Sistema de apărare a drepturilor intelectuale se ciocnește în special cu două probleme care pot fi soluționate la nivel de stat. În primul rând, un sistem slab dezvoltat de apărare a proprietății intelectuale în ramurile în curs de dezvoltare, aduc la necesitatea atragerii investițiilor străine în companii inovaționale, fapt ce va permite utilizarea inovațiilor, în al doilea rând o problemă foarte importantă devine sistemul European de patente. Acest sistem este foarte costisitor. Cheltuielile privind obținerea patentei prin acest sistem cresc în progresie geometrică în raport cu numărul de adresări în sistemele de patentare națională. Din aceste considerente întreprinderilor le vine foarte greu să-și desfășoare activitatea pe piețele Uniunii Europene, unde proprietatea intelectuală nu este apărată, fapt ce diminuează creșterea potențială a firmei. Din aceste considerente este necesar de majora eforturile în vederea elaborării patentelor europene, fapt ce va aduce la diminuarea cheltuielilor, care acum țin de cereri de patent în Europa.

Pe lângă barierele menționate care influențează transferul de tehnologii în procesul de integrare, barierele pot fi subdivizate în interne și externe. Multe dintre barierele importate în procesul de implementare a inovațiilor sunt în cadrul întreprinderilor. Acceptarea de noi tehnologii, implementarea de noi produse și structuri organizaționale impun contradicții în interiorul întreprinderii. În timpul în care schimbările interioare și exterioare adesea stimulează cercetări inovaționale, rezistența internă schimbărilor adesea împiedică acest proces. În întreprinderile mari cu tradiții există mai multe bariere în calea inovației, care influențează negativ capacitatea întreprinderii de a elabora inovații radicale și anume:

- Barierele de introducere care țin de modelele dominante de funcționare și care limitează posibilitățile de inovare și care vor încălca ordinea existentă. Astfel de bariere apar adesea din motive birocratice unde modificările se consideră ca fiind negative.
- Barierele de gândire, care țin de incapacitatea de a refuza schemele logice învechite în activitatea de producere și pe piață. Posibil acest lucru ține de lipsa competențelor în vederea depistării posibilităților care vor influența schimbările.
- Barierele de risc care țin de dependența de experiență și de ne dorința de a dezvolta piețe de desfacere proprii. Inovațiile amenință adesea produsele existente.

- Barierele ce țin de posibilitatea de gestiune care contribuie la dezvoltarea gândirii creative și la administrarea procesului inovațional.

Aceste bariere sunt interne pentru firme și sunt strâns legate de gestiunea specifică și organizarea întreprinderii. Aceste bariere nu influențează imposibilitatea inovațiilor radicale în interiorul întreprinderii, însă ele demonstrează că organizațiile existente încearcă să se împotrivescă schimbărilor, pentru a evita efectul negativ. Astfel barierele inovaționale la fel pot fi privite drept un dispozitiv organizațional de screening pentru filtrarea proiectelor inovaționale. Astfel de bariere interne pot aduce la îmbunătățirea activității inovaționale a întreprinderilor. De fapt aceste bariere inovaționale nu sunt bariere în calea inovațiilor, ele trebuie privite drept factori ce influențează procesul inovațional la întreprinderi reținând, limitând sau schimbând ideile și proiecte inovaționale. Barierele externe în calea inovațiilor țin de context instituțional sau de piață și din aceste considerente sunt strâns legate de probleme de piață, în stat și în sistem. În timp ce barierele interne în calea inovației țin de competența întreprinderii în domeniul gestiunii și organizării, barierele externe apar atunci când întreprinderea interacționează cu alte întreprinderi, agenți sau instituții în sistemul economic și inovațional. Astfel de probleme cum sunt standardizarea, reglementarea, finanțarea inovației, prezența cadrelor calificate și transmiterea tehnologiilor micșorează distribuția barierele externe în calea inovațiilor întreprinderilor cu un potențial inovațional înalt al proiectelor și formează baza pentru luarea de măsuri în vederea susținerii dezvoltării potențialului inovațional al economiei.

Informația despre barierele interne în calea inovațiilor permit să vedem cum întreprinderile în realitate se ocupă de activitatea inovațională și cum barierele externe influențează potențialul inovațional al companiei. Însă doar informația despre barierele externe în calea inovațiilor asigură o bază serioasă pentru intervenția statului. Argumentarea acestui fapt constă în ceea ce barierele externe sunt actuale drept argumentare politică, iar barierele interne aduc la ceea ce posibilitățile inovaționale neutilizate al companiilor mari se utilizează de antreprenori inovaționali și start up-uri.

Luând în considerație cele menționate putem concluziona că toate barierele se împart în 2 grupuri mari:

- Bariere inovaționale care țin de prezența resurselor, cum ar fi cunoștințe tehnologice și de piață, resurse financiare și cadre calificate.
- Bariere inovaționale, ce țin de legislație cum ar fi standardizarea, reglementarea și apărarea drepturilor intelectuale.

Pe lângă cele menționate este evidențiată legitatea influenței diferitor bariere asupra transferului tehnologic în concordanța cu procesele integraționiste internaționale. Astfel, barierele care apar pot provoca efecte pozitive, cum ar fi creșterea calității producției produse, noi inovații etc. însă barierele transferului tehnologic internațional pot avea efect pozitiv nesemnificativ doar pentru o perioadă scurtă de timp. Dacă e să examinăm influența barierele pentru perioadă lungă și în contextul integrării internaționale, atunci efectele obținute vor avea efect negativ. Aceasta va duce la o diminuare semnificativă a procesului științifice, micșorarea productivității, creșterea prețurilor pentru producția tehnologică, reducerea a competitivității etc.

Drept urmare al celor expuse putem concluziona că soluționarea problemelor ce vizează depășirea barierele nu trebuie să afecteze doar întreprinderile încadrate în procesul inovațional. Depășirea acestora e posibilă la nivel de implicare a statului luând în considerație procesele integraționale. Ajutorul statului poate fi orientat la adaptarea legislației interne în conformitate cu condițiile în permanentă schimbare, susținere financiară, liberalizarea regimurilor de funcționare etc. La nivel internațional eforturile comune ale tuturor membrilor transferului tehnologic vor aduce la creșterea esențială a progresului tehnologic, la majorarea efectului economic și drept urmare la creșterea bunăstării regiunii în întregime.

Referințe:

1. Baldwin, J. R. and Gu, W., 2004. Trade liberalization: Export-market participation, productivity growth, and innovation. *Oxford Review of Economic Policy* 20(3), p. 372.
2. Beerepot, M. and Beerepot, N. 2007. Government regulation as an impetus for innovation: Evidence from energy performance regulation in the Dutch residential building sector, *Energy Policy* 35 (2007), pp. 4812-4825.
3. Cassiman, B. and Martinez-Ros, E. 2007. Product Innovation and Exports. *IESE working paper*, mimeo.
4. Criscuolo Haskel J.E. and Slaughter, M.J., 2010. Global engagement and the innovation activities of firms. *International Journal of Industrial Organization* 28(2), pp. 191-202.
5. Hölzl, W. and Bonin, H., 2010. The Links between Job Creation, Innovation, Education and Training: An Assessment of Policies Pursued at EU Level, European Parliament.
6. Lejpras, A., 2009. Determinants of Internationalization: Differences between Service and Manufacturing SMEs, *Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung Discussion Paper Series* 886.

SECȚIA PEDAGOGIE

IMPORTANȚA EDUCAȚIEI ECOLOGICE ÎN CONTEXTUL ADERĂRII REPUBLICII MOLDOVA LA UNIUNEA EUROPEANĂ

*Valeriu ABRAMCIUC,
Adela CIRIMPEI,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

In this article is presented the results of research taken to seek awareness of the role and the importance of environmental education in the context of Moldova's accession to the European Union. Is done analysis of some of practical situations, it is proposed a range of activities and makes recommendations aiming at the improvement environmental education.

Motto

Natura și educația sunt asemănătoare,
căci educația transformă pe om și,
prin această transformare, creează natura.

Democrit

1. Introducere

În structura disciplinelor de studii din gimnaziile și liceele Republicii Moldova nu se regăsește, separat, educația ecologică. Se presupune, că de realizarea și implementarea educației ecologice, familiarizarea cu tematica ecologică și de protecție a mediului sunt responsabile toate disciplinele de studii, cadrele didactice, deseori, mimând unele activități sporadice, pentru a puncta aceste acțiuni. De ce, ne întrebăm, în conformitate cu această logică, se studiază, separat, chimia sau matematica ?

Omul modern este obligat, în sfârșit, să conștientizeze rolul adevărat al său în interacțiunile sale cu natura, ca parte componentă a ei. În acest context, îl vom cita pe Jean Dorst, care spunea că “este vorba mai ales de apărarea ansamblului resurselor naturale ale lumii întregi și de asigurarea unei producții care să-i îngăduie omului să supraviețuiască. În felul acesta se vor salva, totodată, și viețuitoarele care constituie ansamblul biosferei, de care omul depinde în mod direct. Omul și natura vor fi salvate împreună într-o fericită armonie; în caz contrar, specia noastră va dispărea odată cu ultimele rămășițe ale unui echilibru care nu a fost creat pentru a contracara dezvoltarea omenirii, ci pentru a-i servi drept cadru.”¹

Urmare a conștientizării problemelor de mediu de către societate se întreprind acțiuni în domeniul protecției naturii. Această stare se formează prin educație. Confucius afirma: „Natura ne aseamănă, educația ne deosebește.” În rolul său de subsistem al societății, educația trebuie să răspundă provocărilor din ce în ce mai complexe ale prezentului și viitorului, îndeplinind o funcție transformatoare asupra conștiinței și conduitei umane.

În contextul aderării Republicii Moldova la Uniunea Europeană, crește importanța educației ecologice, care se definește prin asimilarea unor conținuturi, formarea și dezvoltarea unor convingeri, atitudini și comportamente relative la abordarea sistemică, interacționistă a mediului.

2. Sugestii despre educația ecologică

Importanța și rolul educației ecologice în societate au fost și sunt dezbătute la cele mai diverse niveluri.

¹ Dorst J. Înainte ca natura să moară. București, Ed. Științifică, 1970, pag. 26.

Consecințele atitudinii nepăsătoare față de problemele ecologice impun o metamorfoză radicală a *educației pentru mediu*, care se cere să finalizeze cu *educația în mediu și educația despre mediu*.

Luând în considerare situația ecologică gravă, la nivel planetar, considerăm că este strict necesară prezența în programele școlare a unui curs consistent și bine fundamentat cu referire la ecologie și protecția mediului. În acest curs, ar trebui să fie prezentă o componentă practică semnificativă, cu orientare spre problemele ecologice majore, însă, concret, și cele ce țin de localitate.

Prezentăm unele activități, care pot fi concentrate pe trei direcții:

1. informare și documentare inițială generală;
2. studiu de caz;
3. elaborarea propunerilor de proiecte.

Evident, în cadrul implementării acestor activități nu este posibilă o delimitare strictă, în concordanță cu direcțiile enunțate, mai degrabă este vorba de acțiuni interdirecționale.

La etapa de informare, elevii/studenții vor fi familiarizați cu legislația de domeniu (inclusiv, analiza comparativă a legislației naționale cu cea a Uniunii Europene, a țărilor industrial dezvoltate, SUA, China, Japonia ș. a.), cu rapoarte internaționale și naționale, tratate, monografiile și alte lucrări. Rămâne de stabilit conținuturile și metodele de predare și evaluare.

În cadrul studiului de caz, se preconizează organizarea unor practici de durată, la unități de producere de diferite profiluri, în scopul analizei *in situ* a procesului de producție, de respectare a legislației ecologice și de mediu, cum ar fi, spre exemplu, studiul gamei de produse, originea, transportul și prelucrarea materiei prime, reciclarea deșeurilor, eficiența energetică ș. a. O atenție deosebită se va acorda elaborării rapoartelor de totalizare a practicilor, formulării concluziilor concrete, cu referire la problemele de mediu, care, de fapt, ar reprezenta componente ale unor proiecte de expertiză ecologică.

În baza primelor două activități complexe se întocmesc sarcini pentru realizarea unor miniceretări, scopul final al cărora constă în elaborarea unor recomandări practice de modernizare a procesului de producție în corespundere cu cerințele ecologice și de mediu ¹.

În final, constatăm că obiectivele educației ecologice sunt posibil de îndeplinit prin utilizarea strategiilor specifice ale educației formale și nonformale, centrate pe acțiuni independente și în grup, pe plasarea în situații de viață reală, pe organizarea activității în cadrul unor proiecte, pe soluționarea unor probleme practice concrete. Cunoștințele teoretice pot servi la elaborarea și implementarea proiectelor de cercetare, aspectul teoretic și cel practic-aplicativ manifestându-se ca un tot unitar, fiecare fiind prioritar într-o situație ori alta. Toate acestea, în ansamblu, contribuie la educarea unor competențe de investigare a consecințelor posibile ale acțiunii transformatoare a omului asupra mediului natural, la dezvoltarea conștiinței ecologice, a simțului responsabilității, a solidarității dintre indivizi pentru păstrarea și ameliorarea mediului.

O scurtă privire asupra situației ecologice din Republica Moldova ar constata următoarea stare de lucruri, care, pe parcursul mai multor ani, doar degradează.

Peste 90 % dintre populația care locuiește în mediul rural consideră că localitățile lor se confruntă cu grave probleme de ordin ecologic ². Populația din mediul rural este afectată, în special, de probleme ecologice cauzate de imposibilitatea de a evacua deșeurile. Majoritatea apelor din fântânile de la sate sunt poluate, ceea ce determină apariția unor grave probleme de sănătate sau duce la declanșarea epidemiilor.

¹ Абрамчук В., Чиримпей А. Формирование компетенций самостоятельной работы студентов по проблематике экологии и охране окружающей среды. - Международная научно-практическая конференция «Организация самостоятельной работы студентов в контексте повышения качества образования: личностное измерение», Донецкий национальный университет, 10-11 апреля 2014 г.

² Studiu efectuat de Mișcarea Ecologistă din Republica Moldova (MEM). A se consulta și lucrarea *100 cele mai presante probleme ale Republicii Moldova în 2008* / Vitalie Grosu, Ion Guzun, Mihail Șalvir [et al.]; coord.: Ghenadie Mocanu; Inst. pentru Dezvoltare și Inițiative Sociale (IDIS) „Viitorul”. - Ch.: IDIS „Viitorul”, 2009 (Tipogr. „Reșetnicov P.” II). – 262 p. <http://crjm.org/files/reports/100.probleme.idis.2008.pdf>

În mediul urban, concentrația gazelor nocive din aerul atmosferic determină creșterea îmbolnăvirilor prin maladii respiratorii, alergice, oncologice, preponderent din cauza termenului îndelungat de folosire a vehiculelor și a lipsei utilizării de neutralizare a gazelor de eșapament.

Imperiul rus (fosta U. R. S. S.) a educat, dezvoltat și încurajat (fără ași da seama despre consecințele ulterioare) atitudinea nepăsătoare față de mediu, și aceste consecințe nu s-au lăsat mult așteptate – catastrofa ecologică de proporții europene de la Cernobîl, poluarea masivă și necontrolată a solului, apelor și aerului în Republica Moldova - iată doar două exemple cu efecte majore negative de durată lungă. De menționat, în acest context, eforturile depuse, în ultimul timp, de colectare a pesticidelor din Republica Moldova și transportarea acestora în Germania, cu susținerea financiară din partea Fondului Global de Mediu (GEF) (se va consulta și Convenția de la Stockholm ¹).

Exemplele menționate mai sus sunt de rang regional și au fost larg mediatizate, însă, să nu uităm că au fost „realizate cu succes” un șir de alte *proiecte* anti-natură (unele, de altfel, sunt încă în derulare intensivă), de nivel local, cum ar fi uscarea mlaștinilor (declarativ, în scopul majorării suprafețelor arabile), defrișarea masivă a spațiilor verzi de protecție, extragerea necontrolată a materialelor folosite în construcții (nisip și prundiș, lut, etc.) și multe altele. Fiecare localitate își are, în esență, Cernobîlul său, în miniatură.

3. Acțiuni care țin de domeniul educației ecologice

Pentru Republica Moldova, în prezent, sunt necesare procesele de aderare la principalele inițiative internaționale în domeniul educației ecologice, de preluare a practicilor bune din țările Uniunii Europene, cu referire la ecologie și protecția mediului, de conștientizare a importanței acestora, de lărgire a cercului celor implicați, de stabilire a conținuturilor concrete de implementare.

Doar în ultimii câțiva ani, și în Republica Moldova, se întreprind încercări de participare sporadică, care avansează cu viteza melcului., la acțiuni care, în țările Uniunii Europene, sunt tradiționale.

La nivel mondial, în tabloul acțiunilor de conștientizare a problemelor mediului înconjurător, generate de activitatea umană, se remarcă o Campanie unică în istorie, la care aderă miliarde de oameni din peste o sută de țări – *Ora Pământului (Earth Hour)* (în 2014, la 29 martie). Acest eveniment, prin gestul simplu de stingere a luminilor, trage un important semnal de alarmă la adresa efectelor dezvoltării iresponsabile, împotriva pericolelor generate de încălzirea globală. Ca urmare a acestei acțiuni, se impune o concluzie colectivă - o schimbare durabilă va putea să apară în lume atunci, când oamenii vor adopta alte modele de gândire și comportament, și acestea nu trebuie să fie valabile doar o singură zi, ci trebuie să facă parte din modul nostru de a fi.

Ziua Pământului, marcată în fiecare an la 22 aprilie, din anul 1970, când s-a născut mișcarea pentru protejarea mediului înconjurător. În anul 2009, Organizația Națiunilor Unite a declarat ziua de 22 aprilie ca sărbătoare oficială a planetei Pământ și expresie comună a dorinței tuturor de a construi o societate stabilă, pentru un viitor mai curat și mai verde.

Ziua Mondială a Mediului sau *Ziua Mediului Înconjurător*, este aniversată în fiecare an pe data de 5 iunie. Ea a fost instituită, în 1972, de Adunarea Generală a Națiunilor Unite pentru celebrarea Conferinței "Ecologia Umană", de la Stockholm, și reprezintă elementul cel mai important al "Programului pentru Mediu" al Națiunilor Unite (UNEP).

Ziua Mondială a Apei este marcată, anual, în data de 22 martie. Decizia instituirii acestei sărbători a fost luată în cadrul Conferinței Națiunilor Unite pentru Mediu și Dezvoltare de la Rio de Janeiro, la 22 decembrie 1992. În cadrul Zilei Mondiale a Apei se urmărește scopul de aducere în atenția opiniei publice a problemelor legate de necesitatea protejării cantitative și

¹ Republica Moldova a ratificat Convenția de la Stockholm privind poluanții organici persistenți prin Legea nr. 40-XV din 19.02.2004 (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2004, nr. 39-41).

calitative a apelor și de a pune în adevărata lumină rolul, îndatoririle și responsabilitățile celor cu atribuții în întreținerea, valorificarea și protejarea surselor de apă ¹.

Ziua Internațională pentru Diversitate Biologică (sau *Ziua Mondială a Biodiversității*) este organizată, anual, pe 22 mai pentru a promova problema biodiversității. De la crearea sa de către al doilea comitet al Adunării Generale a ONU, în 1993, până în 2000, a avut loc pe 29 decembrie pentru a celebra ziua în care Convenția privind diversitatea biologică a intrat în vigoare. La 20 decembrie 2000, data a fost mutată pentru a comemora adoptarea Convenției pe 22 mai 1992, la Summit-ul Pământului, de la Rio, și, parțial, pentru a evita multe alte sărbători care au loc la sfârșitul lunii decembrie.

Ziua Mondială a Păsărilor este marcată, anual, pe 1 aprilie, începând cu anul 1906, în baza Convenției de la Paris de protecție a păsărilor, în scopul conștientizării necesității protecției păsărilor, prin protejarea habitatelor păsărilor și a naturii în general, dar, în special, a speciilor în curs de dispariție.

Ziua Mondială a Zonelor Umede este marcată, anual, pe 2 februarie, începând cu anul 1971, când a fost instituită, în cadrul Convenției de la Ramsar ², pentru sensibilizarea opiniei publice privind importanța zonele umede, care constituie importante resurse de apă și au valoare economică, științifică, recreativă, a căror pierdere ar fi ireparabilă.

Ziua Europeană a Parcurilor este marcată, în Europa, anual, pe 24 mai, începând cu anul 1998, când a fost instituită de către Federația Parcurilor Naturale și Naționale din Europa, pentru a sărbători crearea primelor parcuri naționale de pe continent, în Suedia.

În Calendarul evenimentelor ecologice, sunt prezente și alte zile importante, declarate de diferite forumuri, de anvergură europeană sau internațională. Reiterăm că, unul din obiectivele principale ale educației ecologice constă în crearea în societate a situației, în care oamenii vor adopta modele noi de gândire și comportament, și acestea nu trebuie să fie valabile doar o singură zi, ci trebuie să facă parte din modul nostru de a fi. În acest sens, sunt necesare acțiuni privind însușirea unor norme de comportament ecologic specific asigurării echilibrului dintre sănătatea individului, a societății și mediului și formarea unei atitudini dezaprobatore față de cei care încalcă aceste norme, stimularea imaginației și a creativității și încurajarea elevului/studentului pentru a exprima independent opinii și stări sufletești proprii și pentru motivarea lor.

4. Concluzii

Deoarece, deocamdată, în Republica Moldova, educația ecologică nu este o disciplină distinctă, se impune folosirea unor module complementare, proiectate interdisciplinar, sau completarea conținuturilor disciplinelor de studii cu elemente de ecologie și protecție a mediului. Pentru exemplificare, menționăm că, în cadrul lecțiilor de fizică, se va prezenta nu doar o argumentare științifică a necesității retragerii din uz a becurilor cu incandescență și înlocuirii acestora cu lămpi economice, dar și despre impactul acestei acțiuni asupra mediului, despre scala eficienței energetice a becurilor și despre eficiență energetică, în general, despre principiile de proiectare ecologică a produselor energetice ³ ș. a.

În contextul aderării Republicii Moldova la Uniunea Europeană, actualitatea și importanța educației ecologice va crește, aceasta va fi în topul temelor de dezbateri intense a societății. Conștientizarea problemelor ecologice la nivelul întregii societăți va impune acțiuni corecte din parte factorilor de decizie ⁴.

¹ A se consulta situl <http://www.unwater.org/worldwaterday>

² *Convenția Ramsar (The Ramsar Convention on Wetlands)* este un tratat interguvernamental (sub egida UNESCO) asupra zonelor umede ca habitat al păsărilor acvatice la nivel internațional. Tratatul a fost semnat în 2 februarie 1971, în orașul iranian Ramsar. http://ro.wikipedia.org/wiki/Convenția_Ramsar

³ Pentru informare, se va consulta și situl http://ec.europa.eu/energy/efficiency/index_en.htm

⁴ Creșterea rolului societății în luarea deciziilor cu impact negativ asupra mediului poate fi exemplificat prin manifestările de protest din mai multe țări, cu referire la extragerea gazelor de șist. Aceasta ține de folosirea metodei numită *fracturare hidrolică (fracking)*, care prezintă riscuri și pericole pentru mediu și sănătatea oamenilor, pentru biodiversitate.

Creșterea rolului societății în luarea deciziilor cu impact negativ asupra mediului poate fi exemplificat prin manifestările de protest din mai multe țări, cu referire la extragerea gazelor de șist. Pentru aceasta, se folosește metoda numită *fracturare hidraulică (fracking)*, care prezintă riscuri și pericole pentru mediu și sănătatea oamenilor, pentru biodiversitate. În acest context, vom aminti despre Ansel Adams, care spunea: „Este îngrozitor că trebuie să ne luptăm cu propriile noastre guvernări pentru a salva mediul.”

Omul și natura, omul și Pământul – iată unul dintre principalele subiecte ale timpului nostru. Multe din cele ce, în prezent, sunt atribuite progresului tehnic, reprezintă motivul pentru care pădurile devin moarte, apele poluate și viața sălbatică distrusă. Timp de mai mulți ani, au fost încurajate ideile precum că *omul este stăpânul naturii și omul trebuie să ia totul de la natură*¹. Dar, acest "boss", de multe ori, lasă în urmă un spațiu sterp, lipsit de viață.

Însăși omul este obligat să întreprindă toate cele necesare în scopul de a opri dezastrul, ca să nu moară natura, el este responsabil pentru viitorul planetei. În prezent, sintagma *omul este stăpânul naturii* trebuie interpretată prin contrariu – omul, fiind stăpân al naturii, își asumă întreaga responsabilitate pentru ceea ce se întâmplă cu natura, gândește și acționează în armonie cu necesitățile naturii².

¹ Aceste idei sunt întru totul în concordanță cu antropocentrismul - concepție filozofică potrivit căreia omul este centrul și scopul universului.

² Francis Bacon spunea: „Stăpânim natura prin a ne supune ei”.

MODELE DE FORMARE A MANAGERILOR ȘCOLARI ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI INTEGRALE

*dr., conf.univ. Aliona AFANAS,
Institutul de Științe ale Educației*

L'article présente plusieurs modèles de formation de directeurs (managers) dans le contexte de l'éducation intégrale; il y a la description de l'action de formation, les directions qui visent un programme de formation et quelques méthodes appliquées pendant la formation. Dans l'article il y a trois types de formation que nous avons adaptés au système éducatif: la formation en cascade (en forme de vague ou pyramidale); équipes itinérantes; la formation simultanée. Dans le cadre des modèles de formation on utilise deux catégories de méthodes de présentation: la méthode passive (le formateur utilise des informations pertinentes avec les participants de formation continue; les participants prennent des notes et posent des questions diverses), la méthode active (le formateur utilise des méthodes interactives avec les participants pour organiser l'action pratique).

Acțiunea de formare are cel puțin trei componente: formarea generală, formarea profesională (educațională), acumularea experienței de muncă/experiența profesională. Un program de formare vizează următoarele direcții:

- abordare bazată pe competențe și mai puțin pe informații și transmitere de cunoștințe;
- orientarea participanților spre obiective vizînd formarea unor competențe;
- instaurarea unui climat de formare propice: locul de desfășurare, pauzele, captarea atenției, consultarea cu participanții;
- tratarea echitabilă a tuturor participanților;
- gestionarea timpului pentru a atinge toate obiectivele propuse în cadrul formării;
- transmiterea unor valori, a unor așteptări în materie de calitate și a unor informații privind procedeele folosite în formare;
- stabilirea unor perioade pentru întrebări și răspunsuri care să permită consolidarea cunoștințelor și competențelor obținute de participanți în cadrul formării;
- metode echitabile și practice pentru a evalua dacă fiecare participant va fi capabil să aplice practic ceea ce a învățat la formare;
- autoevaluarea randamentului formatorului.

Durata activităților de formare variază în funcție de: complexitatea subiectului care trebuie predat; competențele și experiența anterioară ale participanților; capacitatea participanților de a reține informațiile. Organizarea conținutului ce va face obiectul formării este repartizat în module, care îi permit formatorului să controleze utilizarea timpului și să stabilească obiectivele ce vor trebui evaluate. Fiecare modul necesită elaborarea unui plan al cursului și conține următoarele elemente: conținutul informației, metodele de prezentare, materialele auxiliare, timpul rezervat fiecărei părți, activități de feedback.

În literatura de specialitate există trei modele de formare, pe care le-am adaptat pentru sistemul educațional¹:

- formarea în cascadă (în formă de val sau piramidală);
- echipe itinerante;
- formarea simultană.

Fiecare dintre modele respective prezintă aspecte pozitive și negative, fiind uneori recomandat să se realizeze un model hibrid, adaptat nevoilor grupului-țintă.

Modelul formării în cascadă (în lanț, în piramidă) este utilizat pentru formarea unor grupuri mici de persoane. Acestea vor transmite, la rîndul lor, ceea ce au învățat altor grupuri mici, și tot așa, pînă cînd rezultatele scontate vor fi transmise pînă la ultimul nivel de difuzare, cuprinzînd majoritatea angajaților din instituția educațională².

¹ apud Păuș V. A. Comunicare și resurse umane. Iași: Editura Polirom, 2006. p. 233 - 241

² apud Păuș, p. 239

Avantaje	Dezavantaje
Este suplu	-
Permite transmiterea unor aptitudini unui număr mare de persoane.	Necesită un număr mare de formatori cărora va fi necesar să li se formeze competențe într-un timp scurt.
Este ușor de organizat, deoarece nu necesită neapărat formatori profesioniști.	Cere elaborarea unui manual al formatorului, planuri de lecție și resurse pentru prezentări.
Formarea în grupuri mici permite o participare activă la exercițiile ce dezvoltă aptitudini.	Este posibil ca formatorii neprofesioniști să nu știe cum să profite de activitățile pe grupe.
Necesită un minim de logistică, deoarece majoritatea formărilor se vor desfășura pe plan local, în instituție.	Este cu puțință să fie dificil să se refacă stilul și conținutul prezentării în raport cu evaluarea stagiilor.
Necesită puține resurse la nivel central.	Trebuie să se urmărească – de organizatorii de la centru – buna desfășurare a stagiilor în teren.
Este eficient în ceea ce privește costul, deoarece se pot utiliza formatori locali.	Personalul angajat în formare nu posedă, poate, suficiente competențe de formatori.
Permite formarea multor persoane într-un timp scurt.	Timpul limitat pus la dispoziția formatorilor poate dăuna formării în grupuri mici.
Este descentralizat și transferă organizarea la nivel local.	Controlul calității și al uniformității este afectat. Nu se poate urmări acuratețea informației transmise.
Competențele formatorilor vor fi întărite în sesiunile de formare a acestora.	Sesiunile de formare a formatorilor trebuie să fie mai lungi, pentru a le forma acestora un set de competențe suficiente pentru diseminarea formării.

Pentru a întări controlul asupra formărilor locale și a îmbunătăți calitatea acestora, modelul se poate combina cu modelul echipelor itinerante de formatori.

Modelul de formare cu echipe itinerante cuprinde echipe de câte doi formatori sau mai mulți, care să desfășoare formări în teren¹. După formarea unei echipe locale, aceasta va putea continua formarea după modelul formării în cascadă.

Avantaje	Dezavantaje
Utilizează formatori profesioniști, cel puțin pentru formarea primilor formatori la nivel local.	Formatorii profesioniști trebuie să fie disponibili mai mult timp.
Formatorii profesioniști sunt mai în măsură să stimuleze învățarea prin activități.	Nu creează nici o competență de formator și este puțin indicată pentru formările care trebuie să cuprindă un număr mare de persoane.
Utilizarea unui număr mic de echipe profesionalizate permite controlul calității și eficacității interne.	-
Formatorii au competențele necesare pentru a realiza o formare activă.	După numărul de echipe disponibile, este, probabil, imposibil ca aceștia să formeze tot personalul care trebuie format, în timpul prevăzut.
Costul pentru logistică este redus, mai ales pentru deplasările în teren.	Problemele care pot interveni la nivelul bunei funcționări a logisticii pot împiedica desfășurarea stagiilor în teren.

¹ apud Păuș, p. 240

Necesită puține resurse la nivel central, sarcinile majore fiind transferate pe plan local.	Autoritatea centrală trebuie să stabilească un circuit de formare.
Permite o evaluare constantă ce poate fi utilizată în ameliorarea conținuturilor și prezentarea stagiului.	Timpul alocat formărilor poate depăși timpul prevăzut inițial.
Reduce dependența de manualul formatorului; formatorii profesioniști permit flexibilizarea stagiilor, în funcție de condițiile locale.	Nu oferă un manual al formatorului, disponibil pe plan local ca termen de referință în viitor.
Stagiile sunt organizate numai pentru transmiterea unor cunoștințe sau metodologii necesare în contextul respectiv.	Nu transmite și formarea competențelor de formator.
Diminuează costurile alocate formărilor, prin raționalizarea deplasărilor și a duratei stagiilor.	Costurile prevăzute pentru deplasarea și diurna formatorilor se repartizează pe o durată mai lungă de timp.

Problemele ridicate de acest model se referă la timpul necesar realizării formărilor în teren și de bugetul central necesar deplasării echipelor de formatori.

Modelul formării simultane¹: întregul personal care trebuie să fie format participă la formare în același timp – de exemplu, formarea unor grupuri de formatori locali în domeniul Standardelor de eficiență a învățării în învățământul secundar general, pentru a disemina apoi experiența în instituțiile școlare de unde vin acești formatori.

Avantaje	Dezavantaje
Face vizibilă formarea grupului profesional pe scară largă și se bucură de interesul acestuia.	Necesită un mare număr de formatori în același timp.
Formarea se desfășoară pe o perioadă scurtă de timp.	Există puține posibilități de evaluare sau modificare a ședinței de formare.
Poate să valorifice capacitatea de formatori a unor persoane care sunt implicate prin natura funcției lor în astfel de evenimente.	Este dificil să se urmărească calitatea prezentărilor făcute la formare.
-	Eficacitatea depinde de folosirea unei logistici complicate.
-	Cere eforturi mari de organizare și logistică.
-	Sunt necesare mai multe echipe de formatori care să desfășoare aceeași activitate în locuri diferite.
-	Poate necesita o mai mare cantitate de materiale decât celelalte modele.
-	Poate duce la suprasolicitarea formatorilor recomandați să realizeze acest tip de formare.

Avantajul major al acestui model constă în a aduce comunitatea educațională respectivă în atenție, constituie un eveniment mediatizat și oferă informațiile necesare tuturor celor implicați pentru desfășurarea activității viitoare pe termen mediu și lung.

În cadrul modelelor de formare se utilizează două categorii de metode de prezentare: *metoda pasivă* (furnizarea participanților informații pertinente pentru scopul formării, participanții iau notițe și pun diferite întrebări), *metoda activă* (formatorul utilizează metode interactive cu participanții, pentru a organiza activități practice). Printre metodele pasive, menționăm: cursurile magistrale, demonstrațiile realizate de experți, expunerile cu ajutorul mijloacelor audiovizuale, examinarea conținutului modulului și al temelor. Printre metodele

¹ apud Păuș, p. 241

active, menționăm: discuțiile de grup; jocuri care stimulează și favorizează reflecția asupra parametrilor unei sarcini și asupra unor comportamente; simularea unor activități și jocuri de rol, urmate de comentarii ale întregului grup, sub supravegherea formatorului; exersarea unor sarcini de lucru etc. Metodele active valorifică la cel mai înalt nivel gândirea critică, o gândire de tip superior ce se bazează pe abilitățile celor care o practică de a raționa corect, coerent, logic, cu argumente solide și valoroase. Vom analiza în continuare *focus-group-ul*, care este o metodă complexă de producere de idei în grup, avînd drept scop furnizarea unei baze informaționale calitative, în care fiecare participant interacționează cu ceilalți membri ai grupului și se influențează reciproc¹. Focus-group-ul urmărește colectarea unor date și analiza procesului de influențare a opiniilor în cadrul grupului. Metoda le permite participanților să se lase influențați și să-și schimbe opiniile pe parcursul desfășurării discuțiilor. În viziunea lui A. Bulai, se disting următoarele tipuri de întrebări:

- *întrebări directe de cercetare*, care se referă la tema cercetată;
- *întrebările de profunzime sau direcționate pe problemă*, cu rolul de a clarifica motivațiile participanților;
- *întrebările-test*, pentru verificarea înțelegerii conceptelor și termenilor de specialitate folosiți în discuție;
- *întrebările pregătitoare sau de redirecționare*, ce introduc tema în discuție sau readuc discuția spre tema principală în momentul cînd participanții au tendința să divagheze;
- *întrebările „depersonalizate”*, obiective, care au rolul de a dezamorsa eventualele conflicte care pot apărea pe parcursul discuțiilor;
- *întrebările factuale*, ce solicită răspunsuri exacte, informații precise care nu implică latura opinională;
- *întrebările „afective”*, ce doresc evidențierea stărilor afective și emoționale ale participanților;
- *întrebările „anonime”*, ce vizează opiniile despre un subiect considerat „delicat” sau care ar putea vexe anumite susceptibilități etnice, religioase, culturale etc. (răspunsul la aceste întrebări va fi cerut în scris și anonim);
- *tăcerea*, ca o componentă a comunicării, dă indicații despre atitudinea participanților față de unele aspecte ale subiectului tratat.

Metoda *focus-group* prezintă unele *avantaje*: creează o atmosferă naturală în grupul de lucru, cu influențe reciproce între participanți și posibilitatea acestora de a-și schimba părerea; dezvoltă plăcerea de a comunica în grup; impune un climat de discuție; focalizează discuția pe o temă, dezvoltînd competența de comunicare ale participanților; cît și unele *dezavantaje*: unii participanți pot fi complexați de atitudinea celor mai activi din grup; poate apărea dificultatea de a modera un grup eterogen puțin cunoscut, care generează discuții în contradictoriu.

Alte metode utilizate în cadrul unui stagiu de formare sunt: jocul de rol, simularea, „știu-vreau să știu-am învățat”, studiul de caz etc.

Jocul de rol reprezintă interpretarea de către două sau mai multe persoane a unui scenariu de rezolvare a unei probleme². Scenariul este pregătit de formator și interpretat de participanți. Scopul jocului de rol este de a-i ajuta pe participanți să formeze noi competențe într-un mod stimulat și comic. Jocul de rol oferă participanților ocazia de a se destinde și de a trata în mod relaxat și pozitiv problemele serioase de la locul de muncă. Jocul de rol este o mică scenetă interpretată de participanții la activitate și ajută la înțelegerea unei situații și la încurajarea empatiei față de cei implicați în el³. *Modalitățile de explorare*:

- fiecare participant primește un text în care se prezintă o situație/se propune oral o situație;
- fiecare participant apreciază situația prezentată;
- fiecare participant își alege un partener cu care discută părerea proprie;

¹ Bulai A., Focus-group, București: Editura Paideia, 2000, p. 61 – 62

² Peretti A. de, Legrand J.-A., Boniface J. (coord.), Tehnici de comunicare, Iași: Editura Polirom, 2001, p. 352 – 353

³ Keen E., Tîrcă A., Educație pentru cetățenie democratică. Ghid pentru profesori. București: Editura Radical, 1999, p. 66

- întregul grup discută câteva reacții la situația prezentată; se încurajează participanții să exprime motivația ce stă la baza opiniei enunțate;
- partenerii de joc își asumă un rol și interpretează situația respectivă din momentul în care problema a fost elucidată;
- trei-patru perechi realizează în fața întregului grup jocul de rol;
- formatorul formulează concluziile cu tot grupul asupra problemei/situației problemei prezentate și se solicită părerea grupului privind reacțiile/atitudinile/părerile celor ce au interpretat rolurile¹.

Exemplu:

Joc de rol, supraviețuire și negociere

Este o zi geroasă, dar calmă. Te afli pe puntea unei nave. Tocmai, a avut loc o explozie, urmată de un incendiu devastator. Nava arde ca o torță. Câteva zeci de tone de combustibil vor exploda în următoarele douăzeci de minute. Căpitanul, o parte a echipajului și câțiva pasageri au căzut deja victime.

Pe punte și în apa din jurul navei, reușești să identifici rapid persoanele nominalizate în lista de mai jos. Ar putea fi salvate, dacă s-ar îndepărta urgent de navă. Din nenorocire, singura barcă de salvare validă poate prelua maximum 7 persoane, fără a se scufunda. În plus, apa este la limita înghețului. A rămâne în apă peste cincisprezece minute ar însemna moarte prin îngheț. A alterna perioade de stat în apă cu altele de stat în barcă înseamnă același lucru. Practic, supraviețuitorii vor fi cei 7 oameni care vor urca în singura barcă disponibilă. Totuși, se repară și a doua barcă.

Misiunea ta: Intră în rol!

Apoi,

- 1) în termen de 5 minute, vei decide pe cine salvezi în prima barcă, iar în coloana 1 din tabelul anexat (Opțiunea personală), vei indica prioritățile de acces în barcă cu cifre de la 1 la 8;
- 2) în încă 5 minute, tot în prima coloană a tabelului, indică și ordinea priorităților de acces în cea de-a doua barcă, începând cu cifra 9;
- 3) în continuare, vei respecta instrucțiunile instructorului.

Notă: Folosește pix sau stilou.

- **Marian Fotac:** preot greco-catolic din Satu Nou; brunet; 55 de ani;
- **Ghiocel Muntean:** muncitor electrician din Vaslui; 51 de ani; căsătorit; trei copii; blond; ateu; revine acasă după doi ani de muncă în Israel;
- **Stelian Prudan:** rom din Republica Moldova; chelner de ocazie și cântăreț în baruri și cluburi de noapte; brunet; 29 de ani;
- **Mădălina Suvac,** bucovineancă de origine ucraineană; stareța unei mănăstiri de maici din Cernăuți; roșcată; 38 de ani;
- **Laszlo Istvan:** maghiar din Cluj; veteran de război; decorat pentru bravură; fost profesor universitar cu vederi ultraliberale; 58 de ani;
- **Vadim Toader:** secundul vasului; ieșean; arestat cu două zile în urmă pentru crimă; blond cu ochi albaștri; probleme psihice; 37 de ani; singurul care știe să navigheze;
- **Maria Mihăieș:** olteancă din Gorj; repetă pentru a doua oară ultima clasă de liceu; vrea să ajungă actriță de cinema; 21 de ani;
- **Ion Păduroi:** cizmar; a economist toată viața pentru o visată călătorie pe mare; fire ipohondră și tristă; sectant, 46 de ani;
- **Alina Haucă:** surdo-mută; frumoasă; și-a pierdut mama în explozia de pe vas; 8 ani;
- **Isac Goldberg:** evreu putred de bogat; are o rețea de case de amanet în București; promite mare recompensă salvatorului; 66 de ani;
- **Monica Mihuleac:** scriitoare de mare ținută morală; a semnat romane de succes; a inițiat multe și remarcabile acțiuni de binefacere; 69 de ani;

¹ apud Păuș, p. 251

• **John Brava:** medicul vasului; secui; a salvat multe vieți; este afemeiat și alcoolic; a primit un premiu al Academiei; 64 de ani.

Nume și prenume	Opțiunea personală	Opțiunea grupului I	Opțiunea grupului II
A	1	2	3
Marian Fotac			
Ghiocel Muntean			
Stelian Prudan			
Mădălina Suvac			
Laszlo Istvan			
Vadim Toader			
Maria Mihăieș			
Ion Păduroi			
Alina Haucă			
Isac Goldberg			
Monica Mihuleac			
John Brava			

Numele,.....prenumele

Vârsta:.....

Religia:.....

Starea civilă:.....

Semnătura:

Data:

Simularea este o metodă apropiată jocului de rol, în acest caz participanților cerându-li-se atât să interpreteze rolurile, cât și să se transpună într-o situație-cadru anume, pentru a interpreta realitatea. Simularea explorează realitatea, explică noțiuni și teorii abstracte, este o strategie euristică, conduce la descoperirea unor cunoștințe noi, a unor relații logice și legice în interiorul unor cunoștințe deja existente; consolidează și dezvoltă capacitatea de exprimare orală; realizează feedbackul privind consecințele unor acțiuni; modelează gândirea.

Rolul formatorului, atât în simulare, cât și în jocul de rol, este de lider, coordonator al activității. Formatorul alege subiectul, fixează obiectivele și atrage atenția spre punctele de concentrare a atenției¹.

Studiul de caz este un exemplu, scris sau verbal, bazat pe experiența reală a participanților sau care prezintă un caz real, supus dezbaterii grupului. Scopul studiului de caz este de a-i ajuta să-și formeze noi competențe. Avantajul studiului de caz este că îi implică pe participanți să discute și să analizeze aspectele importante ale activității lor, fără a-i obliga să vorbească critic despre propria lor instituție². Particularitatea studiului de caz ține de prezentarea unei situații în dimensiunile ei caracteristice în legătură cu faptele trăite, pentru a se găsi o soluție specifică, acceptată de întreaga instituție. În același timp, studiul de caz constituie, pentru fiecare dintre cei antrenați în analiza lui, un demers individual prin care fiecare se descoperă pe sine, în reacțiile sale afective, pentru ca, asumându-și-le, să încerce să regăsească obiectivitatea.

În literatura de specialitate întâlnim mai multe caracteristici ale studiului de caz³: antrenează eficient participanții; are o mare valoare euristică și aplicativă; mijlocește o confruntare directă cu o situație din viața reală; cuprinde cazuri problemă/exemple tipice, semnificative; servește ca suport cunoașterii inductive (de la particular la general) și deductive (de la general la particular). Formatorul are rol de mediator, prezintă cazul, organizează și

¹ apud Păuș, p. 251 – 252

² Charles R., Williams C., *La communication orale*. Paris: Nathan, 1992, p. 94

³ Păuș V. (coord.), Teșileanu A., Săvulescu A. *Parteneriat și dialog social. Ghidul formatorului*. București: Editura Vanemonde, 2003, p. 51-53.

conduce procesul de analiză de caz. Analiza se realizează pe coordonatele avantaje/dezavantaje/consecințe:

Variantele cazului	Avantaje	Dezavantaje	Consecințe
Varianta 1			
Varianta 2			
Varianta 3			

- *varianta 1*: metoda situației – se prezintă situația completă și soluționarea cazului;
- *varianta 2*: studiul analitic al cazului – se prezintă situația completă și o parte din soluții;
- *varianta 3*: nu se prezintă o situație completă și nu se expun soluțiile, nici informațiile cu privire la soluții; sunt oferite, în schimb, sarcini concrete de rezolvat, care ghidează participanții în soluționarea cazului.

Tipurile de cazuri¹:

1. *cazul descriptiv*: o situație este prezentată prin povestire și descriere; problema este situată și delimitată, urmînd să fie dezbătută de grup;

2. *cazul evolutiv*: plecînd de la o descriere analoagă, se pregătește un anumit număr de documente complementare, care vor fi la dispoziția grupului, dacă este necesar, se realizează o clarificare a demersului inițiat;

3. *cazul interactiv*: este un caz care evoluează în funcție de pozițiile adoptate de participanți, fie în plan tehnic, fie în plan uman.

În toate situațiile, un studiu de caz urmează un parcurs care se poate rezuma la cinci faze:

- *prima fază*: prezentarea cazului, realizată deseori în mod individual, în cadrul luării la cunoștință a respectivei situații;

- *a doua fază*: analiza și diagnosticul relative la problema/problemele de studiat, operații realizate de obicei în echipă;

- *a treia fază*: discuție și propuneri de intervenții în respectivul caz;

- *a patra fază*: căutarea unor soluții;

- *a cincea fază*: prezentarea soluției alese de grup și criticarea acesteia, chiar experimentarea ei.

Exemplu: studiu de caz

Andrei este angajat în funcție de director-adjunct pentru educație în cadrul unei instituții de învățămînt. Deține această funcție de cinci ani și nu a ridicat probleme de disciplină, dovedind că este profesionist și implicat în munca sa. De curînd i-au fost depistate unele probleme de sănătate, medicul recomandîndu-i o muncă mai calmă, fără prea mare stres. În acest caz, managerul instituției, considerînd că este etic să îi asigure un alt loc de muncă în interiorul instituției, mai ales că Andrei s-a dovedit în timp o resursă de valoare, i-a oferit un post de profesor.

a) Credeți că profilul psihologic al unei persoane care a fost potrivită pentru un post de director-adjunct pentru educație este potrivit pentru un profesor?

b) Credeți că Andrei se poate adapta la acest post mai rapid decît un nou-venit în instituția dată?

c) Dat fiind faptul că anterior Andrei avea un salariu fix motivant, iar în primele luni ca profesor partea salarială fixă la noul post va fi mai mică, credeți că sunt necesare strategii suplimentare de reținere în instituție pentru Andrei? Ce strategii de integrare trebuie să aplice managerul instituției în acest caz?

În concluzie, formarea profesională exprimă, în primul rînd, necesitățile instituției școlare, fie că este vorba despre selectarea angajaților în funcție de competențele profesionale în domeniul educațional prin formarea inițială, fie prin formarea continuă asigurată în instituție sau în afara ei. Indiferent de formă și de complexitate, formarea profesională face parte din obiectivele pe termen mediu și lung ale instituției școlare și reflectă nevoile acesteia în perspectiva evoluției ei, corelînd nevoile instituției cu nevoile personale ale angajaților în această instituție.

¹ Peretti A. de, Legrand J.-A., Boniface J. (coord.), Tehnici de comunicare, Iași: Editura Polirom, 2001, p. 366 - 367.

CARACTERISTICI ALE EDUCAȚIEI GLOBALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

*Maria BARBĂ,
Catedra Pedagogie și Psihologie a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

Contemporary universities take the strong global education-related changes. Global education is a common trend in many educational systems, it familiarizes students with issues affecting each person's existence. Higher education as a specialized, human activity is subject to the practice of human subjects, the degree of knowledge and development of strategies with which to operate. The Mission of university education is a global one: to enrich the patrimony of the scientific, technical, artistic, cultural, national, and world.

Cuvinte cheie: globalizare, globalism, mondializare, educație globală, strategii didactice ale educației globale, educația universitară.

Mondializarea - constituie unul dintre fenomenele cele mai controversate ale lumii actuale. Este calea de dispariție a particularităților și de impunere a unor modele generalizatoare, e ca o mișcare de unificare naturală a structurilor și podurilor de acțiune. Mondializarea a reverberat și strategiile de realizare a educației. Mondializarea se traduce prin libera circulație a capitalurilor, a bunurilor, a serviciilor și parțial a indivizilor.

Globalizarea - reprezintă o schimbare a raporturilor politico-economice și socioculturale pe linia recompunerii permanente a socialului, a fluidizării acestuia în consens cu ultimele lui sensuri de evoluție, presupune mișcare și deschidere permanentă către piste posibile. Globalizarea presupune o translocăție a modelelor și proceselor la scara întregii omeniri. Globalizarea constituie o mișcare de unificare pe linie politică, militară, tehnologică, economică.¹

Globalismul - propune o filosofie de nediferențiere și ștergere de desființare a oricăror demarcații de ordin fizic sau cultural. Este o ipostază negativă de impunere cu forța a globalizării, de impunere a strategiilor uniformizatoare și destructurante. Pe de altă parte, globalizarea nu exclude particularitățile sau localismul; dimpotrivă, le trezește, le stimulează. Dualitatea local-global durează de când lumea și stă la baza dezvoltării societății (culturii) umane.²

Educație globală - este un proces de universalizare a ființei umane, de repliere a ei pe coordonatele multiplicității și varietăți valorice. Este considerată o dimensiune a educației care include lumea și problemele sale în școală și care pregătește elevii pentru confruntările exterioare. (Tye, Tye 1992).

Strategii didactice ale educației globale — sunt cele centrate pe elev, de factură interdisciplinară și transdisciplinară.

Educația universitară - este ansamblul acțiunilor internaționale și sistemice desfășurate în vederea dezvoltării ființei umane aflate în procesul de pregătire universitară vizând profesionalizarea.³

Universitățile au servit umanitatea cu succes, aproape 1000 de ani. Aici s-au format elite intelectuale, ele au fost zona de trezire a omului la noile realități, de asimilare a noilor teorii ale cunoașterii. Studiul activităților din universități, al finalității acestora, se face adesea în raport cu societatea, cu celelalte niveluri de organizare a învățământului sau cu ceea ce se petrece în economie. Concepția contemporană despre educația universitară oscilează între trei sensuri: universitate pentru studenți, universitate pentru știință și universitate pentru societate.

Universitățile contemporane parcurg drumul unor puternice schimbări legate de educația globală. Educația globală se constituie în tendința comună a mai multor sisteme educaționale, care îi familiarizează pe studenți cu aspecte ce afectează existența fiecărei persoane.

¹ Cucos C. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Ediție a III a Iași: POLIROM. 2008 p.33

² Idem, p.33

³ Nicolae Vințanu. Educația universitară. București: Aramis Print. 2001, p. 35

Învățământul superior, ca activitate umană specializată, este condiționată de nivelul practicii umane și al subiecților, de gradul de dezvoltare a cunoașterii și de strategiile cu care se operează. Misiunea educației universitare este una globală: aceea de a îmbogăți patrimoniul științific, tehnic, artistic, cultural mondial- dar și național.

Conceptul de educație globală este direct conectat la fenomenul globalizării și la efectele sale, încercând să răspundă nevoilor specifice ale indivizilor într-o lume a diversității și a schimbărilor. Educația globală se constituie într-o dimensiune „discretă” a educației vizând deopotrivă pregătirea tinerilor pentru viața profesională și socială marcată de globalizare, dar și pentru ipostaza de actori care să contribuie la intensificarea fenomenului (I.C.Rotberg, 2004)

Argumente pentru preocupările contemporane în direcția educației globale pot fi sistematizate astfel (Spring, 1998; Guy, 1999):

- a. Globalizarea a condus la creșterea interdependențelor și contactelor transnaționale, ceea ce trebuie să antreneze demersuri formative specifice;
- b. Planeta se confruntă cu probleme cu caracter universal care necesită cooperare internațională;
- c. În ciuda eforturilor educaționale tinerii nu dețin suficiente informații despre problemele mondiale și despre alte culturi. Educația contemporană înregistrează eșecuri în pregătirea tinerilor pentru lumea globalizată;
- d. Educația constituie cheia succesului economic în lumea globalizată. ceea ce conduce la investiții suplimentare în educația globală.

Educația globală este deopotrivă susținută și criticată, iar importanța sa este fie exagerată, fie minimizată. În ciuda contradicțiilor, școlile din întreaga lume au dezvoltat programe de educație globală (atât formale cât și nonformale)

Educația globală se constituie într-o tendință comună a mai multor sisteme educaționale, care îi familiarizează pe elevi, studenți, cu aspecte ce afectează existența fiecărei persoane - accesul la educație, sărăcia și participarea la viața socială etc. (Rotbere, 2004), îi încurajează să identifice legăturile dintre nivelurile locale, regionale și mondiale ale existenței, să analizeze echilibrat inegalitățile sociale (A.Osier, K. Vincent, 2002).¹

Identitatea tinerilor trebuie să se cristalizeze în condițiile conștientizării interdependențelor globale și respectării principiilor cooperării nonviolentei, respectului pentru celălalt. A.Osier, R. Vincent încă din 2002 menționau că pentru a acoperi dimensiunea formării se impune utilizarea unor demersuri pedagogice flexibile, care încurajează gândirea critică și participarea responsabilă.

Educația globală este constituită din elemente aparent eterogene ce acoperă educația pentru pace și înțelegere internațională, pentru toleranță, interculturalitate și democrație. Cu toate acestea educația globală nu revendică statutul de „nouă educație”, ci reunește acele cunoștințe, deprinderi, atitudini vizate de diverse dimensiuni educaționale recunoscute în lumea pedagogică, care pun în evidență conexiunile globale, încurajând reflexia asupra viitorului comun al umanității.

Educația globală este realizată în contextul unor programe nonformale coordonate de școală, decât prin conținuturi specifice în programele de educație formală.

Educația globală are caracterul unei mișcări sociale generate de transformări accentuate, nefiind o responsabilitate directă a școlii. (Tye, Tye, 1992)

Scopul educației globale accentuează importanța construirii unei culturi globale a păcii prin promovarea valorilor, a atitudinilor și a comportamentelor ce permit realizarea democrației și a dezvoltării durabile, în condițiile respectării drepturilor omului. (Osier Vincent. 2002)Mayer, V.J. (2002) menționează finalitățile educației globale prin conștientizarea perspectivelor diverse asupra lumii. înțelegerea diversității culturale, informarea cu privire la teoria sistemelor, încurajarea participării la viața locală, națională și internațională. Educația globală îi familiarizează pe elevi, studenți cu elemente de conținut, precum: umanitatea ca entitate

¹ Osier A, Vicent, K Citezenship and the challenge of global education. Trenthan Books, Stoke-on - Trent, 2002.

singulara conectata la timp și spațiu, planeta ca spațiu cosmic și ecologic al umanității; structura socială globală și rolul individului în procesul de constituire a ordinii sociale (Mayer, 2002).

M. Calden și R. Smith(1993) ne prezintă patru seturi de finalități ale educației globale, corelate cu conținuturi adecvate:

- Cunoașterea și înțelegerea problemelor globale prin dezvoltarea conștiinței de sine, a respectului față de alte culturi, prin promovarea perspectivelor alternative de analiză a unei probleme, prin cunoașterea inegalităților la nivel local, regional, mondial, prin conștientizarea fenomenelor de schimbare și dezvoltare;
- Asimilarea unor valori și abilități specifice - acceptare și respect față de celălalt, empatie, grija pentru dreptate, respect pentru drepturile omului, încredere în democrație;
- Formarea unor deprinderi specifice- gândire critică, comunicare asertivă luarea deciziilor și rezolvarea problemelor, deprinderi sociale;
- Încurajarea implicării și acțiunii - dorința de a fi implicat, identificarea de alternative actionale, evaluarea consecințelor unei acțiuni

Preocupările privind educația globală sunt ilustrate și de nuanțarea finalităților acestuia în trei ipostaze diferite: a învăța despre perspectiva globală, a învăța pentru perspectiva globală, a învăța în perspectiva globală(Pike, Selbu, 1999).

Aceste finalități generale presupun activarea unor mecanisme de învățare adecvate:

- A învăța despre perspectiva globală implică furnizarea unor informații relevante despre interdependențele economice, politice, ecologice, culturale, tehnologice etc.
- A învăța pentru perspectiva globală constituie un deziderat realizabil prin formarea și dezvoltarea unor deprinderi și abilități precum învățarea prin descoperire (prin care elevii se deprind cu formularea de ipoteze, colectarea de date, analiza critică a informațiilor, reflecția și formularea de concluzii), gândirea critică, învățarea prin cooperare.
- A învăța în perspectiva globală implică formarea unor atitudini de respect pentru diversitate culturală și de opinii, de asumare conștientă a unor responsabilități de participare socială activă.

Finalitățile și conținuturile educației globale constă în accentul pus pe conștientizarea și înțelegerea relațiilor cauzale într-o lume a determinismului complex, pe dezvoltarea acelor deprinderi și abilități, atitudini care să asigure succesul tinerilor în viața socială și profesională, indiferent de coordonatele geografice care o vor contextualiza.

Strategiile didactice recomandate pentru realizarea educației globale sunt cele centrate pe elev, de natură interdisciplinară și transdisciplinară.¹

Metodele didactice recomandate pentru realizarea educației globale sunt cele active-participative alături de învățarea prin descoperire și prin cooperare.²

Actul evaluativ în contextual acestei dimensiuni a educației antrenează metodele complementare (portofoliul, proiectul, investigația, harta conceptuală, observația sistemică a comportamentului elevilor, datorită valențelor formative ale acestora.³

Teoriile culturale asupra globalizării susțin ca “lumea devine uniformă și standardizată datorită tendințelor sincroniste în domeniile comercial, tehnologic și cultural” și ca fenomenul este strâns legat de valorile postmoderne.⁴

Globalizarea constituie o forță ce generează fragmentare și unificare deopotrivă susținând atât dezvoltarea comunităților locale, cât și a celor globale. Globalizarea este „un proces de

¹ Axentii A., Barba M, Vol III, Metodologia didacticii interactive de organizare a procesului de învățământ. Cahul, 2011.p. 110-111

² Idem, p. 121-122

³ Idem. P. 105

⁴ Pieterse Globalization and Hybridization, in M Feartherstone, S Zash și Robertson (coord) Global Modernities, Sage Press, Londra 1995. P. 45

hibridizare care da naștere unui melanj global”(Robertson,1995). Globalizarea culturală presupune atât omogenitate cât și eterogenitate .¹

Sistemele educaționale naționale nu mai pot fi controlate exclusiv de către instituțiile guvernamentale: educația trebuie să pregătească profesioniști pentru piața internațională a muncii, în concordanță cu mutațiile rapide ale acestora să renunțe la unele tradiții naționale în favoarea valorilor transnaționale etc.²

Unul dintre autorii care au generat contraverse cu privire la conceptul economic de globalizare este americanul Robert Reich. Argumentele acestui autor în favoarea fenomenului sunt clare: odată cu dezvoltarea fără precedent a tehnologiilor informaționale și comunicaționale tranzitul bunurilor a devenit mai rapid și mai ieftin, iar transferul de informații aproape instantaneu. Companiile transnaționale au linii de producție și de desfacere a bunurilor și a serviciilor în state diferite iar capitalul acestora este extrem de mobil.

Astfel, “O mașină poate fi comandată de o companie japoneză, designul vehiculului poate fi realizat în Italia, asamblarea poate avea loc în Mexic sau Franța iar componentele electrice ale mașinii pot fi proiectate în New Jersey și produse în Japonia³

Concluziile lui Robert Reich cu privire la transformările asociate globalizării sunt radicale: “Nu vor mai exista produse sau tehnologii naționale. Nu vor mai exista economii naționale, cel puțin nu în accepțiunea cunoscută de noi. Cel mai important bun al unei națiuni va fi spiritul civic al cetățenilor săi.”⁴

În concluzie: Globalizarea după sine aduce schimbare în raporturile politico-economice și socioculturale. Într-o lume a internetului, a televiziunii prin satelit și prin cablu, a instrumentelor internațional de credit, a telefoanelor mobile etc., este greu să te sustragi acestui val comportamental.

Educația globală este constituită din elemente eterogene, pentru pace și înțelegere internațională, pentru toleranță, democrație, interculturalitate. Are scopuri, conținuturi, finalități strâns legate de valorile postmoderne în educație și instruire.

¹ Robertson R., Globalization: Time -Space and Homogeneity –Heterogeneity, Sage press, Londra, 1995 p.30

² Cucos C. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Ediție a III a Iași: POLIROM. 2008 p.36

³ Reich R, The Work of Nations: A Blueprint for the Future, Vintage Press, New York, 1991.p. 112

⁴ Idem, p. 1

CU PRIVIRE LA INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR DOTAȚI ÎN CONTEXTUL CERINȚELOR ACTUALE ALE ÎNVĂȚĂMÎNTULUI NAȚIONAL

*Constantin CHICIUC, drd.,
Institutul de Științe ale Educației*

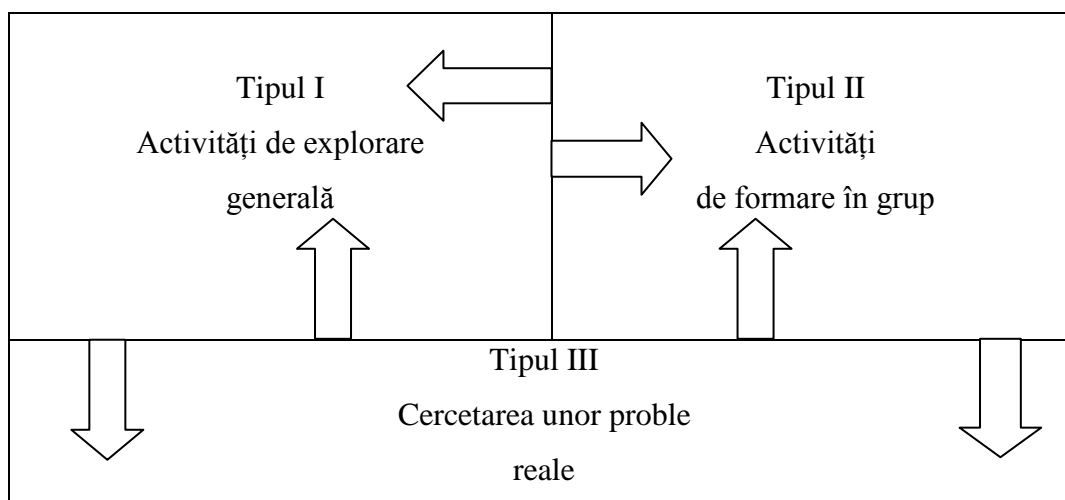
Este indiscutabil faptul că elevilor dotați e necesar să li se ofere o experiență educațională corespunzătoare prin utilizarea unor strategii diferențiate de învățare, prin crearea unui mediu stimulat, a unor atitudini speciale. Cercetătorul român, M. Jigău atenționează în acest sens că „a adopta cu toți elevii supradotați un demers didactic unic va fi un eșec”, (1994).

În Republica Moldova, datorită egalitarismului educațional, fenomenul supradotării rămâne destul de confuz, iar aplicarea diferitelor forme de stimulare a copiilor dotați și supradotați se face mai mult sau mai puțin aleatoriu. În general, pe această dimensiune, accentul se pune pe studiul individual și pe pregătirea particulară, deoarece nu sunt rezolvate problemele de natură legislativă, conceptuală și atitudinală. Însăși programa de instruire în școala de masă este concepută pentru elevul mediu și nu exercită o funcție stimulat accentuată asupra elevilor dotați. Societatea are doar de pierdut prin neglijarea acestor copii cu potențial de a deveni creatori de idei, de concepții avansate, în oricare dintre domeniile cunoașterii și tehnicii.

Pentru a asigura instruirea diferențiată a elevilor e necesar de articulat toate elementele curriculumului (manualele, metodele de predare, procedurile de evaluare, tehnici de identificare). Dar cel mai important lucru este formarea profesorilor, deoarece sprijinirea și stimularea elevilor inteligenți și creativi depinde nu numai de calitatea și structura curriculumului, ci și de nivelul de pregătire a cadrelor didactice.

Forma tradițională de organizare a instruirii este învățămîntul frontal, în care elevii sunt grupați în clase conform vârstei cronologice. Cu toate că diferențierea curriculumului necesită selecționarea sarcinilor de învățare după criteriul maturității intelectuale, și nu al celei cronologice totuși, considerăm că în cadrul lecției se poate de realizat o instruire diferențiată la un nivel apreciabil. Acțiunile ce urmează a fi realizate în acest sens, credem că trebuie să fie pe termen lung, adică de tip strategic. Decisiv în instruirea diferențiată este tipul de strategie adoptată. Dintre cele trei tipuri de strategii ale instruirii diferențiate (accelerare, îmbogățire, grupare) optăm pentru strategia ce prevede îmbogățirea curriculei. Principala caracteristică a strategiei de „îmbogățire a curriculei”, este extinderea și aprofundarea studiilor. În cadrul acestor strategii se operează cu noțiunile de îmbogățire pe verticală și îmbogățire pe orizontală. Îmbogățirea pe verticală se referă la predarea unor teme ce nu fac parte din programa școlară obișnuită, pe cînd îmbogățirea pe orizontală se referă la abordarea în profunzime a temelor. Promotorii acestei strategii de instruire diferențiată sunt cercetătorii Renzulli, Gallagher, Tannenbaum ș.a. În cercetările efectuate acești savanți promovează ideea, că doar prin lărgirea numărului, dar și tipurilor de experiențe ale învățării dotarea intelectuală se transformă în competență. Dat fiind faptul că creativitatea se include ca însușire aparte în structura supradotării, această strategie va contribui la dezvoltarea ei. Un adept al strategiei de îmbogățire a curriculei este și cercetătorul Gallagher (1984), care subliniază că caracteristica principală a elevilor supradotați este de a manipula cu conținuturi complexe, în situații noi și în cadrul unor aplicații interdisciplinare. Renzulli (1979) afirmă că instruirea se poate adapta elevilor dotați numai prin îmbogățirea curriculei. Tannenbaum (1988) subliniază că instruirea specială va dezvolta inițiativa și originalitatea elevilor dotați și astfel ei vor deveni producători de cunoștințe. Se înțelege că suntem departe de a afirma că conținuturile formează automat competențe, cu toate că informațiile, stocarea cunoștințelor nu poate fi fără efect formativ. O atare abordare ar fi o privire prea simplistă asupra lucrurilor. În utilizarea și selectarea acestor conținuturi și se manifestă rolul decisiv al profesorului, care utilizînd aceste ocazii, cum numește L. D' Hainaut (1981 p. 122) materiile, va selecta metode, va forma situații educative care vor duce la formare de capacități și atitudini. Și creativitatea nu se va dezvolta fără însușirea anumitor elemente de conținut, fără asimilarea unei anumite cantități raționale de cunoștințe sistematice și

transferabile. Considerăm că cel mai aplicabil model pentru realizarea strategiei de instruire prin îmbogățire este modelul SEM (Schoolwide Enrichment Model). Acest model a fost elaborat de Renzulli și Reis în anul 1985 și are la bază modelul elaborat de Renzulli în anul 1977 numit „triada îmbogățirii” (Schoolwide Enrichment Triad). În figura de mai jos prezentăm schematic acest model:



J.S.Renzulli (1977): modelul „triada îmbogățirii”.

Modelul SEM prezintă trei tipuri de activități de instruire:

-tipul I de îmbogățire cuprinde activitățile de explorare generală prin intermediul cărora este stimulată motivația elevilor. Aici elevii sunt familiarizați cu teme ce nu aparțin curriculumului normal, dar pot fi predate tuturor elevilor. (Paradoxuri, analogii, constatări și observații contradictorii, întrebări care conduc la descoperire și explorare).

-tipul II de îmbogățire se bazează pe metode special construite pentru dezvoltarea proceselor gândirii, comunicării și metodologiei cercetării. Activitățile se desfășoară în grupuri mici și au ca finalitate formarea deprinderilor creative și de cercetare. (Deprinderi de investigații: istorice, experimentale, descriptive. Studiul oamenilor creativi și a proceselor creative. Generarea ideilor prin lectură, prin scris. Exprimarea ideilor în forme vizuale. Situații de evaluare.)

-tipul III reprezintă activități de cercetare /investigare a unor probleme, a unor proiecte legate de probleme reale. (Luarea deciziilor privind soluțiile și produsele în funcție de consecințe /implicații. Prezentarea scrisă a soluțiilor. Toleranță la situații deschise).

Acest model stabilește compactat activitățile educative de alternativă, care cu ajutorul unei fișe pedagogice sunt aduse la cunoștința elevului și părinților.

Fiecare tip de activități al modelului se integrează în modelul imediat următor, ajungându-se la activități bine structurate, pe care Renzulli le numește modus operandi al elevului.

Este greșit să credem că acest model este orientat doar spre conținut, deoarece având ca scop și dezvoltarea proceselor mintale și a creativității, este orientat desigur și spre procesul de predare – învățare. În opinia autorilor acest model este o resursă metodologică eficientă pentru a forma /dezvolta competențe, căci rezultatele de bază ale învățării vor fi experiențe de acțiune conștientizată în diverse situații.

În concepția autorilor acestui model, datorită trecerii de la un gen de activități la altul, se realizează și o identificare a elevilor dotați. Identificarea este în funcție de prezența creativității, a abilităților cognitive superioare, a perseverenței în sarcinile de învățare. Prin acest caracter ciclic al identificării se asigură și caracterul interdependent al manifestării creativității și tipului și metodelor de instruire la care participă elevul.

Referințe:

1. M.Jigău, Copiii supradotați , București , Editura Stiințifică și Tehnică, 1994.
2. Gallagher,J.J.;Courtright R.D. „The educational definition of giftedness and its policy implication” in Sternberg R.J., Davidson I.E. Conceptions of giftedness, Cambridge University Press , Cambridge, 1987.
3. Renzulli ,J.S. ,The Enrichment Triad Model ,Creative Learning Press, Wetherfield , Connecticut, 1977.
4. Tannenbaum A.H. „Probing giftedness/talent/creativity:Promise and fulfillment”, in Brandwein P.e. ;Passow A.H., (ed) Gifted Young in Science , National Science Teachers Association , Washington, DC, 1988.
5. L.D. D`Hainaut, Programe de învățămînt și educație permanentă , E.D. P. București, 1981.
6. Renzulli J.S.;Reis S.M., The Schoolwide Enrichment Model, CreativeLearning Press, Mansfield Center, ,1985.

EDUCAȚIA PENTRU TIMPUL LIBER ÎN PERSPECTIVĂ AXIOLOGICĂ

Veronica CLICHICI,
Institutul de Științe ale Educației

This article reflects the need for a new approach to education - education for leisure. This is treated axiological perspective to current knowledge society. Here, the concept is identified problem by triggering "crisis of values " to be addressed by the design and implementation of an educational value for the student's free time.

În contextul societății bazate pe cunoaștere, rolul educației asupra personalității elevului îi revine semnificativ de importantă oricând și oriunde, inclusiv în timpul liber, și pe tot parcursul vieții, prin toate formele și dimensiunile sale. De aceea, principalul instrument de lucru pe care școala / liceul trebuie să-l furnizeze elevilor săi în societatea cunoașterii fiind știința de a se cultiva permanent.

Conștientă de necesitatea re-orientării activității de formare-dezvoltare a personalității umane și spre alte valori educaționale, Comisia Europeană a adoptat, începând cu anul 2000, o serie de recomandări privind integralizarea „noilor educații” – *educația pentru mediu, educația multiculturală, educația pentru pace și cooperare, educația pentru timpul liber* etc. în procesul de învățămînt, acestea fiind considerate valori necesare de promovat în secolul XXI, iar deschiderea conținuturilor învățării și spre problematica lumii contemporane – o soluție pentru „postmodernizarea” școlii.

Lista „noilor educații” se modifică și se îmbogățește mereu în raport cu valorile și noile priorități ale societății contemporane, care devin, respectiv, și priorități ale sistemelor educative, aici incluzându-se și : *educația pentru timpul liber*, care poate fi raportată la oricare dintre cele cinci conținuturi generale ale activității de formare-dezvoltare morală, intelectuală, tehnică, estetică, psihofizică a personalității elevului¹.

În esența sa, *educația pentru timpul liber* se referă la dimensiunea axiologică a educației și are în vedere în mod expres umplerea cu valori a timpului liber al elevului și valorizarea personalității acestuia printr-o cultură a autoeducației.

Conceptualizarea *educației pentru timpul liber* din perspectivă *axiologică* are ca punct de plecare „criza valorilor” din societate și lipsa valorilor în timpul liber al elevului, este fundamentată în baza cercetărilor savanților filosofi: Im. Kant, P.Andrei, L.Bлага ș.a.; psihologi: J.Piaget, A.Cosmovici ș.a.; pedagogi: J.Dewey, C.Cucoș, S.Cristea, VI.Pâslaru, L.Cuznețov, T.Callo, M.Hadîrcă ș.a., care au stabilit sisteme de valori, au tratat *ierarhia valorilor educaționale* și au demonstrat *caracterul lor dinamic* prin care se esențializează *valoarea timpului liber*, necesară formării-dezvoltării integrale a personalității elevului și în perspectiva educației permanente.

Sintetic vorbind, *educația pentru timpul liber* reprezintă simultan ²:

- *un concept pedagogic fundamental*, de tip integrator, care înglobează atât procesul educațional formal, cât și cel nonformal;

- *un concept pedagogic operațional*, care extinde aplicațiile sale „asupra tuturor aspectelor educației”: filosofică, sociologică, psihologică, axiologică, pedagogică.

o formă specializată de concepere și proiectare integrală a procesului de formare-dezvoltare a personalității, incluzând aici conceptul de „școala de după școală” cu componentele sale (cultural-artistică, turistică, socială, economică etc.). Deoarece se dovedește a fi o educație rentabilă sub raport familial, sanitar, social, economic, importanța educației pentru timpul liber crește pe măsură ce este conștientizată valoarea timpului liber și necesitatea *gestionării raționale a timpului liber* în formarea-dezvoltarea permanentă a personalității elevului;

¹Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale. /T.Callo, L.Cuznețov, M.Hadîrcă. – Ch., IȘE, 2014, p. 16.

² Ibidem, p.79.

• o orientare la nivel de politică a educației, care poate asigura perfecționarea activității de formare-dezvoltare a personalității pe toată perioada vieții prin formarea competenței de gestionare rațională a timpului liber și cultura de consum a timpului liber.

Perspectiva axiologică de abordare a educației pentru timpul liber necesită dezvoltare, dat fiind că:

– Timpul liber nu poate fi abordat fără raportarea la un sistem axiologic.¹

– Însuși conceptul de *timp liber* presupune *valoare*, P.Andrei subliniază că „conceptele presupun ideea de valoare în alcătuirea lor, dar nu numai atât, ci ele sunt chiar valori constitutive ale conștiinței în general”.²

– Ființa umană devine creatoare de cultură care reprezintă o lume a valorilor. Chiar dacă nu toți oamenii sunt creatori de cultură, toți participă la cultură, virtual sau de fapt.³

În acest sens, cercetătoarea L.Cuznețov esențializează *valoarea timpului liber*, apreciată de persoană care conține un caracter informal, fiind resimțită ca apropiată și plăcută, trăită de subiect în afara obligațiilor legate de învățatură, profesie sau activități gospodărești, de care beneficiază de facto fiecare persoană și pe care o putem valorifica diferit, rezervând timp și pentru relaxare, odihnă, reflecții, meditații, autoanalize, introspecții, astfel încât, propria poziție, atitudinile, capacitățile de autoperfecțiune a acestuia să contribuie esențial la îmbunătățirea modului de viață.⁴

Referindu-se la axiologia lumii contemporane, cercetătorul VI.Pâslaru evidențiază necesitatea integrării noilor educații în procesul de învățământ, susținând că „valorile puse în circuitul educațional nu sunt nici ele abstracte, ci obiectivate în formă de idei, scopuri, concepte, atitudini, competențe, care fac posibilă formarea și perfecționarea unui cadru existențial concret, a unei ființe umane concrete”.⁵

În aceeași ordine de idei, M.Hadîrcă subliniază existența unei crize a valorilor în societatea postmodernă și propune un sistem de valori (general-umane, naționale, colective, individuale etc.) ca bază pentru axiologizarea procesului educațional actual.⁶

Important este pentru elevul liceean la vârsta adolescenței să înțeleagă /conștientizeze *valoarea timpului liber* prin implicarea conștiinței de sine în ansamblul /sistemul de valori, care sunt esențiale în procesul instructiv-educativ prin accentuarea: laturii formative; autodezvoltarea prin cunoaștere și asimilare; creativitatea, pe spirit critic; umanizarea; stimularea motivației interne.

Totodată, cercetătoarea T.Callo, menționează că „un elev care nu are o conștiință axiologică justă devine primejdios”⁷, de aceea „elevul urmează să fie obișnuit să caute mereu valoarea, căci numai prin valoare va fi puternic și va avea putere”⁸, și în timpul lui liber.

În acest context, *conceptualizarea educației pentru timpul liber din perspectivă axiologică* presupune stabilirea unui sistem de valori ale timpului liber și valorificarea acestor valori într-un cadru formal, nonformal, informal, care reprezintă formele generale ale educației. Gestionarea rațională a timpului liber reprezintă o *valoare*, dacă este corect organizată, dezvoltată, care permite construirea unui puternic echilibru în stimularea și dezvoltarea personalității prin promovarea următorului **sistem de valori ale timpului liber**: *creativitatea; imaginația; fantezia și iluzia; hărnicia și siguranța în punerea în aplicare a acțiunilor; voluntariat; abilități de comunicare; optimismul; plăcerea de bucurie; etc.*¹

¹ Cucuș C. Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar. Iași: Polirom, 2002, p. 47.

² Andrei P. Filosofia valorii. Iași: Polirom, 1997, p. 52.

³ Blaga L. Trilogia culturii. București: ELU, 1969, p. 470.

⁴ Cuznețov L. Educație prin optim axiologic. Teorie și practică. Chișinău: S.n., 2010, p. 81-82.

⁵ Pâslaru VI. Valoare și educație axiologică: definiție și structurare. În: Didactica Pro, 2006, nr. 1(35), p. 6-7.

⁶ Hadîrcă M. (coord.), [et al.]. Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. Chișinău: IȘE, Print Caro, 2011, p. 32.

⁷ Callo T. Modernizarea axiologică a pedagogiei kantiene. Întoarcere în viitor. În: Univers Pedagogic, 2010, nr.3, p.14-20.

⁸ Ibidem, p.24.

Sistemul de învățământ din Republica Moldova poate facilita dezvoltarea integrală a personalității elevului, prin oferirea de cunoștințe despre valoarea timpului liber, dezvoltarea de aptitudini, atitudini și obiceiuri într-o combinație de activități de învățare de tip formal/nonformal, care să conducă la gestionarea rațională a timpului liber în societatea cunoașterii.

Pentru organizarea eficientă a timpului liber, pot fi proiectate următoarele tipuri de activități, care stimulează nevoia de schimbare a stilului de muncă al elevului, creând noi modalități de a învăța²:

- a. activități curriculare;
- b. activități extracurriculare desfășurate în școală;
- c. activități extracurriculare desfășurate în exteriorul școlii.

În contextul abordării metodologice a ETL în școală, modalitatea principală de realizare a acestui demers educațional îi revine cadrului didactic să proiecteze activități curriculare. Acestea, de regulă, sunt planificate în două registre, aflate la dispoziția curriculumului școlii: în cadrul orelor de dirigiență și în cele ale consilierului școlar pe probleme educative. Ambele presupun o planificare tematică.

Astfel, *educația pentru timpul liber* are în vedere organizarea eficientă a timpului liber atât prin activitățile curriculare cât și extracurriculare pentru elevii de toate vârstele. De aceea este deosebit de important să cunoaștem ce este educația pentru timpul liber și cum poate fi implementată la nivel de proces educațional, pentru ca în viitor acești tineri să înțeleagă/ să perceapă că acest timp este un bun prilej de formare-dezvoltare a personalității lor pe tot parcursul vieții.

Conchidem că, perspectiva axiologică în conceperea și proiectarea conținuturilor educației pentru timpul liber în învățământul școlar / liceal ni se pare de mare importanță, deoarece activitățile și preocupările de consum din timpul liber, dozate rațional, contribuie la îmbogățirea sistematică a vieții spirituale, prin ridicarea neîncetată a gradului de cunoștințe, lărgirea orizontului cultural, dezvoltarea tuturor aptitudinilor și talentelor de care dispune fiecare persoană, stimularea capacităților sale creatoare.

Referințe:

1. Andrei P. *Filosofia valorii*. Iași: Polirom, 1997.
2. Blaga L. *Trilogia culturii*. București: ELU, 1969.
3. Callo T. Modernizarea axiologică a pedagogiei kantiene. Întoarcere în viitor. În: *Univers Pedagogic*, 2010, nr.3, p.14-20.
4. Cucoș C. *Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar*. Iași: Polirom, 2002.
5. Cuznețov L. *Educație prin optim axiologic. Teorie și practică*. Chișinău: S.n., 2010.
6. Pâslaru VI. Valoare și educație axiologică: definiție și structurare. În: *Didactica Pro*, 2006, nr. 1(35), p. 6-7.
7. Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale. /T.Callo, L.Cuznețov, M.Hadîrcă. – Ch., IȘE, 2014.
8. Hadîrcă M. (coord.), [et al.]. *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. Chișinău: IȘE, Print Caro, 2011.
9. Lazăr V., Cărășel A. *Psihopedagogia activităților extracurriculare*. Dolj: Editura Arves, 2004.

¹ Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale. /T.Callo, L.Cuznețov, M.Hadîrcă. – Ch., IȘE, 2014, p. 81.

² Lazăr V., Cărășel A. *Psihopedagogia activităților extracurriculare*. Dolj: Editura Arves, 2004, p. 29-37.

CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ - PERSPECTIVĂ DE INTEGRARE A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR ÎN SPAȚIU EUROPEAN AL CERCETĂRII

*dr. Snejana COJOCARU-LUCHIAN,
Catedra Pedagogie și Psihologie a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

Scientific research is an area and a fundamental component of higher education, a criterion of evaluation and assessment of academic performance.

Integration of higher education in the european area is possible by carrying out research of problems of modernization of higher education through the scientific basis of the modernization and integration of higher education in the european academic space.

Într-o lume în schimbare, caracterizată de globalizarea accelerată a cercetării și tehnologiei și de apariția unor noi puteri științifice și tehnologice - *Spațiul European de Cercetare* este mai mult ca oricând o piatră de temelie pentru o societate europeană bazată pe cunoaștere. Într-o asemenea societate, *cercetarea, educația, formarea și inovația* sunt deziderate ale Uniunii Europene.

Cercetarea științifică reprezintă un domeniu, o componentă fundamentală a învățământului superior și un criteriu de evaluare a calificării și apreciere a performanței academice.

Cercetarea științifică stă la baza procesului de învățământ superior, care asigură formarea de resurse umane înalt calificate și constituie, prin norma didactică, o obligație profesională.

Prin cercetarea științifică se produc cunoștințe noi care stau la baza dezvoltării învățământului și a societății. Astfel, asigurarea științifică și metodologică a funcționării și modernizării învățământului apare ca o condiție prioritară și o necesitate vitală.

Termenul *cercetare* are un sens larg, cu întrebuintări diverse în felurite tipuri de activități umane, având semnificații de căutare, interogare, investigare, pentru a găsi, a afla, a descoperi ceva anume. Acțiunea de a cerceta poate însoți omul oricând și oriunde dacă este pus în situația de a-și apropia mediul în care trăiește, prin cunoaștere și intervenții asupra lui.

Cercetarea științifică restrânge aria de cuprindere, limitând-o, într-un fel, la ceea ce aparține științei, dar, în același timp, o deschide către ținte aparent de neatins, oferind lumii adevărate cuceriri pentru umanitate. Cercetarea științifică determină lucrurile să meargă înainte, să progreseze, să avanseze, chiar dacă cercetătorul își asumă și riscul de a greși în vreun fel.

Cercetarea stimulează informatica, tehnica, medicina, arta, științele naturii, științele sociale etc., conturându-și domenii de intervenție și de acțiune, cu idei, procedee, instrumente, strategii și soluții asociate acestora.

Cercetarea se identifică, în bună măsură, cu creația, fenomen complex aparținând omului și numai omului, destinat să-l atragă pe acesta în descoperirea noului în toate formele de manifestare umană. Cercetarea științifică se extinde în toate sferile de activitate, dar se particularizează, prin conținut și metodă, la fiecare dintre acestea.

Cercetarea științifică în științele socio-umane reverberează în viața oamenilor, care trăiesc într-o societate cu reguli și norme de respectat, cu organizări interne, fluctuații demografice, ideologii și idealuri, mentalități și aspirații ale membrilor ce o compun. Într-o societate umană, oamenii sunt destinați să învețe cum să trăiască unii alături de alții în comuniune de interese.

Activitățile de cercetare, dezvoltare și inovare în învățământul superior se concentrează pe dobândirea de noi cunoștințe și tehnologii privind integrarea în *Spațiul European de Cercetare*. Crearea unui spațiu european comun în domeniul învățământului superior este un deziderat stipulat în *Carta de la Bologna* care a generat o intensă preocupare pentru perfecționarea învățământului și ridicarea eficienței sale astfel încât acesta să devină un factor esențial de

realizare a unui salt calitativ al competitivității Europei în confruntarea cu celelalte culturi și civilizații contemporane.¹

Spațiul European de Cercetare fixează puternic cunoștințele la nivelul societății și va elibera potențialul de cunoștințe al Europei în toate dimensiunile sale: persoane, infrastructuri, organizații, finanțare, circulația cunoștințelor și cooperare globală.

Aceste tendințe de pe piața serviciilor academice sunt dovada evoluției și integrării învățământului superior în fluxul globalizării și a internaționalizării.

Or, globalizarea și internaționalizarea oferă oportunități și provocări pentru Spațiul European de Cercetare.

Knight definește internaționalizarea învățământului superior drept „procesul de integrare a dimensiunii internaționale/interculturale în procesele de învățământ, în activitățile de cercetare și în serviciile către societate din cadrul unei instituții”².

O definiție mai completă din perspectiva globalistă este formulată de Van der Wende internaționalizarea nu este un scop în sine, ci cuprinde „eforturile sistematice depuse pentru adaptarea învățământului superior la cerințele și provocările globalizării societății, a economiilor naționale și a pieței muncii”³.

Astfel, internaționalizarea devine un instrument important în dezvoltarea academică, răspunzând cerințelor mediului și permițând ameliorarea și alinierea standardelor de calitate existente la nivel instituțional și național. Perspectiva integrării în spațiul european al învățământului superior și cercetării pe piața mondială a serviciilor educaționale și de cercetare presează universitățile să se orienteze spre internaționalizare, ca sursă de competitivitate și atractivitate. Internaționalizarea învățământului superior este un proces dinamic ce cuprinde trei sfere fundamentale ale activității universitare: *învățământul, cercetarea și societatea*.

Internaționalizarea educației și cercetării este accelerată de noile tehnologii ale informației și comunicării; de creșterea competiției între universități, obținerea fondurilor pe bază de competiție la nivel național și internațional⁴.

Cercetarea științifică, conform O. Dandara și alții, este o activitate de obținere a unor informații privind modul în care pot fi soluționate problemele teoretice și practice privind obținerea de cunoștințe cu valoare de adevăr, activitate legată de rezolvarea unor sarcini creative, de investigație, cu un rezultat necunoscut preventiv. Activitatea de cercetare prevede formarea competenței de cercetare care creează condiții pentru asigurarea continuității *facultate-activitate profesională*. Aceasta se realizează prin funcționarea unei structuri cognitive de cercetare ce contribuie la pregătirea studentului cercetător competent, capabil să rezolve probleme atipice, importante la moment, utilizând cunoștințele, abilitățile, atitudinile și experiența acumulată⁵.

Dezvoltarea cercetării științifice universitare este orientată pe tematica aplicativă din Planul de Cercetare. Reperetele strategice majore ale cercetării științifice în învățământul superior sunt:

- abordarea interdisciplinară a domeniilor cu potențial aplicativ/practic;
- focalizarea pe nevoile curente și tendințele de evoluție tehnologică ale mediului social;
- participarea la programe internaționale și în special la cele europene;
- stabilirea tematicii prioritare în domeniul Psihologiei și științelor Educației;
- diversificarea surselor de finanțare a cercetărilor din sistemul de învățământ;

¹ Comisia comunității europene. CARTE VERDE. Spațiul European de Cercetare: perspective noi // era_gp_final_ro

² Knight, J. Internationalization: management strategies and issues. International Education Magazine, nr. 9, 1993, p. 21

³ Qiang, Z. Internationalization of Higher Education: towards a Conceptual Framework. Policy Futures in Education, vol. 1, nr. 2, 2005, p. 248

⁴ Ciurea C., Berbeca V., Lipcean S., Gurin M. Sistemul de învățământ superior din Republica Moldova în contextul procesului Bologna: 2005-2011. Chișinău: Fundația Soros, 2002.

⁵ Dandara Ot. Și alții. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2010, p. 47-48; Țapoc V; Capcelea V. Cercetarea științifică: Chișinău: Arc 2008, p. 35

- producerea de noi cunoștințe prin cercetarea științifică, comunicarea acestora prin educație și formare; diseminarea lor prin intermediul ICT (*Information and Communication Technologies*);

- transformarea cunoașterii în *inovație* pentru *dezvoltare*;

- stimularea cercetării în mediu intern, în ultimii ani se constată o scădere considerabilă a calității cercetării universitare deoarece cercetarea științifică universitară nu ocupă locul cuvenit în sfera de cercetare-dezvoltare;

- constituirea fondurilor de cercetare care să asigure resursele suplimentare pentru unitățile cele mai eficiente de cercetare pentru susținerea dezvoltării sau consolidării direcțiilor de cercetare de interes pentru studenții cercetători;

- finanțarea cercetărilor din surse externe ale universității prin atragerea fondurilor pentru a lansa proiecte de interes științific sau tehnologic;

- asigurarea asistenței prin organizarea sesiunilor de informare, training-uri care va asigura o comunicare internă eficientă în mediu academic¹.

Universitățile prin misiunea lor sunt implicate în procesele de cercetare, educație/formarea studenților cercetători și dezvoltarea în contextul paradigmatelor educației pentru schimbare².

Deci, accentul se pune pe capacitatea universităților nu numai de a produce cunoaștere, dar și de a se implica în mecanismele capabile să facă disponibilă cunoașterea, adică mecanismele care să asigure transformarea cunoașterii în inovare.

Un rol esențial în cercetare îl are calitatea acesteia. O cercetare științifică calitativă se fundamentează pe principiul *cauzalității* cauza precede întotdeauna efectul; *observabilității* cere ca în știință să se introducă numai acele afirmații care pot fi supuse unui experiment, fie el și numai mental sau, fie și numai în principiu; conform *principiului complementarității* anumite noțiuni sunt reciproc incompatibile și trebuie deci să fie interpretate numai prin prisma completării reciproce. Ideea complementarității permite să se înțeleagă și să se concilieze diferite entități contradictorii.

Calitatea cercetării este determinată, în viziunea Prof. N. Silistraru, de *originalitatea*, *soliditatea* și *relevanța* cercetării. *Originalitatea* este demonstrată de contribuția pe care cercetarea o are la dezvoltarea de noi cunoștințe, acestea pot veni în contradicție cu vechile principii și determină un mod nou de a gândi. *Soliditatea*, determinată de metodologia cu care s-a realizat cercetarea permite ca rezultatele să poată fi verificate. *Relevanța* - particularitatea de a prezenta interes pentru alții și de a fi utilă și altora. Prioritatea maximă se acordă originalității³.

Calitatea cercetării științifice este determinată/condiționată și de *mediul propice cercetării de calitate*, în care sunt facilitate comunicarea și colaborarea, atât în mediul intern, cât și în mediul extern⁴.

Mediile propice cercetării par a fi cele diverse din punct de vedere al vârstei și specializării cercetătorilor, dar și din punctul de vedere al activităților desfășurate în unitatea de cercetare: specializări, formare, diseminare, precum și contacte cu mediul economico-social. Toate acestea sugerează, de fapt, dificultatea de a stabili criterii individuale pentru calitatea în cercetare.

Evaluarea calității activităților de cercetare științifică în învățământul superior vizează:

- capacitatea de a atrage fonduri pentru activitatea de cercetare științifică;

- capacitatea de a pregăti resursa umană înalt calificată pentru activitatea de cercetare științifică;

- relevanța și vizibilitatea rezultatelor activității de cercetare științifică;

- capacitatea universităților de a concepe/dezvolta produse – tehnologii inovative pentru

¹ http://www.utm.md/acte_normative/externe/strategiaBologna.pdf, p. 4

² *Strategia Lisabona* a Uniunii Europene, din anul 2000
www.anpcdefp.ro/userfiles/Anexa_3_TiM_Strategia_Europa_2020.pdf

³ Silistraru N. Cercetarea științifică în învățământul superior. În: *Problematika educației în mileniul III: național, regional, european. Materialele simpozionului științific*. Chișinău, 2006, p. 516-522

⁴ *Strategia cercetării-dezvoltării a Republicii Moldova până în 2020*, [Online]. Disponibil la: [http://asm.md/galerie/144013476-Strategia-cap-1\(1\).pdf](http://asm.md/galerie/144013476-Strategia-cap-1(1).pdf) [Accesat la: 23 octombrie 2013]

mediul social;

-capacitatea instituțională a universităților de a organiza și susține activitatea de cercetare științifică performantă.

În acest context calitatea cercetării reprezintă o componentă obligatorie a funcționării învățământului superior.

Cercetarea științifică cuprinde 2 metode de raționament. Raționamentul deductiv pornește de la general, trecând la specific. Este o abordare *top-down*, de sus în jos, în care sunt implicate regulile generale în situații specifice, de exemplu, dacă vrem să înțelegem cum funcționează educația începem prin a formula o teorie legată de educație, din care desprindem mai multe ipoteze specifice, observăm ce se întâmplă în realitate, încercând să vedem dacă teoria formulată se confirmă sau nu. Raționamentul inductiv funcționează în mod contrar: observăm realitatea încercând să identificăm regularitățile pe care le transformăm în ipoteze din care să putem formula teorii.

În prezent cercetarea științifică universitară este realizată de cadrele didactice și de studenții cercetători, în laboratoare științifice, în cadrul proiectelor și programelor de cercetare. Activitatea de cercetare științifică se realizează prin elaborarea tezelor de an și de licență la specialitățile 142.03/142.02 *Pedagogie în Învățământul primar și Pedagogie preșcolară*, 142.04/142.07 *Psihopedagogie și Pedagogie socială* a studenților cercetători, în cadrul programelor de cercetare a cadrelor didactice, presupune formarea următoarelor competențe - cheie de cercetare:

Competențe instrumentale:

- cunoștințe profunde clasice și moderne în domeniu;
- capacitatea de analiză și sinteză;
- capacitatea de a diagnostica;
- competența de aplicare a rezultatelor științifice de ultimă oră;
- abilități critice și autocritice;
- abilitatea de a comunica rezultatele investigației;
- cunoștințe fundamentale privind calificarea profesională optată;
- competențe investigative;
- cunoașterea unor tehnologii informaționale.

Competențe interpersonale:

- capacitatea de adaptabilitate;
- competențe de comunicare scrisă și orală;
- capacitatea de a se consemna normelor eticii;
- capacitatea de a stabili relații interpersonale;
- capacitatea de a aprecia și a accepta diversitatea și multiculturalitatea.

Competențe sistemice:

- capacități creative;
- competențe de stabilire a relațiilor de interdisciplinaritate;
- capacitatea de a lua decizi.

Un rol important la etapa actuală a instituțiilor de învățământ este de a găsi proporția dintre învățare și cercetare pentru ca aceste două activități să se realizeze la un potențial înalt deoarece calitatea înaltă a formării prin studii și prin cercetare crește prestigiul și viabilitatea instituției universitare.

În cadrul Conferinței de la Berlin din 2003, miniștrii responsabili de învățământul superior au subliniat importanța cercetării, formării în domeniul cercetării și promovării cercetării interdisciplinare pentru a menține și a îmbunătăți calitatea învățământului superior și pentru a consolida competitivitatea acestuia. Aceștia au încurajat instituțiile de învățământ superior să-și întărească cooperarea în domeniul formării tinerilor cercetători¹.

¹ http://bologna.ro/a/upfolders/comunicatul_de_la_berlin_19.09.03.pdf

Cercetarea științifică în universități se realizează în cadrul ciclului I și II. În ciclul I se realizează introducerea în teoria cercetării și se formează abilități incipiente de cercetare. În ciclul de masterat cercetarea are o pondere însemnată pe tot parcursul ciclului. În practica europeană s-a constatat că aproape o treime de instituții, oferă 2 tipuri de masterat: unul de specializare profesională, în care cercetarea are ca obiect mediul profesional imediat, și altul profilat mai mult pe cercetare.

Pentru a obține performanțele în cercetare, instituțiile universitare ar trebui să-și poată angaja personal calificat pentru conducerea procesului de formare pentru cercetare.

Or, cercetarea științifică trebuie să devină obiect de studiu al învățământului superior deoarece oportunitatea acesteia este mai mult decât evidentă în contextul procesului de la Bologna și al prevederilor unui posibil Cadru European al Calificărilor, elaborat de Comisia europeană.

Cercetarea științifică propune variante posibile, realitatea educațională le asimilează, dar, în același timp, îi semnaleză cercetării noi provocări, teme de reflecție, interogări, la care se așteaptă răspunsuri teoretice, dar mai ales practice. Cercetarea științifică devine, astfel, o preocupare perpetuă, deoarece își îndreaptă atenția dinspre prezent către viitor.

ART-PEDAGOGIA - O NOUĂ DIRECȚIE ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

*Eugenia FOCA, drd.,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți*

The article raises a new field of science education, art- pedagogy. Its great educational potential is shown by scientific. Art Education is defined as a new branch of science education, which has a content of intervention, objectives and methods of the disciplines pedagogy, psychology and the arts, to promote the welfare of the child's learning environment.

Schimbările produse în învățămînt din ultimele decenii nu au reparat “neajunsul” învechit, și anume cel al absenței educației sensibilității la elevi. “Existența a două tipuri de inteligență distincte, *inteligenta carteziană (Gîndesc, deci exist)* și *inteligenta estetică* (cea care menține lumea sensorială pe fiecare treaptă a raționamentului), afirmă H.Read, îl fac pe om să mențină echilibrul psiho-fizic”.¹ Astfel, constată I.Șușală, “în lumea modernă, din cauza dezechilibrului dintre aceste două inteligențe, s-a ajuns la prăpastia care desparte astăzi pe omul cu sensibilitate de omul concepției”.²

Ceea ce identificăm astăzi este că educația pune accent pe cunoaștere, astfel copilul este „înghițit” de sistemul ce ignoră activitatea liberă și plăcută a artei. În aceste condiții apare necesitatea de găsire a unui cîmp de acțiune comun al disciplinelor autonome, *pedagogia, psihologia și arta*, în care „armonia sau echilibrul psihic și fizic al vieții, va veni numai *de la și prin artă*”.³ Astfel apare un nou concept “art-pedagogia” care repurtează tot mai mulți adepți, fiind la moment prioritar pentru cercetătorii din domeniul științelor educației.

Cercetările raportate la termenul de „art-pedagogie” sunt relativ recente, constituindu-se în jurul anilor 90, în spațiul academic rus. Primele cercetări sunt ale autorilor Ю.С.Шевченко, Л.В.Крепица cu referire la termenii de „art-pedagogie și art-terapie”, aceștia fiind înglobați în termenul de psihoterapie.⁴ Extinderea mai amplă a conceptului are loc mai tîrziu, cînd apare lucrarea cercetătorilor Е.А.Медведева, И.Ю.Левченко „Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании” (2001). În viziunea autorilor menționați „art-pedagogia” reprezintă “sinteza domeniilor științifice (artă și pedagogie), care asigură dezvoltarea teoriei și practicii educaționale a procesului de corecție și recuperare prin intermediul artei a copiilor cu dizabilități de dezvoltare”.⁵

Ceva mai tîrziu autorul Е.В.Таранова în lucrările sale menționează că „art-pedagogia reprezintă o ramură a științelor educației, ce studiază specificul și legitățile acțiunii integrate a activităților bazate pe artă și influenței acestora asupra formelor de manifestare a activismului elevilor, ce influențează relațiile sociale și strategiile comportamentale.”.⁶ Același autor constată ca rezultat al influențelor art-pedagogice - adaptarea eficientă a copilului în mediul școlar.

Art-pedagogia are interferențe de conținuturi, obiective și metode din disciplinele *pedagogia, psihologia și arta*, cu scopul de a facilita starea de bine a copilului în mediul de învățare.

¹ Apud: Șușală I. *Estetica și psihopedagogia artelor plastice și designului*. București: Sigma, 2000

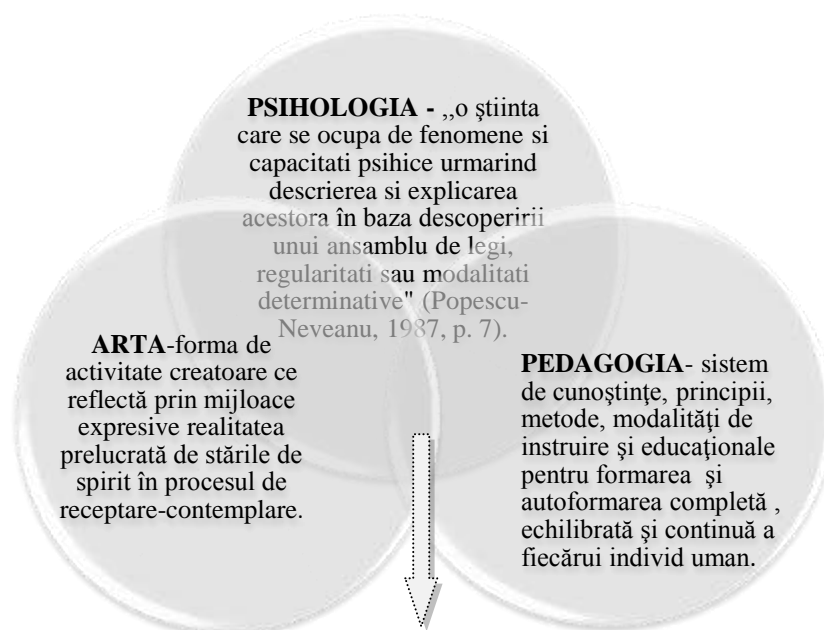
² Ibidem, p.12.

³ Ibidem, p.13.

⁴ Шевченко Ю.С., Крепица А.В. Принципы арттерапии и артпедагогика в работе с детьми и подростками: метод. пособие. Балашов, 1998. 56 с.

⁵ Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании /Е.А. Медведева,И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова,Т.А. Добровольская.М.: Изд.Центр «Академия», 2001. 248 с., pag. 24.

⁶ Таранова, Е. В. Артпедагогический практикум по работе с дошкольниками: игры, упражнения, занятия / Е. В. Таранова. – Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 2003. – 95 с.



ART-PEDAGOGIA – ramură a pedagogiei orientată spre dezvoltarea sferei sensibilității emoționale, ca produs integrativ al experienței individului, manifestat în cultura sensorială a personalității: echilibrului dintre receptivitatea emoțională și activism/inițiativă.¹

E cazul să facem o precizare: sintagmele „psihologia artei”, „pedagogia artei”, „art-terapie” nu sunt nici semantic, nici funcțional echivalente cu termenul de „art-pedagogie”.

Analiza paralelă a literaturii de specialitate, И.Ю. Левченко, Л.Д. Лебедева, Е.А. Медведева, ne-a determinat să constatăm elementele tangențiale și diferențiale ale conceptelor „art-pedagogie” și „art-terapie” (cele mai des confundate), în plan semantic și practic:

Art-terapia	Tangențe	Art-pedagogia
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ambele „conectează” omul la activitatea artistico-creativă; ▪ stabilesc o relație specială „om – artă”, în care omul își regăsește „libertatea”; ▪ au un instrumentar identic (mijloacele de exprimare artistică); ▪ realizează o influență benefică asupra personalității în dezvoltare; ▪ nu se pune accent pe aspectele estetice sau de evaluare medicală/pedagogică a imaginii / obiectului creat. ▪ termenii „art-terapie” și „art-pedagogie” au prima parte comună „art”- ceea ce semnifică „arta”, partea a doua reprezintă diferențele: <i>terapia</i> - direcție în medicină, cu acțiuni de tratament; <i>pedagogia</i> – știința despre instruire, educație și dezvoltare.² 		
Art-terapia	2 1	Art-pedagogia
<ul style="list-style-type: none"> • domeniul de sinteză al artei, medicinei și psihologiei; 		<ul style="list-style-type: none"> • domeniul de sinteză al artei, pedagogiei și psihologiei;

¹ Анисимов В.П. Искусство и нравственность: к проблеме определения предмета арт-педагогике // Современные проблемы науки и образования, 2009, №2 С.7-9. Disponibil: www.science-education.ru/29-1046

² Е.А. Медведева, op.cit., pag. 24.

<ul style="list-style-type: none"> • se realizează în practica corectivă, la bază fiind aspectele psihologiei analitice, determinate de potențialul terapeutic și corectiv al activității artistice; 	<ul style="list-style-type: none"> • se realizează „în baza abordărilor teoretico-metodice ale pedagogiei, axate pe aplicarea artei ca mijloc de educație și orientare/suținere pedagogică a „actorilor” implicați în procesul educațional (copii, adolescenți, profesori, părinți), altfel zis, îmbinarea noilor achiziții personale și determinarea intențiilor individual-valorice.”¹
<ul style="list-style-type: none"> • scopul major al art-terapiei este studierea stării psihice interne a pacientului, armonizarea „lunii interne” și restabilirea capacității de a găsi calea optimă de rezolvare a situațiilor, a echilibrului vieții „interne și externe”.² 	<ul style="list-style-type: none"> • scopul principal al art-pedagogiei este facilitarea rezolvării optime a problemelor educaționale cu care se confruntă profesorii, părinții, elevii.
<ul style="list-style-type: none"> • actualizează dezvoltarea și schimbarea personală; este adresată „la ceea ce are deja” persoana – problemele de moment. 	<ul style="list-style-type: none"> • art-pedagogia activează procesul educațional și e orientată “la ceea ce e lipsă la moment” în persoană, dar în perspectivă va fi format, deci se accentuează sfera de posibilități pozitive ale omului.
<ul style="list-style-type: none"> • e practică de art-terapeut, care beneficiază de o pregătire profesională corespunzătoare. 	<ul style="list-style-type: none"> • este adresată atât pedagogilor, cât și tuturor celor care sunt implicați în educația copiilor: educatori, părinți.

Diversitatea opiniilor referitoare la termenul de art-pedagogie implică analiza și sistematizarea acestora pentru a surprinde potențialul educațional specific, în scopul rezolvării optime a problemelor instructiv-educaționale.

¹ Таранова Е.В. Анализ термина «артпедагогика» в понятийном поле педагогических и арт-терапевтических категорий . Electronic scientific journal «Pedagogy and psychology» ISSN 2304-3288, Release 1. Volume 2 / May 2012, pag.10.

² Ibidem, pag.10.

ÎMBUNĂTĂȚIREA EFICIENȚEI COMUNICĂRII — CONDIȚIE NECESARĂ PENTRU EDUCAȚIA POZITIVĂ A ELEVILOR CLASELOR PRIMARE

*Eugenia FOCA, drd.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

In this article is discussed the problem of methods to improve the effectiveness of communication with children of primary school age from the standpoint of overcoming the resistance of education. Based on current research, the research results of a research project of the Academy of Sciences of the Republic of Moldova "The study of the phenomenon of resistance to education of younger students in a rural school," is promoted the idea of the need in dialogue with children to move to a position of positive parenting, use a non-repressive methods of pedagogy. Specific examples of activities of teachers and parents of the pilot schools participating in the project, are examples of effective interaction with children, based on replacement of orders and requirements with requests and indirect influence on the child. Solving problems to overcome resistance to education in communication is seen through methods of psycho-emotional influence on the child.

În cele mai recente cercetări cu referire la depășirea rezistenței la educație, cercetătorii sunt unanim de acord cu ideea că metodele învechite, bazate pe impunere și presiune trebuie excluse.

Rolul profesorului ca și „instructor” de scris, citit, calcule aritmetice țin deja de un trecut îndepărtat. În acest context, profesorul singur nu își mai poate asuma responsabilitatea educării copilului fără a avea un partener fundamental în afara școlii – părintele. Implicarea simultană în educația pozitivă a profesorului și părintelui, care veghează la dezvoltarea aceluiși copil, devine o premisă importantă pentru asigurarea coerenței și unității de principii, valori, metode și tehnici educaționale.¹

Să ajungi la cooperare, atât a părinți-copil, cât și profesori-copil, înseamnă să obișnuiești copilul să asculte rugămintea, urmată de realizarea acesteia. De aceea primul pas spre cooperare constă într-un mod cât mai eficient de a cere, fără să ordoni.

După părerea cercetătorilor J.Gray, L.Nolte, E.Stan o educație pozitivă constă în înlocuirea ordinelor, cerințelor și impunerilor cu *rugămintea*. Este o schimbare foarte lesne de înfăptuit, însă exersarea acesteia trebuie să se înfăptuiască atât în rîndul pedagogilor, cât și a părinților. În loc de: „Du-te și fă-ți temele!”—putem spune: „N-ai vrea să-ți faci temele?”, în loc de: „Nu te mai bate!”—putem spune: „Te rog, nu-l atinge pe băiat.” Formulele „N-ai vrea să...” și „Te rog să...” fac minuni, iar cuvîntul „trebuie” creează, la copii, o dorință de respingere și protest. Utilizînd această formulă, practic invităm copilul spre a coopera, ceea ce exclude din start respingerea.²

În cercetările sale, L. Malenkova indică necesitatea dezicerii de la întrebările retorice într-un dialog cu un elev. Aceasta crede că astfel de întrebări sunt necesare doar în accentuarea unei idei ce face parte dintr-o polemică, pe cînd într-o cooperare aceasta nu va avea nici un efect. Fiecare întrebare de acest fel ascunde un mesaj. Iar în educație, mesajele ascunse conțin învinovățiri, pe care maturii nu le spun în mod direct, ci le ascund într-o întrebare retorică. De exemplu, învățătorul, intrînd în clasă, spune: „Ce e cu dezordinea aceasta în clasă?”. Ceea ce recepționează elevii este: „Ar trebui să faceți curat în clasă, sunteți răi, sunteți niște leneși, nu mă ascultați...”³

John Gray, în cartea sa „Copiii sunt din rai”, evidențiază „abținerea maturilor de a folosi întrebări retorice înainte de a-și spune rugămintea, poate spori șansele unei cooperări eficiente cu copiii. În caz contrar, copiii pur și simplu nu mai ascultă.”⁴ De aici deducem că întrebările

¹ Ghid de bune practici pentru educația pozitivă a părinților, cadrelor didactice și elevilor / Organizația „Salvați Copiii”. - București : Speed Promotion, 2011, p.37.

² John Gray, Copii sunt din rai, București: Editura Vremea, 2008, p.35.

³ Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 480

⁴ John Gray, Copii sunt din rai, București: Editura Vremea, 2008, p.35

retorice nu au niciun efect într-o comunicare. În plus, dacă întrebările retorice nu au efect asupra unui copil, acestea nu le permit nici părinților sau pedagogilor să-și dea seama de faptul că transmit mesaje negative, care sunt ascunse în cuvintele lor. Iar dacă nu ne dăm seama de aceste mesaje negative incluse în comunicare, atunci ne va fi greu să înțelegem de ce copiii se eschivează de la cooperarea cu noi.

Atît părinții cît și pedagogii trebuie să-și practice o abilitate importantă în cooperarea eficientă cu copiii, adică să învețe să vorbească direct la subiect, mai ales cînd vine vorba de băieți. Avem pretenții de la copii, dar nu le spunem direct ce anume dorim. Și ca urmare, scad drastic șansele să primim rezultatul dorit. În cele ce urmează, oferim cîteva exemple de cerințe indirecte:

Enunț cu efect negativ: *Copii, sunteți prea gălăgioși la ore.*

Mesaj: *Liniștiți-vă.*

Enunț cu efect negativ: *Nu-mi place cum ți-ai făcut tema pentru acasă.*

Mesaj: *Fii bun și fii mai sîrguincios la tema pentru acasă.*

În fiecare dintre exemplele de mai sus, învățătorul încearcă să încurajeze elevul spre anumite acțiuni, atrăgîndu-i atenția la o problemă, dar în același timp nu cere nimic în schimb. De cele mai dese ori copilul nici nu percepe rugăminta ce se ascunde în spatele acestor cuvinte.

De aceea, pentru a primi o reacție dorită, trebuie să verbalizăm rugăminta fără expresii negative. Accentuînd abaterile sau greșelile copilului, nu vom obține cooperarea în niciun fel.

Pentru a încuraja copilul spre cooperare trebuie să înlocuim poruncile și cerințele prin rugămînți. Plus la toate, nu e neapărat să explicăm copilului de ce îl rugăm, de ce ar trebui să îndeplinească rugăminta. O asemenea metodă nu e eficientă tot timpul.

Explicîndu-i copilului motivul rugămînții, noi pur și simplu cedăm din poziția de adult, derutîndu-l și mai mult. Astfel, unii, fără vreo intenție rea, încearcă să-i convingă pe copii să le urmeze instrucțiunile, în loc să le ofere dreptul de a fi contra, or doar cei mari au dreptate. Copiii nu se împotrivesc dorinței părinților, ci, de cele mai dese ori, ei combat justificările acestora. Or fără justificări copilul are mai puține motive ca să argumenteze sau să se împotrivescă. De aceea cu cît e mai scurtă rugăminta, cu atît cooperarea copilului va fi mai mare. *De exemplu:* unii învățători, pentru a obține înțelegerea elevilor, în rugăminta sa ca aceștia să fie atenți în timpul anunțării temei pentru acasă, nu trebuie să folosească explicații ample despre importanța atenției lor. Aceasta poate fi anunțată mai tîrziu, după ce aceștia și-au notat tema pentru acasă. Atunci învățătoare le poate spune: „Sunt foarte mîndră de voi. Din moment ce ați notat tema pentru acasă, sunt sigură că mîine toți veți primi note bune.” În acest caz, după ce a îndeplinit rugăminta, elevul este mult mai predispus la dialog.

În același timp, în ce privește practica, totul este invers. Majoritatea pedagogilor și părinților discută doar pentru ca elevul/ copilul să asculte, pentru că se împotrivesc sau pentru că a făcut ceva rău sau a greșit. O astfel de abordare doar mărește sentimentul de vină sau de nemulțumire de sine și într-un final, taie avîntul copilului de cooperare. O asemenea strategie în lucrul cu elevii claselor primare nu se va solda cu succes pentru că odată cu maturizarea copiilor, se va trezi în ei sentimentul de rebeliune — cu cît elevul a fost mai cuminte și mai ascultător în clasele primare, cu atît mai rebel va fi în adolescență.

După părerea lui L.Bourbeau în fixarea unei legături cu copii trebuie evitate discuțiile pe tema: „ce e bine și ce e rău”.¹ În cazul unui copil ce se împotrivesc, aceste cuvinte sună ca intenționate și nefirești, deci nu funcționează. Mai ales, cînd au ca scop motivarea unui comportament dorit de adult. „Atunci copilul își pierde orice interes de a coopera și în loc de aceasta, el încearcă singur să înțeleagă ce este bine și ce este rău, ce este corect și ce este incorect”, menționează R.Bromfield.²

După discuțiile cu părinții elevilor din gimnaziile satului Hiliuți, raionul Rîșcani și gimnaziile satului Elizaveta, am determinat problema refuzului copiilor de a discuta cu părinții.

¹ Bourbeau, L. Despre relațiile părinți și copii, București: Editura Ascendent, 2009.

² Bromfield, R. Cum să nu îți răsfeți copilul, Iași: Polirom, 2009.

De acest lucru „se plîngea” fiecare al 3-lea părinte. Cauza principală a fost că aceștia dau prea multe indicații și țin prea multe lecții moralizatoare. O deosebită respingere față de aceste lecții are loc atunci cînd tatăl sau mama le folosește pentru a primi un anumit comportament sau explică de ce nu are dreptate copilul. În acest caz, lecțiile nu doar că sunt inutile, mai mult de atît, duc la rezultate total opuse.

În orice moment se poate găsi o altă metodă. Uneori trebuie doar să ieșim din cameră pentru a-i arăta copilului că nu ne place comportamentul lui. Dacă copilul nu ne-a cerut sfatul, cuvintele noastre, oricît de bune și utile ar fi, vor crea mai multă respingere.

Foarte des în comunicarea dintre un adult și copil observăm manipularea sentimentelor celui din urmă. În unele resurse autorii recomandă indentificarea sentimentelor și împărtășirea acestora cu copiii în cazul apariției respingerii în educație (L. Malenkov, A. Mudrik, etc.).

Chiar dacă părinții oferă sfaturi doar din cele mai bune intenții, după părerea lui John Gray, o astfel de strategie poate îngreuna cooperarea. Iată ce scrie J. Gray cu privire la situație: „astfel de formule nu sunt bune pentru un schimb de sentimente între exponenții diferitelor generații. Cînd părinții, care sunt principali în familie, împărtășesc copiilor sentimentele negative pentru ca să obțină un anumit comportament de la aceștia, copiii încep să simtă o prea mare responsabilitate cu privire la dispoziția adultului. Rezultă că acel copil ori se va simți vinovat de supărarea adultului, ori ajung să se conformeze cerințelor, ori ajung la concluzia că sunt manipulați și se împotrivesc oricărei cerințe.”¹

Discuțiile cu părinții despre problemele în comunicarea cu copiii au arătat că cel mai des, atunci cînd apelează la sentimentele copilului, ei le povestesc cît de greu le este să lucreze pentru binele familiei și că copiii nu prețuiesc acest lucru, nu văd și nu înțeleg.

Practic, în toate cazurile rezultatului e negativ pentru că într-un asemenea caz copilul va reacționa în două feluri: ori se va simți rău, ori nu va atrage nicio atenție la ceea ce li s-a spus. De aceea, pentru a educa pozitiv un copil trebuie să împărtășești cu acesta doar sentimentele pozitive, întrucît sentimentele negative vor fi percepute de aceștia ca pe o manipulare.

Cel mai potrivit într-o asemenea situație este să realizăm însărcinarea împreună, folosindu-ne, de exemplu, de o asemenea frază: „Să facem curat împreună.” Astfel, aceasta va fi ca o invitație la o activitate comună, rugămintea părintelui va fi percepută ca pe o invitație la cooperare, iar ca rezultat aceștia vor participa cu entuziasm la ceea ce li se cere. Cu fiecare ocazie trebuie să invităm copiii să participe într-o oarecare activitate în comun. Atunci copilul va simți că el cooperează și nu că se supune.

În situații în care este necesară o educație „din carte”, copiii, cel mai des, percep nesinceritatea părinților. Aceasta este specifică copiilor cu vîrstă preadolescentină (9-11 ani). Aceștia sunt hipersensibili la minciună, observă și fixează tot ce nu corespunde poziției și comportamentului real al adultului. Astfel se formează o dedublare a percepției, dezorientare, ei încep să fie confuzi în privința părinților săi și ca urmare apare neîncrederea și crearea barierelor în comunicare.²

După observațiile noastre, discuțiile, interviurile cu părinții și pedagogii, putem spune că pentru o interacțiune pozitivă cu elevii claselor primare este foarte important de știut cum să depășim barierele de comunicare cu copilul („consolarea prin cuvinte”, „interagatoriul”, „instrucțiunile”, „evitarea problemei”, „ordinul”, „morala”, „presupunerile”, „învinovățirea”, „negarea sentimentelor copilului”, „critica”, etc.)

De aceea în fiecare caz trebuie de căutat alte căi de depășire a barierelor de comunicare cu copilul. Pentru aceasta, adulții trebuie să-și dezvolte în ei sentimentul de empatie și reflectare. De altfel, este importantă determinarea necesității unei ascultări reflexive sau nereflexive. Deși atunci cînd copilul trăiește sentimente puternice, atît negative: supărare, anxietate, agresivitate, etc, cît și pozitive: iubire, bucurie, fericire, etc.; copilul are nevoie de un ascultător înțelegător, de aceea aici este potrivită ascultarea nereflexivă.

¹ John Gray, Copii sunt din rai, Editura Vreamea, 2008, p.86

² *Ibidem*, p.135

După părerea cercetătoarei N. I. Şelehova de la un ascultător înţelegător se cere:

- prin orice mijloace să-i demonstreze povestitorului că ascultă foarte atent și că încearcă să-l înţeleagă.

- să nu întrerupă prin replici și istorioare despre sine.

- să nu ofere verdicte.¹

Verdictele evaluative trebuie înlocuite cu reflecții verbale sau nonverbale a sentimentelor povestitorului, adică prin mimică, gesturi și prin alte mijloace nonverbale care transmit sentimente, resimțite de povestitor, jucând într-un fel rolul de oglindă a povestitorului sau expresii de genul: „Da, acum ești atât de... puțin... (în dependență de nivelul trăirilor) dezamăgit, supărat, bucuros, fericit”, etc., care trebuie să reflecte aceleași sentimente cu ale povestitorului. Nu trebuie să oferim sfaturi, dacă acestea nu ne sunt cerute.²

Cunoașterea acestor strategii ne permite să liniștim copilul în cazul unei tensiuni hiper-ridicate, în urma căruia urmează o scădere a intensității, astfel putem dirija discuția spre alte teme, oferindu-i luarea unei decizii independente.

Pentru o interacțiune pozitivă este importantă și *ascultarea reflexivă*. Este asemănătoare cu cea nereflexivă prin poziționarea „sunt doar ochi și urechi”, dar se diferențiază prin anumite strategii, care sunt necesare pentru fixarea contactului cu copilul.

Cele mai importante tehnici sunt „clarificarea” și „explicarea”. Utilizându-le, arătăm copilului că suntem cointeresați într-o informare complexă și veridică, că vrem să analizăm obiectiv problema. Desigur, aceasta va trezi o reacție pozitivă și dorința de a coopera.

Astfel, ne-am convins de faptul că de cele mai dese ori că atât părinții cât și pedagogii, își imaginează depășirea împotrivirii în educație ca o procedură agresivă. Dar aceasta este o confuzie clară, pentru că în orice situație din viață, educarea trebuie să bucure, să aducă satisfacții, fericire. De aceea „violența”, „supunerea”, „impunerea”, „constrângerea”, „porunca”, „tensiunea”, nu trebuie să aibă nici-o tangență cu educația.

Depășind opunerea în educație la nivelul claselor primare, trebuie să formăm în ei ideea că respectarea legilor, acelor reguli ce trebuie respectate, sunt în primul rând pentru o grijă față de ei înșiși și a interacțiunii lor cu cei din jurul lor. Acest aspect al discuțiilor cu copiii trebuie să fie prioritar, întrucât generează râvniri altruiste, siguranța în propriile forțe, permite excluderea autoînvinuirii, nu permite izolarea de lumea înconjurătoare.

Ca o conversație cu copilul să fie pozitivă și productivă nu e de ajuns doar să excludem metodele neefective și trecerea scuzelor pe o schimbare a societății.

Important este ca noi să ne schimbăm tot timpul și să ne perfecționăm. Doar atunci noi vom putea să creștem un copil sănătos, cu un scop bine determinat în viață, puternic, dar cu toate acestea și capabil să coopereze. Copiii siguri pe propriile forțe își dau seama clar cine sunt ei și ce vor să obțină. Îndreptându-ne atenția asupra acestei misiuni, vom obține cooperarea cu copiii, care va influența pozitiv multe probleme în educație și învățare.

¹ Н.И. Шелехова. Техника педагогического общения. Москва — Воронеж 1998 - 87с.

² *Ibidem*, p.67

MOBILIZAREA COMUNITĂȚII ÎN SUSȚINEREA SERVICIILOR EDUCAȚIONALE PRIN PROIECTE DE INVESTIȚII

*dr., conf. univ. Efrosinia HAHEU-MUNTEANU,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

The current praxis of the Republic of Moldova provides multiple examples of the efficient activity of the educational institutions acting as community stakeholders. In this context, the pedagogical staffs have managed to mobilize their communities and to implement significant projects improving the educational conditions through capital renovation of schools and kindergartens, creation of social services for families and children at risk, the inclusive education etc.

Instituțiile de învățământ și comunitatea sunt două componente ale realității sociale (existențiale) câteva aspecte care i-a preocupat în egală măsură pe pedagogi, sociologi, psihologi, filozofi, antropologi etc., fiecare încercând să surprindă aspectele ce contribuie la mecanismele de funcționare ale acestora, agenții implicați și gradul de implicare al acestora în promovarea educației. Asistăm, astăzi, la dezvoltarea unui adevărat curent social care are în centrul său comunitatea și dezvoltarea sa. Instituțiile educaționale sunt instituții centrale ale comunității, care au roluri specifice dar nu pot funcționa și nu se pot dezvolta fără a ține cont de specificul comunității în care funcționează. La rândul lor, comunitățile locale, părinții, cadrele didactice, joacă un rol important în educația copiilor din instituțiile de învățământ. În procesul interacțiunii dintre aceste componente, o chestiune stringentă pentru Republica Moldova reprezintă problema responsabilității locale pentru calitatea educației și succesul școlar, care reclamă căi diferite de stabilire a relațiilor de colaborare între grădinițe, școli, familii și comunități. Avem în vedere că alături de grădinițele și școlile, menite, ca și structuri instituționalizate, să asigure educația formală a copiilor și adolescenților, responsabile pentru nivelul și problemele educației, la nivel de localitate, trebuie considerate și comunitățile locale. Evident, instituțiile care duc la bun sfârșit, mult mai eficient această responsabilitate se consideră pe ele însele și pe copiii lor ca parte a sistemului social ce include familiile și comunitățile.

Importanța relației necesare de colaborare reciprocă între instituțiile de învățământ și comunitățile locale, pentru atingerea obiectivelor magore ale educației, este subliniată în documentele fundamentale ce vizează dezvoltarea strategică a statului nostru. Conform Strategiei Naționale de Dezvoltare a Republicii Moldova 2012-2020, se promovează schimbarea propriu-zisă a modelului de creștere economică a țării și anume: necesitatea renunțării la modelul de creștere bazat pe consumul alimentat de remitențe în favoarea unui model dinamic bazat pe atragerea investițiilor străine și locale, precum și dezvoltarea industriilor exportatoare de bunuri și servicii. În acest context, pregătirea extinsă a populației pentru atragerea investițiilor prin intermediul proiectelor de intervenție va favoriza dezvoltarea economică durabilă, creând oportunități diverse de formare personală și profesională în toate sferele vieții.¹ Experiența ultimilor ani, demonstrată atât pe plan (atât) internațional, cât și național, ne-a pus în fața unei noi realități privind managementul în serviciile educaționale, respectiv managementul proiectelor și/sau managementul prin intermediul proiectelor, adică impune un nou mod de a gândi și acționa. Se remarcă din ce în ce mai multe voci care afirmă că, treptat, performanța din orice domeniu, inclusiv din cel al educației, nu se va mai măsura în funcție de solidaritatea organizațională, ci în funcție de capacitatea de adaptare la proiecte și de elaborare și implementare de proiecte. Altfel spus, de exemplu, o școală bine condusă va excela în calitate dacă va ști să dezvolte acele proiecte care răspund nevoilor individuale ale elevilor, ale comunității, dacă proiectele propuse vor putea fi aplicate pentru orice nivel de școlarizare și dacă vor inova funcționarea organizațiilor care inițiază și dau curs ciclului de viață al proiectelor. În contextul actual al procesului de reorganizare și optimizare radicală a serviciilor educaționale din

¹ Strategia Națională de Dezvoltare a Republicii Moldova 2012-2020

țara noastră, de descentralizare a acestora, elaborarea și managementul proiectelor la nivelul instituțiilor de învățământ reprezintă una dintre prioritățile majore în dezvoltarea sau ameliorarea serviciilor și practicilor educaționale, atât la nivel sistemic, cât și la nivel instituțional.

Evoluția și transformările sociale din ultima perioadă, inclusiv în sistemul de învățământ, au determinat modificări în abordarea și aplicarea conceptului de *educație*, în special prin delimitarea și consolidarea unor servicii educaționale care să răspundă cerințelor unor categorii diverse de beneficiari, reprezentate de persoane de vârste diferite, aparținând unor medii sociale variate și cu posibilități intelectuale și aptitudinale diverse.

Serviciile educaționale reprezintă un ansamblu de activități specializate, realizate prin metode și tehnici specifice, elaborate și desfășurate în cadrul unor instituții publice sau organizații, aparținând unei comunități, prin care se urmărește rezolvarea unor tipuri variate de probleme ce privesc educația și instruirea unor categorii diverse de beneficiari din cadrul comunității respective. Aceste servicii sunt focalizate pe categorii de beneficiari/populații-țintă (copii, tineri, adulți), organizate pe diverse niveluri (pre universitar, universitar, postuniversitar), cicluri (preșcolar, primar, gimnazial, liceal, superior) sau forme de pregătire (în sistem public sau privat, obligatorii sau opționale, permanente, periodice sau ocazionale, mai ales în formele de educație a adulților etc.), antrenează persoane specializate, alocă resurse materiale, financiare și logistice în funcție de specificul programelor și numărul și cerințele beneficiarilor.¹

La ora actuală deciziile, acțiunile și rezultatele educației nu mai pot fi realizate decât împreună cu toate mediile responsabile: familie, grădiniță, școală și comunitate, pentru aceasta fiind nevoie de un nou concept care să întărească această relație: „parteneriat educațional”.

Cercetările desfășurate în Statele Unite și în unele țări din Europa arată că atunci când instituțiile de învățământ, familiile și comunitățile lucrează împreună ca parteneri, beneficiarii sunt copiii.

Motivul principal pentru crearea unor astfel de parteneriate este dorința de a ajuta copiii să aibă succes la școală și mai târziu, în viață. Atunci când părinții, copiii și ceilalți membri ai comunității se consideră unii pe alții parteneri în educație, se creează o comunitate de suport care începe să funcționeze. Parteneriatele trebuie văzute ca o componentă esențială în susținerea educației. Ele nu mai sunt de mult considerate doar o simplă activitate cu caracter opțional sau o problemă de natură a relațiilor publice.

În literatura de specialitate se propun anumite clasificări ale parteneriatelor, întemeiate pe diverse criterii.

Primul criteriu de clasificare a parteneriatelor se referă la ***forma parteneriatului stabilit***. În funcție de aceasta, după propunerea autorilor Luciana-Simona Velea, Nicolae Toderaș și Mihaela Ionescu, se disting:

Parteneriatul informal - între părți asemănătoare, care se cunosc destul de bine sau care au avut ocazia să mai lucreze împreună anterior. Scopul stabilit este specific fiecăreia dintre părți și fiecare parte se poate implica în realizarea acestuia. Acesta poate fi pe o perioadă scurtă sau lungă de timp.

Parteneriatul formal - între părți diferite ca formă de organizare și ca misiune instituțională, dar care se coalizează pentru rezolvarea unei anumite probleme. Domeniul de activitate și interesul comun este liantul acestui tip de parteneriat. De obicei, parteneriatele formale sunt stabilite pentru o perioadă îndelungată și fiecare parte implicată are de îndeplinit seturi de acțiuni pe care trebuie să le întreprindă.

A doua distincție se referă la ***obiectivul parteneriatului stabilit***. Conform acestui criteriu, se deosebesc:

¹ Gherguț Al., Ceobanu C. Elaborarea și managementul proiectelor în serviciile educaționale. Ghid practic. Iași: Polirom, 2009.

Parteneriatul operațional - procesul de cooperare se realizează în baza unui proiect concret. Proiectul poate fi propus de către una dintre părți sau poate fi rezultatul unei preocupări comune.

Parteneriatul de reprezentare - acest tip de conlucrare se stabilește datorită faptului că este nevoie de o coalizare pentru realizarea unui scop comun. Un exemplu relevant pentru domeniul grădinițelor este cazul consiliului părinților, uniunea grădinițelor din mediul urban, consilii, alianțe, forumuri, coaliții etc.

O a treia distincție se referă la **modul de finanțare a parteneriatului** și identifică:

Parteneriat care necesită finanțare - scopul propus este unul complex și necesită finanțare. Acest tip de parteneriat se bazează pe o redistribuire a sarcinilor financiare între părți. Un partener poate implementa o anumită acțiune, iar alt partener poate finanța respectiva acțiune. În comparație cu parteneriatul care nu necesită finanțare, acesta este mai greu de stabilit, negocierile financiare fiind, de regulă, mai anevoioase.

Parteneriat care nu necesită finanțare - scopul propus poate fi realizat cu resurse minime, care nu implică obligatoriu alocarea unor resurse financiare speciale. Elementul primordial al acestui tip de parteneriat este tocmai participarea membrilor unei comunități. De obicei, acest tip de parteneriat este de durată redusă și are efecte imediate.

De asemenea, în funcție de **durata parteneriatului**, există:

Parteneriatele pe termen scurt: de tipul celor întâlnite în perioada sărbătorilor culturale sau religioase, organizate în funcție de specificul localității.

Parteneriatele pe termen lung, cele pe perioade mai lungi de unu, doi ani, în funcție de tematică.

Parteneriatul presupune:

- existența a două sau mai multe părți;
- interesul comun, liantul dintre părți; dacă cineva nu este interesat de un anumit proces sau de o anumită problemă, nu se poate miza pe o implicare totală în soluționarea respectivei probleme;

- scopul final, stabilirea scopului final al acțiunii realizate în parteneriat este unul dintre indicatorii de succes; de obicei, scopul final este negociat și presupune implicarea fiecărei părți;

- relaționare și colaborare: întreaga durată a parteneriatului trebuie să cuprindă cooperarea și relaționarea dintre părți.

Alegerea potențialilor parteneri poate fi făcută cu ajutorul unei autoevaluări răspunzând unor întrebări (conform S.Velea, M.Ionescu, N.Toderaș, 2006) cum ar fi:

„Cine suntem?”

„Ce dorim să facem?”

„Pentru cine dorim să facem?”

„În cât timp dorim să realizăm respectiva acțiune?”

„De ce resurse avem nevoie?”

„De ce resurse dispunem?”

„Ce putem face de unii singuri și ce trebuie să facă partenerul?”

Accelerarea transformărilor sociale, democratice, emanciparea femeii (la preocupările materne și gospodărești adăugându-se preocupările profesionale și de studiu), modificarea statutului copilului, dispersia familiei, încercarea de a valoriza prestigiul educației familiale, progresele sociologiei și psihologiei, precum și alte cauze au dus la înțelegerea faptului că orice sistem de educație rămâne neputincios dacă se izbește de indiferența sau de opoziția părinților și a comunității.¹

Proiectul se naște din nevoia permanentă de adaptare a instituției de învățământ la dinamica contextului în care educația trebuie să aducă un plus de valoare.

¹ Împreună pentru copii: grădinița și comunitatea /Cristiana Boca (coord.), Irinela Nicolae, Ana Secieru, Doina-Olga Ștefănescu. - București : Educația 2000+, 2009

Problematika proiectelor educaționale desfășurate în Republica Moldova în ultimii douăzeci de ani a fost și continuă să fie foarte diversă, servind ca obiect de studiu interesant pentru cercetările științifice din domeniu. Dintre cele mai frecvente putem enumera: asigurarea didactică a instituțiilor de învățământ; elaborarea curriculumului național în diverse faze; promovarea incluziunii; educație antreprenorială, dezvoltarea învățământului vocațional; parteneriatul școală-familie; reparații capitale de local.

După Goraș-Postică V., imperativul de integrare europeană a țării noastre aduce în prim-plan stringența promovării dezvoltării sociale/educaționale prin intermediul proiectelor, or, posibilitățile locale de care dispunem nu sunt nici pe departe suficiente, cel puțin, deocamdată, pentru a oferi șanse egale și decente cetățenilor, infrastructurii și dezvoltării, în general, a diverselor domenii și a comunității, în ansamblu. Proiectele au devenit, astfel, un indicator de calitate în dezvoltarea strategică a unei instituții, o oportunitate majoră pentru obținerea de fonduri suplimentare pentru rezolvarea numeroaselor probleme, pe care le are de soluționat organizația, comunitatea sau societatea, în general, dar și o șansă reală de dezvoltare personală și profesională a fiecărui angajat, în parte.

Comunitățile de învățare, care se creează astăzi în instituțiile educaționale odată cu crearea echipelor de proiecte, naționale, dar, mai ales internaționale, devin un factor catalizator de schimbări calitative în educație, de promovare a inovațiilor și a noutăților și, în același timp, de racordare a exigențelor manageriale la standardele avansate din țările dezvoltate. Transferul de cunoștințe și schimbul de bune practici, care se produce în mod logic în proiectele de intervenție educațională, studiile de caz, analizate din perspectiva unor indicatori de calitate, performanțele obținute și propuse pentru a fi instituționalizate în educația formală și nonformală, pentru sporirea și întru asigurarea impactului schimbărilor obținute sunt câteva aspecte definitorii ce caracterizează fundamentele pedagogice ale managementului proiectelor educaționale.¹

Scopul general al Proiectelor Educaționale de Investiții este acela de a îmbunătăți calitatea infrastructurii sistemului de educație și de a se adresa nevoilor de bază ale copiilor prin intermediul îmbunătățirii serviciilor, pentru a le permite acestora să-și valorifice potențialul într-un grad maxim și să-i pregătească pentru un start bun în viață.

Mai precis, Proiectele Educaționale de Investiții urmăresc:

- Să îmbunătățească infrastructura actuală a sistemului de educație prin reabilitarea și dezvoltarea instituțiilor de învățământ;
- Să îmbunătățească nivelul calității educației prin perfecționarea cadrelor didactice și asigurarea unor materiale didactice corespunzătoare;
- Să eficientizeze sistemul educațional prin dezvoltarea sistemului de management.

Practicienii, dar și teoreticienii, susțin că scrierea de proiecte constituie o artă, dar și o știință. Oricare persoană implicată în procesul de formare la acest capitol înțelege din start că nu există o formulă magică de elaborare a proiectelor, pe care să o poată aplica la orice situație, ci sunt un set de recomandări ce trebuie ajustate la particularitățile specifice, ce țin de misiunea și obiectivele organizației și ale finanțatorilor etc. Numărul celor care reușesc să conceapă un proiect de succes, care să obțină finanțările atât de necesare și dorite este scăzut. Orice proiect este scris cu scopul de a obține finanțarea necesară implementării sale. Proiectul trebuie să convingă o entitate finanțatoare că merită a fi pus în practică. Orice proiect pleacă de la identificarea unei probleme ce afectează un anumit grup.

Deci, un proiect este o problemă planificată pentru a fi soluționată. O problemă este o situație pe care doriți să o schimbați. Soluționarea problemei este schimbarea situației, sau o problemă înseamnă conflictul dintre ceea ce aveți și ceea ce tindeți să aveți, dintre realitate și situația dorită.

¹ Goraș-Postică V. Teoria și metodologia proiectelor educaționale. Teza de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău 2013. www.cnaa.md

În Ghidul „Școala și comunitatea”, editat în cadrul proiectului „Educație de calitate în mediul rural din Moldova, finanțat de Banca Mondială autorii R. Solovei și R. Eșanu definesc proiectul ca „intenție sau set de intenții de a întreprinde o acțiune cu caracter ameliorativ, al cărui aspect esențial îl constituie caracterul anticipativ”. Acești autori afirmă, că experiența din ultimii ani din Republica Moldova demonstrează că o modalitate eficientă de rezolvare a anumitor probleme cu care se confruntă școala/comunitatea este implementarea unor proiecte de finanțare. În acest ghid se insistă asupra caracteristicilor teoretice ale proiectului, apoi se propune un ansamblu de exerciții practice pentru antrenarea elevilor în scrierea de proiecte. Paragraful „Proiectul de acțiune în folosul comunității” provoacă actanții educaționali la diverse forme de participare în viața comunității, oferindu-se și exemple de acțiuni relevante pentru ameliorare a situației din comunitate. Un alt aspect inedit al lucrării analizate este paragraful „proiectul de cercetare în comunitate: studiu de caz – istorii orale”, în care se prezintă acest tip de proiect ca „excelentă formă de a incita elevii să se implice în viața comunității prin demersuri de cercetare și investigare”, prin care elevii contribuie la difuzarea și valorificarea culturii comunității, „fiind o cale generoasă de a aduce școala în comunitate și comunitatea în școală”.¹

Parcursarea etapizată a demersului proiectului facilitează exersarea elevilor și profesorilor în elaborarea și implementarea unui astfel de proiect, cu valențe educaționale diverse.

Caracteristici specifice fiecărui proiect:

- Are un scop, care reprezintă, practic, pozitivarea problemei de la care se pleacă.
- Este realist, în sensul că scopul lui trebuie să fie posibil de atins.
- Este unic, adică reprezintă o soluție specifică la o problemă specifică, într-un anumit context.
- Este bine limitat în spațiu și timp, mai exact se desfășoară într-un spațiu concret și are un început și un sfârșit bine definite.
- Este complex, implicând abilități de planificare și implementare, parteneri, un număr de activități, evenimente și sarcini.
- Consumă resurse (umane, materiale, timp, bani, care sînt cunoscute de la începutul activităților).
- Este colectiv, adică este derulat de către o echipă și se axează pe binele unei colectivități.
- Este o „aventură”, pentru că implică risc și incertitudine.
- Poate fi evaluat, deoarece deține obiective măsurabile, care pot fi evaluate și care arată dacă ceea ce s-a propus inițial s-a desfășurat conform planului, la cea mai bună calitate.
- Are un grad de autonomie față de celelalte activități ale organizației.
- Are un grad sporit de noutate etc.

Cerințele cele mai răspândite față de un proiect, recunoscute aproape unanim, la nivel internațional sunt:

- să fie relevant: să se adreseze unei nevoi reale a școlii/ comunității;
- să ofere o soluție pertinentă la problema selectată;
- să producă rezultate măsurabile calitativ și cantitativ;
- să fie: inovator, clar, logic, riguros, fezabil;
- să respecte cerințele formulate de finanțator;
- obiectivele proiectului să respecte contextul local în care se va desfășura;
- să respecte principiul cost – eficiență;
- bugetul să includă cheltuieli eligibile etc.

Fiecare proiect are anumite scopuri, pe care urmărește să le îndeplinească prin activitățile derulate. Scopul reprezintă rezultatul final al proiectului. Pașii care trebuie parcurși pentru atingerea scopului sunt reprezentați de obiective. Pe măsură ce se ating obiectivele proiectului, distanța dintre problemă și scop devine din ce în ce mai redusă.

¹ Solovei R., Eșanu R. Școala și comunitatea. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățămîntul preuniversitar. Chișinău: Știința, 2007

După ce se realizează planul de activități al proiectului, începe procesul de alocare al resurselor. Cheltuirea resurselor trebuie să fie bine pusă la punct pentru a se obține finanțarea dorită. În ceea ce privește resursele, primul lucru de care cred majoritatea că au nevoie în realizarea unui proiect sunt banii. Mulți susțin că fără bani ideile nu se pot concretiza, dar, trebuie să fiți conștienți de faptul că, pe lângă sprijin material, sunt necesare și multe altele precum resurse umane, voluntari, experți, traineri, spații de desfășurare a activităților, aparatură și mult timp la dispoziție. Toate acestea alcătuiesc necesarul realizării unui proiect.

Proiectul comunitar se definește ca fiind un set organizat de acțiuni care codifică alegerile prioritare și dorințele comunității ca întreg. Acesta are în vedere soluționarea unor probleme ce afectează comunitatea în totalitatea ei. În vederea implementării unui proiect comunitar, este necesar ca întreaga comunitate să se implice activ în activitățile ce se doresc a se desfășura în cadrul proiectului. Un proiect comunitar oferă cetățenilor oportunități pentru rezolvarea problemelor cu care se confruntă la nivel local.

Aria de dezvoltare a proiectelor comunitare cuprinde domenii precum:

- Protecția mediului
- Incluziune socială și servicii sociale
- Consolidarea democrației
- Patrimoniu cultural

Activitatea școlii și a grădiniței ca actori comunitari trebuie să aibă o extindere evidentă spre activitățile reale ale comunității. Educația de orice natură se face prin modele, or pe această dimensiune generația precedentă le poate transmite tinerilor din experiență. Din această cauză funcția de actori comunitari poate fi implementată doar în urma unor planuri de acțiune și proiecte riguros selectate și realizate. Grădinița și școala, prin potențial și tradiție, pot fi inițiatoare de programe educaționale cu finalități real atractive pentru toți membrii comunității (creșterea calității vieții, soluționarea problemelor sociale etc.). Antrenând în ele adulții și copiii, vom putea depăși cu mai multă ușurință indiferența față de educația comunitară și vom reuși efectiv să cultivăm responsabilitatea tuturor membrilor comunității prin mobilizare.¹

O comunitate viabilă este una în care locuitorii colaborează pentru a îmbunătăți diferite aspecte ale vieții sociale locale. În vederea obținerii progresului, aceștia pun accent pe scopurile vieții colective și realizează împreună acțiuni pentru a atinge aceste scopuri.

Pentru aceasta, o comunitate trebuie să fie capabilă de următoarele:

- să stabilească mecanisme pentru a defini și consolida rolurile și responsabilitățile membrilor din comunitate;
- să dezvolte organizații locale (formale și informale) care să asigure comunicarea, identificarea liderilor, capacitatea de a defini și concretiza interesele locuitorilor;
- să contribuie la procesul de luare a deciziilor care o privesc;
- să mențină relațiile cu deținătorii resurselor;
- să influențeze prin campanii de sesizare, de presă, advocacy, reprezentare comunitară deciziile politice ce pot afecta comunitatea.

Practica curentă din Republica Moldova oferă multiple exemple de activitate eficientă a instituțiilor educaționale în calitate de actori comunitari. Astfel, colectivele pedagogice au reușit să mobilizeze comunitățile din care fac parte și au implementat proiecte semnificative pentru îmbunătățirea condițiilor educaționale prin repararea capitală a grădinițelor, școlilor, prin crearea de servicii sociale pentru familii și copii în situație de risc, incluziune educațională etc.

Fiind membru al echipei de consultanți ai Fondului de Investiții Sociale din Moldova (FISM), în calitate de consultant în probleme sociale și dezvoltare comunitară, dar și de coordonator de proiecte, în care am monitorizat implementarea a peste 100 de proiecte la nivel național (2003-2013), pot afirma că proiectele de investiții contribuie la dezvoltarea capacităților

¹ Marin Const. (coord.). Ghidul liderului comunitar. Chișinău: Centrul CONTACT, 2004.

actorilor comunitari, la mobilizarea comunității la general în susținerea serviciilor educaționale, serviciilor sociale la nivel de comunitate. (a se vedea www.msif.md)¹

FISM este un proiect al Guvernului Republicii Moldova creat cu suportul financiar al Băncii Mondiale și țărilor donatoare: Republica Federală Germania (KfW), Suedia (SIDA), Comisia Europeană, Guvernul Japoniei (JSDF). Scopul urmărit este de a contribui la implementarea strategiilor și programelor naționale prin împuternicirea comunităților sărace și instituțiilor lor în managementul necesităților prioritare de dezvoltare.

Pe parcursul anilor 2004-2013 Fondul de Investiții Sociale din Moldova a gestionat mijloace financiare, alocate Republicii Moldova sub formă de credite și granturi de către diferiți donatori, fiecare din acestea având obiective specifice, însă, scopul de bază fiind de a contribui la dezvoltarea capacităților actorilor comunitari prin implementarea subproiectelor de infrastructură, promovarea tehnologiilor noi în diverse domenii social-economice, pilotarea serviciilor sociale la nivel de comunitate.

Proiectul FISM și-a direcționat resursele gestionate spre populația rurală și orașele mici, acestea fiind cele mai afectate de sărăcie, având și o infrastructură subdezvoltată. În special, eforturile proiectului au fost orientate spre dezvoltarea capitalului uman și social prin implicarea populației în soluționarea problemelor comunitare cele mai stringente, crearea și fortificarea capacităților de a identifica necesitățile sale de dezvoltare, de a gestiona eficient resursele financiare. Astfel, numai obiecte de infrastructură socială renovate în această perioadă au fost în număr de 534 proiecte (școli, grădinițe, centre de zi pentru copiii în situație de risc, tineri, bătrâni solitari, etc.)

Comunitățile sunt responsabile de asigurarea durabilității obiectelor renovate. Fiecare din localități care a beneficiat de investiții, a fost instruită în ce privește elaborarea participativă a planului de asigurare a durabilității, a elaborat un asemenea plan, care prevede acțiuni concrete, termeni de realizare și persoane responsabile pentru respectarea acestora.

Un impact pronunțat pozitiv asupra beneficiarilor a fost observat în rezultatul renovării instituțiilor educaționale. Astfel, indicatorii privind participarea la procesul educațional și ai reușitei școlare denotă o creștere constantă în acest sens, iar studiile de evaluare realizate cu utilizarea instrumentelor de comparare (localități care au implementat subproiecte FISM versus cele care nu au implementat astfel de subproiecte) atribuie parțial această creștere rezultatelor implementării subproiectelor de renovare a edificiilor de învățământ de către FISM. (a se vedea www.msif.md).

¹ www.msif.md

PREOCUPARI SOCIALE ORIENTATE ÎN ORGANIZAREA ȘI PERFECTIONAREA MEDIULUI ȘCOLAR

*Iulianna IUZU,
Catedra Pedagogie și Psihologie a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

Bibliography of the social and educator is redefined at the level of values characterized by: optimism and positive aspirations; prosocial actions; vitality; self knowledge useful, pragmatic and competitive; power of mental health; maturity of constructive reflections; integration and respect of differences; sensitivity and respect for everything that means human dignity.

Interacting with such teachers children will have positive relationships and safe in the terms of relationships with other children, as well as with others. The feeling of safety and security will give children a stabile basis for support through challenges and development. Thus, these conditions represent an important part of academic work and social success of children at school.

E. Durkheim consideră că educației îi revine un rol eminent social, de socializare metodică a individului. Educația este definită ca fapt social obiectiv. Ea are o funcție psihosocială de formare-dezvoltare a personalității, ceea ce conduce treptat la construirea eului social. Acțiunea sa religioasă, comunitară, morală, intelectuală, profesională face posibilă interiorizarea faptelor sociale cu caracter general și particular¹.

Construcția sinelui reprezintă deci, în linii generale, scopul educației. Educația sau intervenția educativă ale cărei principale note de conținut se referă la formele, metodele și mijloacele organizate, sistematice, mai mult sau mai puțin instituționalizate, prin care societatea/statul intervine în evoluția psihosocială a individului devine o esență particulară a conceptului de construcție a sinelui, dar reprezintă totodată și o perspectivă metodologică.

Construcția sinelui se desfășoară într-un cadru social prin intermediul transmiterii intergeneraționale și interiorizării cvasimecaniciste a unui sistem de valori-norme-reguli sau prin identificarea individului cu un model de personalitate adecvat societății. În precizarea acestui proces se aplică noțiunea de socializare a lui E. Durkheim, ceea ce înseamnă a intra în legătură socială în afara căreia nu poate fi construit sinele².

Emile Durkheim în preocupările sale de pedagogie, multe concretizate în lucrarea *Educație și sociologie* (1922), constată că în diverse epoci istorice au existat diferite feluri de educație, corespunzătoare acelor timpuri și mediului social imediat. Fiecare societate, privită într-un anumit moment al dezvoltării sale, are un sistem specific de educație care se impune indivizilor. Omul nu este liber să-și educe copiii cum vrea. În fiecare epoca există un anumit „tip regulator de educație”, determinat de anumite tradiții și idei, care nu sunt produsul unui individ, ci produsul vieții în comun, pe ale cărei necesități le exprimă.

P. Bourdieu și *J. C. Passeron*, avansează ideea producerii *habitusului* și a *reproducerii* structurilor practicii sociale la nivelul școlii și al altor instituții. Teoria sociologică asupra sistemului de învățământ, construită de către cei doi autori impune o terminologie specifică și originală ce cuprinde concepte de tipul: acțiune pedagogică, autoritate pedagogică, autoritate școlară, muncă pedagogică, muncă școlară etc., cu efecte în plan microstructural.

Basil Bernstein apreciază că instituțiile de învățământ au rol de *repetitori culturali*. Ele servesc drept instrument de acțiune pentru transpunerea în practică a cerințelor societății, prin intermediul transmiterii culturale, la nivelul familiei sau al curriculumului școlar. B. Bernstein considera *codurile lingvistice* ca fiind principalele instrumente responsabile pentru transmiterea culturii care, datorită diferențelor dintre ele, condiționează în moduri foarte variate

¹ Petrescu A.M, *Evoluția paradigmelor fundamentale în sociologia educației*. Teză de doctor în pedagogie. Cu titlul de manuscris. Chișinău: Universitate de Stat din Moldova, 2013, p. 13

² Durkheim E., *Educație și sociologie*. București: EDP, 1980, p.109-145

comportamentul uman, inclusiv în plan școlar. B. Bernstein are în vedere două tipuri de *curriculum: de asamblare și de integrare*, pledând pentru ideea de schimbare a codului educațional, prin trecerea necesară de la codurile de asamblare la cele de integrare, în raport de evoluțiile educaționale înregistrate în timp¹.

G. H. Mead a acordat în studiile sale o atenție deosebită procesului de construcție și dezvoltare a sinelui individual, în contextul societății. El vorbește de două componente ale sinelui: *sinele social*, dobândit prin interiorizarea atitudinilor grupului și *sinele personal* ce reprezintă reacția personală la aceste atitudini ale grupului. Investigarea realității sociale din perspectiva paradigmei *interacționismului simbolic* pornește de la următoarele premise: indivizii se raportează la lumea socială pe baza semnificațiilor pe care aceasta le are pentru ei; semnificațiile respective se elaborează și se dezvoltă în procesul interacțiunii sociale; interpretările date acestor semnificații variază în raport cu condițiile diferite de interrelaționare dintre indivizi, contribuind la progresul cunoașterii științifice pe o cale inedită, legitimată în anumite cazuri în plan epistemologic și social².

Astfel, mediul social creează premisele fundamentale ale socializării individului uman și, mai mult decât atât, prin instituțiile sale prefigurează un cadru particular și conținuturi specifice ale educației. E de menționat în acest context *educația socială* care este definită pe de o parte ca totalitate a influențelor, care sunt exercitate pentru introducerea noilor generații în mediul social existent, prin transmiterea de reguli ale vieții comunitare și ale interacțiunilor sociale, de modelele culturale, de tehnici și credințe și, mai ales, de sisteme de valori. Educația socială comportă și o altă definiție: o orientare a acțiunii pedagogice curente, care urmărește să insuflă copiilor spiritul cooperării, al respectului, al ajutorului reciproc, al solidarității sociale. Este o orientare democratică, cu accent pe deciziile luate prin dezbateri în grup, pe responsabilitate în îndeplinirea sarcinilor sociale, pe implicarea în acțiunile comunitare. Ceea ce înseamnă a învăța să trăim împreună, și nu fiecare numai pentru sine. Educația socială presupune „transmiterea unor elemente de comportament social prin măsuri educative; educația socială mai acoperă și alte sensuri: forme recomandate de relații sociale, empatie, comunicare în grup, dezvoltarea sentimentului comunității, apartenența la grup, interesele și responsabilitatea comună”³.

Relația dintre procesul dezvoltării personalității copiilor și mediul școlar a generat întotdeauna numeroase controverse, deoarece influențele exercitate prezintă o însemnătate aparte. Această cerere socială exprimă și determină o problemă, care rezidă în necesitatea reflectării efectelor mediului școlar direcționate asupra acțiunilor de formare și dezvoltare a personalității copilului, precum și o evaluare a potențialității de mijloc eficiente în realizarea educației sociale.

Un mediu școlar adecvat stimulează semnificativ dezvoltarea cognitivă, socială, emoțională și fizică a copilului. Creînd un mediu sigur și stimulator care oferă sarcini adecvate pentru etapa de dezvoltare corespunzătoare, se asigură o învățare prin intermediul explorărilor individuale și în grup, prin diverse activități cu caracter social.

Educația interesează științele sociale, și îndeosebi sociologia, din două motive: indiferent de moravuri, obiceiuri și modurile de gândire ale popoarelor, într-un cuvânt, de cultura lor, aceasta le este, în primul rând, transmisă; transmiterea se efectuează prin intermediul unor instituții, unele dintre ele jucînd un rol social din ce în ce mai mare⁴.

„Punctul de plecare al sociologiei educației reliefează o astfel de confluență; pentru E. Durkheim (1896), educația este un fenomen social fundamental; mediul social „încearcă să-l

¹ Petrescu A.M, *Evoluția paradigmelor fundamentale în sociologia educației*. Teză de doctor în pedagogie. Cu titlul de manuscris. Chișinău: Universitate de Stat din Moldova, 2013, p.14

² Petrescu A.M, *Evoluția paradigmelor fundamentale în sociologia educației*. Teză de doctor în pedagogie. Cu titlul de manuscris. Chișinău: Universitate de Stat din Moldova, 2013, p.14-15

³ Davidescu E. *Pedagogia socială*. Suport de curs destinat studenților anului I, specialitatea Pedagogie socială. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2012, p.16

⁴ Dicționar de sociologie. Coord.: Raymond Boudon, Philippe Bernard ș.a. Completări privind sociologia românească: dr. Maria Larionescu. București: univers Enciclopedic Gold, 2009, p.197-198

modeleze pe copil după chipul său”¹. În acelaș timp, ea este opera unor instituții care, asemenea școlii integrează omul modern în toată profunzimea unei tradiții”².

Realitatea socială se prezintă ca un complex de grupuri care construiesc norme și valori, distribuie poziții și exercită influențe. Grupul:

- joacă un rol crucial în evoluția persoanei, constituie cel mai important mijloc de socializare și integrare socială, contribuie decisiv la transmiterea valorilor unei societăți;
- oferă individului securitate, dar și mijloace de afirmare;
- răspunde nevoilor asociative și de apartenență ale ființei umane”³.

În fine, prin dimensiunea sa interactivă, grupul se prezintă ca un mediu și mijloc de învățare a unor roluri sociale, formează competențe de evaluare a altora și poate contribui la dezvoltarea conștiinței de sine a membrilor săi⁴.

În sociologie, *grupul social* are un sens mai larg, deși nu se confundă cu cel de categorie socială, semnificând o relație socială sau interindividuală, o unitate socială, o legătură, o clasă de indivizi cu caracteristici comparabile și care întrețin unele relații.

În acest sens, **I. Albu** afirma următoarele: „caracteristica educației sociale, care o deosebește de aceea pe care o numim individualistă, constă, în primul rând, în predominarea preocupărilor sociale și, în al doilea rând, în considerarea individului numai ca o parte componentă a unui tot social, căci, cu voie sau fără voie, el este dependent de societate și de idealurile impersonale”⁵.

Demnă de amintit în acest context este și sintagma promovată de pedagogul român contemporan **Emil Păun** și anume aceea de *sociopedagogie școlară*. Această nouă știință a educației „se ocupă cu investigarea dimensiunilor și factorilor sociali ai realității educaționale și a posibilităților de controlare și dirijare a acestora din perspectiva realizării finalităților educației”⁶.

T. Parsons și R. Merton. Astfel, **Talcott Parsons** promovează idea internalizării eului social, la nivelul unor acțiuni umane instituționalizate, specifice unor medii educogene de tipul: școală, familie, comunitate sau grup de prieteni. Pun accentul pe integrarea acțiunilor individuale în sisteme sociale mai cuprinzătoare propunând, în acest sens, conceptul de *sistem al acțiunii*. Societatea și personalitatea sunt considerate sisteme de acțiuni care se întrepătrund. Accentul cade pe aspectele de ordin funcțional, privitoare la procesul de integrare socială a individului, pe comportamentele indivizilor ca actori sociali și pe interpretările pe care ei le dau acestor comportamente⁷.

Se propune adecvarea acțiunii didactice la nevoile individuale, profesionale și sociale determinate prin studiul reperelor teoretice și delimitărilor conceptuale ale metodologiilor didactice interactive în organizarea procesului de învățămînt; dezvoltarea competențelor profesorului în utilizarea metodelor interactive de instruire și a metodelor de joc pentru organizarea și desfășurarea activităților didactice și proiectarea lor.

Conceptul metodologiei didactice interactive de organizare a procesului de învățămînt centrat pe cel ce învață constituie una din cele mai adecvate abordări a științelor educației moderne iar utilizarea lor capătă în ultimul timp o actualitate deosebită prin faptul că poate înlătura dogmatismul, care împiedică tineretul studios să se implice activ în procesul de

¹ Durkheim E. Éducation et sociologie. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.

² Dicționar de sociologie. Coord.: Raymond Boudon, Philippe Bernard ș.a. Completări privind sociologia românească: dr. Maria Larionescu. București: univers Enciclopedic Gold, 2009, p. 198

³ Neculescu A. (coord.). Manual de psihologie socială. Ediția a II-a revăzută. Iași: Polirom, 2004, p. 204

⁴ Ibidem

⁵ Albu I. Doctrină pedagogică. București: E. D. P. R. A., 2007, p. 247

⁶ Păun E. Sociopedagogie școlară. București: E. D. P., 1982, p.13

⁷ Petrescu A.M, Evoluția paradigmatelor fundamentale în sociologia educației. Teză de doctor în pedagogie. Cu titlul de manuscris. Chișinău: Universitate de Stat din Moldova, 2013, p. 30-31

învățămînt și cercetare. Conceptul dat creează oportunități de învățare, dezvoltare și valorificare a potențialului fiecărui individ în context social¹.

Asigurîndu-se că fiecare copil se simte bine-venit, pedagogul, prin intermediul acțiunilor educaționale, le transmite elevilor mesajul că fiecare persoană trebuie respectată, că fiecare copil și familie constituie un element important al comunității din clasă și fiecare poate beneficia de spațiul și resursele comunității, precum și participa la menținerea acestora. Oferind elevilor un mediu sigur care să satisfacă necesitățile specifice de învățare, pedagogul încurajează copii să coopereze să se implice în diferite activități și să-și asume riscuri în procesul de învățare.

Este important ca profesorul să asigure un mediu de învățare care promovează *starea de bine* a fiecărui elev. Asigurarea stării de bine a copilului presupune sprijinirea dezvoltării sale fizice, emoționale, sociale și cognitive. În această ordine de idei se poate menționa că mediul școlar este cel care poate crea starea de bine.

„Conform lui *Laevers* (2005), starea de bine este o stare care poate fi recunoscută prin satisfacția, bucuria și plăcerea copiilor, pentru că aceștia sunt relaxați și exprimă pace interioară, exprimînd în același timp energie și vitalitate. Copiii sunt fericiți, sunt spontani, abordabili și își revin cu ușurință după experiențe dificile. Ei sunt deschiși la mediul care îi înconjoară, accesibili din punct de vedere emoțional și flexibili, pentru că situația le îndeplinește nevoile. Par să aibă un concept de sine pozitiv și să fie în contact cu sine”².

Se precizează că starea de bine este foarte strîns legată de interacțiuni. *Shonkoff* spune într-un interviu: „Copiii se nasc conectați la învățare și...este necesar să asigurăm un mediu optim în care fiecare copil să poată să se dezvolte cît mai mult. O mare parte din această dezvoltare se bazează pe experiențe personale și pe mediul în care trăiesc copii. Calitatea relațiilor pe care le au copii cu oamenii importanți din viața lor și interacțiunile legate de aceste relații, precum și sentimentele legate de aceste relații, influențează de fapt arhitectura emergentă a creierului”³.

Interacțiunile implică un nivel de atașament pe care un copil îl dezvoltă față de pedagog. Rezultatele studiilor arată că acei copii care au avut o relație sigură cu pedagogii lor de la grădiniță au demonstrat interacțiuni bune cu colegii și relații pozitive cu pedagogii și colegii în școala primară. Copiii se conformau mai bine în interacțiunile cu ceilalți, aveau mai mult control interiorizat, aveau relații mai bune cu colegii, erau mai puțin agresivi și se implicau în jocuri mai complexe.

Stilurile de interacțiune ale pedagogilor ajută copii să-și construiască relații pozitive și sigure din punct de vedere afectiv cu alți copii, precum și cu adulții. Copiii ai căror pedagozi au arătat căldură și respect față de ei au dezvoltat relații pozitive și competente cu colegii. Sentimentul de siguranță și securitate oferit de relațiile strînse cu pedagogii și colegii le oferă copiilor o bază stabilă pentru a-i sprijini prin provocări de dezvoltare. Atunci cînd copiii îi „interiorizează” pe pedagozi ca pe niște surse de încredere, de sprijin, ei reușesc mai bine să depășească provocările. Astfel, relațiile pedagog-copil par a fi o parte importantă a succesului social și academic al copiilor la școală⁴.

Ce simt copii în legătură cu prezența lor în școală, precum și măsura în care ei simt că aparțin procesului educațional contează foarte mult în relizările lor. Apartenența înseamnă: a fi recunoscut de alții și a se recunoaște pe sine ca fiind un membru al comunității de învățare cu aceleași drepturi și responsabilități ca oricine altcineva. Sentimentul de apartenență sau de „adaptare” poate încuraja sau descuraja participarea copiilor la școală, precum și cum se descurcă ei din punct de vedere academic. Conceptul de sine academic este legat foarte mult de confortul din clasă.

¹ Axentii I.A., Barbă M. Managementul instituțiilor educaționale. Volumul III. Metodologii didactice interactive de organizare a procesului de învățămînt. Cahul: Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu”, 2011, p.5

² Definiția ISSA a pedagogiei de calitate. Cum aplicăm teoria în practică. Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate/Dawn Tankersley ș.a. Pogram Educațional Pas cu Pas. Chișinău: Epigraf, 2013, p.161.

³ Ibidem

⁴ Ibidem

O clasă cooperantă, mai degrabă decât o clasă competitivă, contribuie la un mediu de învățare emoțional sigur. Obiectivul activităților de învățare ar trebui să fie cooperarea, nu competiția. Un mediu competitiv poate transmite mesajul că alții stau în calea succesului nostru și poate încuraja câștigul cu orice preț. Acest lucru diminuează sentimentele de siguranță. Pedagogii întotdeauna trebuie să aplice principiul de echitate, solicitând tuturor copiilor să dea dovadă de competență, efort și performanță.

Într-un mediu de cooperare, copiii știu că celorlalți le va păsa de contribuția lor și că împreună creează o comunitate care să le permită să simtă un sentiment de apartenență. Crearea unui sentiment de comunitate include o identitate specială, cu propriile sale tradiții, cultură, aspect, reguli etc. La care toată lumea din grup a contribuit și în care identitatea individuală a fiecăruia este recunoscută¹

Problemele abordate vizează: integrarea sistemului de învățământ în cel social, proiectarea și planificarea educației, autoeducația și educația permanentă, abordate ca cerințe sociale, caracteristicile instituției școlare ca organizație socială, valorificarea funcțiilor sociale ale educației: de integrare socială, de selecție profesională, de transmitere, reproducție socioculturală, de conservare socială etc.

Referințe:

1. Dicționar de sociologie. Coord.: Raymond Boudon, Philippe Bernard ș.a. Completări privind sociologia românească: dr. Maria Larionescu. București: univers Enciclopedic Gold, 2009, p.197-198
2. Definiția ISSA a pedagogiei de calitate. Cum aplicăm teoria în practică. Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate/Dawn Tankersley ș.a. Pogram Educațional Pas cu Pas. Chișinău: Epigraf, 2013. 216 p.
3. Albușescu I. Doctrină pedagogică. București: E. D. P. R. A., 2007. 400 p.
4. Axentii I.A., Barbă M. Managementul instituțiilor educaționale. Volumul III. Metodologii didactice interactive de organizare a procesului de învățământ. Cahul: Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu”, 2011. 303 p.
5. Davidescu E. Pedagogia socială. Suport de curs destinat studenților anului I, specialitatea Pedagogie socială. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2012. 226 p.
6. Durkheim E., Educație și sociologie. București: EDP, 1980, p.109-145.
7. Neacșu I., Pedagogie socială. Valori comportamente, experiențe, strategii. București: Editura universitară, 2010. 376 p.
8. Neculescu A. (coord.). Manual de psihologie socială. Ediția a II-a revăzută. Iași: Polirom, 2004. 350 p.
9. Păun E. Sociopedagogie școlară. București: E. D. P., 1982. 166 p.
10. Petrescu A.M, Evoluția paradigmei fundamentale în sociologia educației. Teză de doctor în pedagogie. Cu titlul de manuscris. Chișinău: Universitate de Stat din Moldova, 2013. 234 p.
11. Durkheim E. Éducation et sociologie. Paris: Presses Universitaires de France, 1966.

¹ Definiția ISSA a pedagogiei de calitate. Cum aplicăm teoria în practică. Ghid pentru promovarea principiilor unei pedagogii de calitate/Dawn Tankersley ș.a. Pogram Educațional Pas cu Pas. Chișinău: Epigraf, 2013, p.164

VALORILE GENERAL UMANE – TEMELIE A SPIRITUALITĂȚII

*dr., conf. univ. Natalia MACRIȚCHI,
Colegiul de Medicină din orașul Cahul*

*Polina LUNGU,
Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul*

The cultivation of general human values is achieved during the entire life starting from infancy, which is the foundation of training the future Man by indispensable cooperation between family, society and the school, whose attention is focused on student.

Not in vain there is a widespread expression "the first seven years of family upbringing". Any further educational level, any age period is able to consolidate the foundation of spirituality consisting of system reference values truth, good, beauty, being supplemented with justice and freedom.

It is important not to "skid" in the direction of non-values.

Unfortunately, sometimes we find ourselves in the situation of discerning truth from falsehood, the beauty from ugliness, good from bad, justice from injustice, freedom from oppression.

Originea valorii. Fiind ființa umană cel mai complex lucru și fenomen al lumii, și definirea valorii este o acțiune complexă și dificilă. Înțelegem prin originea valorilor geneza, apariția, modul în care au apărut și apar valorile, adică calitatea producerii/creației lucrurilor, precum și esența acestora, calitatea de lucruri produse/create în lume, aceasta fiind și prima coordonată a definirii valorii¹.

Preocupările pentru sfera axiologică a educației angajează cu necesitate definirea și/sau redefinirea valorii, a valorilor educației și a contextelor la care sunt raportate².

În Dicționar de filosofie, valoarea este definită – tot ceea ce este dezirabil.

Există valori biologice (sănătate, putere fizică), economice (impozit), estetice (frumusețe), morale (virtute), religioase (sacru) etc. În general, se disting trei grupe de valori: adevăratul, binele, frumosul. Noțiunea de valoare (ceea ce trebuie să fie) se deosebește de aceea de adevăr (ceea ce este); este o noțiune practică, noțiune care nu are sens decât în raport cu experiența voinței sau a acțiunii. 1) Ea implică un element „dinamic“, sub forma unei dorințe sau a unei sensibilități din partea subiectului: un obiect sau o ființă ni se pare a avea cu atât mai multă valoare cu cât dorința noastră este mai mare; invers, un obiect de mare valoare (aur, argint) poate să nu aibă nici o valoare în ochii noștri dacă nu dorim să-l posedăm. 2) Valoarea are totuși un aspect obiectiv sau „static” (caracterul social, tradițional sau universal uman al valorii: de exemplu, al culturii, al onestității, al fidelității etc.)³.

Valoarea reprezintă suma calităților care dau preț unui obiect, unei ființe, unui fenomen, etc.; importanță, preț, merit. Fiecare dintre noi respectă propriul sistem de valori personale sau individuale, care ne determină comportamentul și deciziile⁴.

Valoarea în sine nu există; există dorința noastră pentru ceva pe care-l definim ca valoare. Valoarea se naște din atitudinea (raportarea) omului față de lucrurile din interior-exteriorul său.

P. Andrei avansează 7 criterii de clasificare a valorilor:

- ✓ *valabilitatea: valori relative și valori absolute, valori obiective și valori subiective⁵;*
- ✓ *calitatea: valori pozitive și valori negative, valori scopuri și valori efect;*

¹ Pâslaru, VI. Valoare și educație axiologică: definiție și structurare. În: Didactica Pro... Revistă de teorie și practică educațională, nr. 1(35) februarie, 2006, p. 5

² Pâslaru, VI. Principiul pozitiv al educației. Studii și eseuri pedagogice. Chișinău: Editura „Civitas”, 2003, p. 104

³ Didier, J. Dicționar de filosofie. București: Editura „Univers Enciclopedic”, 1999, p. 354

⁴ Consiliul Național al Tineretului din Moldova. Ghidul liderului de tineret. Coordonator de proiect Igor Grosu. Chișinău: Editura „Pontos”, 2003, p. 81

⁵ Pâslaru, VI. Valoare și educație axiologică: definiție și structurare. În: Didactica Pro... Revistă de teorie și practică educațională, nr. 1(35) februarie, 2006, p. 6

- ✓ *subiectul pe care se centrează*: valori autopatice (pe sine), valori heteropatice (pe altă persoană), valori ergopatice (pe ceva nepersonal);
- ✓ *motivul aderării la valori*: valori accidentale, valori tranzitorii, valori propriu-zise ale persoanei;
- ✓ *obiectul valorilor*: valori economice, valori etice, valori juridice, valori politice, valori estetice, valori morale etc.;
- ✓ *facultățile psihice aferente*: valori sensibile, valori sentimentale, valori cognitive sau intelectuale;
- ✓ *sfera de întindere a valorilor*: valori individuale, valori sociale, valori cosmice.

După B. Șerbănescu clasificarea valorilor este următoarea:

- ✓ *Valori materiale și fizice*: sănătate, confort, securitate;
- ✓ *Valori economice*: productivitate, eficacitate;
- ✓ *Valori morale*: onestitate, echitate;
- ✓ *Valori sociale*: filantropie, politețe;
- ✓ *Valori politice/civice*: libertate, dreptate, egalitate, toleranță;
- ✓ *Valori estetice*: frumusețe, simetrie, armonie;
- ✓ *Valori religioase/spirituale*: milă, puritate, iubire, iertare;
- ✓ *Valori intelectuale*: inteligență, claritate;
- ✓ *Valori profesionale*: considerație, reușită profesională;
- ✓ *Valori sentimentale*: dragoste¹.

În opinia profesorului universitar C. Cucuș, *valoarea* este un standard și un model de alegere, care ghidează persoana sau grupul spre satisfacție, împlinire și sens. O valoare este o cale de structurare și ordonare, de aranjare într-un anumit fel a stărilor emoționale, mentale și morale. Valorile educaționale construiesc principiile și criteriile care explică și dau coerență judecăților noastre critice de ordin estetic, moral, religios.

Conturarea unui câmp de valori educaționale și asimilarea acestora constituie o problemă de maximă complexitate, ce poate fi rezolvată prin cooperarea tuturor factorilor educației. În cea mai mare parte a activităților instructiv-educative se pot distinge valori particulare: teoretice, spirituale, acționale². Valorile trebuie să treacă din cuvânt în sentiment, în convingere și în faptă. Altfel ele nu există decât cu numele³.

Pedagogul român Șt. Bârsănescu a elaborat o teorie care oferă o explicație cuprinzătoare a fenomenului educației, potrivit căreia „ființa umană nu poate fi înțeleasă decât prin raportarea la valorile culturii”.

Scopul educației îl constituie formarea personalității culturale, caracterizată nu numai prin stăpânirea unui cerc larg de cunoștințe, ci și prin capacitatea de a se devota binelui, adevărului, frumosului și de a crea valori culturale. Valorile fundamentale ale omului – Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea – identificate și ca valori ale culturii – sunt valori etern umane, care sfidează timpul și spațiul⁴.

În raport cu valorile educația este chemată să formeze competența și autonomia axiologică, specifice *conștiinței axiologice, caracterizată prin aspirația pentru valori și disponibilitatea pentru valorizare. Educația transformă omul în valoare, valoare supremă*. Condiția este ca omul să asimileze valorile culturale pe care procesul de educație le vehiculează. Din perspectiva educatorului, elevul este, sau ar trebui să fie, valoarea centrală a educației; fără disponibilitățile de învățare ale educatului, fără plasticitatea sa psihică, fără interesele de cunoaștere, încercările dascălilor de a transmite cultura, de a forma oameni adevărați ar rămâne fără rezultat.

Valorile educaționale se completează, se împletesc, pentru a determina în final valoarea-scop, și anume, personalitatea culturală, caracterul moral. Rolul valorilor educaționale este de a

¹ Ibidem, p. 7

² Cucuș, C. Pedagogie. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Editura „Polirom”, 2006, p. 129

³ Crăciun, S. Valori educaționale. Conflicte valorice și rezolvarea lor. În: Didactica Pro... Revistă de teorie și practică educațională, nr. 4 decembrie, 2000, p. 14

⁴ Axentii, I. A. Gândirea pedagogică în Basarabia (1918-1940). Chișinău: Editura „Civitas”, 2006, p. 49

guverna apariția principiilor și criteriilor care explică judecățile noastre axiologice de ordin estetic, moral, religios¹.

Un *principiu fundamental de structurare psihopedagogică a valorilor în sistemul și procesul educațional* este adecvarea valorilor la particularitățile psihologice și de vârstă ale elevilor/educaților. Sinteza unei astfel de structurări este dată de C. Cucoș:

- *perioada infantilă (0-1 ani)*: se caracterizează prin interesele biologice sau organo-olfactive, se centrează către valorile vitale (de sănătate);
- *perioada primei copilării (1-3 ani)*: se identifică interesele de tip kinoperceptiv și glosic, îi corespund valorile senzuale (sau de plăcere);
- *perioada celei de-a doua copilării (3-7 ani)*: îi sunt specifice interesele ludico-practice, îi corespund valorile de apropiere (sau de achiziție);
- *perioada celei de-a treia copilării (7-12 ani)*: este centrată pe interesele constructive, se îndreaptă către valorile tehnice (sau de producție);
- *perioada preadolescenței (12-14 ani)*: domină interesele ludico-afective, apar valorile politice (sau de organizare);
- *perioada adolescenței*: se dezvoltă interesele socio-abstracte și intelectuale, se centrează în jurul valorilor culturale (sau de înțelegere);
- *faza matură*: are ca interese dominante nevoile trans-sociale, raționale, individul se centrează către valorile spirituale înalte (adevărul, frumusețea, dragostea, pietatea)².

În *Dicționar de pedagogie*, autor S. Cristea, sunt descrise *valorile pedagogice* ca *structuri axiologice* angajate la nivelul *finalităților* (macrostructurale-microstructurale) și al *strategiilor* (principiilor-metodelor) educației, determinate în contextul raporturilor de determinare teleologică existente între sistemul social – sistemul de educație – sistemul de învățământ – procesul de învățământ. Aceste valori pedagogice fundamentale asigură, în ultimă instanță, stabilitatea conținuturilor generale ale educației care reflectă dimensiunile obiective ale activității de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității umane, fiind exprimate prin: *norma etică* (în cazul educației morale); *adevărul științei* (în cazul educației intelectuale); *aplicabilitatea științei* (în cazul educației tehnologice); *frumosul* (în cazul educației estetice); *sănătatea* (în cazul educației fizice).

Evoluția valorilor pedagogice reflectă dimensiunea modelelor culturale afirmate la scară socială. Modelul culturii clasice stimulează idealul unei personalități echilibrate prin integrarea valorilor pedagogice de: *bine – frumos – adevăr – sacralitate – credință – onoare*. Modelul culturii *moderne* stimulează idealul unei personalități complexe și eficiente în plan social prin angajarea valorilor de *legalitate – liberatate – egalitate – solidaritate*. Mediul culturii *postmoderne* stimulează idealul unei personalități creative prin angajarea valorilor specifice unei activități inovatoare și autonome³.

Cultivarea valorilor general-umane se realizează pe parcursul întregii vieți începând de la cea mai fragedă vârstă, care constituie temelia formării viitorului *Om*, prin colaborarea indispensabilă dintre familie, societate și școală, atenția cărora este orientată asupra elevului. Nu în zadar este răspândită expresia „*Cei șapte ani de acasă*”. Orice treaptă de învățământ ulterioară, orice perioadă de vârstă este în măsură a consolida temelia spiritualității constituită din sistemul valorilor de referință enunțate anterior. Aici mai pot fi nominalizate *omenia, demnitatea, politețea, toleranța, buna-credință, generozitatea*, iar șirul valorilor umane nu este unul exhaustiv, ci poate fi continuat. Cu răbdare și iscusință elevii urcă treptele spiritualității și tind spre perfecțiune.

Dar pentru a putea pretinde altora schimbare, ea trebuie mai întâi să răsară din sufletele noastre, să fim noi înșine modelele. „*Si dacă toate acestea / Fi-vor învățate / Restul o să vină, /*

¹ Crăciun, S. op. cit., p. 17

² Pâslaru, Vl. Valoare și educație axiologică: definiție și structurare. În: Didactica Pro... Revistă de teorie și practică educațională, nr. 1(35) februarie, 2006, p. 9

³ Cristea, S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera. Editura „Litera internațional”, 2000, p. 375

De la sine-apoi” / Și dacă acestea toate / Cu drag le-om împlini / Avem în viața noastră / Ceva spre-a ne mândri / C-am modelat ceva / Că am sădit un „pom” / C-am reușit în viață / Să pregătim un OM”¹.

Conform învățaturii creștine, copiii sunt bunurile lui Dumnezeu încredințate nouă spre modelare. A modela înseamnă a forma abilități temeinice, valori perene, dar mai înseamnă și a edifica caracterul².

O mentalitate formată poate să constate existența răului, a urâtului, a erorii, alături de bine, frumos și adevăr, fără să se îndoiască de realitatea și valoarea lor. Mai mult decât atât, pentru un suflet întărit în luptele și contrastele vieții, alternarea binelui cu răul, a frumosului cu urâtul, a adevărului cu eroarea, nu este o împrejurare demoralizantă, pentru că noi știm că toate aceste valori își trag excelența tocmai din energia cu care sunt încărcate și care le fac triumfătoare peste ceea ce le tăgăduiește³.

Este important a nu „derapa” în direcția non-valorilor, a nu pierde din conturul ansamblului axiologic. Cu regret, uneori, suntem puși în situația de a „alege grâul din neghină”. Suntem de părere că rațiunea umană este capabilă a deosebi virtuțile de vicii.

Drumul prin viață al omului este presărat de nenumărate valori. Printre acestea, valorile morale au un rol deosebit atât în formarea caracterului și al stilului distinctiv al oamenilor unii față de alții, cât și în coagularea și solidarizarea lor în adoptarea unor proiecte comune care le canalizează viața. Căci omul este individ, cu multiple nevoi personale care îl determină să aleagă din realitate ceea ce îi este potrivit, dar trăiește totodată în diferite colectivități, care îi impun anumite criterii de alegere și decizie⁴.

După spusele profesorului universitar Ion Mereuță, umanismul este un principiu bine determinat al moralei noastre sociale și universale. Umanismul aparține umanității și noi considerăm că este un element al globalizării gândirii și atitudinilor umane. El include în sine toate principiile general umane⁵.

¹ Petruț, L. ș. a. Pregătiți pentru viitor. În: Educația omului de azi pentru lumea de mâine. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2010, p. 53 <http://www.educatie-oradea.ro/DOCS/Carti/Educatiaomuluideazi.pdf> [Accesat la 20.04.14 ora 11.30]

² Moga, E. Valoarea formării caracterului la copii. În: Didactica Pro... Revistă de teorie și practică educațională, nr. 4-5 (62-63) octombrie, 2010, p. 94

³ Vianu, T. Familia ca mijloc al culturii. În: Didactica Pro... Revistă de teorie și practică educațională, nr. 4-5 (62-63) octombrie, 2010

⁴ Sârbu, T. Etică : valori și virtuți morale. Iași: Editura Societății Academice "Matei-Teiu Botez", 2005, p. 141 <http://www.ce.tuiasi.ro/~tsarbu/Ethics.pdf> [Accesat la 21.04.14 ora 12.30]

⁵ Mereuță, I. Bazele demnității umane. În: Materialele Conferinței științifice “Demnitatea Umană și Națională în contextul integrării europene a Republicii Moldova” Chișinău, 2004, p. 38 <http://www.ionmereuta.md/files/conf-3.pdf> [Accesat la 24.04.14 ora 15.20]

MANAGEMENTUL DEMOCRATIC-PARTICIPATIV ȘI IMPLICȚIILE SALE LA NIVELUL CLASEI DE ELEVI

*dr. Adriana Denisa MANEA,
conf. univ., dr. Cristian Nicolae STAN,
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca*

The practice of democratic participative management nowadays, in school organizations, including classrooms, is absolutely necessary as a result of the paradigmatic and frequent changes recorded. Thus, school organizations become efficient educational spaces where teaching and learning occurs through the reorganization, flexibilization and valorification of individual and group experiences, and thorough self-control. Through the secure socio-affective climate established in the educational space, through responsibly assuming the decisions in the teacher-class relations both in curricular and extracurricular context (contests, festivals, visits, trips, etc) we can obtain visible benefits in both the level of intellectual training of the students and the dimension of their socio-emotional skills.

Keywords: democratic –participative management, classroom, learning

Introducere

Necesitatea de promovare a managementului democratic-participativ este generată de complexitatea și derularea cu mare rapiditate a fenomenelor în plan educațional și social, de schimbările care se produc sub impactul progresului tehnico-științific, de multiplicarea numărului de factori care influențează mecanismul managerial.

Studiile de specialitate în domeniu indică faptul că practicarea unui management democratic-participativ la nivelul conducerii organizației școlare este în măsură să determine de o manieră implicită transferul acestui stil de conducere de la nivelul relației manager-subordonat la acela al clasei, respectiv al relației profesor-elev.

Managementul democratic –participativ la nivelul clasei de elevi

Clasa de elevi reprezintă, la o primă aproximare, o formațiune psiho-socială, structurată în funcție de criteriul particularităților de vârstă ale componentilor acesteia (elevii) și având implicații multiple asupra desfășurării procesului instructiv-formativ. Clasa de elevi, în calitatea sa de formațiune psiho-socială se definește prin existența unor relații interpersonale accentuate între toți membrii săi, prin faptul că își păstrează compoziția/structura o perioadă îndelungată de timp și prin existența unor scopuri comune (instructiv-formative) pentru realizarea cărora elevii acționează, atât individual cât și prin cooperare. Principalele atribute ale grupului-clasă sunt, în opinia lui M. Zlate (2007)¹, următoarele:

- mărimea (*numărul membrilor ce compun grupul*);
- interacțiunea nemijlocită între indivizii ce formează grupul-clasă (*între elevi se instituie relații de simpatie, antipatie sau indiferență relativ constante în timp*);
- existența scopurilor comune (*elevii componenți ai unei clase acționează cooperant sau competitiv în direcția atingerii finalităților educaționale propuse*);
- structura (*ierarhia internă a grupului și microgrupurile structurate ca urmare a existenței unor relații preferențiale între elevi*);
- coeziunea (*omogenitatea grupului, măsura în care interrelațiile conflictuale afectează unitatea grupului*);
- eficiența în acțiune a grupului (*dependentă de gradul în care membrii grupului pot coopera și colabora eficient pentru rezolvarea unei sarcini*);
- permeabilitatea grupului (*disponibilitatea acestuia în ceea ce privește primirea de noi indivizi în cadrul grupului*);
- sintonia clasei de elevi (*personalitatea, individualitatea clasei de elevi ca ansamblu determinat de structura relațiilor interpersonale existente la nivelul grupului, de valorile împărtășite și normele de conduită promovate/acceptate*).

Referitor la aspectele anterior menționate R. Iucu (2006)¹ afirmă faptul că practicarea managementului democratic-participativ este în măsură să conducă ameliorări semnificative pe următoarele dimensiuni sau paliere:

- *dimensiunea ergonomică* - vizează modul de dispunere a mobilierului în clasă, asigurarea unor condiții de vizibilitate, iluminat, ventilație, postură etc. optime desfășurării procesului instructiv-formativ; în contextul implementării managementului democratic-participativ devine posibilă inclusiv personalizarea sălii de clasă, fapt în măsură să conducă la generarea unui climat familiar, propice constituirii unei atmosfere didactice naturale și posibilității de afirmare a personalității elevilor;

- *dimensiunea psihologică* - se referă la luarea în calcul și valorificarea optimală a potențialităților individuale ale elevilor ca urmare a practicării managementului democratic-participativ; un loc aparte în acest context îl deține maximizarea capacității de muncă a elevului înțelegând ca potențialul energetic fizic și psihic necesar desfășurării cum succes, într-un interval optim de timp, a unei anumite sarcini educaționale; este importantă în acest context distincția, conform opiniei autorului menționat, dintre *capacitatea de muncă nominală* (totalitatea resurselor energetice și funcționale de care dispune elevul), *capacitatea de muncă funcțională* (resursele fizice și psihice utilizate efectiv de către elev în activitatea instructiv-formativă), *capacitatea de muncă disponibilă* (rezultatul diferenței dintre primele două tipuri de capacități și exprimă ansamblul resurselor ce pot fi mobilizate în confruntarea cu o sarcină școlară mai dificilă) și *capacitatea de muncă auxiliară* -resurse disponibile pentru desfășurarea cu succes a sarcinilor extrașcolare (cf. Voiculescu, F., 2004);²

- *dimensiunea socială* - practicarea managementului democratic-participativ este în măsură să conducă la facilitarea interacțiunilor, la încurajarea unor relaționări apropiate și la asigurarea funcționalității interne a clasei, la potențarea unor relații interpersonale de comunicare, socio-afective și de influențare adecvate derulării în condiții optime a procesului instructiv-formativ; la nivelul clasei distingem următoarele tipuri de relații educaționale: relații de intercunoaștere - interacțiuni ce vizează formarea unor imagini cât mai adecvate despre colegii din cadrul grupului și implicit cu privire la propria persoană, relații de intercomunicare - schimburi reciproce de informații între indivizii ce compun grupul-clasă, relații socio-afective preferențiale - relații de simpatie/antipatie, de atracție/respingere, relații de influențare - determinate de normele și regulile explicite sau implicite ce reglementează activitatea grupului, influențarea putând fi rezultatul intrinșecii profesorului, a elevului numit/ales responsabil al clasei (lider formal), a unui elev ce întrunește reunește multiple relații de preferențialitate (lider informal) sau a unui subgrup capabil să-și impună punctul de vedere - subgrup dominant (Iucu, R., 2000).³

- *dimensiunea normativă* - exprimă necesitate armonizării normelor implicite/ascunse ale grupului-clasă cu normele explicite, cunoscute și clar formulate de factură instituțională; practicarea managementului democratic-participativ la nivelul clasei face posibilă, grație consultării și transparenței decizionale, o îmbinare mai facilă a intereselor și doleanțelor actorilor binomului educațional;

- *dimensiunea inovatoare* - se referă la capacitatea profesorului de promova schimbări optimizatoare ca urmare a conștientizării existenței anumitor disfuncționalități la nivelul clasei de elevi; în condițiile exercitării managementului democratic-participativ rezistențele clasei la schimbare sunt mai ușor de depășit datorită parteneriatului instituit între profesor și clasă.

Beneficiile înregistrate ca urmare a practicării managementului de factură democratic-participativă la nivelul clasei de elevi sunt înregistrate la nivelul educabilului, al grupului de

¹ Zlate, M., (2007), *Tratat de psihologie organizațional-managerială (Vol.I)*, Editura Polirom, Iași

² Iucu, R. B., (2006), *Managementul clasei de elevi, Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Editura Polirom, Iași

³ Voiculescu, F., (2004), *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*, Editura Aramis, București

³ Iucu, R. B., (2006), *Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico - metodologice*, Editura Polirom, Iași

elevi, al performanțelor profesionale ale formatorului dar și la nivelul comunităților sociale. Astfel, radiografierea acestora ne indică:

- facilitarea activității de învățare (*acțiuni întreprinse în vederea accesibilizării realizării obiectivelor educaționale propuse: planificare, coordonare, alocare de resurse, distribuire echitabilă a sarcinilor de lucru și a recompenselor*);
- accentuarea importanței scopurilor (*comportament ce implică obținerea acordului clasei relativ la dezideratele urmărite și evidențierea importanței atingerii acestora, stimulând astfel entuziasmul elevilor și obținerea unor performanțe ridicate*);
- atitudinea suportivă (*intensificarea sentimentele elevilor cu privire la propria competență, valoare și importanță, fiind astfel urmărită asigurarea satisfacției și a motivației pentru continuarea activității instructiv-formative*);
- construcția și asigurarea coeziunii clasei (*acțiuni bazate pe o foarte bună cunoaștere a personalității elevilor ce vizează omogenizarea în limite acceptabile a clasei*);
- asigurarea transparenței demersurilor evaluative și maximizarea funcției motivaționale a acestora (*managementul democratic-participativ este, datorită comunicării reale dintre profesor și elevi, apt să confere consistență și credibilitate evaluării didactice și să încurajeze clasa în direcția propriei perfecționări*);
- dezvoltarea comportamentului pro-social (*managementul democratic-participativ favorizează schimbarea de la o structură competițională, bazată pe individualism, înspre o structură organizațională bazată pe spiritul de echipă, pe cooperare, respect mutual și ajutor reciproc*);
- radiografierea structurii relaționale a clasei de elevi (*climatul deschis și destins rezultat ca urmare a practicării managementului democratic-participativ la nivelul clasei de elevi permite utilizarea cu maximum de succes a metodelor de cunoaștere a elevilor: observația psihosocială, testul sociometric, matricea sociometrică, metoda interaprecierii obiective, sociograma individuală etc.*);
- proiectarea și implementarea strategiilor ameliorative de grup (*se știe faptul că la nivelul fiecărui grup, alături de normele și reglementările instituționale, funcționează un set de norme și reguli elaborate implicit de către membrii grupului, norme a căror respectare condiționează în mare măsură poziția individului în cadrul grupului; în situația în care aceste reguli implicite sunt în contradicție cu cele instituționale, există riscul ca elevul, în dorința sa de a obține aprecierea favorabilă a grupului de apartenență, să ignore regulile instituționale comițând abateri disciplinare de diverse niveluri gravitate; practicarea managementului democratic-participativ la nivelul clasei de elevi este în măsură să fluidizeze și să facă mai puțin conflictuală relația elev-elev și relația profesor-elevi) (Manea, D., 2013).¹*

Concluzii

Prin practicarea managementului democratic-participativ clasa de elevi se prezintă ca o organizație care învață, evidențiindu-se în acest sens trei dimensiuni distincte:

- *gândirea organizată sistemic* – fiecare dintre membrii grupului de elevi își cunoaște și asumă sarcinile proprii în consens cu sarcinile celorlalți, interacționând pe aceleași coordonate valorice;
- *viziune concentrică comună* - sistem de activități structurate în jurul unor finalități (scopuri, obiective) explicit formulate;
- *învățarea prin cooperare și colaborare la nivelul microgrupului* - sistem structurat de interacțiune a oamenilor în scopul realizării unor obiective comune (M. Vlăsceanu, 1993).²

¹ Manea, D., (2013), Managementul organizației școlare. Implicații ale managementului democratic-participativ la nivelul unității școlare de tip incluziv, Editura Eikon, Cluj-Napoca

² Vlăsceanu, M., (1993), Psihosociologia organizațiilor și conducerii, Editura Paideia, București

Apreciem că, în condițiile societății actuale și ale învățământului contemporan, managementul democratic-participativ al clasei de elevi se impune tot mai mult ca una dintre condițiile esențiale ale desfășurării cu succes a activităților instructiv-formative la nivelul școlii.

Referințe:

1. Chiș, V., (2002), *Provocările pedagogiei contemporane*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
2. Manea, D., (2013), *Managementul organizației școlare. Implicații ale managementului democratic-participativ la nivelul unității școlare de tip incluziv*, Editura Eikon, Cluj-Napoca
3. Iucu, R. B., (2006), *Managementul clasei de elevi, Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Editura Polirom, Iași
4. Iucu, R. B., (2000), *Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico - metodologice*, Editura Polirom, Iași
5. Stan C., Manea, A., (2011), *Managementul clasei de elevi, Abordări metodologice și praxiologice la Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Beclean*, Editura Eikon, Cluj-Napoca;
6. Vlăsceanu, M., (1993), *Psihosociologia organizațiilor și conducerii*, Editura Paideia, București
7. Voiculescu, F., (2004), *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*, Editura Aramis, București
8. Zlate, M., (2007), *Tratat de psihologie organizațional-managerială (Vol.I)*, Editura Polirom, Iași.

FORMAREA ORIENTĂRILOR VALORICE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE DIN PERSPECTIVĂ ETNOPEDAGOGICĂ

*Lilia MARTEA, drd.,
Universitatea de Stat din Tiraspol*

Each ethnic community forms up their own conceptions on how they present and maintain their national conscience, how to express it into traditions, deeds and good relations between native people.

This process is rather difficult and includes the next stages: knowing the family life, its psychology and the formation of general concepts about it, especially when mother and father are representatives of different ethnic communities.

It is important to form a vision about a multiethnic family. Not less essential is to make up own conceptions about multinational family from own marriage. So the family members have opportunity to gain experience of family life in a multiethnic environment and improve relations between them having the aim to strengthen the marriage.

Cum *cultura* nu este educativă în sine, ci devine educativă prin relația cu subiectul, elevul nu **este**, ci **devine**. Ca orice cultură, și cea populară implică trei aspecte esențiale: **să fie transmisă, să fie învățată și să fie împărtășită** (adică asimilată efectiv). Educația există atunci când subiectul are conștiința intrării într-un câmp în care marile modele ale culturii umane îi sunt oferite nu pentru a fi imitate, ci pentru a reflecta la ele [7, p.82].

Valorile naționale și educația prezintă o situație de criză axiologică în care se află elevii de toate vârstele și cer instrumente reformatoare de implementare a valorilor naționale în sistemul educațional. Clarificând conceptele de bază ale formării orientărilor axiologice a elevilor din învățământul primar raportate la curriculumul claselor primare identificăm lipsuri și neclarități ale acestui fenomen.

Aceste deziderate ne conduc la ideea că sunt argumente în favoarea unei noi paradigme curriculare: curriculum, educația populară.

Aceste idei pornesc de la următoarele argumente:

- legiferarea preocupării de a cultiva dragostea față de țară, față de trecutul istoric și de tradițiile poporului român;
- globalizare și tradiție, pluralitate și individualitate – compatibilități sau incompatibilități;
- asigurarea perspectivelor de abordare integrată a conținuturilor;
- curriculum bazat pe tradiții - obicei, datini, ritualuri;
- experiența educativă a tradiției (rolul educativ al acesteia de-a lungul veacurilor), folosul pe care acțiunea educativă poate să-l aibă prin utilizarea ei în continuare, în școală sau extrașcolar;

Tradițiile sunt variate și pe baza lor se poate judeca despre popor în întregime. Tradiția, ca element al vieții sociale, au specificul lor. În formarea tradițiilor un rol important îl au obiceiurile.

Fără păstrarea, îmbogățirea și transmiterea tradițiilor nu poate exista și dezvolta societatea. Tradițiile determină cultura poporului și constituie baza educației.

Principalele condiții de existență a tradițiilor sunt păstrarea și transmiterea lor.

Tradițiile populare îndeplinesc o serie de funcții:

- stabilesc continuitatea culturilor;
- se manifestă ca mijloc de socializare și culturalizare a noilor generații;
- integrativă, care este orientată spre coeziunea etnică, social-economică și politică a actorilor etnos - ului;
- diferențială, care influențează identificarea națiunii și constituie originalitatea și irepetabilitatea ei;
- de reglementare care efectuează corectări în cunoștințele, normele și comportamentul reprezentantului etnosului;

• educativă care asigură transmiterea experienței social-istorice de către generația mai în vârstă celei tinere.

Tradițiile și obiceiurile au semnele lor distinctive: continuitatea, repetabilitatea, stabilitatea tradițiilor și obiceiurilor care sunt asigurate către opinia societății, emotivitate.

În felul acesta, acestea se manifestă ca factor al reglementării în masă a conexiunilor și relațiilor sociale.

Totodată, tradițiile, obiceiurile și datinile constituie component psihice importante structurii psihice ale oponentilor sociali.

Datina reprezintă totalitatea acțiunilor, impuse de obiceiuri ori ritualuri, în care își găsesc expresie reprezentările religioase, legate de modul de viață.

Obiceiurile sunt norme și principia sociale abile, care s-au constituit istoric este și determină comportamentul oamenilor în anumite sfere ale activității vitale. Fiind moștenite din trecut, ele reprezintă un instrument de reglementare a activității sociale.

Obiceiurile interpret ca un stil general acceptat și obișnuit de acțiuni și comportamente și care domină într-o anumită comunitate sau grupă social. Acesta presupune respectarea strictă a lor atât de către persoana aparte, cât și de la întreaga societate. În obiceiuri întotdeauna se realizează neabătut imitarea modelului din trecut.

Obiceiurile sunt un model – stereotip al comportamentului, care este reprodus într-o anumită societate ori între oameni. Ele se aplică în mod mecanic de către toți membrii societății. Obiceiul poate fi considerat un fenomen super individual. Obiceiul e mult mai legat de practica cotidiană decât de datină sau ritualul.

Obiceiurile dispun de următoarele funcții:

- de păstrare, de salvare a vieții trecute fără întoarcere;
- unirea oamenilor prin normele acceptate zi de zi;
- reglementarea comportamentului în viața de zi cu zi;
- formarea normelor religioase și morale care și-au pierdut caracterul social, dar și-au păstrat însemnătatea obligatorie în viața cotidiană.

Acestea fiind elemente ale culturii etnice [7, p.92].

Etnocultura conține în sine atât elemente stabile, cât și schimbătoare. Stabile în etnocultură sunt: tradițiile prin elemente de moștenire culturală – idei, valori, obiceiuri, ritualuri, metode de a percepe lumea etc., care se păstrează și se transmit din generație în generație. Tradițiile există în toate formele culturii spirituale. Se poate vorbi despre tradiții religioase, morale, de muncă etc.

Astfel, la examinarea noțiunii de „cultură etnică”, am evidențiat că ea se bazează pe sistemul de valori, care se formează prin intermediul tradițiilor, obiceiurilor, normelor morale și de drept, cât și în virtutea perceperii lumii, tipului de gândire și unității limbii unui popor, etniei, grup etnic. De rând cu aceasta, trebuie remarcat, că ea nu poate exista fără capacitatea membrilor poporului dat de conștientizare a apartenenței la ea, adică a *identității culturale*.

Prin continuitatea etnoculturală, transformarea potențialului cultural al etniei, fără o însușire a experienței acumulate în trecut nu se poate realiza o educație eficientă a noilor generații. Aceste este posibilă pe calea includerii componentei etnice în conținutul educației, sistemul de cunoștințe despre valorile culturale, istorice, sociale prin care se reflectă idealurile etnice.

Structura dispozițiilor etnice este o formă de relații cert determinată: *între etnos și etnofor; între etnofori și între grupele interetnice; între etnos și grupele interetnice*.

Aceste *forme* în fiecare caz sunt specifice, schimbându-se ba rapid, ba încet, sunt prezente în toate domeniile vieții interpretate în etnosul dat și în fiecare epocă aparte ca unicul mijloc de conviețuire. Totodată, interacționând cu formele de comportare a altui etnos, membrii unui etnos sunt mirați de neobișnuința acestora [1, p. 50].

Analiza *dispoziției etnice* ca fenomen psihologic multilateral evidențiază mai mult de 20 de parametri ai relațiilor și, respectiv diferite tipuri de relații, ce formează mai multe grupe de parametri dintre care menționăm:

- ◆ parametri formal-dinamici ai relațiilor: semnul, orientarea, stabilirea etc.;
- ◆ caracteristicile diverse ale relațiilor, activitatea și modalitatea lor;
- ◆ criteriile etice – caracterul adecvat, dreptatea, relațiile de cooperare, de schimb și de unificare a personalităților;
- ◆ etapele de formare a relațiilor personalității;
- ◆ diferite tipuri de activitate umană și structura personalității;
- ◆ parametri care fixează concomitent treapta apropierii sau distanțării între parteneri;
- ◆ pozitivitatea-negativitatea relațiilor, tipul atitudinii unuia față de celălalt în procesul comunicării;
- ◆ parametri care arată treapta constructivității relațiilor în formare disting relațiile constructive și distructive;
- ◆ parametrii reciprocității, complimentării relațiilor personalității [7, p.34].

Dispozițiile etnice focalizează în sine convingerile, concepțiile, opiniile oamenilor referitor la istoria și viața contemporană a comunității lor etnice și interferența ei cu alte popoare, oameni de alte naționalități.

În procesul socializării omul concomitent cu comportamentul, deprinderile, valoarea sa însușește pe căi diferite o *mulțime de stereotipuri*. Dintre aceștia se remarcă: propria experiență de viață, moștenirea valorilor materiale și spirituale de la generațiile precedente.

Stereotipurile includ în sine simțurile cognitive și programele comportamentale. Odată cu nașterea, copilul nimereste într-un anumit mediu, unde deja există legi, sisteme care au valori, norme de comportament, tradiții etc.

După cum remarcă cercetătorul englez R.Brown: *Stereotipurile sunt înrădăcinate în cultura în care ne-am născut și trăim și sunt reproduse pe toate căile socio-culturale prin intermediul socializării în familie și școală, precum și prin expunerea repetată în diverse imagini din cărți, TV și presă* [2, p. 83].

Cercetătorii susțin că: *un stereotip este un set de attribute, din care unele reprezintă trăsături de personalitate. Ca suprageneralizări, stereotipurile etnice anulează diferențele dintre indivizi aparținând aceluiași grup etnic, aceștia fiind caracterizați prin trăsături de personalitate identice* (Gardiner și alții, 1970; Brigham, 1971, Chelcea, 1995). Stereotipurile etnice sunt, alături de prejudecăți, expresiile cele mai simplificate și elementare ale reprezentărilor sociale [3, p. 184].

În asemenea condiții, copilul se confruntă cu mediul social, unde acționează anumite categorii de grupuri sociale.

Stereotipii etnici care însumează închipuirile despre propriul popor și alte popoare străine, nu însumează pur și simplu unele date, dar își exprimă atitudinea emoțională față de obiect. Ei concentrează toată istoria relațiilor interetnice, chiar și o simplă descriere a unor trăsături conține în sine un anumit element apreciator. Sub noțiunea de stereotip etnic înțelegem o *închipuire generalizată despre aspectul fizic, moral și intelectual al reprezentanților diferitor grupe etnice*. Stereotipul etnic se caracterizează printr-o emoționalitate ridicată și stabilitate în trăsăturile reflectate ale grupei stereotipizate.

În sfârșit, putem spune că: stereotipul întruchipează reflectarea specifică a valorilor, o atitudine uniformă către obiect. Stereotipul depinde de orientarea valorică, reiese din ea și o exprimă în chip schematic și permite omului fără a se gândi mult să dea o apreciere proprie. El poate reflecta adecvat un eveniment și este un fapt al realității psihologice ce determină relațiile internaționale indiferent dacă corespunde el realității sau nu.

Studierea expectațiilor etnice pretinde dezvăluirea specificei psihologice a rolurilor sociale și totodată a comportamentului în rol. Noțiunea de „rol social” apare ca un element important atât al sociologiei, cât și al psihologiei. Se consideră că rolul social este:

- *fixarea anumitei poziții care o ocupă un individ sau altul în sistemul relațiilor sociale;*
- *etalonul comportamentului normativ aprobat, așteptat din partea unui individ, ce ocupă un anumit statut în socium;*

- *tipul activității sociale și al comportamentului personal*, care poartă sigiliul aprecierii sociale;
- *comportamentul persoanei* în concordanță cu statutul ei social, felul de îndeplinire a unei funcții sociale, când de la persoană se așteaptă o anumită activitate;
- *stereotipul stabil al comportamentului* în anumite situații sociale, ansamblul așteptărilor obiective și subiective (expectațiile) produse de structura profesională, etnică, politică sau oricare alta a sociumului;
- *funcția socială a persoanei* corespunzătoare închipuirilor oamenilor în corespundere cu statutul lor sau poziția în societate, în sistemul relațiilor interetnice;
- *sistemul așteptării existente în societate*, referitor la comportamentul individului ce ocupă o anumită poziție în interferența cu alți indivizi;
- *sistemul așteptărilor specifice* în atitudinea către sine a individului ce ocupă o anumită poziție așa, cum el își închipuie etalonul purtării sale în interferența cu alți indivizi;
- *comportamentul deschis, observat al individului*, ce ocupă o anumită poziție; *închipuirea despre un etalon prescris al comportamentului* care este așteptat și pretins de la persoană în situația dată; *acțiunile prescrise* caracteristice pentru cei ce ocupă o anumită poziție socială; *culegerea de norme* ce determină cum trebuie să se poarte un individ ce ocupă o anumită poziție socială [4, p. 69].

Interacțiunea socială a oamenilor e condiționată de mulți factori, printre care expectațiile etnice au o anumită importanță, înaintând într-un anumit rol, fiecare om deține drepturi în atitudinea către alți participanți ai interacțiunii. Pentru că rolurile sunt legate reciproc și expectațiile se suplinesc una pe alta. Esența valorilor sociale este aceea de a îndeplini obligațiile, care sunt dictate de un anumit rol și de a realiza drepturile sale față de alții.

Tipurile rolurilor sociale sunt determinate de variația grupurilor sociale, tipul activităților și atitudinilor în care este inclusă persoana:

- social-demografice (etnice, profesionale ș.a.) - soțul, soția, fiica, fiul, nepotul, bărbatul și femeia de asemenea sunt roluri sociale, ce presupun o anumită purtare specifică întărită prin norme, tradiții și expectații sociale;

- social-tipice determină numeroasele manifestări individual-tipice a unei anumite persoane. După treapta de manifestare rolurile sunt:

- *active* – sunt condiționate de o situație socială concretă și sunt îndeplinite în momentul de față;
- *latente* – nu se manifestă în situația de față.

După tipul de asimilare rolurile sunt:

- *prescrise* – condiționate de vârstă, gen, naționalitate;
- *dobândite* – asimilate în procesul socializării și etnizării.

În afară de aceasta rolurile sociale sunt caracterizate de modul de dobândire, nivelul emoțional, formalizare și motivare:

- *modul de dobândire*, depinde de aceea cât de necesar este acest rol pentru persoană. Acestea sunt practic toate rolurile legate de profesie și toate realizările omului;

- *nivelul emoțional*, fiecare rol poartă în sine anumite posibilități de manifestare emoțională a subiectului dat;

- *formalizarea*, este determinată de specificul relațiilor interpersonale a purtătorului rolului dat. Unele roluri presupun stabilirea unor relații formale între oameni, strict reglementate; altele, dimpotrivă – neformale; al treilea grup – atât formale, cât și neformale;

- *motivația*, depinde de nevoile și motivele persoanei. Diferite roluri sunt condiționate de diferite motive.

În prima etapă, de formare a relațiilor de căsătorie, de obicei, se realizează adaptarea interpersonală, caracteristică oricărei comunități etnice. Acesta este tipul de înțelegere primară a lumii spirituale a fiecăruia, adaptării reciproce, împărțirea rolurilor sociale.

În *etapa a doua* de formare a relațiilor de căsătorie, care începe odată cu apariția copilului, are loc o restructurare semnificativă a relațiilor interpersonale între soți ce duce la schimbări în structura rolurilor, apariția responsabilității parentale. La această etapă încă nu există interese comune, nu s-au format definitiv înțelegerile între soți și persistă încă multe probleme serioase. Însă în acest timp apar premisele unor relații interpersonale între soți, dispar disensiunile pe tărâm național.

Etapa a treia se caracterizează prin premisele unei tendințe către fermitatea și stabilitatea relațiilor casnice în unele sfere de activitate a familiei. Rolurile sociale sunt împărțite definitiv și nu mai sunt un izvor al disensiunilor. Treptat se aplanează disensiunile ce apăreau la etapele anterioare. Însă în această perioadă apar probleme de educație a copiilor.

Etapa a patra se deosebește printr-o fermitate și stabilitate a relațiilor apărute în principalele sfere a vieții de familie multinațională. Copiii nu numai că influențează efectiv asupra îndeplinirii rolului de părinți, dar și au o acțiune corectivă asupra purtării lor.

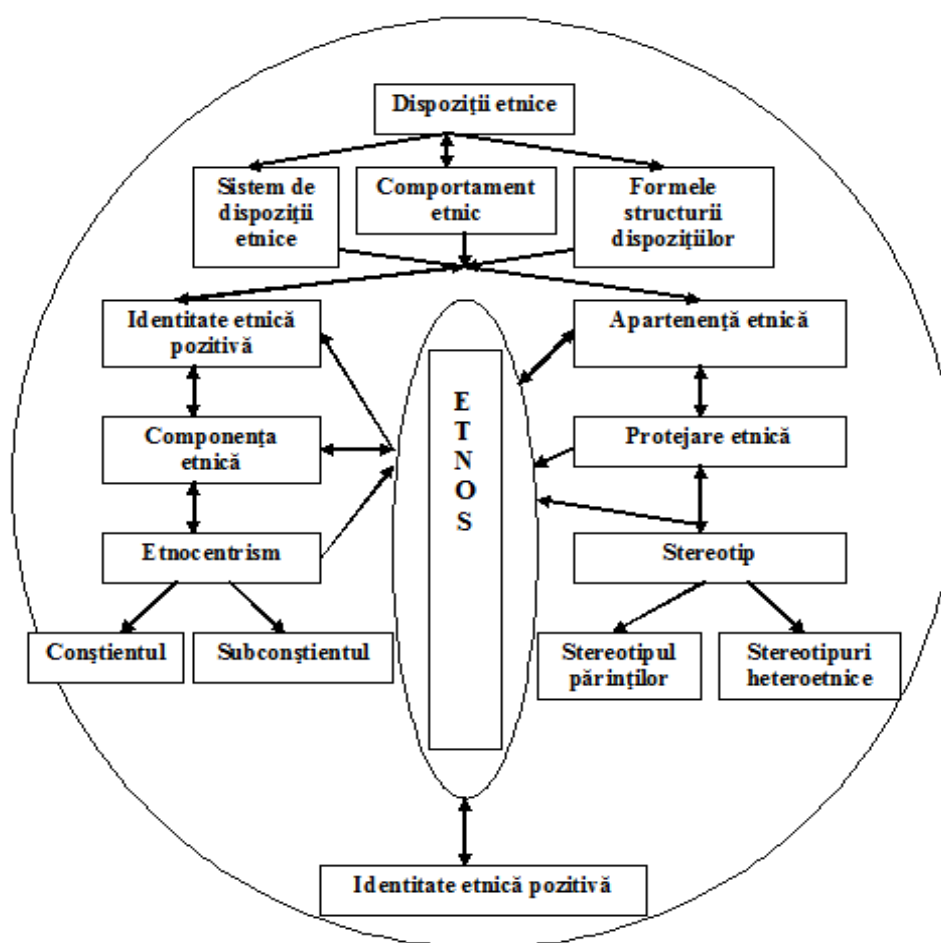


Figura 1. Modelul stabilirii identității etnice la elevi din perspectiva factorilor etnopsihopedagogici

Etapa a cincia este legată de stabilizarea definitivă a relațiilor casnice în toate sferele vieții de familie. Conflictelor în relațiile de familie, a reprezentanților unei sau altei comunități etnice pot fi:

- mai mult sau mai puțin puternice în dependență de tradițiile în care sunt educați soții;
- particulare pentru că sunt influențate de formele specifice a relațiilor primite într-o comunitate etnică sau alta;

•mai mult sau mai puțin controlate pentru că fiecare noțiune își formează și adună experiența proprie de rezolvare a unor probleme;

•cu totul particulare, când vorbim de o familie unde s-au unit reprezentanți ai unor naționalități cu tradiții familiale specifice, transmiterea valorilor sufletești și materiale din generație în generație [5, p. 79].

Pentru desfășurarea *cercetărilor etnopsihologice* este necesară elaborarea metodologiilor de cercetare specială. Se pot folosi metodologii adaptate la comunitatea etnică concretă existentă din punct de vedere psihologic și al altor științe adiacente.

Această elaborare specială de cercetare etnopsihologică trebuie să includă chestionare (metodica cercetării autocomportării, metodica măsurării, test al relațiilor, metodica cercetării orientării intereselor, orientărilor axiologice, metodica orientărilor axiologice, test pentru măsurarea necesității artistic-estetice, chestionar pentru aprecierea motivației spre atingerea obiectivelor)

Aceste concepte ne-au condus la elaborarea unui model, figura 1.

Referințe:

1. Adler A. Cunoașterea omului. București: Editura Științifică, 2001, 212 p.
2. Aiftinică M. Valori și valorizare. Contribuții moderne la filosofia valorilor. București, 1994
3. Albulescu I., Albulescu M. Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane. Iași: Polirom, 2000
4. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. București: E.D.P., 1991, 580 p.
5. Andrei P. Filosofia valorii. Iași: Polirom, 1998, 240 p.
6. Antonesei L. Paideia. Fundamentele culturale ale educației. Iași: Polirom, 1996, 126 p.
7. Silistraru N. Valori ale educației moderne. Chișinău, 2006

PREGATIREA CADRELOR ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE DIN MOLDOVA

*dr. Victoria MAXIMCIUC,
Universitatea Pedagogică de Stat „ Ion Creangă” din Chișinău*

This article is about the issue of personnel training for inclusive education in different countries, as well as in Moldova. It notices that the personnel training in the inclusive education field must be based on the one from the special education. Also, the situation of personnel training in Moldova, Romania and Russia are being analyzed here.

Pregătirea tuturor cadrelor didactice în domeniul educației incluzive include o inițiere în educarea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) o pregătire specifică activității cu copiii care au dificultăți de învățare. Profesorii trebuie să posede competențe în educarea copiilor cu cerințe speciale, iar cei care lucrează direct cu această categorie trebuie să posede competențe specifice cu privire la particularitățile fiecărui tip de cerință în parte. (Gherguț, [2]).

Schimbările socioeconomice și sociale din Republica Moldova au facilitat necesitatea de a pregăti specialiștii pentru instituțiile generale de învățământ în care vor fi incluși copiii cu CES. Luând în considerare toate discuțiile consacrate problemei incluziunii copiilor cu CES, *trebuie să constatăm că majoritatea școlilor și grădinițelor din învățământul general nu sunt pregătite de a-i primi pe acești copii*. Problema constă nu în lipsa programelor adaptate individualizat, ci în pregătirea cadrelor care au competențele, capacitățile și deprinderile practice necesare pentru a-i sprijini pe acești copii în procesul educațional.

Se cere de menționat că ideea principală în baza educației incluzive este acceptarea individuală a fiecărui elev, adaptarea procesului de instruire condorm cerințelor educaționale speciale fiecărui copil și, ca urmare/ pregătirea cadrelor speciale care vor fi în stare să se acorde acestui sprijin.

O condiție principală pentru educația incluzivă a copiilor cu CES este asigurarea procesului de cadre calificate cu următoarele concepte: acceptă noul sistem de valori; realizează în mod creativ educația și instruirea acestor copii; rezolvă problema socializării acestor copii; posedă metode și tehnici de diagnostic psihopedagogic; au rezultate bune în activitatea profesională proprie; cunosc specificul programelor educaționale; cunosc metodele de instruire și educație ale copiilor cu CES; colaborează intens cu societatea. Cadrele pedagogice cu calități au nevoie de o pregătire specială. Această pregătire include rezolvarea unui șir de probleme: formarea unei atitudini adecvate la apariția unui copil cu CES în colectivul de copii (de dezvoltat empatia, interesul, dorința de a-l învăța pe acest copil și acceptarea lui în colectiv); de dezvoltat la cadrele didactice capacitatea de valorificare a potențialului la acești copii, de dovedit că acești copii pot atinge rezultate pozitive. Acceptarea de către pedagog a copilului cu CES trebuie să fie în corelare cu conștientizarea particularităților cognitive și de personalitate. În procesul pregătirii specialistului, este necesar de a forma aptitudini și competențe de parteneriat cu familia, de dezvoltat aptitudini în domeniul asistenței psihopedagogice și medico-sociale a familiei și a copilului în domeniul educației incluzive. Cadrul didactic care lucrează cu astfel de copii trebuie să posede competențe teoretice și cunoștințe profesional – speciale cum ar fi: agregarea cunoștințelor privind tipologia, structura și particularitățile diferitor tipuri de dizabilitate, măsuri de prevenție a dizabilităților intelectuale și fizice, cunoștințe despre unele metode și tehnici de intervenție psihopedagogică.

Mai mulți autori consideră că pentru educația și instruirea copiilor cu CES este nevoie de specialiști din domeniul învățământului special, care au pregătire teoretică și practică corespunzătoare (N.N. Malofeev, A. Racu, N.M. Nazarova, O.A. Denisova, D.V. Popovici, A.Danii, V. Maximciuc). Necesitatea acestei pregătiri este confirmată de nivelul înalt al dezvoltării psihopedagogiei speciale în plan mondial. Necesitatea actuală de pregătire a pedagogilor în domeniul educației incluzive trebuie să fie bazată pe experiența învățământului special ca temelie pentru elaborarea strategiei și tacticii de pregătire în domeniul educației

incluzive și determinarea misiunii Catedrei de Psihopedagogie Specială și Universității UPS “Ion Creangă” din Chișinău. În aspectul dat, vom determina momentele principale de pregătire a cadrelor:

- principiul antropologic, care permite selectarea și integrarea tuturor cunoștințelor despre om și aspectele de socializare; în cazul dizabilităților în contextul psihologiei și pedagogiei speciale, concretizarea intradisciplinară față de anumit domeniu special;

- activitatea profesională a psihopedagogului special a ieșit din parametrii activității pedagogice și este stîns legată de următoarele activități: social-pedagogică, reabilitară, diagnostică, psihoterapeutică și corecțională. Toate aceste particularități au un scop comun-sprijinul copilului cu CES și socializarea lui prin mijloacele învățămîntului special;

- experiența profesională a psihopedagogului special permite desfășurarea activității profesionale în diferite colective, grupe sociale de elevi, părinți.

Conform datelor cercetătorilor lui O.A. Denisova, V.N. Ponikarova și O.L. Lehanova, 40% din pedagogii din școala de masă nu sunt pregătiți pentru a lucra cu un copil cu CES: nu cunosc particularităților acestor copii, nu acceptă cerințele educaționale speciale, nu dezvoltă parteneriate cu familia și societatea, nu sunt în stare să formeze climatul psihologic optimal pentru a accepta un copil în clasă. Conform datelor autorilor cel mai înalt nivel este constatat la psihopedagogii speciali – 34%, comparativ cu pedagogii din școlile de masă.

În studiile sale cercetătoare, Renata Marinela Cercel din România [1] a constatat rezistența la incluziunea copiilor cu CES din partea cadrelor didactice și a părinților copiilor fără CES; cunoașterea slabă referitor la implicarea școlii de masă la incluziunea copiilor cu CES; cadre didactice care au lucrat și lucrează cu aceasta categorie de copii sunt mai degrabă favorabili educației incluzive; cadre didactice care nu au lucrat cu copiii cu CES confirmă nepregătirea lor.

De aceea este necesar de a pregăti cadrele pe baza Catedrei de Psihopedagogie Specială la Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, fiindcă este unica catedră în acest domeniu.

Se observă o complexitate în pregătirea cadrelor pentru educația incluzivă, reieșind nu numai din spectrul larg al disciplinelor, dar și de însușirea unui spectru larg de discipline clinice, psihopedagogice în aspect diferențiat față de o anumită categorie de copii. Sunt dificultați în organizarea întregului proces de pregătire a cadrelor.

Pentru rezolvarea acestei probleme, este necesar să ne orientăm pe un model general de construire a procesului de pregătire a cadrelor în domeniul tehnologiei instruirii în modul în care este orientată spre pregătirea personalității și deprinderilor profesional-cognitive.

Pentru aceasta este necesar de a elabora programe de instruire, a determina spectrul și particularitățile activității viitorului specialist, a evidenția competențele – cheie, de a alege tehnicile moderne de predare. Programele de instruire trebuie să aibă în vedere atât cerințele pieței de muncă din țară, cât și a celei de peste hotare. Toate acestea necesită schimbări mari în sistemul instruirii continue, care presupun cautarea diferentității și diferențierii în procesului de pregătire a cadrelor.

Programa inovațională poate fi realizată în mai multe direcții: pentru cei cu diplomă de bacalaureat și masterat și pentru cei cu cursuri de perfecționare.

Trebuie de menționat că principalul în aceste programe este realizarea următoarelor sarcini:

- formarea cunoștințelor despre dezvoltarea psihofizică a copiilor cu CES;
- formarea unui sistem de cunoștințe despre scopuri, obiective, conținuturi și a tehnologiilor în educația incluzivă;
- formarea deprinderilor practice pentru elaborarea programelor individualizate;
- formarea unei poziții cu actorii educației incluzive;
- formarea calităților profesionale orientate spre formarea poziției subiective ca principală formațiune nouă în domeniul educației inclusive.

Cercetătorii O.A. Denisova, V.N. Ponikarova și O.L. Lehanova propun două planuri de proiectare de pregătire a cadrelor în domeniul educației incluzive.

1. Modulele propuse se bazează pe includerea în programa de bază a unor planuri variate de pregătire a celor cu bacaluareat și masterat.

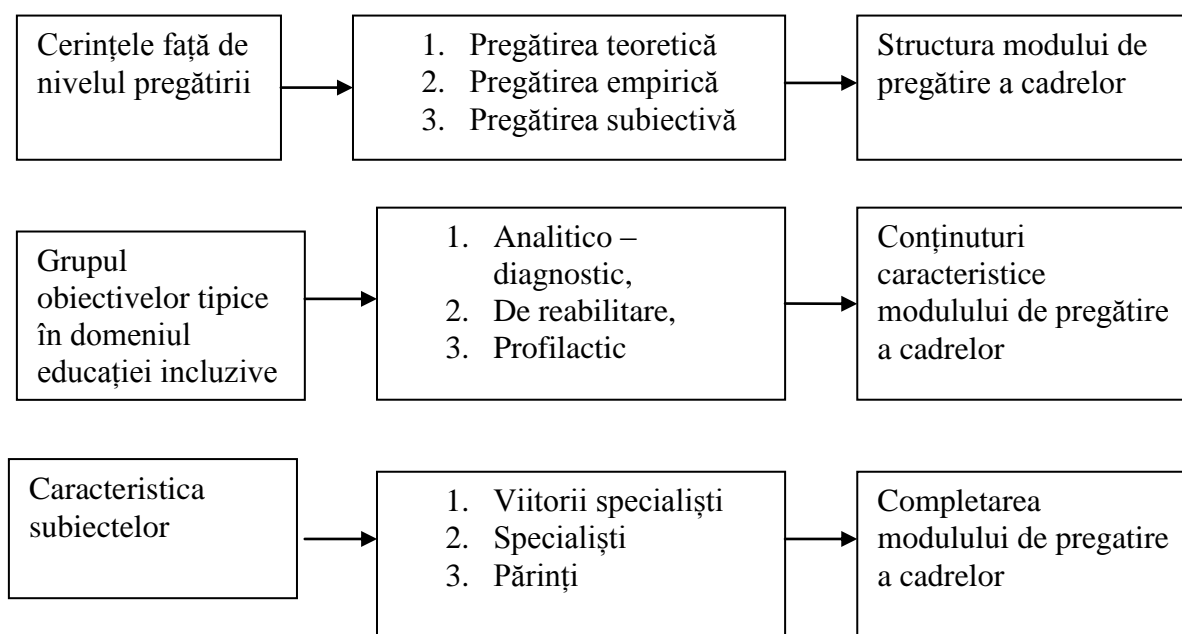
2. În baza modulului se elaborează o programă nouă. Însușirea unei programe noi permite studentului, magistrului sau practicianului din domeniu de a primi o nouă calificarea. În baza acestui mecanism se permite individualizarea procesului de pregătire a cadrelor și satisfacerea cerințelor educaționale diferite.

De exemplu, sunt programe adăugătoare pentru pedagogii din domeniul educației incluzive ca programe de bază în domeniul recalificării:

1. Fenomenologia educației incluzive;
2. Monitorizarea psihopedagogică și sănătatea socială a copiilor în domeniul educației incluzive;
3. Tehnologia educației incluzive a copiilor cu CES;
4. Parteneriatul subiecților în asistența copilului în educația incluzivă;
5. Reabilitarea socioculturală a copiilor cu CES în condițiile educației incluzive.

Sau în aspectul perfecționării:

1. Dezvoltarea educației incluzive în Republica Moldova și în plan internațional;
2. Legislația în domeniul educației incluzive și aspecte manageriale ale educației incluzive;
3. Diagnosticul diferențial în domeniul educației incluzive;
4. Asistența psihopedagogică timpurie a copiilor preșcolari în domeniul educației incluzive;
5. Tehnologiile asistative în domeniul educației incluzive;
6. Elaborarea și proiectarea programelor de instruire în domeniul educației incluzive;
7. Asistența psihopedagogică a familiei care educă copiii cu CES;
8. Sănătatea socială a copiilor cu CES în educația incluzivă;
9. Reabilitarea socioculturală a copiilor cu CES în educația incluzivă.



Schema 1. Factorii definatorii pentru modulele de pregătire a cadrelor în domeniul educației incluzive

Conținutul și structura modulelor de pregătire a cadrelor poate fi prezentată astfel:

1. cerințele față de nivelul pregătirii în domeniul educației incluzive:

- pregătirea teoretică (delimitări conceptuale);
- pregătirea empirică (pregătirea practică pentru realizarea procesului de instruire);
- subiectivă (pregătirea personală și gnosiologică, orientarea spre instruirea independentă și permanentă);

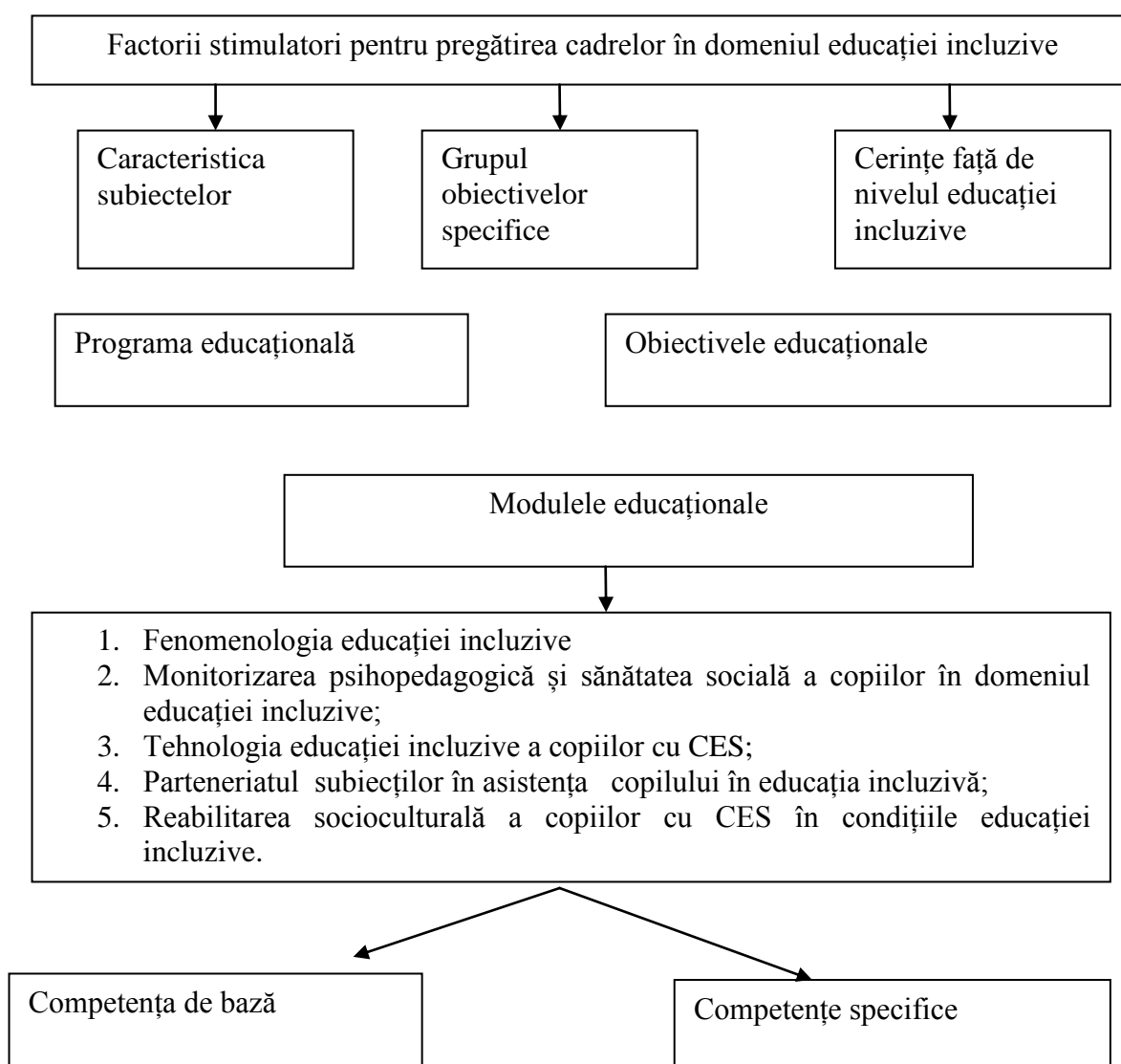
d) atitudinea reflexivă față de propriul nivel.

2. grupul de probleme tipice ale activității proiective:

- obiective tipice ale activității analitico-diagnostice;
- obiective tipice activității de reabilitare;
- obiective tipice ale activității de profilaxie, (vezi Schema 1, p. 3).

3. Caracteristica subiecților care vor frecventa aceste module de pregătire a cadrelor în domeniul educației incluzive (licențiat, masterat, doctorat, practicieni, părinți).

În continuare prezintă interes modelul general al pregătirii cadrelor în domeniul educației incluzive, prezentat în Schema 2 după O.A. Denisova, V.N. Ponikarova și O.L. Lehanova.



Schema 2. Modelul general al pregătirii cadrelor în domeniul educației incluzive

În schema prezentată se vede structura logică componentelor pregătirii cadrelor în domeniul educației incluzive: formarea competențelor generale și specifice.

În altă ordine de idei pregătirea cadrelor poate fi privită sub trei aspecte: științifică, psihosocială și managerială. Prin parcurgerea programelor de formare continuă, personalul didactic din învățământul preuniversitar are nevoie de următoarele competențe pentru dezvoltarea la maximum a potențialităților fiecărui individ:

- competențe metodologice;
- competențe de comunicare și relaționare;
- competențe psihosociale;
- competențe de evaluare;
- competențe tehnice și tehnologice;
- competențe de management al carierei.

Este necesar de menționat faptul că principalul în pregătirea profesională este formarea continuă internă, care cade în sarcina școlilor și se realizează pe propria răspundere. Adesea, școala apelează la instituții pentru a realiza o rețea de cooperare în cadrul căreia să se desfășoare programe de formare continuă. Din acest punct de vedere, formarea continuă internă este o metodă folosită de instituția școlară pentru a eficientiza activitatea cadrelor didactice din școală în sensul dezvoltării acelor competențe necesare pentru a răspunde cât mai bine specificului unității de învățământ.

În literatura de specialitate găsim concluzii importante privind formarea cadrelor didactice în domeniul educației incluzive. După Renata Marinela Cercel, acestea sunt următoarele:

- Promovarea noilor rezultate ale procesului de învățare;
- Restructurarea activităților care au loc în sala de clasă;
- Activitățile din afara sălii de clasă, în cadrul școlii, împreună cu membrii comunității și partenerii sociali;
- Integrarea tehnologiilor de informație și comunicare în situațiile formale de învățare și în toate domeniile de practică profesională;
- Creșterea nivelului de profesionalizare și a responsabilității personale pentru dezvoltarea profesională.

Schimbarea rolurilor profesorilor duce la necesitatea schimbării educației acestora.

La Catedra de Psihopedagogie Specială la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” se lucrează intens în ceea ce privește pregătirea cadrelor în domeniul educației incluzive. La catedră, sunt în afară de ciclul I sunt masterate specializate: educația integrată și terapia persoanelor cu CES, pedagog în alfabetul Braille, traducător în limbajul semnelor, logopedie.

Începând cu anul 2012, în conformitate cu ordinul Ministerului Educației nr. 125 din 7.03.2012 Ministerul obligă toate instituțiile superioare de învățământ, care formează cadre didactice, să introducă cursul Educație incluzivă începând cu 1 septembrie 2012, cu un număr de 30 de ore. La toate facultățile din cadrul Universității Pedagogice de Stat “Ion Creangă” este predată disciplina Educația incluzivă.

Un compartiment aparte se referă la personalitatea profesorului, ce presupune și o serie întreagă de calități, determinate de specificul și complexitatea muncii pe care o desfășoară.

1. Calitățile atitudinale:

- a) umanismul în general și dragostea de copii în special;
- b) calități atitudinale de natură caracterial-morală: corectitudinea, modestia, fermitatea, răbdarea, optimismul, stăpânirea de sine;
- c) conștiința responsabilității și a misiunii sale: în mâinile sale se află, într-un fel, nu numai viitorul copilului, ci și al națiunii al cărei membru este.

Categorii de aptitudini pedagogice:

- Aptitudini ce asigură calitatea gândirii – capacitatea de analiză și sinteză, flexibilitatea, originalitatea;
- Aptitudini ce asigură calitatea limbajului- capacitatea de a folosi în mod adecvat acest instrument de comunicare prezent în toate aptitudinile pedagogice :inteligibilitatea, claritatea, plasticitatea, expresivitatea, fluența;

- Aptitudini ce garanteaza calitatea atenției-concentrarea, intensitatea, distributivitatea, comutativitatea ;

- Aptitudini ce determina calitatea memoriei- rapiditatea memoriei, trăinicia păstrării și promptitudinea recunoașterii și reproducerii.

Despre calitatea pregătii cadrelor ne referim la cuvintele prof. E. Vrajmas [4] :“Educația incluzivă ca reper al unei educații pentru toți este o nevoie a epocii noastre. Depinde de fiecare educatoare în parte, de responsabilitatea și implicarea tuturor ca ea să devină o realitate din care fiecare să învețe și să se dezvolte”.

În concluzii putem constata urmatoarele: pregătirea cadrelor pentru educația incluzivă este o problemă complicată care necesită o argumentare teoretico-metodologică complexă, aprobări practice și argumentări științifice.

Acest articol este o încercare de argumentare a filosofiei și metodologiei pregătirii cadrelor pentru educația incluzivă. Pentru asigurarea calității în pregătirea cadrelor în domeniul educației incluzive trebuie să ne bazăm pe experiența învățământului special.

Referințe:

1. Cercel R.M. Formarea cadrelor didactice pentru educația incluzivă. București 2009 125 p.
2. Gherguț, A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Iași: Editura Polirom, 2001. 345 p.
3. Racu A. Pedagogie specială. Chișinău: Tipografia Centrală. 2012. 315 p.
4. Vrasmaș Ecaterina, Vrasmaș T. (coord.). Educația incluzivă în grădiniță : dimensiuni, provocări și soluții / UNICEF România, Buzău: Alpha MDN. 167 p.
5. Денисова О.А., Поникарова В.Н., Леханова О.Л. Стратегии и тактики подготовки педагогов инклюзивного образования. Дефектология, 2012, №3, p. 81-89.

MANAGEMENTUL ETIC VIS-Ă-VIS ETICA MANAGERULUI

*Natalia MIHĂILESCU,
Catedra Pedagogie și Psihologie a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

Motivation work and its results are dependent on the nature of social relations between employees and between employees and managers. People need to interact, to establish systems of relationships based on value systems live feeling of the importance of the knowledge, abilities, personal values, etc.

To be functional, the structure and the system of ethics must be integrated into the global system and structure of the organisation/institution, so that every individual to understand and assume the role and tasks as part of a collective responsibilities in fulfilling the Organization's mission.

De la începutul secolului trecut s-au realizat numeroase cercetări a căror scop consta în determinarea factorilor ce contribuie la creșterea eficacității activității. Concluziile acestor studii au schimbat modul de abordare actului de management, demonstrându-se că în prim plan sunt problemele psihosociale ale individului și ale organizației.

Motivația muncii și rezultativitatea sunt dependente de natura relațiilor sociale dintre angajați și dintre angajați și manageri. Oamenii au nevoie să interacționeze, să stabilească sisteme de relații bazate pe sisteme valorice trăiască sentimentul importanței cunoștințelor, abilităților, valorilor personale etc.

„A fi corect”, „a fi cinstit”, „a fi drept” sunt termeni de etică. Acești termeni exprimă o judecată pentru oamenii care au convingerea că au dreptate. Ele pot diferi de la un individ la altul, pentru că valorile pe care se bazează sunt diferite.

Etica înseamnă un studiu sistematic, o analiză, o reflecție profundă asupra aspectelor și conotațiilor morale ale acțiunilor și deciziilor pe care le întreprinde individul în societate.

Etica profesională ar putea fi înțeleasă în două sensuri: ca reflecție etică aplicată unui domeniu particular de activitate sau ca reguli stabilite de un grup profesional pentru garantarea practicilor fiecărui membru al său, reunite într-un cod, inclusiv deontologic al profesiei.

Managerul este persoana cheie în stabilirea obiectivelor, organizarea activităților, rezolvarea problemelor și luarea deciziilor, alocarea responsabilă a resurselor pentru ca organizația să fie eficientă și cu atât mai mult cu cât gradul de complexitate este din ce în ce mai ridicat și apar opinii și abordări conflictuale care trebuie armonizate.

Deoarece au puterea formală și resursele de a face alegerile și a stabili direcțiile spre care se îndreaptă organizația, ei au responsabilitatea cea mai mare să „gândească etic, să acționeze etic și să fie un exemplu de comportament etic pentru ceilalți”. Prima lor misiune este să creeze structura și sistemul care să sprijine etica organizațională, ceea ce înseamnă „utilizarea intenționată a valorilor în luarea deciziilor organizaționale”, valori necesare organizației pentru o relație de calitate cu ceilalți: umanitate, beneficiu reciproc, încredere, grație, sociabilitate, capacitate de comunicare etc.¹

Pentru a fi funcționale, structura și sistemul etic trebuie integrate în structura și sistemul global al organizației/instituției, astfel în care fiecare individ să își înțeleagă și să își asume rolul și sarcinile ca parte a unei responsabilități colective în îndeplinirea misiunii organizației.

Un manager bun este acela care poate forma și menține un moral ridicat în organizație și care poate organiza activitatea astfel încât expectanțele profesionale ale angajaților să fie satisfăcute. Pentru aceasta este oportun de a valorifica plenar **managementul etic**.²

În literatura de specialitate sunt întâlnite două expresii referitoare la subiectul supus cercetării: **management etic** (eng. „ethical management”) și **etica managerului** (engl. „management ethics”) a căror înțeles este diferit.

Managementul etic este un subdomeniu al eticii organizaționale și reprezintă ansamblul activităților și măsurilor care urmăresc organizarea instituțională a eticii pentru crearea unor organizații integre. În mod concret, presupune *descrierea și analiza situației etice curente, determinarea situației dezirabile și decizia asupra măsurilor care trebuie luate pentru a o atinge în perfectă concordanță cu celelalte forme de management*.³

¹ Ioan Țoca, ME, edit. Didactică și Pedagogică, 2008, p.76

² Gavrilăscu L., Selecția și antiselecția managerilor, Cluj-Napoca, Edit. Risoprint, 2005, p.12

³ După Mureșan V., *Managementul eticii în organizații*, Editura Universității din București, București, 2009, p. 34-42

În opinia lui Ronald Jeurissen, **managementul etic** urmărește în ultimă instanță îmbunătățirea proceselor decizionale, a procedurilor și structurilor organizaționale, în așa fel încât activitățile organizației să fie cât mai mult legate de principiile etice. Instrumentele utilizate sunt codurile etice și alte „strategii” de conducere a organizației pe calea respectării moralității.

După V. Andrițchi, promovarea managementului **etic** reprezintă un factor ce poate produce avantaj competitiv pentru instituție și constituie una dintre resursele ei intangibile alături de imagine și cultura organizațională.¹

D. Menzel consideră că pentru a construi „organizații ale integrității” suntem obligați să ne bazăm pe managementul eticii care poate cunoaște patru tipuri de abordare strategică.

Prima e strategia bazată pe *conformitate*, adică pe formularea și impunerea regulilor etice în organizație.

A doua este strategia *includerii în cost*, o viziune care tratează acțiunile neetice ca pe un factor de cost ce trebuie redus, minimizat sau eliminat.

A treia e strategia *învățării*, în care accentul e pus pe procesele de training etic și asimilare de dispoziții etice.

În fine, a patra e strategia creării unei *culturi organizaționale* de natură morală; aceasta e considerată cea mai promițătoare dintre toate, presupunându-le totodată.

După Donald Menzel, managementul etic nu constă în controlul și penalizarea comportamentului personalului sau în reflecția asupra eticii locului de muncă, ci mai degrabă în ansamblul acțiunilor întreprinse de manageri pentru a stimula o conștiință și sensibilitate etică care să pătrundă în toate aspectele activității organizațiilor.

În esență, managementul etic reprezintă promovarea și menținerea unei puternice culturi etice la locul de muncă.²

Etica managementului, ca disciplină de studiu, se caracterizează prin specificul multidisciplinar al abordării, în sensul că, în analiza din punct de vedere moral a activității cadrelor de conducere, se au în vedere aspecte ce țin de domenii variate, cum ar fi etica, dreptul, antropologia culturală sau știința conducerii. Totodată, abordarea etică are un caracter intercultural, ceea ce înseamnă că judecata morală trebuie să țină seama atât de criteriile etice universal valabile, cât și de specificul valorilor culturale dintr-o comunitate sau alta. O altă caracteristică a eticii managementului este faptul că aceasta se prezintă atât ca abordare discursivă (studiu despre comportamentul moral), cât și ca practică normativă (reguli de comportament moral).³

Dacă ținem cont de orice dezechilibru luat de manager afectează direct viața și activitatea angajaților, ne dăm seama că se impun a fi respectate câteva principii etice ca etalon în toate domeniile exercitării funcției de personal a organizației/instituției: planificare, recrutare, selecție, socializare, integrare, motivare, consiliere, evaluare, formării continue și dezvoltarea resurselor umane.

În literatura de specialitate se regăsesc o serie de „îndrumare” pentru un comportament etic pe care managerii îl pot utiliza în procesul decizional, când zilnic trebuie să rezolve nu doar probleme de ordin economic ci și cele de ordin social. Aceste îndrumare nu specifică ce trebuie făcut într-o situație dată, ele clarifică atitudini, acțiuni, justifică logica în gândire și desfășurarea ideilor, astfel încât să se poată evalua decizia luată, dacă este în conformitate cu normele de etică și propriile valori ale instituției.

Managerii care manifestă un comportament etic sunt caracterizați după cum urmează:

1. Susțin libertatea, creșterea și dezvoltarea fiecărui angajat;
2. Comunică cu angajații folosind numele cu respect;
3. Formează și încurajează un regim echilibrat de muncă și odihnă;
4. Onorează și respectă familiile angajaților;
5. Tratează toți angajații drept persoane unice, valoroase;
6. Protejează viața, siguranța și sănătatea angajaților;
7. Creează un mediu de lucru fără discriminări;
8. Sunt corecți și echitabili în probleme financiare;
9. Comunică deschis cu subordonații;
10. Cultivă o atitudine pozitivă față de celelalte persoane și realizările acestora, etc.⁴

¹ Andrițchi V., Fundamente teoretice și metodologice ale managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar, autoreferat al tezei de doctor habilitat în pedagogie

² D. Menzel, Ethics Management for Public Administrations, Cap.1, p.24

³ Popa I., Filip R., M Internațional, București, 1999, p.250-251

⁴ Gary J., Comportament organizațional, București, 1996, p.67-71

Mihuț I. distinge patru tipuri ale comportament etic: etica obiectivității, etica virtuții și a caracterului, etica drepturilor și îndatoririlor și etica rezultatelor.

1. *Etica obiectivității* – obiectivitatea este un model ideal, optim, de apreciere și ierarhizare a valorilor, dar este improprie ființei umane. Orice individ este caracterizat de anumite trăsături de personalitate cărora li se asociază interese particulare și moduri diferite de a vedea lucrurile. Depersonalizarea pe care o propune etica obiectivității intră în contradicție cu modelul de personalitate proeminentă pe care trebuie să-l reprezinte un manager în fața subordonaților săi, ceea ce ne face să credem că soluțiile imparțiale nu vor fi automat benefice pentru ansamblul organizației.

2. *Etica virtuții și a caracterului* – își găsește sorgintea în sistemele de valori care pun preț pe cultivarea marilor virtuți, cum ar fi: iubirea, cooperarea, umilința, compasiunea, curajul. Integritatea morală a unui manager presupune respect, promovarea adevărului, respectarea promisiunilor și a regulii de aur: ce ție nu-ți place altuia nu-i face.

3. *Etica drepturilor și îndatoririlor* – pornește de la ideea că întreaga existență umană este guvernată de instituirea unui complex de drepturi și îndatoriri, în conformitate cu care trebuie să se desfășoare comportamentele umane. Exercițarea puterii manageriale nu trebuie să se facă în detrimentul drepturilor și libertăților celorlalți.

4. *Etica rezultatelor* – este similară utilitarismului și presupune obținerea unor rezultate pozitive pentru un număr cât mai mare de persoane și să antreneze consecințe negative pentru un număr cât mai mic. Evident, o decizie este bună, în măsura în care aduce beneficii, și rea, dacă generează lezarea unor interese. Dacă acest lucru este ușor de cuantificat pe plan economic, nu același lucru este valabil în plan social. În consecință, nu trebuie scăpate din vedere aspectele ne-financiare ale profitului și ale costurilor aferente.

Cele patru tipologii comportamentale încearcă să rezolve dilemele etice într-o manieră distinctă, cu impact direct asupra deciziilor luate.¹

Deosebit de relevante pentru cei care sunt receptivi față de problemele responsabilității sunt câteva căi ce pot fi folosite în încurajarea comportamentului etic: 1. publicarea unui cod etic propriu, conform cu standardele și valorile social recunoscute; 2. instruirea managerilor pe probleme de etică în afaceri; 3. elaborarea unor programe interne de rezolvare a conflictelor de natură etică; 4. instituționalizarea unor comitete de supraveghere a comportamentului etic; 5. acordarea unor recompense și sancțiuni adecvate.

Organizațiile devin prospere și eficiente în situația în care sunt deschise spre învățare. Mai mult, în domeniul practicilor etice chiar ele pot produce învățare. Spunem aceasta deoarece învățarea influențează în mod cert situațiile de preluare, prelucrare și aplicare a unor modele sau experiențe de rezolvare a dilemelor etice aparținând altor organizații.

Concluzia esențială este faptul că fără manageri, organizația/instituția nu poate să își îndeplinească misiunea. Orice instituție din diferite domenii trebuie să se conformeze acestui adevăr. Dacă instituțiile ar putea să rezolve toate aceste aspecte, atunci managerii „nu ar mai fi necesari”, nu ar mai ocupa un loc în organigramă. De aceea este necesar ca amanagerii să dea dovadă de un comportament etic față de subalternii săi.

¹ Bellu N., Sensul eticului ă n viața morală, București, p. 49-60

JOCUL DIDACTIC - TEHNICĂ MODERNĂ INTEGRATIVĂ ȘI EFICIENTĂ DE ÎNCADRARE A ELEVILOR ÎN LECȚIE

*Maria NICORICI,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

The teaching game is a modern and efficient method, this technique can be improved for different aged pupils. Making learning fun, motivates students, helps them pay attention and stay focused on the subject. Teaching game is used in biology classes as an individual activity or in group. One reason to promote educational games is to encourage students to learn, to develop and to practice their abilities and attitudes.

Key-words: the teaching game, cell, efficient method, integrative techniques, Brain-ring.

Jocul didactic a fost mereu o modalitate de educație pentru elevi la orice vârstă deoarece îi motivează să se implice cu plăcere în activitate.

Jocul este o activitate individuală sau de grup, care se desfășoară după reguli benevol acceptate cu scopul de a satisface nevoia de plăcere și de destindere a individului prin generarea unor emoții pozitive¹.

Jocul este munca, este binele, este datoria, este idealul vieții. Jocul este singura atmosferă în care ființa sa psihologică poate să respire și, în consecință, poate să acționeze². După ideea lui W. Wundt „jocul este considerat copilul muncii”, deci utilizând jocul în procesul de învățământ copiii pot fi obișnuiți să muncească. Jocul este considerat ca metodă de învățământ atunci când are ca scop formarea competențelor-cunoștințe, capacități, atitudini, abilități practice.

În literatura de specialitate jocurile didactice se clasifică după anumite criterii¹:

1. după obiectivele prioritare (jocuri senzoriale, de observare, de simulare) etc.;
2. după conținutul instruirii (matematice, muzicale, literare);
3. după resursele folosite (jocuri materiale, orale, pe bază de fișe individuale, pe calculator);
4. după competențele psihologice stimulate (jocuri de mișcare, de observație, de atenție, de gândire, de memorie, de imaginație, de creație) etc.

Jocurile instructive stimulează facultățile creatoare, motiv pentru care pedagogia ludens se încadrează și se subordonează întru totul pedagogiei creativității².

Jocul didactic se utilizează cu precădere și în cadrul orelor de biologie la diverse etape ale lecției. Din acest considerent este bine ca în proiectarea acestora să se fixeze clar obiectivele operaționale care necesită a fi realizate, selectarea unor conținuturi adecvate vârstei, alcătuirea unui scenariu după care se va realiza jocul, corespunzător procesului de învățare.

Prezentăm o lecție de generalizare a cunoștințelor la biologie realizată în formă de Brain-ring.

Tema: Celula cea mai mică unitate structurală și funcțională a viului

Obiectivele preconizate:

1. Sistematizarea cunoștințelor despre structura, compoziția și procesele metabolice din celulă;
2. Verificarea nivelului cunoștințelor teoretice acaparate și capacitatea de a le aplica în practică pentru a explica procesele care au loc în celulă;
3. Formarea interesului față de științele biologice, metodele științifice de cercetare etc.

Scenariul lecției

Clasa se divizează în 3 echipe a câte 6 persoane. Profesorul stabilește elevii care vor avea rol de supraveghetor și vor calcula punctajele acumulate de către echipele încadrate în joc, restul elevilor vor fi în calitate de susținători. Însărcinările sunt alcătuite din surse de informații suplimentare.

¹ Dulamă, M. Metodologii didactice activizante. Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2008, 395p

² Cerghit, I. Metode de învățământ. Editura Polirom, Iași, 2006, 315 p

Sarcinile alcătuite sunt cu conținut euristic și creativ, fiind divizate în trei blocuri: *compoziția chimică a celulei, procesele metabolice și structura celulei.*

Se anunță tema lecției: *Celula – unitate structurală și funcțională a viului.* Se menționează algoritmul realizării lecției: moderatorul citește întrebarea pentru discuția căreia se acordă un minut. Primii răspund cei care au ridicat mai repede mâna (din cot, până la nivelul umărului). Se va da citire și răspunsului corect. Răspunsurile se apreciază. Pentru fiecare răspuns corect se acordă un punct. Responsabilii fac evidența răspunsurilor pe tablă. Se permite răspunsul tuturor echipelor la unele întrebări. Dacă echipa nu cunoaște răspunsul, atunci vin în ajutor suporterii, apoi concurenții (echipa adversară).

Blocul I: Compoziția chimică a celulei

1. Ce substanță a fost numită de către Leonardo da Vinci „sucul vieții”? (*Apa*).
2. Substanța vitală - echivalent cândva al banilor? (*Sarea de bucătărie*).
3. Argumentați în ce perioadă a anului concentrația glucozei în sângele broaștei crește de 60 de ori? (*Pe timp de iarnă și început de primăvară, deoarece concentrația mai mare de glucoză scade punctul de congelare a sângelui*).
4. La scindarea a 10 kilograme de lipide se formează aproximativ 11 kg de apă metabolică. Ce animale utilizează această facilitate a metabolismului grăsimilor? (*ursul, cămila*).
5. Farmaciștii francezi, Pelletier și Kavantu, au obținut din frunzele verzi cu ajutorul alcoolului o substanță verde. Cum se numește ea? (*pigmentul - Clorofila*).
6. Woodward, chimist american, a primit Premiul Nobel în anul 1965 pentru sinteza clorofilei. Din ce cauză acest lucru a fost atât de apreciat? (*La acea vreme se puneau mari speranțe în realizarea artificială a fotosintezei la scară industrială*).
7. Proteinele la inițial erau numite și albumine. Explicați acești termeni? (*Albumina – este proteina din oul de găină, iar proteina – provine de la „proteus” - primar, de bază*).
8. În anul 1844, Boussingau a determinat valoarea relativă a diferitor produse alimentare, în funcție de conținutul de proteine. Cum credeți după ce criteriu se determină valoarea calitativă a hrănilor? (*Prezența aminoacizilor esențiali*).
9. De ce marinarii britanici li se recomanda suc de lămâie? (*Sucul de lămâie - sursa de vitamina C pentru a preveni scorbutul*).
10. Biochimistul britanic – Frederick Sanger, pe parcursul a 8 ani a stabilit structura unei proteine formată din 50 de aminoacizi, care în anul 1953 a și fost sintetizată. Aceasta proteina sintetică a salvat milioane de vieți omenești. Cum se numește ea? (*Insulina*).
11. În anul 1963, în Olanda apare un detergent, care prin proprietățile sale elimină bine murdăria, însă acționează doar la o temperatură de 40 de °C. Albiturile nu puteau fi supuse fierberii cu un astfel de detergent. Cum credeți, de ce? Care era substanța de bază a acestor detergenți? (*Fermentații, care la temperaturi înalte denaturează și își pierd proprietățile*).
12. Un călător de pustiu a umplut cu lapte proaspăt burdufurile de oaie (stomacul de oaie). La sfârșitul călătoriei se depistase că în burduf nu mai era băutură, ci brânză. Cum apăruse ea în burduf? (*stomacul oilor conține enzime: chimozina sau renina, care transformă laptele în brânză*).
13. În romanul lui Jules Verne se descrie un caz amuzant. În una din zile călătorii au avut la masă carne de Lama guanaco, care s-a dovedit a fi necomestibilă. „Poate că prea mult a fost păstrată?” - a spus unul dintre călători. „Nu, ea a alergat prea mult,” - a răspuns savantul Paganel. Da, carnea de Lama guanaco este comestibilă atunci când animalul este prins în stare de repaos (odihnă). De ce? (*În timpul alergatului pe termen lung în mușchi se stochează acid lactic*).
14. Gulliver, eroul lui Jonathan Swift, rămânând odată fără sare, a declarat: „La început simțeam foarte dureros lipsa de sare, dar în curând m-am obișnuit fără ea. Sunt convins că utilizarea pe scară largă a acestui produs este rezultatul lipsei de cumpărare. Noi nu cunoaștem nici un animal la care i-ar fi plăcut sarea”. Care este greșeala lui Gulliver? (*Sare - este un produs absolut necesar pentru asigurarea proceselor vitale și animalele, de asemenea, au foame de sare*).
15. Omul ca și alte animale nu poate mânca celuloză. Cu toate acestea, termitele și animalele erbivore sunt capabile s-o digere. Cine le ajută? (*Protozoarele și bacteriile din tractul digestiv*).

16. Iulius Cezar păstra în oastea sa luptătorii, care la vederea vrăjmașului deveneau roșii la față, iar pe cei palizi îi izgonea. Explicați alegerea lui. (*La eliberarea adrenalinei, hormonul agresiunii, omul devine roșu, iar la eliberarea noradrenalinei, hormonul fricii, omul devine palid*).

17. Ce substanță poate fi numită moneda energetică a celulelor? (ATP).

18. Colagenul denaturează la temperatura de 37°C, dar omul nu moare la temperaturi și mai mari. Cum explicați acest fenomen? (*Intervin mecanismele de termoreglare*).

Blocul II: Structura celulei

1. Care organit se consideră „biblioteca” celulei și care este „atelierul de asamblare”? (*Nucleul, ribozomii*).

2. Cum se numește organitul descoperit în anul 1865, de către savantul Sachs, colorând cu iod diferite părți ale celulei? (Cloroplastele).

3. Numiți substanța organică din peretele celular la procariote (peptidoglican = mureină).

4. În anul 1831, botanistul Robert Brown a sugerat ideea, că această structură celulară este tipic pentru toate celulele vegetale și animale. Cum se numește organitul? (*Nucleu*).

5. În anul 1955, savantul americană de origine română G. E. Palade, a descris pentru prima dată acest organit. Cum se numește el? (*Ribozom*).

6. Numiți organitele semiautonome ale celulei (*cloroplaste, mitocondrii*).

7. În anul 1898, savantul italian Camillo Golgi descoperă în citoplasma celulelor eucariote un organit, care este de tip spongios (în celulele animale) și de tip difuz (în celulele vegetale). Cum se numește organitul? (*aparatur Golgi*).

Blocul III: Procesele metabolice din celulă

1. La ortodoksi se practică postul de aproximativ 200 de zile, cand nu se pot folosi produse de origine animală. Evaluați această tradiție bazată pe cunoașterea structurii celulei și a metabolismului celular. (*Pentru menținerea duratei de viață a organismului este necesară reînnoirea structurilor celulare, de exemplu, membranele sunt compuse din lipide și proteine care se găsesc, mai ales, în hrană de origine animală*).

2. Cine are nevoie să utilizeze mai multe proteine în rația alimentară: profesorul sau studentul? (*Studentul, deoarece la el are loc mai intens metabolismul plastic*).

3. Până la 1883 se credea că asimilarea de dioxid de carbon este o caracteristică specifică fotosintezei. În anul 1883, T.V. Engelmann a constatat că fotosinteza poate avea loc și fără eliminarea de oxigen, iar în 1887, S. N. Winogradsky a descoperit organisme fără de clorofilă, capabile să sintetizeze compuși organici din anorganici. Cum se numesc organismele și procesul? (*Bacterii, chimiosinteza*).

4. În anul 1856, producătorii de vin din Franța l-au invitat pe L. Pasteur să-i consulte. Vinul pus la păstrare pe termen lung devenea acru, amar, aducând pierderi mari. Pasteur constatare: cauza o poartă cele două tipuri de bacterii existente în vin, care produc fermentații diferite. Nominalizați care sunt bacteriile?

5. Acest eveniment a avut loc în anul 1771, când Priestley căuta o modalitate de a curăța aerul „stricat”. Într-unul din experimente el a constatat că lăstarul de menta a salvat viața unui șoricel. Despre ce fel de descoperire merge vorba? (*eliminarea oxigenului în procesul de fotosinteză*).

6. Specificați etapele ciclului celular și precizați esența perioadei sintetice? (*etapa presintetică, sintetică și postsintetică; în perioada sintetică – replicarea ADN*).

Totalurile orei. Premiarea câștigătorilor

Profesorul cu echipa realizează totalurile. Determină câștigătorul. Premiază participanții.

În concluzie, menționez că valențele formative ale jocului didactic permit profesorului să motiveze elevul, să amelioreze relațiile dintre membrii colectivului, să dezvolte creativitatea. Prin joc există posibilitatea ca acțiunea distractivă să se transforme într-un important factor de exersare fără ca cel care se joacă să fi avut această intenție. Concomitent elevii dobândesc anumite competențe într-un mod mai neobișnuit și reconfortant. Jocul didactic permite elevilor lipsiți de încredere în sine să devină mai îndrăzneți, îi încurajează în luarea anumitor decizii, le oferă posibilitatea să-și exerseze puterea de exprimare, să-și consolideze deprinderile acaparate pe parcursul situațiilor de învățare.

UNELE MODALITĂȚI DE COLABORARE ȘCOALĂ-FAMILIE APLICATE ÎN PRACTICA EDUCAȚIONALĂ

*Lilian ORÎNDAȘ,
Institutul de Științe ale Educației*

The article focuses on the issue regarding the school-family collaboration. In this respect, the analysis of experimental data identified ways of family school collaboration applied in educational practice.

Keywords: partnership, community motivation mechanisms, decision-making process.

Încă de la începutul secolului trecut, Kant, urmărind un proiect de emancipare a condiției umane, scria: ”Părinții care au primit ei însăși o educație sunt deja niște modele după care se îndreaptă copiii. Dar pentru a-i face pe aceștia mai buni, este necesar să facem din pedagogie un studiu; altfel nu este nimic de separat de la dânsa, iar educația este încredințată unor oameni cu pregătire rea”.

Una din condițiile schimbării în educație vizează *accentul strategic pe resursa umană* - educatorii sunt principalii actori în conceperea, realizarea și evaluarea schimbării. În același timp se menționează că alături de ei trebuie să participe la procesul decizional (direct sau/și prin reprezentanți) elevii, părinții și comunitatea locală.¹

Documentele emise în cadrul Consiliului Europei evidențiază o nouă abordare a acestui parteneriat. Conform acestor documente, în cadrul colaborării școlii cu familia accentul este pus pe un angajament mutual clar stabilit între părinți și educatori, pe baza unui “contract parental”. Acest tip de contract se constituie ca un sistem de obligații reciproce în cooperarea părinților cu profesorii și implică colaborarea părinților în activitățile școlare și extrașcolare, nu numai sub aspect economic, respectiv de a participa, susține și evalua eforturile și acțiunile financiare ale școlii, ci și sub aspect educațional-cultural.²

Unul din obiectivele specifice ale Strategiei 2020 (proiect) vizează elaborarea și implementarea unor mecanisme eficiente de implicare a comunităților și familiilor în soluționarea problemelor educaționale și de asumare a responsabilităților pentru educația copiilor.

Orientările strategice în acest sens vizează: identificarea posibilităților de implicare a comunității și a familiei în rezolvarea problemelor educaționale; elaborarea cadrului normativ privind implicarea comunității și a familiei în rezolvarea problemelor educaționale; identificarea responsabilităților comunității și a familiei privind participarea în activitatea instituțiilor de învățământ; crearea mecanismelor de motivare a comunității și a familiei pentru a participa în rezolvarea problemelor școlii; reconsiderarea rolului asociațiilor părintești în conformitate cu normele legale și principiul facultativității.

Pornind de la cele relatate, orice tip de efort, realizat de școală pentru a oferi părinților mai multe oportunități de a-și ajuta copii să învețe, va necesita o schimbare în atitudine, în ceea ce privește importanța învățământului și educației.

În literatura de specialitate există o multitudine de forme de colaborare a școlii cu familia. Dintre acestea menționăm: întâlniri programate de diriginți / învățători (cu toți părinții clasei, cu un grup de părinți, numai cu părinții unui copil); întâlniri ocazionale (în pauze, la terminarea orelor, etc.); asistențe la ore din partea părinților; convorbiri telefonice; jurnalul de corespondență al elevului; vizite la domiciliu; activități non-formale (excursii, acțiuni sportive, cercuri,

¹ Iosifescu Ș., *Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare*, Editura ProGnosis, București, 2000.

² Alois Gherguț, Ciprian Ceobanu, *Elaborarea și managementul proiectelor în serviciile educaționale*, editura POLIROM, București, 2009, pag. 40-62

concursuri, serbări, aniversări, momente festive etc.); consultații la cererea părinților; buletine informative; fișa de observare zilnică; agenda lunară.¹ [1, pag. 141-151]

În articolul de față ne-am propus să identificăm metodele de colaborare a școlii cu familia utilizate în practica educațională. Chestionarul aplicat a inclus întrebări adresate cadrelor didactice și elevilor privind cele mai eficiente modalități de colaborare școală-familie.

În rezultatul analizei datelor chestionarului identificăm că în viziunea cadrelor didactice intervievate, cele mai eficiente metode de colaborare a școlii cu familia sunt: **discuțiile individuale cu părinții** (27%), care permit în viziunea cadrelor didactice de a discuta despre evoluția individuală a copilului, provocările cu care se confruntă și cum poate fi însoțit mai bine în procesul său de dezvoltare în ansamblu;

O altă metodă de colaborare școală-familie menționată de profesori sânt **convorbirilor telefonice**. Pentru această formă de colaborare au optat (26% respondenți). Potrivit cadrelor didactice cu ajutorul convorbirilor telefonice diriginții, profesorii au avut posibilitatea de a comunica părinților situația școlară a elevilor, informații privind frecvența la ore a elevilor precum și anumite situații de urgență apărute. În acest context este important de a menționa că fiecare învățător/diriginte a pus la dispoziția părinților un număr de telefon (personal sau al școlii), prin care părinții au avut posibilitatea de a comunica cu diriginții, profesorii sau cu directorul școlii pe anumite teme privind situația școlară a elevilor. De asemenea, fiecare învățător/diriginte a stabilit zilele/ora când putea fi sunați de părinți.

O altă metodă utilizată de profesori sânt **ședințele cu părinții**, pentru care au optat (25% din cadrele didactice). Spre deosebire de alte forme de colaborare cu familia, ședințele cu părinții, în viziunea profesorilor dau posibilitatea schimbului de experiență, confruntării opiniilor și căutării unor soluții viabile pentru practica muncii educative a părinților. În același timp, ședințele cu părinții, ca formă colectivă de activitate cu familia, au avut un rol însemnat nu numai pentru rezolvarea problemelor comune tuturor elevilor, ci și pentru cele specifice anumitor elevi.

În viziunea cadrelor didactice o altă metodă eficientă este **implicare părinților în activitățile organizate de școală** (11% din cadrele didactice). Principalele activități care facilitează implicarea părinților în opinia cadrelor didactice sânt considerate: activitățile extracurriculare și excursiile, activitățile legate de îmbunătățirea condițiilor, dotarea cu echipament, adunările părinților pe clase.

O altă modalitate a colaborării școală-familie menționată de către cadrele didactice sunt **informările scrise**, pentru care au optat (7% din respondenți). În viziunea cadrelor didactice scrisorile (informațiile scrise) sunt considerate un mijloc operativ, comod, în condițiile când cadrele didactice nu au posibilitatea unor întâlniri directe cu părinții elevilor. Așa sunt, spre exemplu, scrisorile de felicitare adresate părinților ai căror copii se disting prin realizări deosebite privind succesul școlar sau comportarea lor generală.

Vizitele la domiciliu, pentru care au optat (4% din respondenți) sânt considerate o altă modalitate eficientă de colaborare școală-familie și totodată o metodă prin care cunoaștem copilul și familia mai bine, și preocupările acestora. Profesorii au menționat că prin vizitele la domiciliu se cunoaște mai bine mediul în care crește copilul, mentalitățile familiei, precum și gradul de cultură și “instruire pedagogică” al părinților. Comunicarea cu familia oferă totodată posibilitatea cunoașterii copilului sub toate aspectele lui, dar și modul în care familia face educație, aceste vizite oferindu-ne posibilitatea de a discuta cu părinții despre fiecare copil în parte.

¹ Ecaterina Adina Vrasmas – *Consilierea și educația părinților*, ed. ARAMIS, București, 2002, pag 141-151.

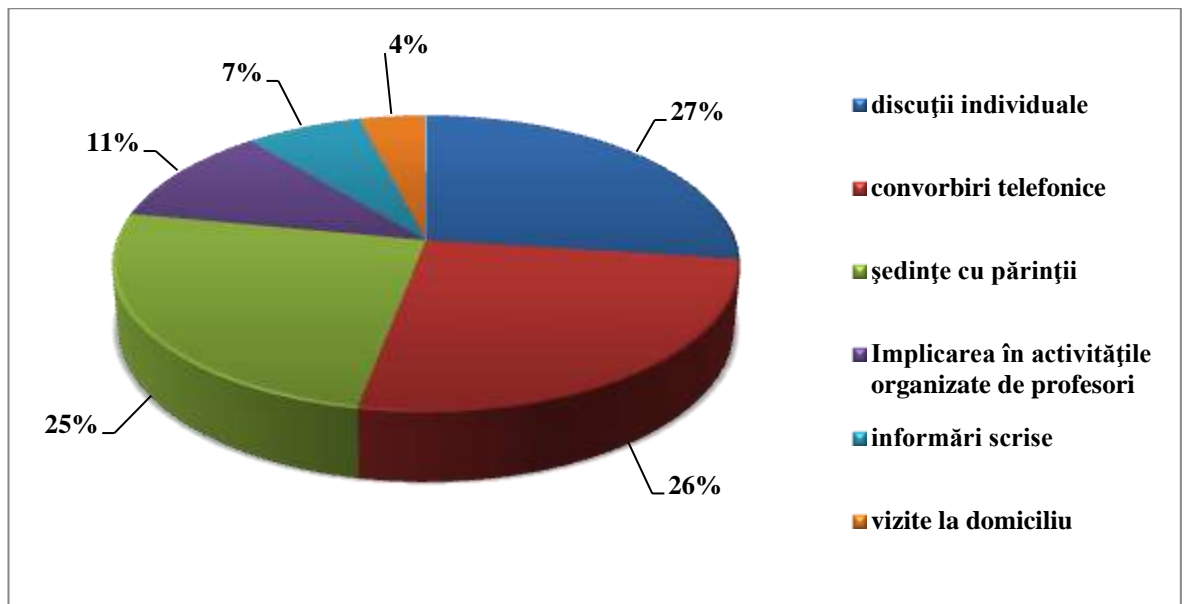


Figura 1. Modalități de colaborare școală-familie (adresate cadrelor didactice)

Cea mai eficientă metodă de lucru a școlii cu părinții, în viziunea elevilor, este considerată ședința cu părinții (57%). Alte două metode de comunicare între școală și membrii familiei sunt considerate de elevi întâlnirile individuale (20%) și discuțiile la telefon (16%). Doar 7 % din elevii intervievați consideră oportună informarea și comunicarea cu părinții prin scrisori.

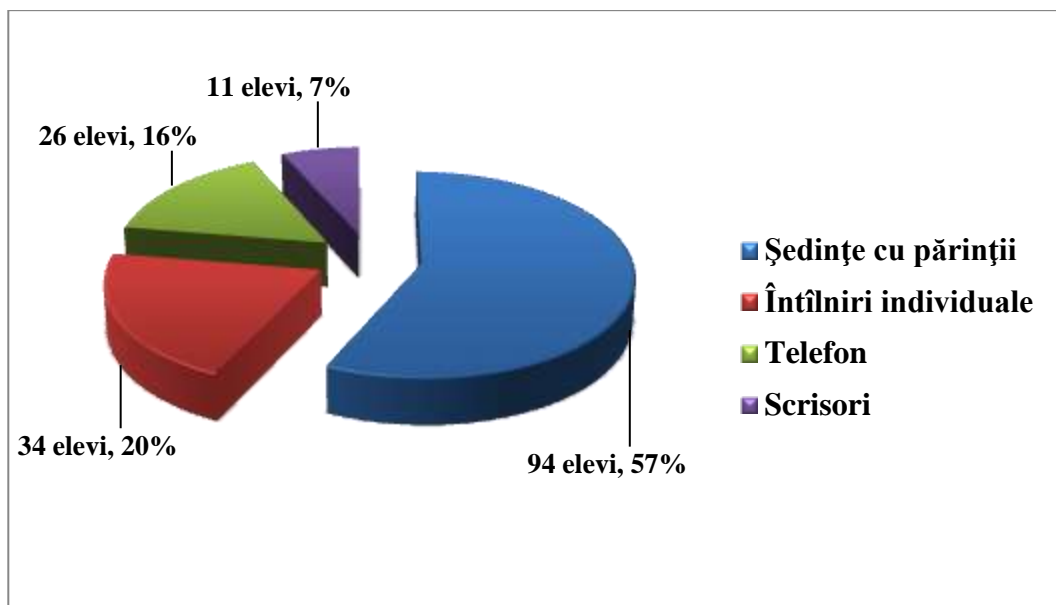


Figura 2. Modalități de colaborare școală-familie (adresate elevilor)

Așa dar, analizând răspunsurile prezentate de către cadrele didactice și elevi la întrebarea *Ce modalitățile de colaborarea școală-familie sunt mai eficiente?* se observă viziuni diferite. Majoritatea cadrelor didactice interviuate consideră că cele mai eficiente metode de colaborare între școală și familie sunt *discuțiile individuale, convorbiri telefonice și adunările cu părinții*.

În viziunea elevilor intervievați cele mai eficiente metode de colaborare cu părinții sânt considerate *ședințele cu părinții, întâlnirile individuale, convorbirile telefonice*. În același timp menționăm că o mare parte dintre modalitățile eficiente de colaborare a școlii cu familia nu sânt utilizate în prezent în practica educațională.

În concluzie menționăm că o școală sigură există numai prin contribuția activă a tuturor actorilor implicați: elevi, profesori, părinți, personalul școlii, reprezentanți ai comunității. Toți

actorii au sarcina de a-și asuma responsabilitatea pentru atribuțiile care le revin cu privire la respectarea zilnică a normelor și reglementărilor. Este important ca la aceste activități să participe toți actorilor care interacționează cu copilului: dirigintele clasei, alți profesori care au ore de predare la respectiva clasă, asistenți sociali, psihologi (invitați dacă și ori de câte ori este necesar) etc.

Este important ca aceste activități să implice o constantă din partea școlii care transmite astfel semnalul pozitiv că dorește o bună cooperare cu părinții. Este recomandabil ca întâlnirile pentru îndeplinirea acestei activități să aibă un caracter susținut, lunar, iar în cadrul întâlnirilor părinții vor fi invitați să discute între ei și împreună cu profesorul-diriginte/profesorii participanți preocupările pe care le au în privința educației și evoluției copiilor lor. De asemenea, profesorii vor solicita părinților opinia în privința unor activități extracuriculare la care să participe elevii alături de părinți și profesori. Invitarea la aceste activități a tuturor actorilor care interacționează cu copilul: dirigintele clasei, alți profesori care au ore de predare la respectiva clasă, asistenți sociali, psihologi (invitați dacă și ori de câte ori este necesar) are o însemnătate deosebită.

Referințe:

1. Ecaterina Adina Vrasmas – *Consilierea și educația părinților*, ed. ARAMIS, București, 2002, pag 141-151.
2. Alois Gherguț, Ciprian Ceobanu, *Elaborarea și managementul proiectelor în serviciile educaționale*, editura POLIROM, București, 2009, pag. 40-62
3. Iosifescu Ș., *Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare*, Editura ProGnosis, București, 2000.

IMPACTUL INTELIGENȚEI ARTIFICIALE ȘI A SOFTURILOR EDUCAȚIONALE ÎN EDUCAȚIE

*Aurelia PISĂU, drd.,
Ionela HÎNCU, drd.,
Institutul de Științe ale Educației*

This article is about the impact of artificial intelligence and educational software in education. Here we can see how to create an expert system and what is required to design, realize and use this system. We can also emphasize types of software which software we use most often in education.

Dezvoltarea TIC a determinat deplasarea accentului de la procesele cognitive periferice (atenția, percepția, încărcarea motivațională) către procesele cognitive centrale (memoria, raționamentul, rezolvarea de probleme) și procesele noncognitive (motivația, afectivitatea).

Revoluția TIC este provocată de un complex de factori culturali, sociali, economici, științifici, tehnologici, printre care ultimii se impun cu o forță covârșitoare. Nevoia de informație începe să fie resimțită cu tot mai mare acuitate, a unor interese culturale mai largi, de natură, să înglobeze orice formă de comunicare de la opera modernă pînă la cunoașterea faptelor de zi cu zi. Schimbările care intervin în disponibilitatea și în structura mijloacelor de comunicare le corespund schimbări profunde în însăși modul de a trăi ca subiecte sociale.

Reiese limpede că ceea ce ne așteaptă în anii următori nu lasă să se întrevadă o diminuare a vitezei schimbării. Aceste constatări cu privire la viitorul imediat ne determină să apreciem că ne aflăm în pragul unei noi dimensiuni istorice, în care schimbarea nu mai este un semn de discontinuitate între perioade relativ stabile, ci devine o caracteristică dominantă în măsură să scoată în relief evenimente importante în domeniu.¹

Încercarea extinderii utilizării calculatoarelor la tot ceea ce poate fi soluționat de om a dus la apariția unui nou domeniu al științei calculatoarelor: *inteligenta artificială*.

Inteligenta artificială reprezintă un domeniu de cercetare a cărui scop constă în studiul și modelarea inteligenței, prin crearea de sisteme capabile să îndeplinească activități inteligente. Sistemul realizat nu trebuie să copieze în mod obligatoriu metodele și tehnicile utilizate de om pentru îndeplinirea activităților, importantă fiind efectuarea ieftină, sigură și eficientă a activităților propuse.² *Inteligenta artificială* cuprinde eforturile depuse pentru dotarea calculatoarelor cu capacități, care în mod obișnuit, aparțin inteligenței umane: achiziția de cunoștințe, percepția (vizuală, auditivă), raționamentul, luarea deciziei etc.³ Majoritatea cercetărilor în domeniul inteligenței artificiale efectuate la începutul apariției ei s-au orientat spre rezolvarea unor probleme ușor formalizabile dar considerate ca necesitînd un comportament inteligent: demonstrarea teoremelor și jocurile. Iată cîteva exemple de utilizare a inteligenței artificiale: traduceri automate, roboți, programe care joacă șah, planificare automate, recunoașterea scrisului, vorbirii, sunetului, figurii etc.

Acestea și alte oportunități ale inteligenței artificiale pot fi aplicate cu succes în educație. Inteligența artificială a creat multe produse semnificative și impresionante chiar la acest nivel al dezvoltării sale. Deși nimeni nu poate prezice viitorul în detaliu, este clar că, computerele cu un nivel de inteligență egal cu al omului sau mai mare vor avea un impact uriaș asupra vieții noastre de zi cu zi și asupra civilizației viitoare.

Sistemele și domeniile în care este întîlnită și va fi utilizată *Inteligenta artificială* sunt următoarele:

¹ IONESCU, M., RADU, I., SALADE, D., *Dezbateri de didactică aplicată*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj – Napoca, 1997.

² POP, HORIA F. - SERBAN, GABRIELA: *Inteligenta Artificiala*. Cluj-Napoca: Centrul de Formare Continua si Invatamant la Distanta, 2003.

³ SERBAN, G., POP, HORIA F.: *Tehnici de Inteligenta Artificiala. Abordari bazate pe Agenti Inteligenti*, Ed. Mediamira, Cluj-N, 2004.

- **Sisteme expert.** Un sistem expert este format dintr-un grup de programe și o colecție de informații specifice, cu ajutorul cărora se poate purta un dialog om-computer, în vederea rezolvării problemelor. Informațiile primite de la calculator sunt asemănătoare cu cele date de un expert uman în domeniul respectiv. Sistemele expert multiplică inteligența formalizată a unor specialiști punând-o la dispoziția acelor persoane al căror acces la respectivii specialiști este imposibilă.

- **Rețele neuronale** - sunt sisteme care simulează inteligența prin reproducerea tipurilor de conexiuni fizice care se găsesc în creierul biologic. Din cauza limitărilor tehnologice, numărul acestor conexiuni este foarte mic, comparativ cu cele câteva zeci de miliarde de conexiuni din creierul uman;

- **Înțelegerea limbajului natural** - reprezintă programarea computerelor astfel încât acestea să înțeleagă și să interacționeze cu utilizatorii în limbajul natural al acestora. La baza înțelegerii limbajului natural se află recunoașterea vocală care transformă un dialog în text, folosind un dispozitiv special.

- **Agenții** - sunt entități computerizate care acționează în locul operatorilor umani, adunând știri de pe Internet, trimițând mesaje de e-mail sau filtrându-le pe cele primite. Deși lucrează pe baza unor "cuvinte cheie" și se află încă în cercetare, agenții vor deveni foarte utili, ajutându-și utilizatorul să găsească, spre exemplu, numai știrile sau articolele care îl interesează, scutindu-l de ore întregi de navigare inutilă pe Internet.

- **Roboți.** Noile modele de roboți au în componență computere programate să "audă", să "vadă" și să reacționeze la diferiți stimuli externi. Există deja roboți care pășesc asemenea unei ființe vii, disting o voce din mai multe, răspunzând numai la comanda acesteia, se orientează în spațiu, recunoscând obiectele înconjurătoare, aleg drumul cel mai scurt între două puncte și ocolesc obstacolele.

- **Jocurile pe computer.** Dezvoltarea jocurilor și a domeniului multimedia, în general, este în plină expansiune. La ora actuală, nu se mai poate concepe un joc fără a avea în structură elemente de **Inteligență artificială**. Implementată corect, aceasta garantează o satisfacție oferită jucătorilor. Este deja cunoscut că programele de șah pe computer pot învinge un oponent uman.

Sistemele inteligente, respectiv sistemele expert au fost concepute pentru a rezolva o serie de probleme din domenii largi, atât din matematică, știința calculatoarelor, chimie, educație, inginerie; cât și din geologie, medicină, drept, apărare, afaceri, muzică etc.

Pentru a crea un **Sistem expert** performant trebuie să se stabilească un plan de dezvoltare care să includă:

1. **Selectarea unui formalism pentru reprezentarea cunoașterii;**
2. **Proiectarea unei mașini de inferență;**
3. **Adăugarea facilităților de interacțiune cu utilizatorul;**
4. **Adăugarea unei facilități de manevrare a sistemului.**

Odată ce s-a stabilit modul de reprezentare a cunoașterii, pentru a se putea determina codificarea cunoștințelor domeniului specific în program, dezvoltarea **Sistemului expert** parcurge 2 etape esențiale:

a) **Acumularea cunoștințelor necesare** în rezolvarea problemelor de către sistemul expert. Această etapă este esențială, ținând cont de faptul că oricât de performante ar fi tehnicile de programare, sistemul nu va fi capabil să depășească limitele cunoașterii achiziționate.

b) **Dezvoltarea programelor care să proceseze cunoștințele acumulate.** Această etapă este necesară pentru a codifica și procesa cunoștințele acumulate în scopul rezolvării în mod autonom problemele propuse.

Pentru a proiecta, realiza și utiliza un **Sistem expert** este necesară îndeplinirea următoarelor condiții:

✧ **Strategice** (presupune: definirea domeniului, definirea scopului, definirea funcțiilor sistemului, existența perspectivei progresului, existența resurselor materiale);

✧ **Informatică** (presupune: deținerea și cunoașterea softului specific, cunoașterea metodelor de reprezentare a cunoașterii, existența metodelor de stabilire a coerenței bazei de cunoștințe);

✧ **De specialitate** (presupune: cunoașterea domeniului pentru care se dezvoltă sistemul, existența posibilității definirii claselor, posibilitatea extragerii parametrilor de performanță tehnică și performanță economică și comercială);

✧ **De procedură** (stabilirea fazelor din procesul de proiectare, stabilirea fazelor ce trebuie să fie rezolvate cu ajutorul *Sistemului expert*, definirea restricțiilor de proiectare și extragerea cunoștințelor).

Utilizarea tehnologiilor moderne în procesul de învățământ este îngreunată de lipsa unor softuri de calitate, de imposibilitatea adaptării softurilor străine curricula școlare, de costurile foarte ridicate, de lipsa unui personal specializat și a dotărilor corespunzătoare, de rezistență la schimbare a cadrelor didactice, a elevilor, a părinților. Se așteaptă ca softurile educaționale să fie o provocare din punct de vedere cognitiv, să fie atractive, să motiveze elevii și să-i transforme în participanți activi la propriul proces de învățare.¹

Provocarea vizează stabilirea unor scopuri adecvate nivelului de dezvoltare al utilizatorilor. Programele educaționale trebuie să urmărească scopuri practice și de fantezie, nu doar simpla achiziție a unor cunoștințe și abilități. Provocarea poate rezulta datorită nivelului diferit de dificultate a sarcinilor, furnizării unor stadii intermediare în atingerea scopului și descoperirii treptate a informației de către utilizatori. Fantezia vizează satisfacerea nevoilor emoționale care depind de vârsta, cultura și preferințele utilizatorilor.² Curiozitatea poate fi provocată de mister, de inedit și de oferirea unor recompense interesante utilizatorilor. Deși avantajele utilizării TIC în educație sunt numeroase, elevul nu trebuie transformat într-un “robot” care să știe doar să folosească calculatorul. El trebuie să realizeze atunci când este posibil experimentele reale, deoarece îi dezvoltă spiritul de observație, capacitatea de concentrare, răbdarea, atenția, abilitățile practice.

De asemenea, educația nu se realizează numai prin simpla dezvoltare intelectuală. Tot atât de importantă este și necesitatea educației pentru viață, tot ceea ce generează interes și cunoaștere. Deci nu se poate pune problema înlocuirii profesorului cu calculatorul.

Deoarece softul educațional nu poate răspunde tuturor întrebărilor neprevăzute ale elevilor, profesorul va deține întotdeauna cel mai important rol în educație. Utilizarea calculatorului în școală nu trebuie să fie limitată doar la un anumit domeniu de exemplu, informatica, calculatorul trebuie să-și găsească loc ca tehnologie și în cadrul altor discipline, într-un mod rațional și bine gândit.

Pentru tinerii care se află la vârsta școlii, dar nu numai pentru ei, tehnicile e-learning reprezintă un domeniu captivant și constituie o alternativă provocatoare. Noutatea și ineditul pe care le presupune această formulă de învățare lasă spațiu larg imaginației, dar cere totodată și abilități particulare și un alt gen de abordare. În educația actuală, tehnologia are un rol deosebit de important, impunându-se realizarea unor softuri educaționale care să ușureze procesul de învățare.

După funcția pedagogică specifică pe care o pot îndeplini în cadrul unui proces de instruire deosebit softurilor educaționale: *predare de noi cunoștințe*, *simulare* (prezentare de modele ale unor fenomene reale), *exersare*, *testare*, *dezvoltare a unor capacități sau aptitudini*, *jocuri educative*.

Softuri de exersare (Drill-and-Practice). Softurile de acest tip intervin ca un supliment al lecției din clasă, realizând exersarea individuală necesară însușirii unor date, proceduri, tehnici sau formarea unor deprinderi specifice; ele îl ajută pe profesor să realizeze activitățile de

¹ NOVEANU, G.N. , VLĂDOIU, D. *Folosirea tehnologiei informației și comunicării în procesul de predare - învățare*. Educația, București, 2000.

² POPESCU MIHĂEȘTI Al. *Probleme fundamentale ale instruirii și educării*, Editura Fundației, „România de Măine”, București, 1995.

exersare, permițând fiecărui elev să lucreze în ritm propriu și să aibă mereu aprecierea corectitudinii răspunsului dat.

Softurile interactive pentru predarea de cunoștințe noi. Softurile de acest tip creează un dialog (asemănător dialogului profesor-elev) între elev și programul (mediul) respectiv. Interacțiunea poate fi controlată de computer (dialog tutorial) sau de elev (dialog de investigare). De regulă, un tutor preia una din funcțiile profesorului, fiind construit pentru a-l conduce pe elev, pas cu pas, în însușirea unor noi cunoștințe sau formarea unor deprinderi după o strategie stabilă de proiectantului softului. Dacă un tutor îl obligă pe elev să urmeze un anumit drum în învățare, softul de investigare folosește o altă strategie: elevului nu i se prezintă informațiile deja structurate (calea de parcurs), ci un mediu de unde elevul poate să-și extragă toate informațiile (atât cele declarative, cât și cele procedurale) necesare pentru rezolvarea sarcinii propuse sau pentru alt scop, pe baza unui set de reguli.

În ultimii ani se proiectează și se experimentează medii de învățare cu o interacțiune extrem de complexă, bazată pe utilizarea inteligenței artificiale; demersul este cunoscut sub numele de "instruire inteligentă asistată de computer".

Softuri de simulare. Acest tip de soft permite reprezentarea controlată a unui fenomen sau sistem real, prin intermediul unui model cu comportament analog. Prin lucrul cu modelul se oferă posibilitatea modificării unor parametri și observării modului în care se schimbă comportamentul sistemului.

Softuri pentru testarea cunoștințelor. Reprezentând poate gama cea mai variată, întrucât specificitatea lor depinde de mai mulți factori - momentul testării, scopul testării, tipologia interacțiunii (feedback imediat sau nu) - aceste softuri apar uneori independente, altele făcând parte integrantă dintr-un mediu de instruire complex.

Jocuri educative. Softuri care sub forma unui joc - atingerea unui scop, prin aplicarea inteligentă a unui set de reguli - îl implică pe elev într-un proces de rezolvare de probleme.

De obicei se realizează o simulare a unui fenomen real, oferindu-i elevului diverse modalități de a influența atingerea scopului. Una dintre caracteristicile de primă importanță ale unui soft educațional este calitatea interacțiunii cu utilizatorul (elevul): de ea depinde măsura în care la elev se produce învățarea. Din acest punct de vedere unele softuri sunt centrate pe elev (cuprind și sarcinile de lucru care să asigure învățarea), altele sunt centrate pe profesor (prezintă conținuturile, dar nu-și propun și exersarea ce poate merge până la individualizarea demersului).

Utilizând softurile educaționale în domeniul matematic și muzical se pot realiza recapitulări, sinteze, scheme atractive, animate care să ducă la reținerea mai rapidă a informației esențiale. Se pot realiza jocuri didactice în scopul aprofundării cunoștințelor și dezvoltării abilităților practice sau în scopul îmbogățirii acestora.

Elevii pot realiza pagini web de prezentare a școlii, a orașului, a țării (cu obiective turistice), a culturii, obiceiurilor și tradițiilor poporului, a materialelor didactice și proiectelor elaborate de ei și de profesorii lor, de informare (subiecte și bareme de corectare pentru diferite examene și concursuri școlare, manifestări științifice și cultural artistice, cărți și reviste școlare, cursuri de pregătire și perfecționare pentru elevi și pentru profesori, grafice de desfășurare a olimpiadelor și examenelor, documente oficiale, forum de discuții, note ale elevilor și date despre activitatea lor în școală, anunțuri și mică publicitate, statistici realizate de elevi pe diverse teme, mesaje, cursuri opționale, facultăți și colegii).¹ De asemenea elevii pot fi antrenați în realizarea unor Cd-uri, afișe, grafice, reviste, teste, diferite programe și softuri educaționale, jocuri, pliante publicitare, dicționare on-line, activități educative interactive care să antreneze copiii de pe întreaga planetă.

Computerul permite crearea de situații problemă cu valoare stimulativă și motivațională pentru elevi, sau cu statut de instrument de testare a nivelului cunoștințelor și abilităților însușite de către elevi, îmbunătățirea procesului de conexiune inversă, grație posibilităților de menținere

¹ NOVEANU, G.N. , VLĂDOIU, D. *Folosirea tehnologiei informației și comunicării în procesul de predare - învățare*. Educația, București,2000.

sub control a activității elevilor. Tehnica modernă și învățămîntul centrat pe nevoile, dorințele și posibilitățile elevului impune desfășurarea de activități diferențiate pe grupe de nivel.

Elevul poate parcurge materialul avut la dispoziție în ritmul propriu și numai este nevoit să rețină cantități uriașe de informație. Trebuie să știe doar să gândească logic și să localizeze informația de care are nevoie. Prezentarea materialelor pe module cu grade diferite de dificultate permite elevului să cunoască exact la ce nivel este situat, să își recunoască limitele și posibilitățile. Astfel, se dezvoltă conștiința de sine și dorința de a reuși. Va cerceta, va învăța motivat devenind astfel o ființă capabilă de autoinstruire.

Utilizarea computerului și a Internetului permit o înțelegere mai bună a materiei într-un timp mai scurt. Prin intermediul calculatorului, profesorul poate utiliza o gamă variată de soft-uri educaționale, cu conținuturi și funcții diferite în cadrul predării disciplinei. Utilizarea lecțiilor interactive în laboratoarele de informatică, se asigură individualizarea învățării, în funcție de necesitățile și capacitățile elevilor, fiecare elev avînd posibilitatea de a progresa în ritmul propriu. Se stimulează activitatea independentă a elevilor, autoinstruirea, dîndu-se fiecărui elev posibilitatea să aibă un parcurs personalizat de învățare, să decidă singur asupra timpului și modului de lucru cu calculatorul.¹

În cazul în care se folosește tabla electronică interactivă, numită și "tabla inteligentă", lecția se poate desfășura în sala de clasă. În organizarea lecției, profesorul poate utiliza un soft de prezentare interactivă de noi cunoștințe, optînd fie pentru o activitate desfășurată frontal, cu întreg colectivul clasei, fie pentru îmbinarea activității frontale cu cea desfășurată individual sau pe grupe de elevi. Avantajele folosirii acestui mijloc didactic, comparativ cu folosirea exclusivă a computerului, constau în posibilitatea scrierii sau desenării pe această tablă, cu ajutorul setului de creioane speciale, precum și realizării unor adnotări, observații, completări, chiar pe documentul accesat, prin intermediul markerelor, fie de profesor, fie de elevi. Utilizarea unui soft educațional produce modificări de comportament și de rol, mai ales în cazul profesorului. Rolul acestuia se înnoiește în mod fundamental la nivelul elaborării programului: un soft educațional mobilizează competența unor profesori, pedagogi, psihologi care colaborează cu experți (informaticieni, tehnicieni, designeri) în realizarea softului.

Rolul profesorului se modifică și la nivelul managementului clasei și al lecției: profesorul coordonează/dirijează activitatea. Aceste soft-uri îi ajută pe copii să descopere, încă de la cele mai fragede vârste, că învățătura este o joacă utilă și plăcută și că, jucîndu-se, învață cele mai interesante lucruri, mereu cu zîmbetul pe buze.²

Într-o lume tehnologizată, care-i face pe copiii de astăzi curioși și dornici de descoperiri senzaționale în legătură cu tot ceea ce se poate accesa online, pe PC, tabletă sau soft-urile educaționale se potrivesc perfect nevoii de cunoaștere a acestora. Bineînțeles, atunci cînd alegem soft-uri educaționale trebuie să ținem cont de mai mulți factori. Cei care se ocupă de educația copiilor, fie ei părinți, educatori, învățători sau profesori, trebuie să caute în soft-urile educaționale cele mai bune aspecte pentru a îmbunătăți și procesul de învățare al elevilor. Astfel, soft-urile educaționale îi ajută pe adulți să facă mai mult pentru copii, să-i îndrume pe aceștia spre succes, pas cu pas, stimulîndu-le elevilor interesul față de nou, imaginația, gîndirea logică și capacitățile de comunicare, cu ajutorul tehnologiei de ultimă oră. Evoluția rapidă a Tehnologiei Informației și Comunicațiilor (TIC), precum și relația directă cu dezvoltarea rețelei Internet și a mijloacelor de comunicație aferente au condus la o implicare tot mai intensă a acestora inclusiv în muzică și educație.

Instituțiile educaționale utilizează instrumente specifice pentru implementarea unor platforme electronice, oferind cursuri și materiale educaționale multimedia prin adoptarea unui sistem complex de comunicații sincrone și asincrone. Misiunea TIC-ului inclusiv în domeniul muzical și matematic este de a facilita accesul celor care doresc să facă muzică și matematică la

¹ TRANĂ, D.M. *Bazele informaticii*, Editura Fundației, „România de Măine”, București, 2004.

² POPESCU MIHĂEȘTI Al. *Probleme fundamentale ale instruirii și educării*, Editura Fundației, „România de Măine”, București, 1995.

cercetarea actuală existentă în domeniul tehnologiilor aplicative, cerință care trebuie să răspundă provocărilor contemporane din educație și creație. Evoluția electronicii, creează o perspectivă uriașă prin posibilitățile nelimitate pe care acest creier imens le pune la dispoziția cercetării sub toate aspectele: muzicologic, creație, interpretare, pedagogie muzicală, specializări muzicale etc. Orizontul nebănuț, lumea virtuală oferită de computer reprezintă o fascinație care transferată în lumea muzicii, ea însăși o lume a mirajului, preconizează o deschidere amețitoare de o irezistibilă atracție.¹ De exemplu, soft-urile educaționale utilizate la educația muzicală și matematică devin din ce în ce mai importante în procesul de învățare. Cele mai des solicitate soft-uri , sunt cele de studiere a instrumentului și de creare a muzicii, de desenare a graficelor, de rezolvare a ecuațiilor, de construire a figurilor geometrice.

Utilizarea TIC, inclusiv a inteligenței artificiale, în procesul educațional este avantajoasă din mai multe puncte de vedere și constituie un mijloc eficient de familiarizare a utilizatorului de orice vârstă cu un instrument necesar în activitatea profesională, socială, culturală.

¹ LOGOFĂTU M. , GARABET M., VOICU A., PĂUȘAN E., *Tehnologia Informației și a Comunicațiilor în școala modernă*, Universitatea din București – Editura CREDIS, 2003

OPORTUNITĂȚI ÎN EDUCAȚIA ADULȚILOR

*Corina RADU,
Catedra Pedagogie și Psihologie a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

Over the last decade, permanent learning has occupied a central position in the policy agenda of the European cooperation in education and training. Adult education was recognized as an important component of permanent learning. Of adult learning opportunities are essential for ensuring social and economic progress, but also for individual personal development. Adult education is closely linked to the responses in terms of enhancing civic participation, improving health and individual existence. Public and private benefits of adult education and training include opportunities for employment and job quality. Adult education is a less developed disciplinary field in all sciences. Education theorists have focused more on the development of methodological and explanatory mechanisms for educating the child, being on the rise, in training and requiring support and assisting in its development.

În secolul XXI învățarea permanentă a ocupat o poziție centrală în cadrul agendei politicii de cooperare europeană în domeniul educației și formării. Învățământul pentru adulți a fost în schimb recunoscut drept o componentă importantă a învățării permanente. Oportunitățile de învățare ale adulților sunt esențiale pentru asigurarea progresului social și economic, dar și pentru dezvoltarea personală individuală. Educația adulților este strâns legată de răspunsuri în ceea ce privește sporirea participării civice, îmbunătățirea sănătății și a existenței individuale. Beneficiile publice și private ale educației și instruirii adulților includ șanse de angajare mai mari și locuri de muncă de calitate sporită.¹

Oamenii trebuie să fie capabili să se adapteze constant unor noi provocări. Fiind în schimbare rapidă, lumea în care trăim plasează o mare parte a populației în medii de muncă noi, solicitante, ceea ce reclamă noi abilități și atitudini. În multe țări europene, predarea se orientează spre pregătirea indivizilor pentru ca aceștia să devină persoane care învață pe tot parcursul vieții, echipându-i cu abilități de învățare. Incontestabil, viața în sine este un mediu educațional universal. Afirmatia pedagogului ceh, Jan Amos Comenius, precum că toată viața este o școală, susține acest punct de vedere. Analizată în contextul educației la vârstele adulte, afirmația evidențiază permanența educației și universalitatea mediului educațional.

Teoreticienii educației s-au focalizat mai mult pe dezvoltarea mecanismelor explicative și metodologice pentru educarea copilului, el fiind în creștere, în formare și necesitând suport și asistare în dezvoltarea sa. Educarea copilului se realizează în sistemul formal de învățământ, eforturile cele mai mari fiind concentrate în asigurarea calității educării și formării copilului. Odată format copilul și încheind educația obligatorie, s-a considerat mult timp că nu mai are nevoie să învețe sau, cel puțin, că, devenind adult, știe cum să facă acest lucru și nu mai are nevoie de sprijin. La vârsta adultă, educația nu mai este obligatorie, cel puțin formal, educația adulților realizându-se mai ales în cadrul non-formal sau informal. Sunt argumente pentru care educația adulților s-a aflat într-un con de umbră - pe nedrept, am putea spune, dacă ne gândim la dictonul „Omul cât trăiește învață”.

Termenul de „educația adulților” este de dată relativ recentă, deși din punct de vedere istoric, încă din 1919, în Marea Britanie se înființează Comitetul pentru Educația Adulților. În limbajul curent al științelor educației acest termen a intrat mai ales după 1960, când se amplifică mult instituțiile de profil, precum și cercetările despre o astfel de problematică. Se vorbește tot mai des despre învățământul pentru adulți, despre perfecționare, reciclare și chiar despre universități pentru vârsta a treia.

În 1976, la Conferința generală a UNESCO, educația adulților a fost definită ca un ansamblu de procese educative organizate, prelungind educația inițială, prin care toate

¹ Educația formală pentru adulți: politici și uzanțe în Europa. Agenția executivă pentru educație, audiovizual și cultură (EACEA P9 Euridyce). ISBN 978-92-9201-171-0, p.3.

persoanele considerate adulte într-o societate sau în cultura de care aparțin își pot dezvolta aptitudinile lor, își îmbogățesc cunoștințele, își ameliorează calificarea tehnică sau profesională, își reorganizează aptitudinile și comportamentele într-o dublă perspectivă, prin dezvoltare personală integrală și prin participarea la dezvoltarea socială, economică și culturală echilibrată și independentă.¹

Expresia „educația adulților” desemnează ansamblul proceselor organizate ale educației, ale conținuturilor, ale metodelor de formare care prelungesc sau completează educația inițială (în afara formării profesionale, universitare.). Scopul este dezvoltarea aptitudinilor, îmbogățirea, cunoștințelor, ameliorarea calificării tehnice și profesionale, familiarizarea cu noi orientări; ajutor acordat omului pentru a se putea integra socio-profesional mai bine și a participa la dezvoltarea sa și a colectivității din punct de vedere socio-economic și cultural. Educația adulților nu poate fi considerată o acțiune izolată, ci trebuie văzută ca un subansamblu integrat într-un proiect global al educației permanente.

Domeniul învățării adulților a fost abordat pentru prima dată de Malcom Knowles. El a identificat următoarele caracteristici ale învățării la adulți:

- Adulții sunt independenți și motivați. Ei nu au nevoie să fie îndrumați. Profesorii lor trebuie să implice în mod activ participanții adulți în procesul de învățare și să fie facilitatori pentru ei. În mod specific, ei trebuie să înțeleagă ce anume așteaptă cursanții și să-i lase să lucreze la proiecte care reflectă interesul lor. Ar trebui să permită participanților să-și asume responsabilități de prezentare și conducere a grupului. Trebuie să fie siguri că acționează ca facilitatori, orientând participanții către propriile cunoștințe decât să le furnizeze argumente. În final, ei trebuie să arate participanților modul în care cursul îi ajută să-și atingă obiectivele.
- Adulții au acumulat o bază de cunoștințe și experiențe de viață în care sunt incluse activități legate de muncă, responsabilități familiale și școlarizarea anterioară. Ei au nevoie să lege învățarea de această bază de cunoștințe/experiențe. Pentru a-i ajuta în acest sens formatorii trebuie să „extragă” din experiența și cunoștințele participanților pe cele relevante pentru tema propusă. Ei trebuie să relaționeze teoriile și conceptele cu participanții și să recunoască valoarea experienței acestora pentru învățare.
- Adulții sunt orientați către scop. Când se înscriu la un curs ei știu ce obiective vor să atingă. Prin urmare ei apreciază un program de instruire care e bine organizat și are elemente clar definite. Formatorii trebuie să le arate participanților cum îi va ajuta acest curs pentru atingerea obiectivelor proprii. Clarificarea scopurilor și obiectivelor trebuie făcută încă de la începutul cursului.
- Adulții caută relevanța. Ei trebuie să vadă motivul pentru care trebuie să învețe ceva. Ceea ce învață trebuie să fie aplicabil la serviciu sau în alte sarcini și responsabilități și să aibă valoare pentru ei. Prin urmare, formatorii trebuie să identifice obiectivele participanților adulți înainte de începerea cursului. Această necesitate poate fi îndeplinită lăsând participanții să aleagă proiecte care reflectă propriile lor interese.
- Adulții sunt practici concentrându-se pe acele aspecte ale unei lecții care le sunt cele mai folositoare la locul lor de muncă. Formatorii trebuie să le comunice în mod explicit participanților cum le va folosi această lecție la locul lor de muncă.
- Ca toți care învață, adulții au nevoie de respect. Formatorii trebuie să aprecieze abundența de experiențe pe care o aduc participanții adulți în clasă. Aceștia trebuie tratați ca egali în experiențe și cunoștințe și trebuie să li se permită să-și exprime opiniile în mod liber în clasă.²

În această ordine de idei, sursele motivaționale ale adulților pot fi următoarele:

¹ Nina Sacaliuc. Andragogie. Curs de prelegeri pentru studenții Ciclului II, studii superioare de masterat. Bălți. 2012, p. 4

² Ghid metodologic pentru formatori. Elemente de pedagogie specifice formării profesionale a adulților – lifelong education, p. 22

- *Relațiile sociale*: adulții vin la cursuri de perfecționare sau la alte activități instructive pentru a-și face noi prieteni sau pentru a fi împreună cu prietenii/colegii/rudele.
- *Așteptările sociale*: adulții se angajează în activități de instruire la insistența unei autorități, la recomandările soțului/soției, la sugestiile prietenilor.
- *Avansarea profesională*: adulții se angajează într-un proces de instruire pentru a obține beneficii materiale, avansare profesională, prestigiu social, pentru „a ține piept” concurenței.
- *Refugiu sau stimulare*: pentru a scăpa de plictiseală, pentru a evita rutina de acasă sau de la serviciu, unii adulți își găsesc salvarea în învățare.
- *Interesul cognitiv*: majoritatea adulților învață de dragul învățării, caută informații noi pentru a-și satisface curiozitatea.

Adultul nu este un școlar perpetuu, dar el și-a format în anii școlarizării deprinderi de a se informa, de a încorpora noul din problematica lumii contemporane. Se face astăzi o strictă demarcație între „a preda”, „a învăța pe alții” și „a învăța” (ca subiect activ) pentru a utiliza cunoștințele asimilate. În limba franceză există o netă distincție între două procese: *enseigner* nu este o garanție pentru *apprentissage*. Pornind de la această evidență, metodele de învățare au cunoscut o evoluție spectaculoasă. Acum sînt încurajați educatorii adulților să asigure învățarea invitînd indivizii și grupurile să participe în mod activ la propria formare. „Învățatul” s-a ameliorat, ceea ce contribuie, în consecință, la realizarea obiectivelor personale, sociale, economice și politice. Noile metode conferă corpului didactic pentru adulți responsabilități de o complexitate mai mare decît cele pe care le comportau, în mod implicit, sarcinile tradiționale din școală. Atitudinile educatorilor de adulți față de „elevii” lor, raporturile cu ei, ca și maniera de a preda și metodele lor ar putea fi (deveni) mai importante decît conținutul real al „predării”. Ar mai trebui subliniată o distincție care se operează curent între două operații deosebite: *formare* și *educație*. Formarea este activitatea prin care se urmărește să se confere subiectului competență, precisă și limitată, într-un domeniu profesional. Educația se prezintă ca o practică ce se exercită fără un obiectiv limitat, ea se adresează întregii personalități, își propune să lărgească disponibilitățile individului, cultura sa, să-i confere competența de a alege, fie în domeniul profesional, fie în alt domeniu. A avea „o bună educație” înseamnă și capacitatea de a converti cunoașterea în comportamente dezirabile, semnifică deprinderea de a te articula adecvat la context, de a identifica cu bun-simț linia de conduită care să procure satisfacții maxime, atît actorului social, cît și comunității.¹

Conform lui David Kolb, modelul de învățare la adulți este un proces ciclic continuu care constă din patru etape:

- Învățarea pornește de la o experiență concretă – etapa experimentare.
- Individul reflectă asupra experienței și adună informații – etapa observare și reflectare.
- Indivizii încep să generalizeze propriile experiențe – etapa teorie și concepte (gîndire).
- Noile idei sînt testate în situații noi – etapa aplicare și testare.

Toate aceste patru etape ale ciclului sînt importante pentru schimbarea unui comportament: fără experiență concretă și reflecție asupra acestei experiențe e dificil de înțeles ce trebuie de învățat și de ce fără teorie și repere nu se înțelege cum trebuie determinată sau soluționată problema într-un mod diferit și fără a încerca totul rămîne așa cum este. În general, studiile referitoare la modalitățile prin care adulții învață cel mai eficient arată că formarea conține tendință de a avea mai mult succes atunci cînd: – participanții s-au implicat în definirea propriilor obiective de învățare; – conținutul formării se concentrează asupra problemelor reale cu care se confruntă participanții; – formarea are loc într-un mediu variat și participativ; – se poate crea un mediu activ de învățare și un nivel ridicat de participare.

¹ Nina Sacaliuc. Andragogie. Curs de prelegeri pentru studenții Ciclului II, studii superioare de masterat. Bălți. 2012, p. 7-8

Prestatorii de servicii educaționale pentru adulți, în Republica Moldova, la moment se înscriu în câteva categorii distincte, orientate spre diferite obiective și grupuri-țintă.¹

Prestatori	Direcții de instruire	Grupuri-țintă	Surse de finanțare
Agencia Națională de Ocupare a Forței de Muncă	Recalificare	Șomeri	Surse bugetare, fondul de șomaj
Organizații nonguvernamentale	Bazele democrației Egalitatea de gen Activism civic Dezvoltarea competențelor antreprenoriale Meșteșuguri populare și artizanatul Deprinderi ale modului sănătos de viață	Populația adultă	Finanțare din proiecte internaționale
Sindicatul	Pregătirea trainerilor sindicali Dezvoltarea democrației Drepturile sindicale Legislația de muncă Incompetență funcțională Management de proiecte Comunicarea	Membrii sindicatului	Resurse provenite din cotizațiile sindicale, din proiecte internaționale
Centre comerciale de instruire	Limbi moderne Utilizarea PC-ului seminare consultative pe probleme de legislație Traininguri de dezvoltare a comunicării în afaceri Cursuri de contabilitate	Populația adultă	Resursele solicitanților
Camera de Comerț	Pregătirea trainerilor Instruirea problematizată	Populația adultă	Resursele solicitanților Proiecte
Centre de instruire continuă în cadrul instituțiilor de învățământ superior	Instruirea continuă, creșterea profesională	Specialiști în domeniul respectiv	Surse bugetare Resursele solicitanților
Centre de instruire departamentale / de sector	Instruirea continuă, creșterea profesională (dezvoltarea abilităților funcționale, profesionale și sociale)	Specialiști în domeniul respectiv	Surse bugetare Resursele solicitanților Resursele partenerilor sociali Resursele proiectelor internaționale
Instruirea la locul de muncă	Creșterea profesională Securitatea muncii și sănătatea Seminare cu tematică de-terminată de necesitate	Manageri	Resursele angajatorilor
Centre de instruire privind securitatea muncii și sănătatea	Securitatea muncii și sănătatea Relațiile de muncă	Angajații Managerii	Resursele angajatorilor
Cursuri de recalificare și pregătire profesională	Profesii solicitate	Populația adultă	Surse bugetare Resursele solicitanților
Cursuri pentru adulți în cadrul instituțiilor de învățământ superior	Limbi moderne Utilizarea PC Creștere profesională Pregătirea pentru înscriere la studii /facultate Contabilitate	Populația adultă	Surse bugetare Resursele solicitanților

¹ Tatiana Cartaleanu, Olga Cosovan, Iurie Melinte. Studiu asupra situației privind educația adulților în Republica Moldova, p.5-6

Cadrul legislativ de desfășurare a instruirii adulților include, în primul rând, Regulamentul cu privire la organizarea formării profesionale continue, Codul muncii, Legea învățământului (Codul educației, în perspectivă).

Regulamentul cu privire la organizarea formării profesionale continue, aprobat la 9 noiembrie 2004, prescrie modalitățile de organizare și funcționare a sistemului de formare profesională continuă a adulților, reprezentând ansamblul de activități organizate în cadrul sistemului național de învățământ și în afara lui, urmărindu-se scopul de a facilita procesul de formare a unei societăți capabile să se adapteze la dinamica schimbărilor din lumea contemporană.

Selectăm din el câteva specificații de reper:

1. Formarea profesională continuă asigură cetățenilor accesul la realizările științei și culturii și implicarea lor cât mai deplină în eficientizarea activității în acest domeniu prin dezvoltarea competențelor și abilităților profesionale în vederea adaptării lor la condițiile social-economice în permanentă schimbare.

Prin acest paragraf, este determinat statutul obligatoriu al formării profesionale continue. Recunoscând iminența formării profesionale continue, documentul discerne obiectivele instruirii adulților în cele care „prelungesc” educația inițială. Tot aici găsim și specificarea tipurilor de formare profesională continuă:

- inițiere – dobândirea unor cunoștințe, priceperi și deprinderi minime necesare pentru desfășurarea unei ocupații sau profesii;
- calificare – ansamblu de competențe profesionale care permit persoanei interesate să desfășoare activități specifice unei ocupații sau profesii;
- recalificare – obținerea de competențe necesare unei noi ocupații sau profesii, diferită de cea dobândite anterior;
- perfecționare – dezvoltarea competențelor profesionale în cadrul aceleiași calificări;
- specializare – o formă specifică de formare, care urmărește obținerea de cunoștințe și deprinderi într-o arie restrânsă din sfera de cuprindere a unei ocupații; obținerea unei calificări suplimentare – însușirea cunoștințelor speciale și obținerea competențelor specifice unei noi ocupații sau profesii înrudite cu cea precedentă.¹

Această clasificare poate fi luată ca bază pentru elaborarea și dezvoltarea unei concepții de formare profesională a adulților într-un oarecare domeniu, urmărind asigurarea întregii game de oferte posibile și trecerea firească de la o treaptă la alta.

Este firesc să examinăm situația actuală, raportându-ne la proiectul lansat pentru discuție al Codului Educației.

Capitolul II. Formarea continuă a adulților

Articolul 123. Organizarea formării continue a adulților

(1) Formarea continuă a adulților include:

- a) educația generală prin care se asigură dezvoltarea generală a adulților sub aspect cultural, socioeconomic, tehnologic, ecologic;
- b) formarea profesională continuă, prin care se înțelege orice proces de instruire în cadrul căruia un salariat, având deja o calificare ori o profesie, își completează competențele profesionale prin aprofundarea cunoștințelor în domeniul specialității de bază sau prin deprinderea unor noi metode sau procedee aplicate în cadrul specialității respective.

(2) Statul garantează adulților formarea competențelor digitale de bază, în condițiile stabilite de Ministerul Educației.

(3) Educația și formarea continuă a adulților se realizează în conformitate cu Regulamentul de educație și formare continuă a adulților, aprobat de Guvern.

(4) Formele de organizare a educației formale a adulților sînt:

- a) cu frecvență; b) cu frecvență redusă; c) la distanță.

Articolul 124. Finanțarea formării continue a adulților

¹<http://observator.ipp.md/observator/RO/Legi%20si%20Hotariri/HG%20Formarea%20Profesionala%20Continua.html>

Educația și formarea continuă a adulților se finanțează din mijloace achitate de persoane juridice și fizice, din mijloace ale asociațiilor profesionale și ale patronatelor, din sponsorizări, donații, taxe pentru studii, contribuții personale, fonduri externe (proiecte) și din alte surse financiare legale.¹

Cercetările actuale de psihologia dezvoltării dovedesc că la vârsta adulților se menține capacitatea de învățare, desigur acestora realizându-se în maniere diferite, dar cu performanțe notabile. Educația adulților constituie, așadar, dintr-o perspectivă psihosociologică nu o continuare a educației școlare tradiționale, ci un continuu, în sensul alimentării nevoii de informație, dar și al orientării valorice cu modele acționale și stiluri de viață, nevoie pe care o resimte omul contemporan.

¹ Proiectul Codului Educației al Republicii Moldova. p. 82

DESIGNUL PROIECTĂRII MODELULUI NONFORMAL DE EDUCAȚIE PENTRU MEDIU ÎN CLASELE PRIMARE

*dr., conf. univ. Liliana SARANCIUC-GORDEA,
dr., conf. univ. Ludmila URSU*

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Cet article s'adresse aux futurs enseignants et on y décrit la conception de la projection du modèle non formelle d'éducation environnementale, au degré de l'enseignement primaire. La conception du modèle d'éducation environnementale promouvoit une option constructiviste de l'apprentissage par: la conception d'un système d'objectives / compétences et une gamme des contenus écologiques; la proposition des moyens d'organisation du processus éducatif; le développement aux dès élèves de la capacité d'investiguer scientifiquement l'environnement.

Educația nonformală cu raport de complementaritate, sub aspectul conținutului, formelor și modalitatilor de realizare, cu educația formală, înglobînd bifarea tuturor deprinderilor specifice sistemului tradițional de învățămînt, cu un aport suplimentar de abilități cîștigate în condițiile unei libertăți de exprimare maxime, prin prisma principiilor sale duce direct la realizarea procesului de *educație pentru mediu*: protejarea persoanelor, ce doresc o creștere în comerț, agricultură, industrie, etc; susținerea populației pentru utilizarea mai rațională a resurselor naturale și personale; creșterea profesională sau schimbarea activității profesionale; educația pentru sănătate și raționalizarea timpului liber; analfabetizarea; participare la propria formare (înțelegere a nevoilor și găsierea soluțiilor adecvate de instruire în domeniile respective) și la viața comunității / a societății.¹

În procesul didactic ariile de educație tematică nonformală sînt intersectante și proteice, sînt focalizante pe un conținut, pe o dominantă etc., dar generează alte complementarități și complexe tematice, principale și /sau derivate². Derivările se definesc în funcție de context și de scop practic un exemplu în cazul nostru ar fi: educația pentru reciclarea materialelor re folosibile, educația pentru dezvoltare durabilă: protecția mediului, dimensiunea socioculturală, dimensiunea tehnică și profesională, educația ecologică etc.

Din perspectiva dată educația pentru mediu în **aspect nonformal** reprezintă un demers complementar iar designul proiectării unui **model de educație pentru mediu -MEMN** trebuie să fie în acord atît cu elementele teoretice adoptate de conceptorul de curriculum sau de strategie educațională, cît și cu opțiunile axiologice.[ibidem]

Unul din principalele demersuri posibile, necesar a fi integrate într-o reală strategie a educației pentru mediu în aspect nonformal este considerat demersul “**partenerial**”, în care învățarea se realizează împreună cu ceilalți și de la ceilalți. Este un demers complementar celui holistic; problemele reale din mediul înconjurător nu pot fi rezolvate în lipsa unui demers de echipă, în care negocierea, luarea deciziilor, asumarea diferitelor roluri sunt esențiale³.

Deaceea, în acest context, se impune în majoritatea **modelelor** implementate la nivel internațional opțiunea constructivistă asupra învățării. În acest sens, procesul învățării este privit ca un proces de dezvoltare, educabilul combinînd experiența anterioară cu experiențe și descoperiri noi.

MEMN, în stadiul prezent al evoluției acestui domeniu, încearcă să acopere următoarele mari “cîmpuri” educaționale: *proiectarea unui sistem* de obiective / competențe și o serie de conținuturi ilustrative, cît mai complete și stimulative; *sugerarea unor modalități de organizare* a procesului educațional optimizate și adecvate scopurilor specifice ale educației pentru mediu; *dezvoltarea la elevi/tineri a capacității de investigare științifică a mediului înconjurător*.

¹ www.mediu.gov.md/file/.../Cap_3.1.5.doc

² Carcea, M., Managementul educației nonformale, Iași: Ed. Polirom. 2001.

³ Sauve', L., Pour une education relative a l'environnement, Montreal: Guerin, 1994.

Deși sunt importante și alte aspecte ale desfășurării procesului (resursele de instruire, evaluarea abilităților / competențelor, activitățile extrașcolare, activitățile practice etc.), în centrul atenției putem considera că este sistemul de obiective și conținuturile adiacente, precum și procesul de instruire, esențiale în realizarea unei reale educații pentru mediu.

În concretizarea acestui model- MEMN și având în vedere și experiențele internaționale în domeniu, împreună cu documentele de politică educațională adoptate la nivel mondial în acest domeniu¹, putem afirma următoarele:

- în ansamblul factorilor educaționali, educația pentru mediu ar trebui să ocupe un rol mult mai important, continuu adecvat complexității și evoluției rapide a acestei probleme fundamentale a lumii contemporane, dar și a celei viitoare;

- un sistem coerent de obiective (și conținuturi actuale asociate acestora) este strict esențial pentru a permite realizarea reală a educației pentru mediu;

- conținuturile (chiar sub forma actuală disciplinară, dar mai ales sub cea necesar interdisciplinară) trebuie să poată fi proiectate în concordanță cu exigențele raportului dintre psihologic și logic în învățare;

- învățarea trebuie să poată avea o puternică orientare constructivistă, în sensul înțelegerii ei ca un real proces de dezvoltare;

- aplicarea și concretizarea elementelor teoretice trebuie să își găsească un larg câmp de aplicare în formarea capacității de investigare științifică a mediului înconjurător;

- conținuturile și metodologia trebuie să aibă un puternic caracter interdisciplinar;

- existența, prin metodologia de implementare și evaluare a modulului, a unor reale posibilități pentru dezvoltări ulterioare.

Pentru promovarea MEMN se va ține cont de *specificul formelor de organizare a activităților nonformale- activități directe în sprijinul educării elevilor*². Scopul acestora este de a forma dimensiuni atitudinal-acționale și valorice a personalității elevilor prin activități ecoeducaționale întreprinse cu elevii cu o serie de *obiective cadru*: încurajarea inițiativei elevilor; dezvoltarea creativității elevilor; crearea contextului educațional favorabil realizării cu succes a inițiativelor cu valoare formativă dezirabilă și dezvoltarea capacităților de organizare și autoorganizare; modelarea atitudinilor favorabile integrării sociale în spiritul valorilor contemporane: toleranță, umanitarism, implicare civică pentru: pace, viață sănătoasă, mediu curat și sănătos, întrajutorare.

Dintre acestea fac parte³: **■acțiuni de formare a competențelor de organizare-autoorganizare:**

- *atribuirea de sarcini* care: testează capacitățile elevului; se realizează la inițiativa profesorului; sarcinile sînt focalizate pe obiective punctuale; funcțiile sînt temporare; atribuțiile sînt aleatoare, dar adaptate particularităților elevului; are un potențial mare de diversificare;

- *organizarea clasei de elevi* care: valorifică competențele elevilor; se realizează la inițiativa profesorului dar alegerea aparține colectivului de elevi; se atribuie funcții pe o durată relativ mare; atribuirea este focalizată pe scopuri; alegerea se bazează pe statutul informal al elevului în colectiv; funcțiile sînt relați constante.

■acțiuni unidisciplinare:

- *excursia de studii* care are un obiectiv slab definit: îmbogățește informațiile despre un domeniu larg și/sau o activitate complexă; stimulează interesul elevilor; se adresează tuturor elevilor; se realizează pe grupuri mari; presupune convenirea prealabilă a vizitei cu instituția/ile gazdă; presupune instruirea prealabilă a elevilor; profesorul își asumă responsabilitatea activității

¹ <http://www.mem.md/index.php/2012-03-19-14-23-14/eco-dosare-mem/altele/324-anul-2012-demers-catre-ministrul-educatiei-cu-privire-la-importanta-educatiei-ecologice>

² Saranciu-Gordea, L., Educația nonformală (suport de curs), Chișinău: UPS „I.Creangă”, 2013, 244p.

³ Costea, O., et. al., Contribuția educației nonformale la dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor, București: IȘE. 2004.

pe întreaga durată a acestora-de la părăsirea școlii de către grupul de elevi, pînă la întoarcerea în incinta școlii;

- **concursul școlar** care este considerat o formă de stimulare prin expectanța succesului; se organizează la inițiativa unui sau unor grupuri de profesori; se realizează pe discipline definite; se desfășoară în baza unui program propriu; poate avea amplori diferite: pe nivele de studiu, pe școală, între școli, pe regiuni geografice, naționale; popularizarea influențează imaginea școlii și statutul acesteia în comunitate.

■ **activități pluri-și interdisciplinare:**

- **cercul extracurricular** (Ecologic) care ia ființă la inițiativa profesorului; întărește și dezvoltă interese deja conturate; își definește bine obiectivele; se adresează selectiv, doar elevilor interesați; este o organizare relativ stabilă; funcționează în baza unui program propriu;

- **serbarea/expoziția școlară** privește orice formă de manifestare festivă, independentă de temă și care este o formă de stimulare prin trăirea succesului; se organizează la inițiativa profesorului sau a corpului profesoral; este o acțiune tematică, interdisciplinară; se desfășoară în baza unui program propriu; popularizarea influențează imaginea școlii și statutul acesteia în comunitate.

Pentru promovarea **MEMN în context școlar** putem eșalona următoarele forme de **organizare a activităților ecoeducaționale în clasele primare**¹: lecția de dirigiență, ședința de clasă, activități extracurriculare ecoeducaționale (serbări, matinee, cercul, masa rotundă), activități extrașcolare ecoeducaționale (excursii, vizite, concursuri, activități artistice).

Întreprinderea **acțiunilor ecoeducaționale nonformale școlare** în scopul motivării elevilor, corespunderii nevoilor elevilor și luării în calcul a capacităților lor *se vor centra* pe: organizare de concursuri, festivaluri, simpozioane, conferințe, spectacole în natură, observații, experimente, povestiri științifice, desene, activități practice, plimbări, drumeții, excursii, vizionări de diapozitive, jocuri de mișcare, distractive, orientări turistice, labirinturi ecologice, colecții, expoziții, spectacole, vizionări de emisiuni TV, expediții, tabere, scenete ecologice, concursuri, aplicații de teren (într-un spațiu convenabil, mai ales dacă ridică probleme de poluare, de degradare sau risc – la albia și lumea unui râu, la o alunecare de teren, la un teren recent despădurit și degradat, pe un rol redat), *însoțite de*: amenajări, igienizări, acțiuni studiale de informare, sensibilizare a publicului asupra problemelor de mediu în localitate, distribuirea unor chestionare, pliante, acțiuni de ecologizare și colectare selectivă a deșeurilor în localitatea natală; vizită la groapă de gunoi și stația de ieșire a apei din localitate etc.; *sub genericile*: Soarta Terrei este în mâinile noastre. Protejînd natura, apărați omul. Pămîntul – o plantă prețioasă. Acum este timpul pentru un Pămînt nepoluat. Eu și familia mea – protejăm natura. Copiii și mediul înconjurător. Generația Fast-Food. În natură, de dragul copiilor. Materiale periculoase în casă. Cîtă apă folosește familia. Vecinii mei și mediul înconjurător. Curățenie și sănătate etc.

Metodele utilizate în educația nonformală sunt foarte diferite de pedagogia utilizată în educația formală. În cazul educației pentru mediu în aspect nonformal accentul este pus pe învățarea prin acțiune, învățarea de la egali și activitatea voluntară, mai degrabă decît învățarea unor cunoștințe din manuale și alte surse scrise de învățare (demonstrația, exercițiul practic, modelarea, descoperirea, problematizarea, sondajul de opinie, trainingul, brainstormingul, explicația, jocul de rol etc.)²(p. 49). Întrucît educația nonformală se bazează pe oferirea de situații de viață reală, care nu pot fi reproduse în clasă, instituțiile de educație formală ar trebui să coopereze cu furnizorii de educație nonformală pentru a dezvolta activități extracurriculare, combinînd cunoștințele și metodologiile specifice ambelor tipuri de educație, dar respectînd principiile educației nonformale³.

¹ Saranciuc-Gordea, L., Educația nonformală (suport de curs), Chișinău: UPS „I.Creangă”, 2013, 244p

² Saranciuc-Gordea, L., Ursu, L., Formarea cadrelor didactice în direcția realizării educației ecologice la treapta primară de învățămînt. Recomandări, sugestii, recolerări, Chișinău : Tip. UPS „I.Creangă”, 2012, 170p.

³ Симонова, Л., Экологическое образование в начальной школе. Учеб. пособ. для студ. сре. пед. учеб. завед., Москва, Изд. Издательский центр Академия, 2000, 160с.

Literatura de specialitate remarcă faptul că alegerea metodelor de învățare în activitatea nonformală depinde (M. Carcea (2001), O. Costea, (2004), C. Cucuș, (2008), A. Fabian, R. Onaca, (1999), Л. Симонова (2000)): - de cunoașterea *stilurilor de învățare* (activ, reflexiv, teoretician, pragmatic) de către cel care organizează acest proces [apud, 7, p. 89]; - de cunoașterea și aplicarea *metodologiei învățării experientiale* (experiența, prelucrarea, generalizarea, aplicarea), [ibidem, p. 91]; - de cunoașterea și aplicarea *modelelor de învățare* (având unul dintre cele 4 tipuri de învățare): **Simțind** (experiența concretă). **Privind** (observare reflectivă). **Gîndind** (generalizare abstractizată sau conceptualizare). **Făcînd** (testarea în noi situații sau Experimentarea activă)¹.

Material suport (informațional și practic) pentru activitățile nonformale de EM în clasele primare va fi selectat și aplicat în dependență de problemele de mediu – valorile mediului: 1) Sănătatea: a) a omului; b) a mediului. 2) Calitatea naturii: absența poluării în aer; valoarea intrinsecă și inerență a bogăției și diversității formelor de viață (fără a fi în mod obligatoriu folosite de om). 3) Producția: plantele medicinale, fertilitatea solului, materii prime. 4) Problemele mediului înconjurător: Funcționarea defectuoasă a unui ecosistem; Scăderea biodiversității; Reducerea de stocuri naturale; Reducerea nivelului de calitate a mediului înconjurător².

MEMN va viza și un suport de evaluare activităților derulate. Suportul dat sa va axa pe [8]: colectarea de date care confirmă că învățătorul în propria persoană se caracterizează la capitolele ce țin de competențe ecoeducaționale profesionale; evaluarea/autoevaluarea activității elevilor; aplicarea metodelor complementare de evaluare a activităților nonformale de educație pentru mediu³; aplicarea tehnicii de evaluare în vizorul DGS⁴.

¹ Costea, O., et. al., Contribuția educației nonformale la dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor, București: IȘE. 2004.

² Niculescu, R.. M., Formarea formatorilor, București: Ed. ALL, 2005, 288p.

³ Cristea, S., Teorii ale învățării: modele de instruire, București: EDP, 2005, 192p.

⁴ Cartaleanu, T., Cosovan, O., Goraș-Postică, V., Formare de competențe prin strategii didactice interactive, Chișinău: C.E. „ProDidactica”, 2008.

ROLUL EROTETICII PEDAGOGICE ÎN DEZVOLTAREA UNEI PERSONALITĂȚI INTEGRE

*Maria SAVIN,
Institutul de Științe ale Educației*

Pedagogical erotetic gives to educational process a value of a complex educational interventions, based on teaching language witch determines the pupil's personality structure changes in forms and diferent interventions of cognitive, affective, attitudinal and actional nature.

Problema EP include logica întrebării și răspunsului, formularea lor corectă, ceea ce ține de formarea psihicului uman, de domeniul cunoașterii optime dintre atitudinile predominante creative (trebuințe, finalități, motive, convingeri, înclinații, aspirații) și aptitudinile generale și speciale de nivel supramediu și superior. Eficiența EP depinde în mare măsură de factura modelului instructiv educativ, în care rolul principal îl joacă personalitatea profesorului, creativitatea pedagogică. Investigațiile în această direcție au relevat că studiile psihopedagogice contemporane studiază creativitatea pedagogică numai ca produs și ca proces, dar nu și ca structură da personalitate, care constituie sursa principală a creativității elevilor, a sporirii gradului de inventivitate. Acest tip de structură ar trebui să fie predominant în activitatea școlilor pentru a asigura rezolvarea problemelor ce apar în învățămînt la etapa actuală, căutînd și întroducînd noul. Ea cuprinde în unitate și interlegătură sfera logică, morală, intelectuală etc., reflectînd necesitățile, capacitățile, cunoștințele, orientarea, deprinderile de a pune și a răspunde la întrebări, conștientizarea întrebării /răspunsului.

- Pentru ca elevii să-și utilizeze cît mai bine capacitățile de gîndire profesorul trebuie să favorizeze acest lucru, ținînd cont de faptul că rolul său în procesul educațional, ca prim subiect ce formulează și adresează întrebarea celui educat, este nu cel de verificator, ci cel de stimulator al învățării. E necesar, deci, crearea unei atmosfere adecvate muncii creative, un „*climat sigur pentru gîndire*” și corelat cu „*predarea pentru a gîndi*”¹.

La prima vedere totul pare destul de simplu: profesorul întreabă, iar elevii răspund sau, invers, elevii întreabă, profesorul răspunde. În realitate lucrurile sunt mult mai complicate: profesorul mai face și altceva decît întreabă și răspunde, iar elevii nu memorizează pur și simplu cuvintele profesorului pentru a ști ce să răspundă. Profesorul se manifestă în procesul instruirii, mai întîi de toate, ca organizator și conducător al activității cognitive a elevilor și are obligațiunea de a crea condiții în care elevii pot să învețe cît mai rațional, productiv, creativ. Ca cea mai autoritară persoană în probleme de știință și practică, așa cum este și trebuie să fie pentru elev, profesorul trebuie să țină cont de organizarea muncii corecte în clasă și acasă, de disciplina de învățare, de starea psihologică normală la lecție prin succesiunea binegîndită a întrebărilor. Să propună astfel de probleme care ar solicita inevitabil prelucrarea creativă a materiei de studiu, activități mintale active. EP stă la baza formării performanțelor și dezvoltării intelectuale a elevilor, formează concepții științifice despre lume, interesul pentru știință și realitatea înconjurătoare. Tot EP este cea ce-i ajută profesorului să afle cînd elevii întîmpă dificultăți în activitate și să-i susțină, intervenind la timp și corect, activizmul, trezindu-le în suflet noi forțe, călîndu-le voința și caracterul, altoindu-le calități practice și morale printr-o atmosferă creatoare de muncă, prin semnificația cuvintelor, prin atitudinea emoțională față de lecții, prin grija pentru menținerea disciplinei, prin exemplul personal și atitudinea binevoitoare și echitabilă. Cunoștințele și necesitățile acumulate prin intermediul EP sunt necesare în cadrul instruirii nu ca scop în sine, ci, mai ales, ca mijloc de educație a unor oameni cu convingeri ideologice juste, personalități perseverente, cu un înalt grad de moralitate. Din punct de vedere psihopedagogic și metodologic EP ajută atît profesorului, cît și elevului la realizarea unei lecții eficiente, la

¹ Popovici, D. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. Editura Aramis, București, 2002.

valorificarea cunoștințelor de specialitate în diferite direcții educative: intelectuale, morale, estetice, profesionale, fizice etc.

Învățămîntul actual se axează pe EP, deoarece în coordonatele acestuia se însușește ceea ce include în sine EP: receptivitate față de nou, cultivarea motivației cognitive și a interesului pentru cunoaștere, dezvoltarea inventivității, mobilității și a creativității, formarea unor gânduri productive prin asimilarea căilor și a metodelor ce compun traseul cunoașterii umane. Asume prin intermediul relației de tip întrebare – răspuns se realizează analiza dimensiunii comunicative reale sau virtuale ale diferitor situații didactice, în termeni de capacități și competențe de analiză a contextului. EP transformă interacțiunea subiect-obiect într-o intervenție educațională și are un caracter bilateral care evidențiază necesitatea instruirii unei corelații permanente între subiectul și obiectul educației. Cadrul didactic are misiunea să supravegheze exprimarea orală și scrisă a elevilor și să contribuie la formarea unei conștiințe a comunicării literare, îngrijite, deoarece EP conferă procesului de învățămînt valoarea unei intervenții educaționale complexe, bazată pe un limbaj didactic care determină în structura personalității elevului modificări în forme și intensități diferite rolul său în raport cu elevul. Aceasta înseamnă să creeze un climat favorabil comunicării, pentru că prin modul de a întreba sau răspunde, se transmit de natura cognitivă, afectivă, atudinală, acțională.

Se cere a fi evidențiată aici și importanța EP în dezvoltarea spiritului critic: pune elevul în situații de căutare a informațiilor suplimentare; dezvoltă spiritul de colaborare; dezvoltă operațiile gândirii, cercetează, generalizează; realizează conexiuni directe între cunoștințele prezentate la diferite discipline; pune un accent deosebit pe imaginație, creativitate, inventivitate. Pentru aceasta, însă, înainte de începutul fiecărei lecții, profesorul trebuie să facă o autoevaluare a demersului didactic, punîndu-și următoarele întrebări: *ce?* și *cum?* voi comunica, voi întreba, voi preda, voi evalua, precum și - vor înțelege, vor răspunde, vor învăța, toate acestea fiind incluse în crearea unei atmosfere deschise spre inovație.

Pe baza considerațiilor de mai sus, referitoare la funcțiile, rolul și importanța ereticii în dezvoltarea unei personalități integre e necesară realizarea unei analize pedagogice a tipurilor de întrebări diferențiate după criteriul utilizat, după modul de adresare și obiectivul vizat. Întrebările didactice, formulate de profesor, fie ele euristice, fie problematizate, vizează întotdeauna un conținut științific bine sistematizat, care trebuie dobîndit sau

fixat într-o unitate de timp clar delimitat. Întrucît de calitatea întrebărilor puse de profesor depinde promptitudinea și justetea răspunsurilor, EP va fi proiectată și se va desfășura în funcție de secvențele învățării, de timpul avut la dispoziție și de potențialitatea psihică a elevilor.

Principalul mijloc de realizare a obiectivelor EP îl constituie conținutul lecției cu o metodologie adecvată dezvoltării gândirii creatoare. Evidențind coerența între conținut și scop, strategie și scop, evaluare și obiectivele divizate, I. Cerghit menționa că *ar fi inadmisibil ca o lecție să-și propună dezvoltarea gândirii creatoare, iar metodologia aplicată să fie cu totul inadecvată*¹

Deci, înainte de a încadra elevii în discuția diverselor teme, înainte de conceperea conversațiilor euristice, trebuie să medităm mult la finalitățile pe care le urmărim. Profesorul, care ține cont de ideile pe care le furnizează eretică didactică, știe cînd și ce fel de întrebări să formuleze pentru a conduce elevii spre afirmarea unor răspunsuri complete.

Pentru aceasta profesorului îi sunt indispensabile anumite calități de dezvoltare, profesionale și de personalitate: necesitatea de a munci pentru a realiza ceva valoros, siguranță de sine, competență și cunoștințe în raport cu ceea ce întreabă, inspirarea încrederii, abilitatea "manevrării" întrebărilor corelată cu inteligența și judecata în acțiune, capacitatea de a convinge, capacitatea de a asculta și a răspunde adecvat, agilitate mintală, receptivitate la idei și soluții, atitudine creatoare etc.

¹ Cerghit, I., *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Editura Aramis, București, 2002, p. 43.

Obiectivele EP se deduc din scopurile întrebării. Obiectivul, pe care trebuie să se axeze profesorul atunci când adresează întrebarea, este de a-l ajuta pe elev să fie activ, să depună “*efort de reflecție personală, interioară și abstractă care întreprinde o acțiune mentală de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărilor, de elaborare a noilor cunoștințe*” astfel elevii caută singuri răspunsul întrebărilor socratice: *ce cunosc?, pentru ce cunosc?, ce pot să cunosc?*¹

Ca facilitator al cunoașterii, profesorul trebuie să aibă drept scop cum să-i învețe pe elevi să gândească, “*să le aprindă mințile*”, să le “*descătușeze gândurile*”². Deci, un alt obiectiv al EP este centrarea atenției pe învățarea felului cum trebuie să gândești și să înțelegi. Cercetările pedagogice au demonstrat că rezultatele cele mai bune în educație și instruire sunt atunci când activitatea se bazează pe gândire, înțelegere și cunoaștere activă, dar nu doar pe memorizare și reproducere a conținuturilor asimilate din manual. EP îl face pe elev să devină conștient de propriile achiziții pe care le interiorizează ca urmare a căutărilor, descoperirilor, investigațiilor realizate doar de el. Un alt obiectiv al EP este cel **de a** “*obliga*”, într-un fel sau altul, fiecare cadru didactic, ce stă la baza dezvoltării multiaspectuale a copilului ca personalitate să-i **ofere acestuia** *posibilitatea de a pune lucrurile în lumină, punând și răspunzând cât mai ingenios la diverse întrebări, evocându-l și conducând prin aceasta, în mod implicit la dezvoltarea caracteristicilor unei exprimări adecvate tematicii discuțiilor*, cu alte cuvinte, să facă din elev deținătorul cheii tuturor succeselor³.

Referințe:

1. Cerghit, I., *Metode de învățământ*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
2. Cerghit, I., *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Editura Aramis, București, 2002.
3. Oprea L.-C., *Strategii didactice interactive*. Editura Didactică și Pedagogică, R. A., București, 2006, p.45.
4. Popovici, D., *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. Editura Aramis, București, 2002, p.131
5. Savin, M., *Erotetica ca factor de dezvoltare a capacității comunicative la elevii din instituțiile de învățământ preuniversitar // Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar*, Chișinău, 2008, p.212.

¹ Oprea L.-C., *Strategii didactice interactive*. Editura Didactică și Pedagogică, R. A., București, 2006, p.45.

² Popovici, D., *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. Editura Aramis, București, 2002, p.131.

³ Savin, M., *Erotetica ca factor de dezvoltare a capacității comunicative la elevii din instituțiile de învățământ preuniversitar // Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar*, Chișinău, 2008, p.212.

FORMAREA COMPETENȚEI SOCIALE A STUDENTULUI-PEDAGOG

*dr.hab., prof.univ. Nicolae SILISTRARU,
dr., conf.univ. Silvia GOLUBIȚCHI
Universitatea de Stat din Tiraspol*

Social competence supposes a type of behaviour that leads to social success and the concept defines models of social behaviour that build up competent person from social point of view, being able to produce wanted effects on the others. Social competence except social behaviour involves erudition, understanding, lack of anxiety, that form up the competence and determine the performance.

Transformările rapide care au loc în viața socială, economică și culturală, impun schimbări și în mediul educațional, generând modificări în *conștiința și comportamentul personalității*. *Conștiința socială* reprezintă viața spirituală a societății care reflectă aspectele ei materiale. Această reflectare se realizează în diferite *forme ale conștiinței sociale* (politică, juridică, filozofică, morală, artistică, științifică, religioasă) și la nivele diferite (comun și teoretic, psihologic și ideologic).

Dezvoltarea *conștiinței sociale* este guvernată de anumite legi: determinarea conștiinței sociale de către *existența socială*, independența relativă a conștiinței sociale față de existența socială, acțiunea ei asupra acesteia din urmă, *interacțiunea formelor conștiinței sociale și altele*.

Se cunosc diverse domenii care alcătuiesc *conștiința socială*, respectiv: *conștiința politică, conștiința juridică, conștiința morală, arta, știința, religia, filozofia*.

În cadrul fiecăreia dintre formele conștiinței sociale se disting cele două niveluri: al conștiinței comune și al conștiinței sistematizate, al psihologiei colective și al ideologiei. Constituirea formelor conștiinței sociale se datorează dezvoltării și diversificării crescânde a *existenței sociale*, complicării *diviziunii sociale a muncii*, a nevoilor sociale și, în mod corespunzător, a formelor activității social-istorice a oamenilor. Existența socială determină, în ultimă instanță, prin *relațiile de producție* dominante, caracterul, structura, dezvoltarea și *funcționalitatea conștiinței sociale*.

Progresul în viață depinde în mare măsură de competența de a conduce și utiliza abilitățile sociale necesare. De aceasta depinde și o parte semnificativă a succesului în relațiile cu prietenii și colegi.

Conform determinării cercetătorului B.G. Bociarova mediul societății *ca totalitate de condiții naturale și sociale*, în care se desfășoară *dezvoltarea și activitatea societății umane*, se manifestă în calitate de condiție necesară pentru devenirea ei, stabilind un *tip concret de compartiment al individului*. [1, p. 87]

Majoritatea cercetătorilor opinează, precum că în noțiunea de mediu se includ: *factorii sociali, culturali, economici și condițiile naturale ale vieții oamenilor*. Noi împărtășim acest punct de vedere și, dezvoltându-l, remarcăm: *social este totul ce se referă în activitatea de viață a omului în societate*, de aceea la studierea acestui aspect trebuie luați în considerare și *factorii existențiali, și factorii etnici, și alți factori*.

Mediul etnic acționează nivelul de cultură generală a personalității, nivelul *educației interculturale*, nivelul toleranței factorilor genotipici, cât și a *factorilor etnopedagogici*. Însă cercetarea acestui aspect al problemei nu este posibilă în cadrul pedagogiei, aceasta fiind o problematică a psihogeneticii, fiind o problemă stringentă care interesează pedagogia.

Menționăm că mediul educațional nu trebuie considerat ca ceva univoc, el începe acolo, unde are loc întâlnirea educatului cu educabilul, unde ei împreună proiectează și construiesc ceva. Un atare mediu poate fi examinat și *ca obiect, și ca resursă a activității comune*.

Cercetătorii evidențiază câteva funcții ale mediului educațional, în dependență de punctele de examinare.

- *În primul rând*, ca o totalitate a posibilităților pentru educarea și dezvoltarea capacităților și potențialelor de personalitate.

• În al doilea rând, ca mijloc de instruire și dezvoltare. Când mediul educațional nu este numai dinspre pedagog, dar și dinspre elev. Dacă ultimul își alege sau își construiește mediul educațional, în acest caz educabilul devine subiectul autodezvoltării, iar mediul educațional – obiect de alegere și mediu.

• În al treilea rând, ca obiect de proiectare și modelare. Astfel, mediul educațional al școlii concrete la început se proiectează teoretic, iar apoi practic se modelează în corespundere cu obiectivele educației, particularitățile specifice contingentului de copii și condițiile psihosociale și etnice.

• În al patrulea rând, ca obiect al expertizei psiho-pedagogice și monitorizare, necesitatea cărora este dictată de dinamica permanentă a mediului educațional și a celui etnic [11].

În cercetările lui Gh. Stanciu, M. Călin, Gh. Volcov, N. Silistraru se menționează pe bună dreptate, că condițiile sociale sunt decisive pentru formarea personalității, cu atât mai mult semnificația influenței directe sau mediatizate a factorilor naturali. Vom observa că, termenul „mediul natural” este înțeles de către noi ca *o totalitate a tuturor factorilor naturali, care există și funcționează independent de individ.*

Focalizarea pe personalitatea studentului-pedagog în procesul formării inițiale, face ca acesta să se regăsească cu adevărat ca individualitate irepetabilă, reușind să-și realizeze la maximum propriul potențial și acest lucru se poate realiza cu susținerea iminentă.

Interesul studentului-pedagog este nu numai pentru succesul personal, dar și pentru cel profesional. Pentru studenții-pedagogi este specifică orientarea la profesie constituită din: *motivația alegerii profesiei, orientările valorice în sfera profesională, reprezentările despre profesie, montajul social pentru continuarea studiilor.* În baza acestor caracteristici, studenții-pedagogi pot fi convențional împărțiți în 3 grupe:

• 1 grupă – studenții cu orientare pozitivă la profesie, pe care o păstrează până la finele studiilor la facultate – 68 %;

• 2 grupă – studenții care nu au o motivație clar determinată și o atitudine definită, nu posedă informația deplină despre profesie, le lipsește activismul – 20 %;

• 3 grupă - studenții cu o atitudine negativă față de specialitate, reprezentările față de specialitate sunt amorfe, neclare, lipsește activismul – 10-12 % [8, p. 128]

Competența socială presupune un tip de comportament ce conduce la performanța socială și consideră că acest concept definește *pattern-uri ale comportamentului social care dau indivizi competenți din punct de vedere social, capabili să producă efectele dorite asupra celorlalți indivizi.* Competențele sociale sunt, în general, considerate ca aspect comportamental al competenței sociale; există și alte componente: *erudiția, înțelegerea, lipsa anxietății,* care contribuie la această competență și determină performanța [7, p. 74].

Dinamica socială și educațională, transformările radicale condiționează interesele și capacitățile profesionale raportându-le și la calitățile personale. Posedând calități personale apreciabile se va reuși și în activitatea profesională. În consecință succesul personal determină succesul profesional și invers cel profesional este asociat cu cel personal.

Competența socială este asigurată de ansamblul de abilități necesare optimizării relaționării interumane cum ar fi:

- *capacitatea* de a adopta un rol diferit;
- *capacitatea* de a influența ușor grupul (de studenți) precum și indivizi izolați;
- *capacitatea* de a stabili ușor și adecvat relații cu ceilalți;
- *capacitatea* de a comunica ușor și eficient cu grupul și cu indivizii separat;
- *capacitatea* de a utiliza adecvat puterea și autoritatea;
- *capacitatea* de a adopta ușor diferite stiluri de conducere [6, p. 20];

Venind în sprijinul aceleiași idei, Gheorghe Dumitru [4, p. 226] acordă un rol major profilului interpersonal de grup, în cadrul căruia el distinge anumiți factori esențiali:

• experiență cognitivă, comunicativitate, putere de judecată și înțelegere a meajului transmis;

- capacitate rezolutivă, creativitate în gândire și acțiune;
- disponibilitate spre cunoaștere, cooperare și comunicare interpersonală în grup;
- atitudine de încredere în sine și în altul;
- atitudine de învingere a obstacolelor în calea atingerii scopului;
- stil flexibil de abordare a sarcinii și de interacțiune cu partenerii grupului;
- sinceritate, responsabilitate și empatie în relațiile interpersonale;
- nevoia de cunoaștere, afecțiune și valorizare socială;
- motive de relaționare, dezvoltare, acceptare și integrare în activitatea grupului;
- satisfacția participării și reușitei individuale sau de grup;
- aptitudini și abilități interpersonale.

Această succesiune de factori reprezintă, de fapt, rețeaua de abilități a căror interacțiune și interconectare conturează sfera *competenței sociale*. Așadar, putem studia cultura personalității studentului pornind de la valorile, simbolurile sau comportamentele care pot fi observate în mod direct, ori plecând de la elemente mai greu identificabile la prima vedere precum presupuzițiile de bază și nivelul de dezvoltare intelectuală. Indiferent de modalitatea aleasă putem ajunge prin procedee logice de deducție sau inducție și la interpretarea celorlalte componente ale culturii, dat fiind faptul că aceasta se comportă ca un veritabil sistem.

Analizând această definiție, remarcăm faptul că studenții sunt o categorie deosebită de resurse umane în mediului universitar, ei au un statut social aparte, sunt tineri în formare și dezvoltare intelectuală.

Astfel, principalele abilități componente ale competenței sociale, care prin dezvoltare pot atinge și ele statutul de competență sunt, după S. Moscovici [7, p. 80], *comunicarea, empatia, asertivitatea, gratificația, prezentarea de sine, rezolvarea de probleme*.

Extinzând această sferă adăugăm și abilitățile de rezolvare a conflictelor, precum și abilitățile de relaționare și de self management.

Modelarea personalității, a conduitei și performanței subiectului se realizează prin dezvoltarea corelată a tuturor acestor componente, care există și derivă unele din altele, într-o susținere mutuală

Componentele competenței sociale:

- *Comunicarea*

Comunicarea este cea mai importantă competență socială cu implicații în manifestarea și dezvoltarea celorlalte. Se vorbește despre o comunicare asertivă, o comunicare empatică etc.

După cum scrie Luminița Iacob [3, p. 181], comunicarea umană, în accepțiunea sa cea mai largă, poate fi definită ca fiind relația bazată pe împărtășirea unei semnificații. Dacă informația este premisa absolut necesară unui act de comunicare, ea nu este însă și suficientă. Absența înțelegerii acelei informații și a contextului relațional care să-i confere semnificația anulează „starea de comunicare”.

- *Empatia*

Este un fenomen complex care își pune amprenta pe parcursul întregii vieți a omului, pe comportamentul său, fără de care ar fi dificil de explicat relația persoanei cu cei din jur, comunicarea interpersonală, înțelegerea celorlalți și construirea propriei strategii de acțiune în societate. Aprecierea aparține lui S. Marcus [6, p. 11] și definește această abilitate specific umană plasată în inima competenței sociale. De această abilitate de transpunere biologică a eu-lui în psihologia celuilalt depinde profunzimea înțelegerii mesajelor celorlalți și calitatea relațiilor interumane.

- *Asertivitatea*

A fost comparată de unii specialiști chiar cu competența socială datorită multiplelor interferențe dintre aceasta și celelalte componente ale competenței sociale. Lazarus (1973) este unul dintre cei care oferă o deschidere asupra domeniului asertivității, definind-o ca fiind capacitatea de a-i influența pe alții [2, p. 125]. Într-o abordare mai recentă a aceluiași fenomen, Cornelius Helena și Faire Shoshana (1996, p.p. 93-104) consideră asertivitatea ca un deschizător

al comunicării ce permite exprimarea sentimentelor în legătură cu un eveniment, fără a blama și fără a-l evalua pe celălalt ca adversar.

Asertivitatea oferă indivizilor posibilitatea ca viața lor să demonstreze o mai mare eficiență în câmpul profesional și în relațiile interpersonale, un self-management calitativ și un mai mare impact asupra celorlalți.

Asertivitatea se opune agresivității și manipulării, dar și comportamentului pasiv, ea nu înseamnă renunțare și nici lipsă de combativitate. Răspunsul asertiv presupune alegere conștientă, decizie clară, flexibilitate, curaj și încredere în procesul comunicării și al receptării influenței sociale.

- *Gratificația, sprijinul*

Cheia prieteniei și a atracției interpersonale este reprezentată de gratificație și sprijin după cum afirmă Serge Moscovici [7, p. 79]. Sprijinul poate lua diverse forme. Sprijinul verbal include elogiul, aprobarea, acceptarea, consimțământul, încurajarea, simpatia. Recompensele nonverbale se exprimă prin surâs, înclinarea capului, atingere, ton. Recompensa poate lua și forma ajutorului, cadoului, invitației, sfatului sau informației. Gratificația și sprijinul reprezintă un puternic teren de susținere pentru relațiile familiale, relațiile de cuplu, pentru raporturile comunicaționale stabilite la locul de muncă.

- *Prezentarea sinelui*

Psihologii sociali consideră că prezentarea de sine reprezintă un obiectiv special al competenței sociale, important nu numai pentru respectul de sine al interactorilor, dar și pentru a constitui un model de comportament pentru ceilalți [7, p. 83]. Lipsa competenței sociale este evidențiată de anxietatea socială, deficiențe din sfera Eului sau a imaginii de sine etc. Prezentarea de sine este comportamentul care vizează influențarea manierei în care suntem percepuți de ceilalți. Identitatea, rolul și statusul fiecărui individ sunt negociate și acceptate într-o anumită măsură de către ceilalți. Dezvăluirea informațiilor personale este, în general, progresivă, reciprocă și indispensabilă oricărei relații, fiind un semn de încredere.

Prezentarea de sine nonverbală oferă informații asupra partenerului la un grup sau clasă socială, denotă un anumit tip de personalitate prin: accent, îmbrăcăminte, maniere, etc.

- *Cunoașterea și rezolvarea problemelor*

Structura complexă a competenței sociale cuprinde și abilități de rezolvare a problemelor, procesul de rezolvare a problemelor fiind apreciat și ca metodă de antrenare a competenței sociale. Rezolvarea problemelor și a unor situații ce transpun evenimente reale de viață este o metodă ce poate fi utilizată în cunoașterea și înțelegerea relațiilor sociale.

Dezvoltarea competențelor sociale și valorificarea lor în mediul profesional apare ca o necesitate datorită multiplelor abilități cu efecte clar direcționate spre productivitate și succes. Dintre acestea empatia permite înțelegerea și cooperarea în cadrul unei structuri organizaționale, atât pe verticală, cât și pe orizontală.

Referințe:

1. Bociarova B. Elevul în microraión. Moscova, 1994.
2. Chelcea S. Dicționar de psiho-sociologie. București: Editura INI, 1998
3. Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1999
4. Dumitru G. Comunicare și învățare. București: Editura Didactică și pedagogică, 1998
5. Durkheim E. Educație și sociologie. București: EDP, 1980
6. Marcus S. Competența didactică: perspectivă psihologică. București: Editura All Educational, 1999
7. Moscovici S. Psihologia socială a relațiilor cu celălalt. Iași: Polirom, 1998
8. Pâslaru V., Papuc L., Negură I. ș.a, Construcție și dezvoltare curriculară. Cadrul teoretic, partea I. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005. 176 p.
9. Rădulescu-Motru C. Vocația – factor hotărâtor în cultura popoarelor. București: Editura Albatros, 2005.

10. Rusnac Gh. (coord.). Integrarea științei în învățământul superior. Concepții, orientări, sugestii. Chișinău: CEP USM, 2007.
11. Silistraru N. Valori ale educației moderne. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2006.

FORMAREA COMPETENȚEI INTERCULTURALE A STUDENȚILOR-PEDAGOGI

dr. hab., prof. univ. Nicolae SILISTRARU
Universitatea de Stat din Tiraspol

The emphasis placed on intercultural education is not equivalent, of course, to exclusion of specific values of national culture. It should neither generate uprooting effects nor cancel national identity. C. Cucoș stated that "The human being must first be culturally centered, in line with appropriate tools, specific to the basic community, and also it is required to be de-centered, being placed in relation to other spiritual experiences by connecting to expressions belonging to other communities or individuals. School must first be cultural and then intercultural".

Globalizarea se insinuează în viața oricărui popor, oricărei țări și a o respinge nu este posibil. Viitorul acum se modelează și nu putem să fim doar simpli spectatori pentru că, așa cum aprecia Jeremy Rifkin, „societatea europeană este cea care pare să fie în fruntea schimbărilor ce au loc, devenind astfel sala de clasă a lumii pentru a regândi viitorul.” [2, p. 153].

În Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul al -lea se specifică: „educația trebuie să-i facă pe indivizi conștienți de propriile rădăcini, astfel încât să poată avea puncte de referință pentru a-și găsi locul în lume, dar trebuie să-i învețe și respectul pentru alte culturi.” [8, p. 36].

Formarea interculturală nu mai poate fi neglijată astăzi, iar misiunea complexă a educației, evidențiată în Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul al XXI-lea, este de a ajuta la conturarea „unui nou umanism, care să conțină o componentă etică esențială și să contribuie substanțial la cunoașterea și respectarea culturii și valorilor spirituale ale diferitelor civilizații, ca o indispensabilă contragreutate la o globalizare care altfel nu ar fi privită decât în termeni economici și tehnologici” [ibidem, p.37].

„Educația interculturală - aprecia S. Cristea - poate oferi soluții viabile pentru rezolvarea tensiunilor existente în sistemele (post)moderne de învățământ, între valorile pedagogice de tip: național - internațional, local - global, singularitate - universalitate, identitate - alteritate. Este o nouă provocare angajată la nivel teoretic și practic, în contextul societății informaționale” [4, p.101].

Transformările globale pe care le suportă societatea contemporană își lasă amprenta, în teoriile și practicile educaționale.

Educația interculturală se adresează tuturor studenților, ajutându-i să internalizeze valori precum: respectul pentru diversitate, toleranța, solidaritatea, cooperarea, echitatea etc. Ea reprezintă „o resursă fundamentală de dezvoltare durabilă a fiecărei personalități umane, în contextul unei societăți deschise, informatizate, democratice” [4, p.101].

Accentul plasat pe dimensiunea interculturală a educației nu echivalează, desigur, cu o eludare a valorilor specifice culturii naționale și nici nu trebuie să genereze efecte de tipul dezrădăcinării sau anulării identității naționale.

„Ființa umană - afirmă C. Cucoș - trebuie în primul rând centrată cultural, în concordanță cu instrumente date, specifice comunității de bază, și, totodată, ea se cere a fi decentrată, pusă în relație cu alte experiențe spirituale, prin racordarea la expresii aparținând altor comunități sau indivizi. Școala trebuie să fie mai întâi culturală și apoi interculturală” [7, p.133].

„Repererele culturale ale subiecților din domeniul educației sunt foarte diverse: traiectoriile de viață diferă, limbile vorbite de asemenea, apartenențele etnice și religioase sunt la rândul lor diferite, ca de altfel culturile familiale și școlare, iar la toate acestea se adaugă diferențele enorme individuale, psihologice și psihice” [2, p.67].

Încă de la vârste foarte fragede, copiii sesizează diferențele dintre oameni. Mai mult, ei „interpretează” aceste diferențe și pot dezvolta sentimente negative față de oamenii altfel. „Copiii care sunt diferiți de majoritate în vreun fel pot chiar începe să aibă sentimente negative față de ei înșiși, dacă simt că deosebirea aceasta este percepută ca fiind ceva „mai puțin normal” sau „mai

puțin bun". De aceea, este important ca adulții să aibă atitudini pozitive față de diferențe, așa încât, în loc să dezvolte sentimente negative, copiii să crească fiind conștienți că și oamenii care sunt diferiți de ei sunt interesanți, atractivi, sunt colegi de joacă plăcuți etc." [1, p. 50].

Competența interculturală poate fi delimitată de alte competențe prin funcția pe care o îndeplinește. Ea poate fi definită drept capacitatea de a negocia semnificațiile culturale și de a săvârși în mod adecvat comportamente de comunicare eficiente care recunosc diferitele identități ale subiecților într-un mediu specific.

În termeni de cultură și capacitate *competența interculturală* poate fi definită ca și:

- *capacitatea de a-ți schimba/adapta atitudinea, comportamentul și cunoștințele la interacțiunea cu persoane aparținând altor culturi;*
- *capacitatea de a manifesta deschidere, flexibilitate și o atitudine pozitivă față de persoane de diverse culturi;*
- *capacitatea de a-ți revizui credințele și valorile din perspectiva altor culturi etc.*

Rakotomena recenzează studii interculturale, aparținând diferiților autori următoarele componente:

- Un ansamblu de capacități necesare pentru o interacțiune reușită cu un grup de persoane de culturi diferite.

- Capacitatea de a înțelege, de a analiza diferențele dintr-o altă cultură, de a se adapta, de a evolua și de a-și atinge obiectivele în această cultură.

Rezultanta interacțiunilor dintre:

- dimensiunea comunicativă (tot ceea ce ține de comunicarea verbală și nonverbală: spre exemplu, limba, mimica, gesturile) și comportamentală (tot ceea ce este legat de atitudini: respectul, flexibilitatea, ascultarea etc.)

- dimensiunea cognitivă (cunoștințele privind noțiunea de cultură: propria cultură, cultura altuia, spre exemplu);

- dimensiunea afectivă (ceea ce se referă la sensibilitate față de o altă cultură și la înțelegerea unei alte culturi) Gertsen (1992) și Ilies (1995).

Aptitudinile sau trăsăturile de personalitate: *cosmopolitismul, flexibilitatea, spiritul deschis, empatia* și mai precis *capacitatea de a manifesta empatie culturală* - a te pune în situația unei persoane aparținând unei alte culturi, *toleranța* (și în special *toleranța față de ambiguități*) capacitatea de a face concesii în situații echivoce și imprevizibile, *spiritul de inițiativă* - capacitatea de a veni în întâmpinarea evenimentelor, Inteligența Interdependența, optimismul, umilința, simțul umorului [apud L.Plugaru, M. Pavalache].

Prezentăm cele șase etape ale dezvoltării sensibilității/receptivității interculturale, după Bennett Primele trei sunt considerate etape „etnocentriste” iar următoarele trei „etnorelative”:

6 Integrare: evaluare în context - schimbarea cadrului de referință și tratarea problemelor de identitate rezultante.

5 Adaptare: adaptarea comportamentului pentru a se potrivi normelor diferitelor culturi, empatie, pluralism.

4. Acceptare: recunoașterea și respectul diferitelor comportamente și valori

3. Minimizare: neputința unei proiecții corecte a propriei culturi, aprecierea propriei culturi ca fiind superioară altora, chiar ca fiind universală. Minimizarea altor culturi.

2. Apărare: recunoașterea existenței unor diferențe la nivelul culturilor, dar aceste diferențe sunt apreciate negativ

1. Negare: nerecunoașterea diferențelor culturale. Etnocentrism profund.

A. Nedelcu [11, p.145-146), în încercarea de a găsi răspunsuri la întrebările *Cât de pregătiți sunt, în mod real, profesorii să predea în clase multiculturale? Cât reprezintă în comportamentul lor didactic față de elevii minoritari tactul, logica bunului simț, empirismul*

pedagogic și cât reprezintă pregătirea, susținută de opinii și materiale profesionale?, evidențiază câteva dintre vulnerabilitățile programelor de formare pentru diversitate:

✓ decalajul dintre cursurile de formare și lumea reală a școlii, dintre cultura profesorilor și cea a elevilor;

✓ lipsa unui model coerent de pregătire pentru diversitate, integrat funcțional în structurile de formare a cadrelor didactice; atitudinile reticente sau conservatoare din partea instituțiilor de pregătire a profesorilor;

✓ tratarea interculturalismului în educație ca un subiect marginal, adiționat, „la modă”; introducerea educației interculturale în formare doar ca un curs opțional; acordarea unui spațiu redus, insuficient, în curriculumul de pregătire a cadrelor didactice;

✓ focalizarea cursurilor de pregătire inițială pe formarea unui „bun specialist” și prea puțin pe formarea unui profesor, cu atât mai puțin a unui „profesor competent intercultural”;

✓ semnificația limitată, preponderent teoretică, a studiilor și cercetărilor în domeniu, fără putere de influențare a practicii.

Având însă ca reper aceste vulnerabilități, putem opera schimbări fundamentale la nivelul programelor de formare a cadrelor didactice, pentru abilitarea acestora cu acele competențe necesare gestionării adecvate a diferențelor și diversității din spațiul școlii.

Programele de formare ale profesorilor trebuie organizate în jurul unor achiziții de bază din punct de vedere al interculturalității. Acestea sunt nominalizate de J. Banks [13, p.108- 109]:

• cunoștințe în domeniul științelor socio-umane care să permită o perspectivă cât mai pertinentă și completă asupra mecanismelor psihice, psihosociale, care intervin în procesele de conviețuire umană (stereotipii, prejudecăți, profesii care se autoîmplinesc, atribuiri etc.), asupra caracteristicilor elevilor de diferite etnii etc.;

• strategii de predare diferențiate, în funcție de capitalul cultural al educabilului;

• clarificarea propriei identități și fizionomii culturale;

• strategii de asimilare - formare a unor atitudini intergrupale și interetnice pozitive; formarea capacității de a reflecta asupra propriilor didactogenii, de a soluționa corect diversele tipuri de situații problematice în relațiile cu diferite grupuri educaționale și diverși educabili, dar și a capacității de modificare a unor atitudini, mentalități, convingeri.

Vizând, de asemenea, formarea interculturală a profesorilor, A. Nedelcu [12, p.162-164), consideră că aceasta implică trei dimensiuni importante: *dimensiunea cognitivă; dimensiunea instrumental-metodologică; dimensiunea expresivă.*

Astfel, *competența interculturală* rezidă în:

• Abilitatea de a lucra eficient într-o altă cultură;

• Abilitatea de a înțelege contextul contactelor dintre oameni și grupuri, culturi diferite și, în același timp, știința de a gestiona aceste situații;

• Abilitatea de a se distanța suficient față de un conflict cultural în care persoana respectivă este implicată, pentru a putea localiza și înțelege modul de desfășurare a procesului și pentru a putea, astfel, să-și mobilizeze resursele proprii;

• Abilitatea de a gestiona în mod adecvat aspectele interculturale ale muncii proprii și, preferabil, de a putea beneficia de pe urma muncii realizate în comun cu alți oameni din culturi diferite;

• Abilitatea de a face față în acest mediu nou și de a soluționa probleme care ar putea rezulta de pe urma acestuia;

• Abilitatea persoanei atât de a înțelege deosebirile unei alte culturi, cât și de a putea continua să comunice eficient prin aceste deosebiri și a se integra;

• Aptitudini analitice și strategii care largesc gama interpretărilor și acțiunilor individului în interacțiunile sale cu membrii altor culturi;

• Conștiința critică a caracteristicilor distinctive ale unei alte culturi față de cea proprie;

• Atitudini care sunt tratate cu interes și deschidere, precum și dispoziția de a privi alte culturi, inclusiv pe cea proprie, fără a emite judecăți [12, p.36-37).

În sinteză, consideră aceiași autori, *competența interculturală este un ansamblu de abilități necesare pentru interacțiunea reușită cu o persoană sau un grup de persoane dintr-o cultură diferită.*

Competența interculturală, cea care definește un „*effective multicultural teacher*”, presupune deci deschidere, înțelegere a alterității, adaptare, flexibilitate, valorizare, cooperare, comunicare eficientă cu un altul, *diferit* de sine, toleranță etc., nicidecum rigiditate, conservatorism, respingere a *diferitului*, intoleranță și monotonie, aspecte care, din păcate, caracterizează atitudinile și practicile educaționale dezvoltate încă de mulți dintre dascăli.

M. Rey precizează că printre competențele profesorului „intercultural” trebuie să se regăsească [14, p.186-187):

- organizarea democratică a claselor (grupelor);
- experimentarea diferitelor roluri sociale (animatori, lideri etc.);
- valorizarea diverselor culturi, limbi, convingeri etice și religioase, competențe ale elevilor etc.;
- asigurarea calității relațiilor dintre elevi, promovarea cooperării, reducerea inegalităților școlare;
- controlul și stăpânirea fenomenelor de violență;
- asigurarea respectării drepturilor tuturor elevilor;
- asigurarea deschiderii grupului spre exterior, favorizând atitudinea de empatizare cu membrii altor grupuri;
- asigurarea serviciilor suport, oferite de către psihologi, pentru copiii cu dificultăți școlare, relaționale sau afective, precum și pentru părinții acestora.

O altă perspectivă asupra constructului *competență interculturală* o propune D. Mara.

„*Conceptul de competență interculturală vizează un ansamblu de cunoștințe, abilități, aptitudini și comportamente, care utilizate armonios și complementar îi permit individului rezolvarea unor situații de interacțiune interculturală*” [10, p. 75].

Competența interculturală, opinează el, se demonstrează prin identificarea unor soluții eficiente la problemele apărute în contextele interculturale și include următoarele componente: cognitivă, afectivă și comportamentală.

- *Componenta cognitivă* presupune existența conștiinței culturale și interculturale adecvate. La acest nivel este implicată recunoașterea faptului că oamenii interpretează unul și același comportament în moduri diferite.
- *Componenta afectivă* cuprinde un ansamblu de atitudini de stimă și recunoaștere, deschidere, valorizare, respect, curiozitate față de celălalt.
- *Componenta comportamentală* și a comunicării implică empatia, capacitatea de a tolera prezența celuilalt, de a găsi și utiliza eficient modalități de adaptare în situații de interacțiune interculturală [idem].

Propunându-și să identifice elementele constitutive ale competenței interculturale, L. Bârlogeanu consideră că esențiale sunt:

- culegerea de date etnografice asupra elevilor, familiilor acestora și mediului sociocultural, pentru a formula strategii eficiente de colaborare între școală și familie;
- comunicarea interculturală, necesară pentru colaborarea cu părinții ce fac parte dintr-un mediu cultural diferit;
- gestionarea conflictelor de valori și dezacordurilor morale prin deliberare democratică, mediere interculturală și negociere de sensuri;
- elaborarea de criterii pentru a evalua caracterul intercultural al programelor școlare, al procedurilor de evaluare, al politicilor de învățământ în limbile minorităților, prezența stereotipiilor culturale în manualele școlare, climatul intercultural al instituțiilor școlare [2, p. 72].

Încercăm să conturăm propria definiție a competenței interculturale și apreciem că aceasta rezidă într-o serie de valori, atitudini și comportamente activate în contexte interculturale, care permit comunicarea și relaționarea eficientă cu alteritatea și gestionarea adecvată a diversității culturale.

Competența interculturală nu reprezintă însă apanajul profesorilor. Misiunea formatorilor este de a-i „înzestra” și pe elevi cu valorile, atitudinile și comportamentele menite să asigure integrarea într-o societate interculturală și interacțiunea optimă cu ceilalți.

Sala de clasă, spațiu multicultural, permite realizarea procesului de formare interculturală.

Pentru reușita acestuia, este necesară „existența unei conștiințe și sensibilități interculturale ce le va permite profesorilor să-și încurajeze și învețe elevii să realizeze că există diversitate, să fie deschiși în fața acesteia, să-și relativizeze propriile puncte de vedere și să prezinte faptele în contextul lor cultural, referindu-se mereu la propria lor cultură”

Chiar dacă procesul de formare a competenței interculturale își poate găsi un cadru propice pe oricare dintre palierele educației - formal, nonformal, informal fundamentul acestei competențe este asigurat, în principal, prin intermediul activităților instructiv-educative derulate în școală. Reperele care orientează munca profesorilor în acest sens vizează formarea capacității de:

- a coopera cu colegii pentru soluționarea sarcinilor primite;
- a construi împreună cu ceilalți elevi un cod comportamental comun, privind reacțiile lor în situații de credințe, norme, principii, valori, divergențe de opinii;
- a conștientiza caracteristicile propriei persoane, caracteristici derivate din mediul cultural de proveniență și a le valorifica în contexte corespunzătoare;
- a observa și evalua comportamentele colegilor, în vederea raportării comparative la acestea;
- a stabili anumite repere (modele de personalitate, elemente simbolice) și a le urmări pe parcursul evoluției proprii;
- a se adapta și integra într-un colectiv, în medii interculturale [10, p. 75].

Facilitând realizarea acestor „achiziții”, cultivând sistematic valorile circumscrise educației interculturale - deschiderea față de celălalt, toleranța, respectul pentru diversitate, acceptarea celuilalt, diferit de sine etc., *profesorii demonstrează eficiența propriei competențe interculturale și transformă diferențele dintre elevi în surse ale dezvoltării, individuale și de grup.*

Conchidem că licențiatul în științele educației trebuie să fie conștient de faptul că o relație interculturală între două sau mai multe personae are, în același timp, trei dimensiuni: interpersonal, intercultural și intergrup. În relația interculturală nu intră două culturi, ci reprezentanți a două culturi; este o relație interpersonală, în care fiecare angajează propria identitate culturală, precum și identitatea sa individuală.

În concluzie, „competența interculturală, impusă tot mai mult de realitatea contemporană ca modalitate de adaptare la mediul de viață în condițiile actuale, presupune trecerea de la viziunea monocentristă la o viziune de tip inter, care integrează într-o formă flexibilă resursele cognitive și psiho-sociale ale profesorului, în vederea activării și modelării unei flexibilități și creativități interrelaționale la studenți” [9, p.26].

Referințe:

1. Andruszkiewicz, M., Prenton,(2007). Educația incluzivă. Concepte, politici și activități în școala incluzivă. Ghid pentru cadrele didactice. București: Editura Didactică și Pedagogică, R. A.
2. Bărlogeanu, L.. (2006). Educație interculturală. București: Ministerul Educației și Cercetării. Proiectul pentru învățământul Rural.
3. Bennett,M. J. Critical Incident in an Intercultural Conflict-Resolution Exercise. In S.M. Fowler (Ed) Intercultural sourcebook I: Cross-cultural training methods. Yarmouth, ME: Intercultural Press
4. Cristea, S.. (2003). Educația interculturală. în Didactica Pro..., Revistă de teorie și practică educațională a Centrului Educațional"PRO DIDACTICA"Nr. 4-5 (20-21),p. 101.

5. Cristea, S.. (2008). Pedagogia interculturală. în Didactica Pro..., Revistă de teorie și practică educațională a Centrului Educațional "PRO DIDACTICA", Nr. 2 (48), p.56.
6. Cucuș, C.. (2000). Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Editura Polirom.
7. Cucuș, C.. (2002). Pedagogie, ed. a II-a. Iași: Editura Polirom.
8. Delors, J. (coord.). (2000). Comoara lăuntrică. Raportul către Unesco al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași: Editura Polirom.
9. Duhlicher, O., Dandara, O.. (2008). Competența de educație interculturală, dimensiune a comportamentului profesional al profesorului. în Didactica Pro..., Revistă de teorie și practică educațională a Centrului Educațional "PRO DIDACTICA", Nr. 2 (48), p. 26
10. Mara, D.. (2008). Dimensiunile interculturale ale educației. în Transilvania, Nr. 1/2008. Sibiu: Casa Editorială Tribuna pp. 73-76.
11. Nedelcu, A. (2004). Învățarea interculturală în școală. Ghid pentru cadrele didactice. București: editura Humanitas Educațional.
12. Nedelcu, A.. (2008). Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate, Iași: Editura Polirom.
13. Plugaru, L., Pavalache, M. (2007). Educație interculturală. Sibiu: Editura Psihimedia.
14. Rey, M., „ De la logică „mono,, la logica de tip „inter,,. Piste pentru o educație interculturală și solidară,, , în P. Dasen, C. Perregaux, M. Rey, Educația interculturală, Editura Polirom, Iași.
15. *** Feel like a migrant - abordare multiculturală în procesul de instruire. (2010). Publicație realizată în cadrul proiectului de EDUCAȚIE PE TOT PARCURSUL VIEȚII.

DIMENSIUNEA SOCIALĂ A EDUCAȚIEI ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SUPERIOR. ABORDARE TEORETICĂ

*dr. Angela TELEMAN,
Institutul de Științe ale Educației*

Social integration of the students are one of the components of social education. The social institutional context are related to following elements: socialization, interpersonal perception, de-codification of social actions, social judgements and psychosocial integration. Social dimension of education of students are interpreted to explain particular theoretical concepts based on normative action of the students which refers to social culture of the group.

Angajarea efectivă într-un colectiv, instituție, solicită și dezvoltă un anumit profil psihologic al personalității. Integrarea socială a studenților într-un cadru instituțional, un colectiv, o nouă perspectivă profesională determină crearea *contextului sociocultural instituțional* concret, care reproduce valorile dominante ale grupului în care se implică.

Perspectiva socială a tinerilor din instituțiile superioare de învățămînt își asumă un cadru conceptual specific și o metodologie proprie. Un astfel de model de abordare a perspectivei sociale a educației studenților se centrează asupra problematicii raportului dintre educație și societate.

Evoluțiile postmoderne susțin dezvoltarea socială a tinerilor între abordarea *micro* și *macro*[apud 5]:

- Instituțiile abordate macrosocial influențează comportamentul la nivel microsocial [Adler P., Adler Peter, Fontana A., 2008];

- Microsociologia dirijează o serie de operațiuni de observare și codificare, care vor presupune intervenția socială [Fontana A., Berk T., 2008].

Aceste dimensiuni au demarat din paradigma normativă și interpretativă ilustrată de Thomas Wilkson, în anul 1970 [apud 5].

Paradigma normativă deține și evidențiază două caracteristici majore:

- Interacțiunea socială este susținută de un sistem de reguli;
- Explicația sociologică este abordată pe cale deductivă.

Conform aceste paradigme, societățile dețin instituții separate, precum familia, școala, biserica și fiecare instituție este multifuncțională, angajînd direct sau indirect și anumite funcții educativ-sociale.

Paradigma interpretativă, după G. Mead, H. Blumer, modifică concepția asupra interacțiunii sociale bazată pe un sistem de reguli, într-o interacțiune socială ca proces de interpretare a regulilor sociale.

Prin această paradigmă, în educație regulile vieții sociale sînt interiorizate de către individ printr-un tribunal interior, iar colectivitatea este definită în raport cu societatea, fiind o componentă a culturii normative. Ordinea normativă a sistemelor sociale se referă la norme și valori[2].

Instituționalizarea perfectă presupune solidaritatea indivizilor și grupurilor în vederea atingerii unor scopuri comune. Mai mult, normele devin instituționalizate, doar dacă sînt cuprinse în contextul social instituțional concret.

Acest context social include factori care contribuie la formarea capitalului cultural al indivizilor și grupurilor, interiorizînd influențe externe prin care individul își formează treptat un instrument de percepție și interpretare a mediului său de existență, astfel, transformîndu-se obiectele sociale în categorii simbolice.

Asumarea premisei că integrarea socială a studenților se bazează pe consensul valorilor fundamentale, atunci categoriile sociale [3] vor fi:

A. *Socializarea* - procesul de aplicare continuă și de adîncire, de implicare neîntreruptă în relații mereu mai bine structurate, potrivit cu evoluția psihosocială a individului.

D. Salade [4] remarcă că socializarea presupune o ascensiune continuă și o tot mai adecvată reacție la numeroase solicitări ale vieții sociale, protivit cu idealul social și cu aspirațiile individului. O socializare autentică nu se reduce la un confort exterior, ci se pretinde și o reală interiorizare a tuturor categoriilor care pot facilita integrarea.

Din punct de vedere psihologic, socializarea este procesul prin care învățăm să devenim membri ai societății, atât prin interiorizarea normelor și valorilor societății, cât și prin deprinderea rolurilor noastre sociale [1].

Socializarea este un proces esențial pentru integrarea în societate. Ea nu mai este privită ca un atribut al copilăriei, avînd ca agenți primari familia și școala, ci este recunoscut că continuă de-a lungul vieții.

Se admite că socializarea nu este un proces unidirecțional, în care indivizii învață cum să se integreze în societate, din moment ce oamenii pot ei înșiși să-și redefinească rolurile și obligațiile sociale. Orice înțelegere a socializării trebuie să țină de schimbarea socială.

B. *Percepția interpersonală* presupune cunoașterea celorlalți, pornindu-se de la surprinderea caracteristicilor direct observabile.

Percepția interpersonală este una din aspectele cognitive primare. Prin intermediul percepției sociale se confirmă primele semne ale interacțiunii între tineri [5].

C. *Interferența socială*. Aspectele cognitive secundare presupun prelucrări ale informațiilor oferite de percepția interpersonală, pe baza cărora se realizează interferențe și judecăți sociale.

Interferența socială constă în decodificarea semnificației unei situații sociale. Acestea favorizează niște reacții adecvate în situațiile ce urmează.

D. *Sensibilitate socială*. Sensibilitatea socială este în strînsă legătură cu intuiția socială, în care ambele se subordonează inteligenței sociale.

Sensibilitatea socială se bazează pe acuratețea inferențelor, deducțiilor realizate cu ajutorul indiciilor relevante în diverse contexte, interacțiuni. Gresham E. susține că dacă sensibilitatea socială se referă la descifrarea stimulilor în diverse situații, intuiția stimulează înțelegerea unor aspecte implicite, care se manifestă indirect.

E. *Judecăți sociale* se concretizează prin evaluări ale legitimității comportamentelor observate, în funcție de valori morale și de nivelul de dezvoltare a conștiinței morale.

Apartenența la diverse grupuri determină asimilarea unor reguli care guvernează modalitățile de a interacționa cu ceilalți, de a stabili relații interpersonale care stimulează dezvoltarea psihosocială cu posibilitatea evaluării legitimității comportamentelor în favoarea celui ce emite judecăți sociale.

F. *Integrare socială*. Este treapta superioară la care se realizează și se afirmă un individ, dovedind astfel că și-a asimilat valorile pentru care luptă colectivitatea, că a aderat la scopurile comune ale societății și că evoluția sa cunoaște un nivel optim, atât în plan axiologic, cât și pe cel profesional, cultural și politic.[2;5]

D. Salade afirmă că prin aria largă a acestor relații, prin varietatea și importanța lor, tînărul cunoaște complexitatea mecanismului vieții sociale și se familiarizează cu principalele cerințe ale colaborării în societate.

J. Selosse face distincție între funcția socială a integrării de procesul de integrare. Funcția constă în a asigura coordonările necesare unor unități sau părți ale unui ansamblu organizat în scopul de a menține corespondența cu normele și valorile acestuia. Procesul implică modalități diverse de interacțiune utilizate de un individ pentru a fi situat sau a se situa într-un grup sau colectivitate, cu scopul de a i se recunoaște un loc, un statut sau o identitate socială [apud1].

S. Hirshi consideră că integrarea social-normativă diferă în funcție de intensitatea a patru dimensiuni ale legăturii sociale: *atașamentul, angajamentul, investirea și credința* [apud 6].

În cadrul integrării studenții se exprimă prin atitudinea socială manifestată și demonstrează trei feluri de interacțiuni:

a) *interacțiunea reactivă*, se referă la faptul că individul asimilează diferit ceea ce oferă mediul social;

b) *interacțiunea evocativă*, se referă la faptul că fiecare tînr determină atitudini diferite în raport cu mediul social;

c) *interacțiunea proactivă*, exprimă o implicare activă în relația cu variabilele mediului social.

Interacțiunea socială este un proces interpersonal prin care indivizii aflați în contact își modifică temporar comportamentele, unii față de alții, prin stimulare reciprocă continuă. Interacțiunea socială este modul de comportament existent într-un grup. Apartenența la o comunitate de interpretare a unităților de reprezentare, după J. Dolz, permite înțelegerea și anticiparea activităților altuia; de asemenea, ea permite modificarea comportamentului propriu, ținînd seama de punctul de vedere al celuilalt[1].

În cadrul interacțiunii sociale, Robert Park [3], semnalează două postulate de la care se dezvoltă următoarele teze:

- Fiecare actor trebuie să pună în acțiune proceduri de interpretare a activităților sale zilnice.

- Acțiunea socială este o realizare practică.

Astfel H. Mehan, tratează aceste structuri sociale ca fapte sociale constructive și obiective al indivizilor[2].

Apariția unui deficit în dezvoltarea comportamentului social al tinerilor se poate datora mai multor motive: lipsa cunoștințelor necesare unor manifestări comportamentale dezirabile din punct de vedere social, absența oportunităților prin intermediul cărora să fie stimulate experiențele socializatoare, prezența unor tulburări de comportament[4].

D. Salade [4] arată perspectiva pedagogică a integrării sociale prin:

- stimularea dorinței și a capacităților de a pune toată energia în slujba cauzei comune a studenților;

- formarea și dezvoltarea aspirațiilor, axate pe valori social-morale;

- armonizarea elementului individual cu cel social;

- cunoașterea și acceptarea scării de valori sociale;

- dobîndirea de mecanisme de adaptare a tinerilor în societate.

Integrarea socială permite studenților nu numai să intre în relații funcționale cu lumea, să-și satisfacă trebuințele de a fi stimulat și de a acționa, ci și de a răspunde la trebuințele interpersonale de participare, afiliere și confirmare.

Percepția interpersonală, inferențele sociale, relațiile afinitare, climatul de grup reprezintă câteva aspecte referitoare la dimensiunea socială a vieții studenților. Asimilarea valorilor, normelor și regulilor care ghidează conduita, interacțiunea cu ceilalți, influențarea acestora, rezolvarea conflictelor, manifestarea în grup, depind de bogăția experiențelor socializatoare a tinerilor din instituțiile de învățămînt superior.

Referințe:

1. Dicționar de sociologie. Oxford:Blackwell Publisher, 2008.
2. Doron R.,Parot Fr.,Dicționar de psihologie.București: Editura Humanitas, 2006.
3. Durkin K., Development Social Psychology: From Infancy to Old Age. Cambridge: Mass. Blackwell, 1995.
4. Salade D., Dimensiuni ale educației. București: E.D.P., 1998.
5. Stănculescu E.,Psihologia educației. București: Editura Universitară, 2008.
6. Șoitu L., Dezvoltarea socială în școală. București:E.D.P., 2001.

VALORI EDUCATIVE ALE NUNȚII NAȚIONALE

*Tatiana TUREAC, drd.,
Universitatea de Stat din Tiraspol*

Continuous valuing of the national and universal cultural heritage as well as interculturality determine human development in the society and provide a perpetual humanization and culturalization of the ethnic personality. Folk art values and their influence on the cultural, spiritual and moral-ethical formation of the human being in the society create the synthesis concept of popular pedagogy.

Transformările social-politice și economice din ultimile decenii au produs modificări esențiale și în cultura spirituală. S-a format o nouă atitudine față de obiceiurile vechi. Unele au dispărut de la sine, ca fiind arhaice, altele și-au schimbat forma, conținutul. Au apărut elemente noi. Tot odată nunta moldovenească a mai avut de suferit și de pe urma unor «croitori». Scenariile alcătuite de dlor au dus la simplificarea uneia dintre cele mai frumoase tradiții ale poporului.

Nunta, unul dintre cele mai importante evenimente din viața fiecărui om, e o manifestare de sărbătoare în care-și găsec reflectare cele mai diverse laturi ale modului de viață, concepția poporului despre frumusețe, fericire, calitățile personale ale omului, relațiile dintre oameni.

Ceremonialul de nuntă la români, așa cum apare el descries în lucrările etnografilor și folcloriștilor începînd din secolul al XVIII-lea și culminând cu voluminoasele monografii ale lui Simion Fl. Marian și ale Elenei Sevastos, de la sfîrșitul secolului trecut, se prezintă ca una din manifestările folclorice cele mai complexe din viața satului.

În pofida unor varietăți regionale și a unor mofificări suferite în timp, ritualul nupțial reprezintă un sistem semiotic relativ unitar, constituit dintr-o serie de elemente constante, care îi definesc specificul național, înscriindu-l totodată într-o tipologie a riturilor de trecere întălnite deopotrivă în aria folclorică balcanică și central europeană, precum și în zone geografice și culturale mai îndepărtate de noi în spațiu și în timp. Caracterul de sistem de semne al nunții este dat de faptul că în scenariul nupțial nu există gesturi, acte, obiceiuri, cuvinte sau obiecte întămplătoare, lipsite de o anumită semnificație, iar totalitatea sensurilor vehiculate prin aceste semne e modelabilă prin intermediul unei semiotici a opozițiilor și a reconcilierii sau depășirii polarităților.

Caracterul sincretic, complex și polivalent al nunții, considerată, pe drept cuvînt, *cea mai însemnată dintre manifestările noastre artistice populare* [3, p. 37], a fost determinat în primul rînd, de importanța, de multifuncționalitatea și vechimea acestui rit familial. În cultura tradițională, nunta, pe lîngă un rost social, economic, ludic și estetic, mai avea multiple implicații de ordin magico-simbolic, ceremonialul urmărea cosmicizarea actului întemeierii familiei și punerea ei sub incidența legilor eterne ce guvernează întreaga fire. Înțelesul originar al multor practici nu mai poate fi afirmat cu certitudine, ci numai presupus»- scrie I.Șeuleanu [5, p.61]. Ceremonialul nupțial absoarbe și topește inedit aproape toate formele și speciile artei populare: *muzica și dansul, poezia și spectacolul dramatic, genurile lirice și epice, limbajul obiectelor, culorilor și formelor geometrice.*

Pitorescul nunții, aglomerarea mijloacelor de expresie sunt dictate, pe de o parte, de necesitatea asigurării unei note de inedit, prin fast și spectacol, momentului celui mai important din viața a doi tineri, din existența a două familii pe cale de a se înrudi și din viața colectivității sătești.

Toate acțiunile implicate în scenariul nunții, după părerea specialiștilor [1, p.426], pot fi împărțite în trei grupe: riturile de trecere, ce marchează separarea de stadiul flăcău-fată și încorporarea în noul stadiu de bărbat și nevestă; riturile menite să asigure belșugul în gospodărie, fertilitatea și mai cu seamă sporul la copii; riturile apotropaice care au ca scop apărarea mirelui și miresei de acțiunile nocive ale spiritelor vrăjmașe.

Folcloriștii români și europeni au interpretat nunta din perspectiva riturilor de trecere, evidențiind cele trei momente principale reflectate în practicile și obiceiurile ceremoniale: preliminariei (practicile vizînd ruperea cu etapa veche); liminarii (riturile trecerii propriuzise);postliminarii (obiceiurile menite să asigure încadrarea în noua stare). Punctul de vedere tradițional, afirmă că obiceiurile legate de căsătorie, ca etapa existențială are ca obiectiv principal

să asigure trecerea celor doi tineri de la o stare de fată și flăcău la categoria oamenilor maturi, a celor însurați [Ibidem, p.54-55]. Împreună cu obiceiurile de naștere și cele de înmormântare, datina nunții marchează un moment extrem de important în traiectoria unei vieți umane.

Dacă e să revenim la nunta clasică căreia un loc important, servind ca un simbol al căsătoriei, bunăstării, belșugului, fertilității îl ocupă pâinea. Dimitrie Cantemir [2] atestă ziua cernutului, când *... servitoarele și alte femei din casă cern făină pentru ospățul de nuntă...* Până nu demult *cernutul făinii*era răspândit în mai toate satele noastre. Iată cum avea loc acest obicei în satele de prin părțile Nisporenilor. Se trăgeau sitele miercuri seara înainte de nuntă. Femeile trebuiau să fie curate la port, dar și la suflet, ca să crească pâinea bine. Doi copii, veri dreupți, un băiat și o fată, cu amândoi părinții erau chemați lângă o covată de copt pine. Apucau de sită și cerneau făină, după aceea luau bomboanele și nucile din sită puse anume pentru dânșii. Femeile continuau rânduețele. Copiii erau mândri că au asistat împreună cu cei mari la o asemenea treabă. Semnificația obiceiului avea drept esență dorința ca tinerii căsătoriți să trăiască în belșug și în pereche până la adânci bătrânețe. În alte părți *tragerea sitelor*era însoțită de muzică și de veselie, de un șir de obiceiuri cu caracter magic.

Pentru nuntă se coceau *jemne, coalcul mirelui și a miresei, colaci pentru nuni și socri, pupăza, jemna îngemănată*. Rolul funcțional al pâinii dicta forma și dimensiunile ei. Varietatea formelor era destul de bogată.

În prezent cel mai des pâinea este coaptă la brutăriile din sat, ceea ce duce la micșorarea varietăților tradiționale, la dispariția conținutului simbolic. S-a păstrat doar valoarea estetică, pâinea fiind frumos și bogat împodobită cu spice de grâu, hulubași, floricele din aluat. Fără vorbă astăzi avem din ce coace pâine și brutăresele se străduiesc să facă colacii cât mai mari și mai frumoși. Pe de altă parte gospodina cu nunta e scutită de o grijă așa de mare cum este coptul pâinii. Tot mai des pe masă apare tortul. Dar să uităm formele vechi e păcat, deoarece ele exprimă concepția poporului despre fericire. Deși în prezent pâinea ritualică și-a pierdut funcția primară, ea se păstrează în unele sate ca semne distinctive, ca simboluri ale ceremonialului nuptial.

În unele sate s-au păstrat *prinsul nunilor*prin intermediul jemnei special coapte pentru acest act. S-a păstrat *schimbarea colacilor*, care semnifică consimțământul tinerilor să se casătorească. Schimbul are mai multe variante. După una din ele mireasa trebuie să fie foarte atentă, să nu dea colacul ei înainte de a-l primi pe al mirelui. Druștele urmăresc ca nu cumva să fie furat colacul mirelui. Schimbul fiind făcut, înseamnă că mirele cu *oastea* lui sunt invitați să intre în casa miresei.

După tradiție colacul schimbat este frânt și aruncat la lume, în cele patru zări, cu sensul de a asigura prosperitatea și fecunditatea tinerii familii. Momentul acesta este însoțit de mare veselie. Fiecare încearcă să prindă măcar o bucățică. Se crede că colacul le va aduce fetelor și flăcăilor fericire, grăbindu-le căsătoria. În alte sate se rupe jemna miresei, care e mai numită și colac sfânt. Există credința, precum că o bucățică de jemnă pusă în urechea vitei va contribui la vânzarea ei.

Jemna îngemănată reprezintă simbolică mirelui și a miresei. Înainte de a fi date în cuptor, se anunță, care e a mirelui și care e a miresei. Se pune cite un fir de busuioc. Al cărui fir arde mai puțin, acela va trăi mai mult. În timpul mesei celei mari jemna stă pe masă în fața mirilor. După nuntă o ascund în sofcă și o mănâncă în doi. În așa fel jemna servește ca simbol al căsătoriei și ca o exprimare a consolidării juridice. La *înconjuratul mesei* mirele și mireasa sărută jemnele de pe masă.

Pâinea ritualică însoțește orice acțiune a mirelui și a miresei. Părinții îi petrec și îi întâmpină cu pine, astfel blagoslovind căsătoria lor. La împodobirea miresei nașa trece deasupra capului pâinea de ritual, numită *pupăza*. Acțiunea are un caracter magic și înseamnă urare de belșug în casă. Aceeași semnificație o are și ceremonia pînii la *legătoarea miresei*. Nunul trece deasupra tinerilor colacii primiți de la socrii mici, în timp ce nunta dezleagă mireasa. Când mireasa pleacă din casa părintească, în urma ei se aruncă cu bucățele de pâine și sare să aibă belșug în toate. O bucățică de pine și sare se pune și la fundul vasului când se strâng banii.

Destul de veche la moldoveni e și datina de a-i semăna pe cei tineri cu grâu. Ca și stropirea cu apă semănatul e un ritual magic. Grâul trebuia să stimuleze procreația și prosperitatea noii familii.

Alt obicei este *colacul*, care se desfășoară cam în felul următor. Se taie pâine, se toarnă vin cu zahăr. Nuna îi servește pe oaspeți cu pâine înmuiată în vin dulce, iar vornicelul – cu vin. Acel care închină spune: *Să fiți sănătoși tinerilor*.

Să fiți buni ca pâinea, dulci ca mierea Și vestiți în toată lumea.

Folclorul nupțial apelează frecvent la imagini din lumea plantelor, suprasolicitând domeniul floral. Simbolurile florale gravitează atât în jurul sferei feminine cât și masculine *Că acea frumoasă floare/Și dulce mirositoare/De aici să o strămute,/Să o ia și să o mute/ La curtea împărătească/ Unde locu-i să priască.*

Orațiile de nuntă scot în evidență însușirile fizice ale mirelui, fiind comparat cu o floare, a cărei denumire ține de genul masculin: *Dacă ea n-a vrut să plece.../La curtea cu doru/Unde-i crai bujoru»; «Ți-o dăm a fi nevastă/La om bun și norocos,/Ca un trandafir frumos». Orațiile de nuntă recurg mai frecvent la asimilarea tinerilor cu doi pomi în floare: «Le-a venit și lor vremea de căsătorit/Ca la doi pomi de înflorit» [4, p.171]. Omologia cu bradul de la munte, se referă mai ales la mire: *Că și-a nostru bun fecior/E-nalt și dezmiertător/ Ca bradu de pe la munți.* Bradului îi revine un loc important în desfășurarea ceremonialului nupțial. Împodobit cu panglici multicolore și încărcat cu turte dulci, cu smochine, migdale și nuci, bradul reprezintă pomul vieții, semnificând belșug, rodnicia și perenitatea. Acest brad se asociază cu mirele, având menirea să-i apropie pe cei doi tineri și să stabilească legături cât mai trainice cu cele două case și două familii pe cale de înrudire.*

Alt ceremonial este jucatul zestrei miresei, care era unul din cele mai frumoase și mai spectaculoase momente ale nunții. Vorniceii atâta și așteptau – să fie poftiți la scos zestrea. Muzicanții cântau o melodie special pentru această ceremonie. Dar înainte de a scoate zestrea, mirele trebuia să plătească. Neamurile apropiate ale miresei ședeau pe zestre până ce mirele plătea cât cereau. Vorniceii, chiuind și jucând, scoteau războaiele, lăicerele, țolul, traistele, sacii, veretca, pernele, lada ori sofca.

Dansând flăcăii dădeau zestrea femeilor din căruță. Ele cântau, jucau, fiecare odor. După ce era scoasă toată zestrea, căruța se pornea spre casa mirelui. Dacă fata avea mai multe odoare, atunci veneu mai multe căruțe. Se întâmpla ca mireasa să nu aibă prea multă zestre și atunci flăcăii strigau:

Toți cu dansul prin ocol,

Că mireasa n-are țol.

O să-i facă mirele

Când a tunde câinele.

Astfel era ironizată și zestrea mirelui.

Se credea că zestrea nejucată nu va aduce nici un folos tinerilor gospodari. Cum să nu joace zestrea! Ce-o să zică lumea. Iar dacă era jucată, lumea avea ce spune: că tare vrednice au mai fost mireasa și mama ei, de au țesut atâtea odoare, de au brodat așa de frumos prosoapele, năfrămițele, băsmăluțele, pernele. Zestrea era supusă unui examen destul de serios din partea sătenilor. Era apreciată nu atât bogăția, cât măiestria cu care era executată Zestrea de Casă. Jucatul zestrei se deosebea printr-un caracter emotiv, artistic, iar muzica, strigăturile, dansurile dinamizau acest ritual.

Spectacolul nunții îi are în scenă pe miri, nuni, părinți, neamuri, vorniceii, druște, conocari. Fiecare participant își are rolul său și știe când și cum să-l joace. Oaspeții sunt și interpreți, și spectatori. Muzica, strigăturile creează o atmosferă de veselie și voie bună, iar orațiile nunțiale, precum ritualurile pâinii, prezintă originalitatea nunții clasice moldovenești.

Referințe:

1. Bîrlea O. Studii de folclor și literatură, 1956
2. Cantemir D. Descrierea Moldovei. Chișinău 1992
3. Pop M. Obiceiuri tradiționale Românești, București: Editura Univers, 1999
4. Sevastos E. Nunta la Romîni, 1889
5. Șeuleanu I. Poezia populară de nuntă, 1948

ORIENTAREA PROFESIONALĂ A COPIILOR EDUCAȚI ÎN DIFERITE SITUAȚII SOCIALE DE DEZVOLTARE

*dr., conf. univ. Angela VERDEȘ,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

The purpose of this study is to determine the specifics of the professional orientation of the children educated in different social situations of development. I deduced the specific of the professional orientation of the adolescents educated in different social situations of development ; different social situations influence the professional orientation; the level of the professional maturity of adolescents from high school is higher than of the adolescents from boarding school.

Problematika orientării școlare și profesionale este una deosebit de importantă, făcând obiectul psihologului școlar. Actualitatea și importanța ei nu se reduce numai la pregătirea tinerilor pentru a ști cum să ia o decizie conștientă, liberă și fermă cu privire la viitorul lor profesional, ci și la pregătirea și asigurarea unei forțe de muncă în stare să îndrăgească și să acopere cu succes toate sectoarele activității sociale.

Este esențial ca tinerilor din școli să li se ofere oportunitatea de a-și asuma responsabilitatea pentru planificarea și dezvoltarea propriei cariere profesionale. Ei trebuie să înțeleagă importanța unei flexibilități sporite în ceea ce privește tipurile de locuri de muncă și pregătirea necesară de care au nevoie pentru a ocupa un loc de muncă. Piața muncii se schimbă cu rapiditate. Prin urmare, este important ca școlile să furnizeze un program cuprinzător de educație și orientare profesională, astfel încât elevii să ia decizii realiste în ceea ce privește viitorul lor. Procesul de luare a deciziilor trebuie să fie mult mai dezvoltat și este indicat să se lucreze cu elevii de-a lungul unei perioade mai lungi de timp, pentru a avea certitudinea că aceștia pot să facă singuri alegeri.

În prezenta lucrare descriem un studiu organizat în perioada septembrie 2012 – aprilie 2013 în orașul Chișinău cu scopul de a determina care este specificul orientării profesionale a copiilor educați în diferite situații sociale de dezvoltare. În cercetare au fost incluși în total 58 de elevi ai claselor a 9-a (29 elevi a unui liceu teoretic și 29 elevi din gimnaziu internat).

Am presupus că orientarea profesională are un specific pentru adolescenții educați în diferite situații sociale de dezvoltare; situațiile sociale de dezvoltare influențează orientarea profesională; nivelul de maturitate profesională la copii din liceu este mai înalt decât la copii din internat.

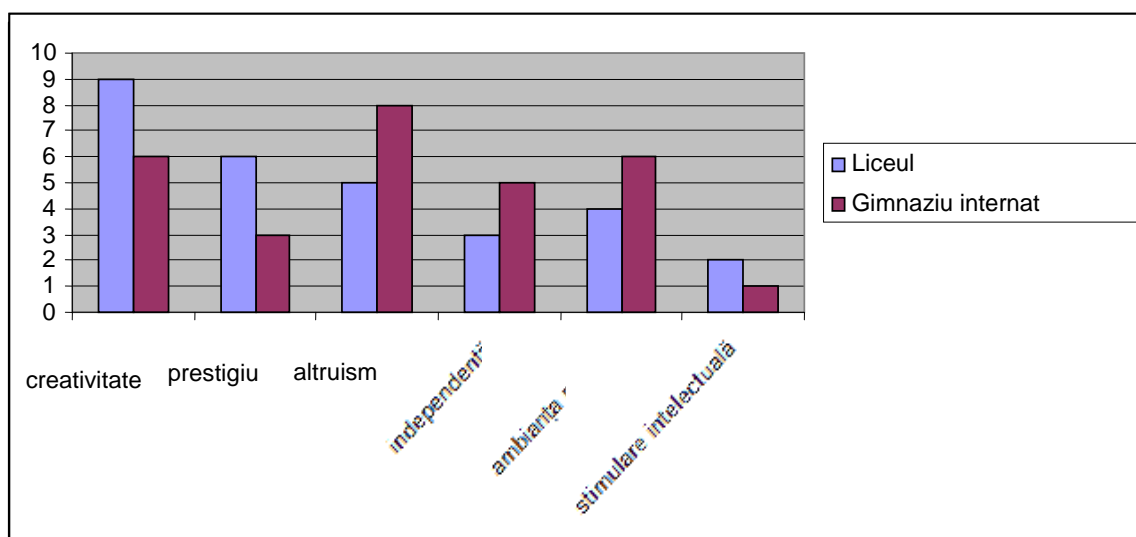


Figura 1: Analiza cantitativă a valorilor profesionale

Pentru verificarea ipotezelor cercetării au fost folosite următoarele probe psihologice: Chestionarul de determinare a tipurilor de personalitate în raport cu profesiile preferabile (D. Holland); Testul de determinare a maturității profesionale (Cernevskaja); Chestionarul de valori profesionale (adaptat de D. Super).

Pentru cercetarea valorilor profesionale am folosit testul D. Super, ce ne oferă date despre configurația valorilor profesionale ale elevilor, datele au fost organizate în tebe, iar mai apoi în histogramă. Din datele prezentate în figura 1 observăm, că elevii din liceu (9 subiecți) aleg activități care permit să creeze noi produse, să aplice noi idei, activități cu un nivel înalt de creativitate. La fel ei preferă ocupații cu un statut social ridicat care oferă importanță și impun respect, adică cei care aleg prestigiul (6 subiecți), și activități de stimulare intelectuală, ce oferă posibilitatea de a învăța ceva nou și care solicită o gândire independentă (2 subiecți).

Spre deosebire de elevii din liceu, elevii din internat au ales activități legate de altruism, acestea fiind profesiile care privesc munca cu oamenii, contribuie la ameliorare vieții acestora: medicină, asistență socială, relații umane (8 subiecți). Elevii ce studiază în gimnaziul internat preferă activitățile independente, ce permit să lucreze după propriul ritm (5 subiecți) și ocupații care țin de ambianța muncii, adică activități în condiții bune de muncă (6 subiecți).

Pentru cercetarea tipului profesional am aplicat testul de determinare a tipurilor de personalitate în raport cu profesiile preferabile (D. Holland). Datele sunt prezentate în figura 2.

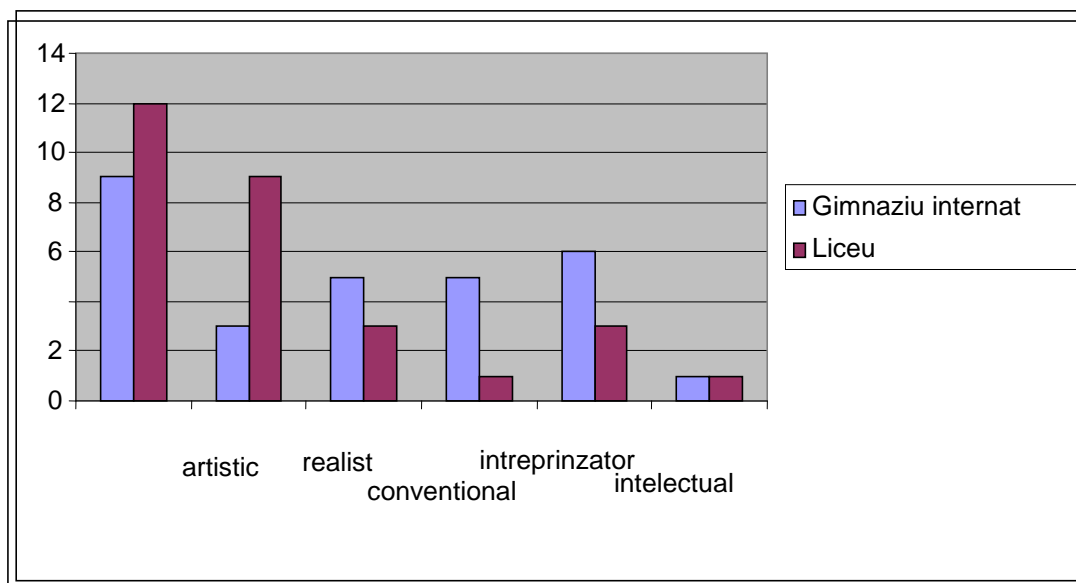


Figura 2. Analiza cantitativă a tipului de personalitate în raport cu profesiile preferabile

Analizând rezultatele din figura 2, putem observa că elevii din liceu preferă profesii de tip **social** (12 subiecți) și de tip **artistic** (9 subiecți). Aceste persoane sunt înclinate să îi ajute pe alții, să-i învețe, să-i informeze și să-i susțină, preferând sarcini creative și manifestându-le în domenii precum pictura, scrisul, arta dramatică, muzica, dansul. Astfel elevii din liceu manifestă orientare spre activități de relaționare mijlocită cu alții prin intermediul produselor artistice.

În comparație cu elevii din liceu, elevii din internat preferă profesii de tip **realist** (5 subiecți) și de tip **convențional** (5 subiecți). Acestea sunt activități care solicită îndemânare, deprinderi manuale și îndeplinirea de sarcini concrete. Sunt persoane cărora le place lucrul cu scule, instrumente, mașini și rezolvarea problemelor concrete; acestea au abilități fizice și o bună coordonare manuală. Elevii din gimnaziul internat au ales profesii de ce presupun activități orientate spre execuție, bine precizate de alții. Acestea sunt persoane mai conformiste, care preferă să lucreze cu date pe care le ordonează și categorisesc; se raliază opiniilor altora, nu sunt deranjați de o poziție de subordonare și preferă un loc de muncă unde sunt sarcini precise și structurate.

Pentru cercetarea nivelului de pregătire profesională adecvată am aplicat elevilor testul de Maturitate profesională (Cernevskaja). Datele sunt prezentate în figura 3 și 4.

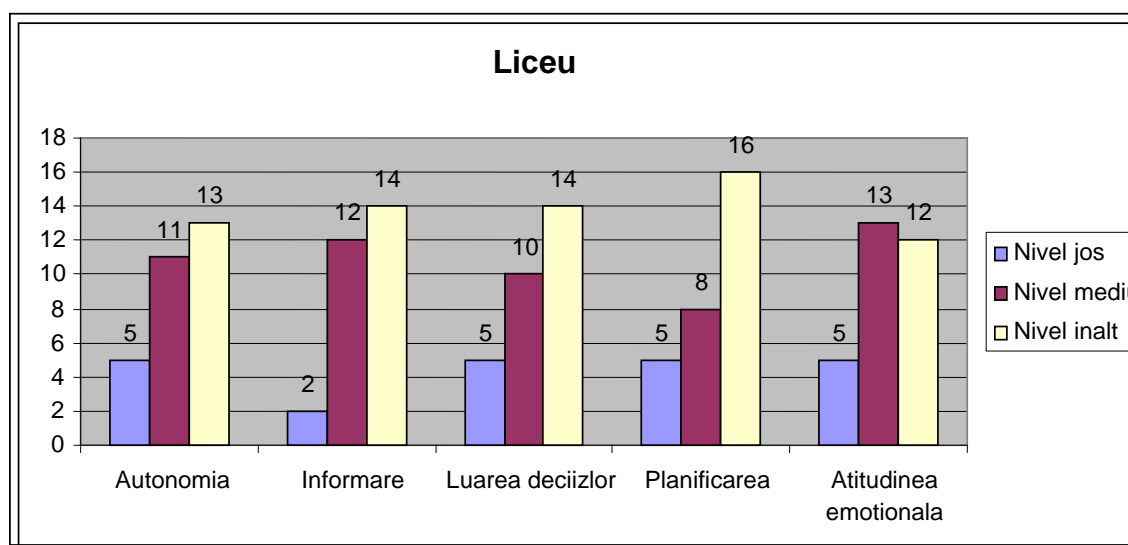


Figura 3. Analiza cantitativă a maturității profesionale, liceu

Datele prezentate figura 3 ne indică că elevii din liceu posedă un nivel înalt aproape la majoritatea scalelor maturității profesionale: autonomie (13 subiecți), informare (14 subiecți), luarea deciziilor (14 subiecți) și planificare (16 subiecți). La scala atitudinea emoțională (14 subiecți) valorile majore sunt la nivelul mediu. Astfel putem face concluzia că elevii sunt capabili să-și planifice activitățile, sunt informați, pot să ia decizii independente.

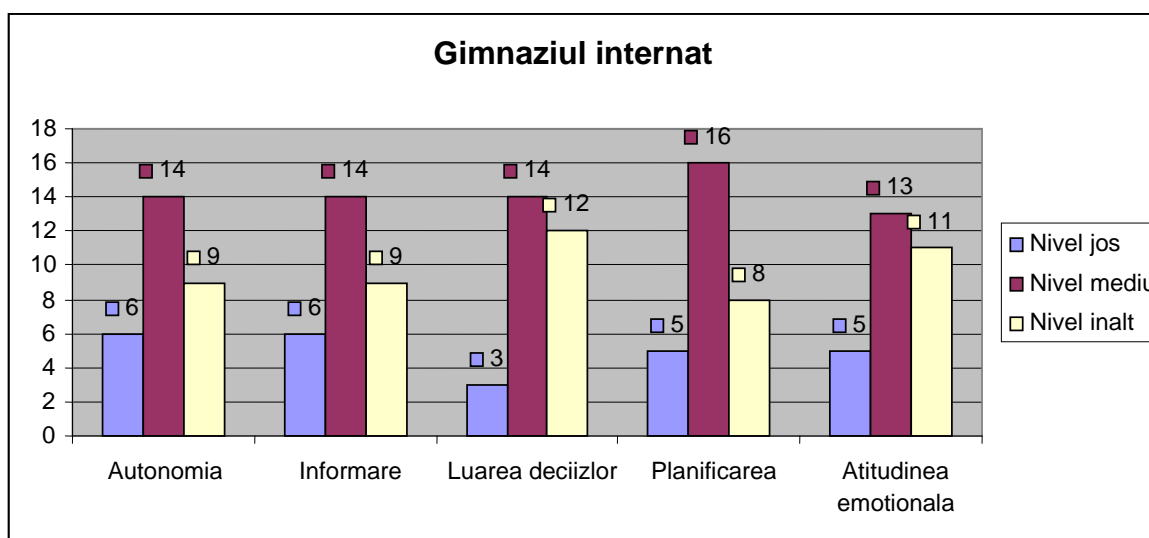


Figura 4. Analiza cantitativa a maturității profesionale (Gimnaziul internat)

Rezultatele prezentate în figura 4 ne indică prezența valorilor maxime la nivel mediu a maturității profesionale pentru elevii din internat la toate scalele: autonomia (14 subiecți), informarea (14 subiecți), luarea deciziilor (14 subiecți), planificarea (16 subiecți) și atitudinea emoțională (13 subiecți).

Pentru a ilustra diferențele statistice dintre rezultatele obținute de elevi educați în diferite situații sociale de dezvoltare (liceu și internat) am folosit testul T – Student.

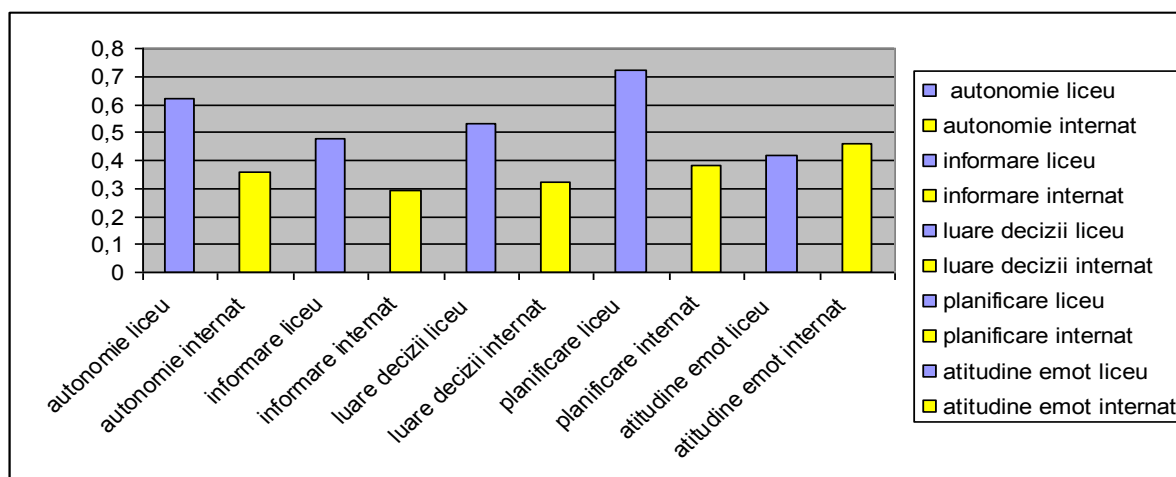


Figura 5. Valorile medii obținute de către elevii din licee și internate la maturitatea profesională

Comparând mediile obținute de subiecții celor două grupe experimentale la scala **autonomie** (valoarea medie la cei din internat la acest factor fiind de 0,38, iar la cei din licee de 0,62) am obținut o diferență semnificativă la pragul $p < 0,015$. La scala **informare** am obținut o diferență semnificativă la un pragul $p < 0,019$, valoarea medie la liceu fiind 0,48, iar la internat 0,29. La scala **luarea deciziilor** am căpătat o diferență la un prag de semnificații de $p < 0,020$, valoarea medie la elevii din liceu constituind 0,49, iar la elevii din internat 0,35. La scala **planificare** a maturității profesionale am obținut o diferență la un prag de semnificații de $p < 0,022$, valoare medie la cei din liceu fiind de 0,51, iar la cei din licee de 0,40. **La atitudinea emoțională** am obținut o diferență la un prag de semnificații de $p < 0,015$, valoarea medie la cei din internat fiind mai mare decât la cei din liceu. Pe parcursul analizei diferențelor statistice s-a conturat faptul că la scalele maturității profesionale: copii din familii care mențin relațiile cu părinții obțin indici mai buni spre deosebire de copii care nu mențin relații cu părinții.

Pentru a reprezenta diferențele statistice dintre cele 2 eșantioane privind tipurile de personalitate am utilizat la fel testul T- Student. Prin comparare este evident că media copiilor din liceu este mai mare la tipul social și la tipul artistic, iar media copiilor din internat este mai mare la tipul convențional, realist și întreprinzător. La tipul de personalitate intelectual valorile medii sunt egale la ambele eșantioane.

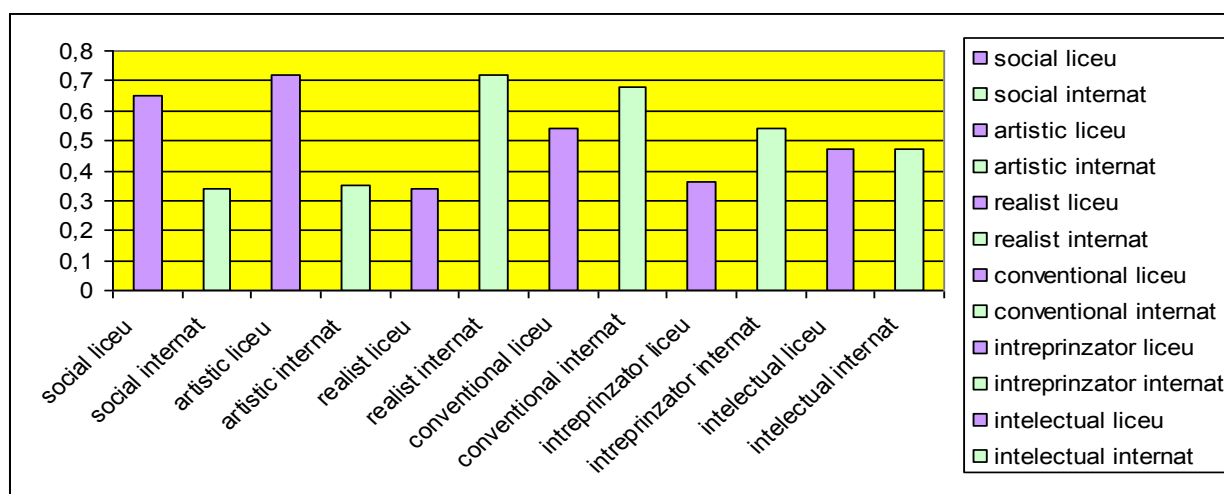


Figura 6. Valorile medii obținute de către elevii din licee și internat în funcție de tipul de personalitate

La compararea valorilor medii a tipului de personalitate am obținut diferențe statistic semnificative la **tipul social** de personalitate la pragul $p < 0,025$ cu valori mai mari pentru elevii din liceu (internat - 0,36 un. medii, liceu - 0,62 un medii); la **tipul artistic** la un prag de semnificație de $p < 0,028$, valoarea medie la elevii din liceu fiind mai înaltă decât la elevii internat ($0,72 < 0,35$), la **tipul realist** la un prag de semnificație de $p < 0,027$, valoare medie la elevii din liceu constituind 0,34 iar la elevii din internat de 0,72; la **tipul convențional și întreprinzător** elevii din internat au obținut valori medii mai mari decât elevii din liceu. La **tipul intelectual** am căpătat medii egale la ambele eșantioane (0,48 un. medii).

În continuare vom prezenta rezultatele obținute la analiza statistică a valorilor profesionale obținute de ambele loturi experimentale (liceu și internat).

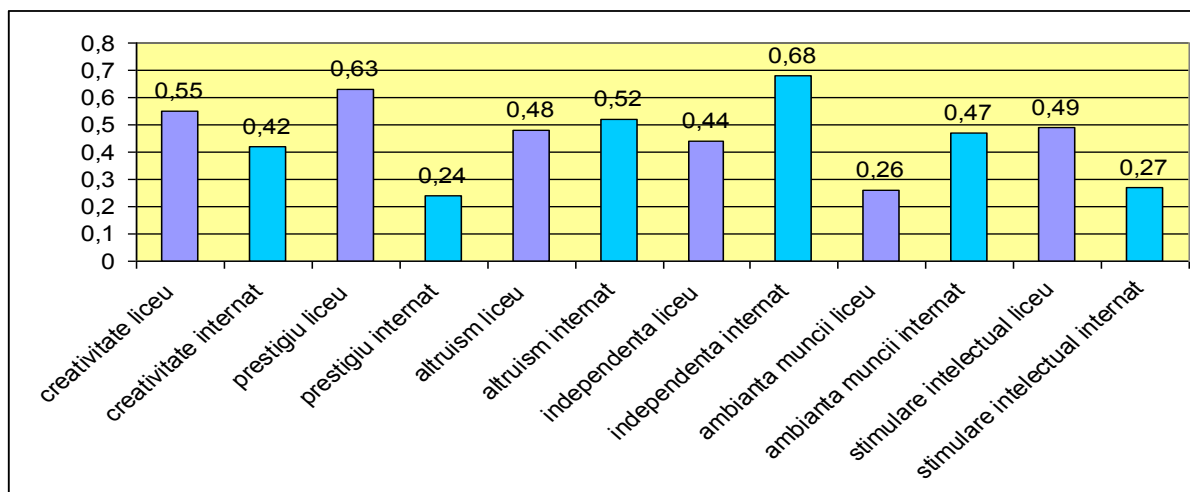


Figura 7 .Valorile medii obținute de către elevii din licee și internat la valorile profesionale

Analizând valorile medii ale elevilor din gimnaziu internat și liceu am determinat diferențe statistice la scala **creativitate** la pragul de semnificație de $p < 0,034$ cu note mai mari pentru elevii din internat (valoarea medie la elevii din liceu constituind 0,55 iar la elevii din internat de 0,42) și **independență**, la pragul de semnificație de $p < 0,036$, cu valori medii la elevii din liceu de 0,44 iar la elevii din internat de 0,68.

Elevii din liceu dețin valori mai mari la scala **prestigiu** (valoarea medie de 0,63 la elevii din liceu și cu 0,24 la elevii din internat), înscriind o diferență statistică la pragul de semnificație de $p < 0,028$. La scala **altruism** am obținut o diferență la pragul de semnificație de $p < 0,021$, cu valori medii la elevii din liceu de 0,48 și la elevii din internat de 0,52. La **ambianța muncii** elevii din internat prezintă valori medii mai ridicate decât elevii din liceu cu un indice de 0,47 la 0,26. La **stimularea intelectuală** rezultatele au arătat o diferență statistică la pragul de semnificație de $p < 0,023$, cu valori medii la elevii din liceu de 0,49 iar la elevii din internat de 0,27.

În concluzie, putem afirma că, elevii din liceu sunt mai creativi, dispun de o stimulare intelectuală mai înaltă și tind spre obținerea unui prestigiu mai mare comparativ cu cei din internate. Deci, elevii din liceu aleg profesii unde pot să creeze produse noi, idei noi și râvnesc spre profesii cu statut social ridicat, care oferă importanță și impun respect, cu posibilitatea de a învăța ceva nou și care solicită o gândire independentă.

Copii din internat aleg activități legate de altruism, acestea sunt profesiile care privesc munca cu oamenii, contribuie la ameliorare vieții acestora: medicină, asistență socială, relații umane. Activități care permit să lucreze după propriul ei ritm, ceea ce ține de independență elevi, și ocupații care țin de ambianța muncii adică activități în condiții bune de muncă.

În dependență de tipul de personalitate în raport cu profesiile preferabile, elevii din internat preferă profesii de tip realist acestea sunt activități care solicită îndemânare, deprinderi

manuale și îndeplinirea de sarcini concrete. Sunt persoane cărora le place lucrul cu scule, instrumente, mașini și rezolvarea problemelor concrete; acestea au abilități fizice și o bună coordonare manuală. Profesii de tip convențional – activități orientate spre execuție, bine precizate de alții. Acestea sunt persoane mai conformiste, care preferă să lucreze cu date pe care le ordonează și categorisesc; se realizează opiniilor altora, nu sunt deranjați de o poziție de subordonare și preferă un loc de muncă unde sunt sarcini precise și structurate. Elevii din liceu tind să aleagă profesii profesii de tip social. Acestea persoane sunt înclinate să îi ajute pe alții, să-i învețe, informeze, sprijine (profesii legate de mediul social, de comunicare și sprijinul celorlalți). La fel cei mai mulți elevi din liceu au ales profesii de tip artistic care preferă sarcini creative, aceștia au talente în domenii precum pictura, scrisul, arta dramatică, muzica, dansul; orientare spre activități de relaționare mijlocită cu alții prin intermediul produselor artistice.

Studiind maturitatea profesională am observat că există diferențe și anume elevii din liceu sunt mai bine pregătiți în ceea ce privește: informarea, planificarea, atitudinea emoțională, decât elevii din internat. Dacă elevii din liceu știu ce vor pe viitor în plan profesional, sunt determinați profesional, doresc să aleagă o profesie atunci elevii din internat sunt un pic derutați și nedeterminați.

Referințe:

1. Băban, A., Petrovai, D., Lemeni, G., Consiliere și orientare. Ghidul profesorului, Ed. Humanitas Educațional, București, 2001.
2. Jigău, M., (coord.), Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici, Ed. Afir, București, 2006.
3. Lemeni, G., Miclea, M., (coord), Consiliere și orientare, Ed. ASCR, Cluj, 2004.
4. Miclea, Mircea și Gabriela Lemeni. Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2004.
5. Rudic, Gh.; Mocrac, A.; Mocanu, V. Cariera profesională, Chișinău, 2001.
6. Băban, A. (coord.). Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru consiliere, Editura Ardealul, Cluj-Napoca, 2001.
7. Horst, H., Teste de aptitudini profesionale și rezolvarea lor, Editura GEMMA PRES, București, 2000.
8. Tomșa, G. Consilierea și orientarea în școală. București, Casa de Editură și Presă Românească, 1999.
9. Janda, L. Teste pentru alegerea carierei. București: Editura Business Tech., 2003.
10. Plosca. M., Mois. M. Consiliere privind cariera. Aplicații în școală. Cluj- Napoca: Editura Dacia, 2001.
11. Ghica V., *Ghid de consiliere și orientare școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998.

IDENTITATEA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE: RECONSTRUCȚIE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI PERMANENTE

*dr., conf. univ. Nelu VICOL,
Institutul de Științe ale Educației*

The text deals with one of the key issues in professional development such as the route of building professional identity. This approach is outlined in the area of emotional intelligence connected to teaching actions. This complex effort reflects the configuration of certain motivation, particular professional interest, without which any teacher will not act successfully.

În plan psihologic se disting diferite niveluri de activitate umană, după gradul de conștiință comportat de fiecare dintre ele. Activitatea semnifică puterea cuiva de a acționa, de a opera o anumită acțiune sau anumite acțiuni, aceasta, acțiunea, la rândul ei însemnând manifestarea unei forțe materiale sau a unei idei, deci forța materială sau ideologică a unei personalități identificată în *modus operandi / modus faciendi*.

Activitatea, în esența ei, se descifrează în două grupe de comportamente:

a) *activitatea animală*:

- reflex: simplă reacție la un excitant;
- instinct sau tendință: impulsie de a acționa într-un anumit fel;

b) *activitatea umană*:

- deprindere dobândită mecanic, prin simpla repetare a actului care este;
- acțiune voluntară (acțiune conștientă ce exprimă o opțiune a personalității): ea se dobândește voluntar, acțiunea devenind inconștientă;
- dorință dominantă ce duce la decizie;
- activitate rațională (dacă, de exemplu, doresc să elaborez un studiu, pot decide, împotriva dorinței mele naturale de odihnă, că trebuie să studiez în bibliotecă, să achiziționez informații din mass-media etc);
- activitate morală (acționăm din datorie, independent de mobilurile noastre egoiste);
- activitate creatoare (artistică, filosofică, științifică, educațională etc.).

Activitatea umană în orice domeniu socioprofesional este fundamentată de cadrul acțiunii și de aceea omul devine ființă acțională, cu randament acțional eficient sau ineficient. Însă trebuie să precizăm un aspect important al acțiunii și anume că *morală* este aceea care tratează despre totalitatea problemelor pe care și le pune dintotdeauna omul cu privire la acțiunea sa. Din perspectivă filosofică, se insistă asupra întrebărilor „ce trebuie să fac?” și „care este rostul meu/al omului în lume?”. În context putem avansa două răspunsuri ale acestor două întrebări: potrivit unuia dintre acestea („eudemonismul” lui Epicur), scopul ultim al omului este *fericirea*; potrivit celui de al doilea („rigorismul” lui Kant), acest scop ultim este *virtutea*. De aceea filosofia studiază problema *valorii* acțiunii: esența omului este de a acționa (Kant); „a acționa, a acționa, iată rațiunea noastră de a fi aici pe pământ” (Fichte); marxismul postulează: „filosofia a interpretat lumea, acum este vorba de a o schimba”; acțiunea este văzută ca existențialism, ca mod de a gândi speculativ (Platon, Aristotel, Hegel, Heidegger). În cadrul acestor filosofii de schimbare este asertabil imperativul învățării la vârsta adultă, determinat de contextul socio-psiho-economic, care impune o evidențiere a specificului acestui proces și a variabilelor ce modelează învățarea adultului (tranziii și evenimente de viață, experiență anterioară, atitudini, motivație etc.). Astfel, menționează Simona Sava¹, sunt sesizate diferențele de accent ce se conturează în sensul de a responsabiliza individul pentru propria învățare, cea autodirijată fiind una dintre premise: aceasta presupune că încă din școală să se creeze medii de învățare stimulative, provocatoare, care să tranșează granițele școlii; atare premise edifică procesul

¹ Sava Simona, Educația adulților – identitate, problematică, în volumul „Educația adulților. Baze teoretice și repere practice” (coordonat de Ramona Paloș, Simona Sava, Dorel Ungureanu). – Iași, Polirom, 2007, p. 15-66

învățării de-a lungul întregii vieți (*lifelong learning*) sau procesul de învățare permanentă, și nu procesul de educație permanentă, „tocmai pentru a evidenția abordarea conform căreia individul postmodern, mai determinat și mai sigur de sine, este în centrul demersurilor de politică educațională, și nu instituțiile ce oferă educație” (p. 21). Astăzi învățarea nu se mai refră la cea de tip școlar/universitar, ci capătă noi dimensiuni (a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să fii, a învăța pentru a conviețui), iar instruirea periodică se transformă în „învățare permanentă” și *accentul în procesul învățării se deplasează dinspre predare către consiliere*. Trebuie să menționăm că în documentele de politică educațională ale diverselor state, precum și în vocabularul practicienilor (educatori, profesori, formatori etc.) se folosesc expresii precum *more learning – less teaching* (mai multă învățare – mai puțină predare), *from education to learning* (de la educație la învățare), fapt ce ilustrează tendința accentuării privind facilitarea învățării. Or, *didactica predării trebuie substituită cu didactica învățării*, în care profesorul devine facilitator și consilier al învățării. Astfel, Consiliul European desfășurat la Lisabona în martie 2000 a elaborat „Memorandumul privind învățarea permanentă” bazată pe o strategie comprehensivă de „implementare a învățării permanente la nivel individual și instituțional în toate sferele vieții publice și private” (p. 5).

În textul nostru esențializarea demersului privind *dezvoltarea sau reconstrucția identității profesionale* o întrevădem în cadrul psihosociologiei și psihopedagogiei unde sunt studiate condițiile acțiunii eficiente (acțiune asupra maselor, educarea popoarelor și a mulțimilor etc.) și unde sunt identificate trei forme fundamentale de acțiune: (1) jocul, (2) arta și (3) munca. Primele două sunt o acțiune liberă, a treia este o acțiune constrângătoare și reglată/prescriptivă (bazată pe anumite prescripții) în dobândirea autonomiei profesionale de acțiune, mai ales la nivel de statut, profesorul devenind direct responsabil pentru acțiunile lui. Aceasta pentru că educația regăsită în procesul de învățare permanentă asigură un alt fel de învățare, primordial formativă și se prevealează de un fond și de un filtru atitudinal mult mai limpezit și mai activ al cadrelor didactice față de elevi care nu știu nici ce știu, nici ce nu știu¹. În comparație cu elevii săi, cadrele didactice știu ceea ce știu și simt că trebuie mereu să mai știe ceva în plus, ceea ce nu pot realiza singuri: când află exact ceea ce nu știau și le trebuie imperativ, jumătate de drum este parcurs iar restul străbătându-l relativ ușor împreună cu formatorii. Aici este cât se poate de plauzibil proverbul scoțian care spune că „roata care scârție este prima unsă, apoi și celelalte” și tot astfel stau lucrurile și cu angrenajul complicat al învățării permanente unde scrâșnetul roții neune este *nevoia de formare atent identificată*, iar mersul „rotund” ulterior al angrenajului este rezultatul și evaluarea continuă, flexibilă și competentă.

În explicitările ce urmează încercăm să argumentăm cum percepe personalul didactic acțiunea sa în cadrul profesiei și al demersului educativ pe care îl desfășoară și cum identifică atent nevoia de formare sau de învățare permanentă.

Perceperea acțiunii în activitatea socioprofesională se asociază cu problemele de adaptare la lume, care conduc la stimularea inteligenței omului, aceasta identificându-se în firea/natura lui constructivă, de orientare într-o viață socialmente adaptată. La nivelul relațiilor umane adaptarea se definește prin capacitatea de a conversa cu ceilalți și de a-i înțelege, în loc de a li se opune (conflict, gelozie, sentiment de inferioritate ori superioritate ce conduce la voința de „a-i stăpâni” pe ceilalți etc.). Or, adaptarea este prilejul omului de a se construi pe sine însuși ca *ens socialis*, în primul rând, și de a-și dezvolta/de a-și construi/de a-și reconstrui identitatea profesională, în al doilea rând.

Dezvoltarea/reconstrucția identității profesionale în contextul adaptării socioprofesionale demarează pe o *totalitate de sentimente și de judecăți*, deci pe *afectivitate și pe rațiune*, pe ceea ce numim în mod obișnuit „ordinea” inimii și „ordinea” rațiunii.

Psihologia modernă vede în afectivitate totalitatea legăturilor innăscute sau dobândite ce unesc ființa de mediul ei, expresia profundă prin care eul se atașează vieții. În felul acesta individul om trebuie să simtă hrana pentru el și pe aceea care îi poate dăuna; el va simți de

¹ Sava Simona, Ungureanu Dorel, Introducere în educația adulților. – Timișoara, Editura Mirton, 2005

asemenea iminența circumstanțelor de viață și de activitate. De aceea afectivitatea (totalitatea sentimentelor dar nu a senzațiilor) nu semnifică doar sursa imediată a tuturor afectelor, ci și a tuturor ideilor noastre. Acțiunile noastre, fie ele fizice sau intelectuale, sunt toate construite pe afecte, pe sentimente și de aceea în configurația „ordinii” inimii distingem sentimente legate de o stare de pasivitate de cele care sunt legate de acțiune; sentimentele sunt stabilite în două grupe:

a) afecțiuni pasive: plăcere și durere, emoții;

b) tendințe afective: înclinații (dorințe sau repulsii); pasiuni (dragoste, ură).

Dezvoltarea profesională, în ansamblul ei, și dezvoltarea/reconstrucția identității profesionale, în particular, sunt în funcție de o serie de activități, în special cu scopul soluționării de probleme. Dar eforturile necesare se bazează pe o motivație, un interes al profesorilor, fără de care ei nu pot să-și desfășoare activitatea. Când avansăm discuțiile privind motivația, trebuie să înțelegem că ne referim la totalitatea motivelor care dinamizează comportamentul uman. Un motiv este o structură psihică, ducând la orientarea, inițierea și reglarea acțiunilor în direcția unui scop mai mult sau mai puțin precizat¹. Motivele sunt cauzele conduitei noastre, mai exact cauzele interne ale comportamentului. Prin urmare, este evidentă necesitatea de a ne preocupa de educarea nu doar a acestora, mai este necesar să identificăm și *influența creatoare a mediului* în tendința profesorului de a-și afirma forțele proprii, dorința sa de afirmare, motivația de realizare profesională și articulațiile interne ale formării profesionale², care se manifestă în încercarea de a realiza competențele profesionale și în dorința de a obține un succes, o performanță într-o acțiune apreciată social (de exemplu, rezultate remarcabile ale elevilor-olimpici). În ambele lor forme aceste aspirații favorizează progresul profesional. De aceea, motivația de realizare a activității profesionale comportă o intensitate maximă deoarece profesorul știe că acțiunile sale și dorința de a obține un succes depind, firește, de atractivitatea performanței.

Aspirațiile către progresul profesional sunt influențate de eforturile profesorului și dificultatea sarcinii de rezolvat și de aceea în atare context situația este sesizată emoțional dat fiind că performanța devine mai atractivă când este foarte dificilă, decât atunci când ea este ușor de realizat. Este știut că emoțiile determină calitatea vieții noastre, ele ne organizează viața pe dimensiune pozitivă sau negativă și de aceea deseori dorința obținerii unui succes este contracarată de frica eșecului. Nu sunt puține situațiile când unii dintre profesorii care promovează stagiile de perfecționare la Catedrele didactico-științifice ale Departamentului de Formare Continuă de la Institutul de Științe ale Educației sunt pătrunși de o astfel de fobie opunând forțe de rezistență la modernizarea ce se produce în sistemul de educație a tinerei generații; de frica eșecului profesional mulți dintre ei invocă idei fobice prin care se întrevăd “nemulțumiri” și “insatisfacții” de tipul “...din nou schimbări...”, “...din nou probleme..”, acestea, în viziunea noastră, semnificând mai curând “disconfort” în obișnuința acceptată voluntar, pe parcursul a unor decenii, de a nu fi deranjat și de a nu îndrăzni cineva să intervină în stilul lamentării și aflării undeva-departe de școala contemporană. Or, se mai fac simțite și în Mileniul III forțe de rezistență la schimbarea și la modernizarea educației. Ioan Jinga³ precizează că dacă acceptăm ideea că schimbarea este o dimensiune a omului contemporan iar educația semnifică cea care îl ajută să se adapteze la schimbările ce îl presează tot mai mult în ultima vreme, vom înțelege mai ușor de ce se schimbă atât de des sistemele educative și conținutul educației. Profesorii trebuie să conștientizeze cu maximă vigilență atât factorii care generează aceste schimbări, cât și pe aceia care le favorizează sau le frânează, deci profesorul trebuie să dețină informațiile necesare privind procesele de schimbare și, mai ales, informațiile referitoare la factorii generatori de schimbări ai sistemelor de educație, printre care menționăm (apud I. Jinga):

¹ Cosmovici A., Iacob L., Psihologie școlară. – Iași, Polirom, 2008, p. 199-200

² Vezi: **1.** Vicol Nelu et alii, National report - Moldova: the Education System in the Republic of Moldova. - The Prospects of Teacher Education in South-east Europe (edited by Pavel Zgaga). – Lyublyana, Centre for Educational Policy Studies, 2006, p. 361-399; **2.** Vicol Nelu, Articulații interne ale formării profesionale inițiale. – Modernizarea învățământului superior în contextul integrării europene, Chișinău, Evrica, 2007, p. 317-321

³ Jinga Ioan, Educația și viața cotidiană. – București, EDP R.A., 2008, p. 245-249

- dezvoltarea vertiginoasă a cunoașterii umane și a tehnologiilor;
- schimbările ce se produc în societate și în lume (schimbările de regim politic și ale idealului social, dinamica pieței muncii, globalizarea, marile probleme ale lumii contemporane etc.);
- experiența altor țări și tendințe înregistrate în domeniul educației în alte țări;
- cercetarea psihopedagogică;
- depășirea practicilor instructiv-educative curente;
- noile tehnologii de comunicare și informare;
- dinamica fluxurilor școlare;
- nevoia de perfecționare a sistemelor și unităților educative înseși, mai ales pentru a deveni competitive cu alte sisteme/unități.

Școala poate avea succese în procesul de educare a elevilor în situația când aspirația și dorința profesorilor vizează un model a cărui realizare constituie un progres, o schimbare în atitudine și în viziuni/în mentalitate, o dezvoltare în didactica aplicată, în sistemul de predare-învățare-evaluare la alt nivel de aspirație. Termenul *nivel de aspirație* se referă la “așteptările, scopurile sau pretențiile unei persoane privind realizarea sa viitoare într-o sarcină dată” (E. Hoppe¹). Aceste pretenții variază foarte mult: unii profesori aspiră la gradul didactic II, alții la gradul I sau la gradul Superior, alții elaborează studii științifice în domeniul respectiv, iar alții aspiră la titluri onorifice sau științifice participând în concursuri sau în stagii de studii/de formare (concursul “Pedagogul anului”, studii de masretar, de doctorat etc.). Nivelul de performanță urmărit diferă fundamental, eforturile necesare în realizarea lui sunt cu totul diferite, iar atingerea unui asemenea scop atrage după sine satisfacții și emoții. Așa se întâmplă că un profesor este încântat și cuprins de emoții, fiindcă a devenit deținătorul titlului onorific “Pedagogul anului 2013” la nivel național, pe când un altul este nefericit întrucât a devenit doar “Cel mai bun profesor al anului 2013” în școala sau în raionul cutare...

Așadar, nivelul de aspirație este în funcție de competențele și forța de voință ale fiecărui profesor; în atingerea acestui nivel, un rol decisiv îl are și ambianța socială. Aspirațiile și emoțiile sunt în raport cu condițiile materiale și culturale în care profesorul își dezvoltă competențele: printre profesori sunt, aproape proporțional, mai puțini cu aspirația absolvirii a două-trei specialități, stagii didactico-științifice, în raport cu alții care “schimbă la față” școala, acumulând, achiziționând și implementând noi concepte, strategii, tehnologii în predare-învățare-evaluare. Astfel, profesorii care își desfășoară activitatea într-o școală cu nivel scăzut au de obicei aspirații profesionale mai limitate decât aceia dintr-o școală cu rezultate deosebite. Această realitate existentă în sistemul educațional de la noi din țară identifică în contextul reconstrucției identității profesionale și problema *autenticității profesionale*, care semnifică, în viziunea lui Fred Newmann și Gary Wehlage, procesul “de a distinge între realizări ce sunt semnificative și au valoare funcțională și cele obișnuite, de mică importanță”² și mai curând nefolositoare în “schimbarea la față” a școlii. Profesorii ar putea să aplice anumite criterii de autoapreciere a autenticității lor profesionale, unele dintre ele, de exemplu, fiind:

- utilizarea/implementarea cercătrii disciplinare pentru a construi sensuri;
- construirea sensurilor și producerea cunoștințelor;
- materializarea acțiunii în discursuri didactice, în produse și în performanțe psihopedagogice care au valoare și semnificație în/dincolo de performanța activității profesionale.

În acest context în anul de învățământ 2010-2011 am desfășurat un chestionar la care a participat un eșantion de cadre didactice responsabile de procesul de formare continuă la nivelul direcțiilor sectoriale învățământ, tineret și sport din municipiul Chișinău. Unul dintre itemii chestionarului se referă la aspectul afectivității și emoțiilor pe care le sesizează profesorii în

¹ Citat de Cosmovici A., Iacob L., Psihologie școlară. – Iași, Polirom, 2008, p. 2001

² Citat după: Miller Barbara și Singleton Laaurel „Formarea cetățenilor”. – Chișinău, S.N., Tipografia „Prag-3”, 2002, p. 10

acțiunile lor educaționale. Rezultatele au arătat că afectivitatea și emoțiile condiționează atât succesele obținute, care duc la creșterea nivelului de aspirație, cât și eșecurile, care au drept urmare scăderea pretențiilor. În cadrul chestionarului s-a remarcat realitatea că mai mult de 80 % dintre participanți menționează că și afectivitatea și emoțiile depind în cea mai mare măsură de remunerația muncii: cu cât salariul este mai decent, cu atât și emoțiile sunt mai plăcute și sporite. În context trebuie să precizăm că *afectivitatea*¹ semnifică ansamblul proceselor psihice prin care omul reflectă realitatea sub formă de trăiri, stări și atitudini. Reacțiile afective rezultate din concordanța dintre cerințele subiective și condițiile obiective sunt pozitive (bucurie, plăcere, satisfacție, atracție), iar cele rezultate din discordanța celor doi termeni sunt negative (neplăcere, respingere, insatisfacție, repulsie etc). Obiectele, fenomenele, ideile nu au *valoare afectogenă* în sine, aceasta rezultă din relațiile omului cu realitatea. Trăirile afective au tendința de polarizare (plăcute-neplăcute) și în funcție de polul spre care tind au roluri diferite în viața și activitatea omului. Astfel, *trăirile plăcute ridică tonusul activității și-l mobilizează pe om la acțiune. Trăirile neplăcute sunt depresive*, demobilizând omul în raport cu activitatea. În general, trăirile pozitive sunt sursă de energie internă, îl orientează, îl energizează și-l susțin pe om în anumite conduite. De aceea rezultatele chestionarului arată că sunt și excepții: ambițioșii își propun mereu scopuri dificile, pe când aceia care se subestimează tind spre performanțe modeste. Deși concluziile sunt edificatoare, în astfel de răspunsuri se evidențiază mai mult „nivelul de expectanță”, adică o dorință momentană, decât nivelul de aspirație propriu-zis ce se referă la o aspirație mai îndepărtată, la obiective mai importante. În acest sens, nivelul de aspirație se apropie de “eul ideal”, o concepție despre posibilitățile globale ale persoanei.

Aspirațiile, motivația de realizare, ambiția contribuie la sporirea eficienței muncii și la soluționarea unor probleme. Totuși creșterea performanțelor nu e tot timpul într-un raport direct cu intensitatea motivației. Aici se identifică acțiunea legii cunoscute a fi „legea Yerkes-Dodson”, conform căreia creșterea performanței este proporțională cu intensificarea motivației numai până la un punct, după care începe o stagnare și chiar un declin (A. Cosmovici, L. Iacob, Op. cit., p. 202): motivația prea puternică provoacă apariția de emoții, introducând dezorganizare, ceea ce împiedică progresul, ducând chiar la regres. De aceea este sesizabilă (dar și resimțită) nevoia de informare și de studii privind managementul educației, în general, și în cel al carierei didactice, în particular, deoarece profesia didactică evoluează pe fondul nevoii de conducere managerială a școlii și a clasei de elevi. Este o construcție pe care UNESCO dorește să o fundamenteze pe valoarea că profesorul este agent al schimbării și devine astfel un mediator în procesul cunoașterii, desfășurându-și activitatea în funcție de patru piloni importanți: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții, a învăța să fii, la care mai precizăm un al cincilea și anume a învăța să distingi/să partajezi. De aceea profesionalizarea sa evoluează „între standardizare și creativitate”: standardizarea privește valorile aflate la baza curriculumului preuniversitar și la baza programelor pedagogice universitare și postuniversitare angajate în formarea inițială și continuă a personalului didactic, iar creativitatea rezultă din necesitatea adaptării permanente a discursului didactic, conceput în sens managerial, la un context pedagogic și social deschis, aflat în continuă schimbare (la nivelul școlii, clasei, familiei, comunității etc.).

Este cât se poate de necesar să avansăm anumite demersuri strategice pe care trebuie să le întrevadă profesorul în formarea sa continuă care vizează:

- setul de competențe și cerințele speciale pe trepte și discipline de învățământ;
- tehnologii didactice de inspirație umanistă ca expresii și intervenții educative ale statutului acordat omului în societate (ființa umană este văzută ca “produs social”, “actor social” și “agent social”);
- elaborarea propriei filosofii asupra actului paideutic;

¹ Vezi: 1. Popescu - Neveanu P. Dicționar de psihologie. – București, Albatros, 1978; 2. Druță F. Psihologia și educația. – București, Editura Didactică și Pedagogică, R. A., 1997

- vizualizarea rezultatului final al propriei intervenții educative fundamentate prin:
 - modelul transmisiv-normativ;
 - modelul incitativ-personal;
 - modelul achiziției prin inserție socială;
- programe de formare continuă eficiente în funcție de acest set de competențe și tehnologii definitivat la nivelul unității de învățământ și al comunității academice (instituții/universități specializate, ONG-uri etc. care sunt furnizori de programe);
 - instrumente aplicabile în diferite contexte manageriale (fișa postului, fișa inspecției școlare, fișa de evaluare / autoevaluare etc.) dezvoltate inter- și pluri-disciplinar prin corelațiile dintre pedagogie și economie, sociologie, psihologie socială etc.

Toate acestea au ca rezultat conturarea unei noi perspective de abordare și conștientizare a procesului de formare continuă și a educației și instruirii la nivel sistemic, optim, strategic, inovator fiind dezvoltate, afirmate și valorificate la nivelul academic și al practicii pedagogice și sociale concrete, într-o ordine logică a managementului organizației școlare, a managementului clasei, a managementului lecției, a managementului carierei didactice, a managementului grupului educat, cu o deschidere activă, interactivă și creativă spre managementul relațiilor umane în educația adulților.

Așadar, responsabilitatea privind strategiile de management al carierei aparține în primul rând profesorului, dar și a instituției educaționale.

Dezvoltarea carierei implică luarea anumitor decizii și angajarea în activități pentru realizarea scopurilor privitoare la carieră; însă ideea esențială în procesul de dezvoltare a carierei o semnifică timpul, iar forma pe care o ia cariera unei persoane în timp este influențată de o serie de factori, cum ar fi:

I. reperele de evaluare a instituției/organizației angajatoare:

- cât de mare și cât de veche este instituția/organizația;
- care sunt evenimentele cele mai importante ale istoriei sale;
- ce bunuri sau servicii produce și cum le produce;
- ce tehnologii importante utilizează;
- care sunt departamentele/părțile importante și cum sunt ele structurate;

II. relația cost-beneficii:

- ce oportunități de muncă oferă instituția/organizația;
- care este politica de recompensare a ei;
- care este politica de personal: de evaluare, de instruire, de dezvoltare;
- ce fel de persoane lucrează;
- ce le place sau ce le displace persoanelor angajate;
- instituția/organizația are vreo tradiție importantă ;
- în ce mod interacționează angajații ;

III. amprenta culturii:

- ce norme culturale are țara, regiunea;
- ce norme culturale promovează instituția/organizația;
- care este cultura interacțiunii dintre individ și instituție/organizație: transferări, promovări;
- care este cultura avansării în carieră: pe verticală, pe orizontală, spre interior etc.

În acest context, angajații pot să se deplaseze, pot să parcurgă prin toate stadiile fără să-și dea seama de poziția lor raportată la încuderea în procesul de dezvoltare a carierei. Astfel¹,

¹ Vezi: **1.** Băban A., Consiliere educațională. – Cluj-Napoca, Ed. Ardealul, 2001; **2.** Anghel Rodica, Dezvoltarea carierei, responsabilitate individuală sau organizațională, în Analele Universității „Dunărea de Jos”, Fascicula XXI „Psihologie și Științele Educației”, An I, nr. 1, Galați, Ed. Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, 2006, p. 31-32

a) *mișcarea pe verticală* se referă la avansarea ascendentă sau descendentă în cadrul organizării structurale a instituției/organizației (mărimi ale salariului, promovări la nivelele superioare);

b) *mișcarea pe orizontală* face referință la avansarea laterală a angajaților, de la o arie funcțională la alta (în dependență de abilitățile, cunoștințele și expertiza indivizilor);

c) *mișcarea spre interior* rezidă în avansarea spre nucleul instituției/organizației (angajatul se bucură de încredere, înțelege organizația, i se pun responsabilități mai mari, este consultat în mod frecvent în luarea unor decizii importante).

Aceste mișcări constituie soluții eficiente și atractive pentru angajați atunci când ele se bazează pe dezvoltarea personală, pe conținutul muncii realizate și pe importanța postului. De aceea fiind în consens cu A. Băban și cu R. Anghel (citați la trimiterea 9), responsabilitatea pentru managementul carierei aparține atât individului, cât și instituției/organizației, iar unele dintre strategiile de carieră ar putea fi:

I. la nivelul responsabilității instituției/organizației :

- dezvoltarea încrederii în sine a angajaților ;
- menținerea market-abilității prin învățarea continuă ;
- realizarea unui program de dezvoltare progresivă a carierei prin:
 - a) comunicarea obiectivelor și strategiilor viitoare ale instituției/organizației;
 - b) crearea oportunităților de dezvoltare (sarcini noi interesante și provocatoare);
 - c) oferirea suportului financiar necesar dezvoltării (sprijin pentru instruire, burse);
 - d) acordarea de timp liber pentru instruire/specializare/continuare de studii;

II. la nivelul responsabilității individuale:

- individul trebuie să cunoască trei sarcini:
 - a) sarcina de evaluare a propriilor abilități, interese și potențial;
 - b) sarcina de a identifica obiectivele carierei și de a dezvolta un plan realist al carierei;
 - c) sarcina de a se pregăti pentru cariera aleasă și pentru posturile ce vor urma prin obținerea calificării necesare.

De aceea angajații ar trebui să își conducă și să își dezvolte cariera tot astfel cum un manager își conduce și își dezvoltă afacerea sau instituție/organizația; angajații ar trebui să își elaboreze anumite *strategii individuale de carieră* fiind construită pe flexibilitate și pe dezvoltarea competențelor în funcție de necesitățile de pe piața muncii. Unele dintre aceste strategii pot fi:

- cunoaște-te pe tine însuși (planificarea carierei începe prin a fi cinstit cu tine însuși);
- îngrijește-te de reputația profesională (evidențiază-ți realizările tale);
- dezvoltă-ți o rețea de contacte (trebuie să îți faci contacte în această lume a mobilității);
- documentează-ți reușitele proprii (rezultatele și realizările identificabile sunt mai valoroase pe piața forței de muncă);
- fii atât specialist cât și generalist (trebuie să fii flexibil, nu trebuie să te plafonezi);
- pregătește-ți întotdeauna un plan de rezervă și fii gata să acționezi (rămâi mereu în evoluție, menține-te în formă financiară și psihică, speră să fie mai bine, dar fii pregătit pentru mai rău).

Așada, individul își propune ca obiectiv o carieră, instituția/organizație își propune să păstreze oamenii valoroși. Pentru aceea trebuie avute în vedere diferențele individuale în aprecierea angajaților și distribuirea rolurilor și nu trebuie să uităm că oamenii și carierele lor sunt dinamice. Astfel indivizii instituției/organizației participă la stagii de instruire permanentă, de recalificare profesională, la concursuri etc. În Republica Moldova se organizează și se desfășoară anual concursul „Pedagogul anului” prin care se urmărește aplicarea politicii educaționale active adaptate la noile conținuturi și tehnologii didactice moderne ce sunt axate pe formarea competențelor funcționale ale elevului și pe dezvoltarea competențelor profesionale individuale ale personalului didactic de predare/ale educatorului.

Însă dimensiunile axiologiei și praxiologiei educației sunt afectate de implemenările la nivel european și impactul acestora se identifică pe traseul individual, pe influența societății/pe politica educațională și pe conținutul teoriei educaționale/pe modernizarea reflexivă a educației.

Cadrele didactice care participă la acest concurs trebuie să își justifice traseele expuse mai sus prin argumente socialmente acceptabile (școala este o instituție socială) și prin dispute în mediul educațional, în comunitatea pedagogică, acestea fiind conduse asupra experiențelor și a dovezilor cu privire la crearea mediului educațional centrat pe elev, pe nevoile și disponibilitățile lui, armonizate la nevoile și cerințele mediului, bazat pe toleranță, pe înțelegere, pe sprijin, pe responsabilitate.

Argumentele și disputele respective conduc și asupra managementului de clasă care îl ajută pe profesor să crească copii sănătoși fizic și mental, împăcați cu ei înșiși și cu cei din jur, copii care se simt bine unii cu alții, copii care știu cine sunt și ce sunt, copii care pot să-și găsească echilibrul după un seism emoțional într-un alt mod decât prin a-și curma zilele ori a se droga, ori a abandona școala, ca singurele modalități de rezolvare a problemelor lor.

Aceste argumentări și dispute fac apel la principii fundamentale („grandeurs”, în expresia lui L.Thévenot), care sunt:

- „principiul inspirat”: valoarea acțiunii este asigurată de intensitatea experienței personale;
- „principiul casnic” (intern): în căutarea a ceea ce este just accentul se pune pe relațiile interpersonale; într-o lume casnică (școala este „a doua casă” a elevului), domestică, importanța oamenilor depinde de poziția lor ierarhică pe o scară a dependențelor personale;
- „principiul opiniei”: într-o lume a opiniei importanța unei persoane depinde exclusiv de părerea celorlalți, de notorietatea pe care a acumulat-o;
- „principiul comercial”: în această lume grandoarea (importanța) persoanelor este relaționată direct de bogăția lor; reușita personală se exprimă în termenii competiției – a fi învingător;
- „principiul industrial”: lumea industrială se bazează pe eficacitatea indivizilor, pe productivitatea lor, pe capacitatea acestora de a-și satisface nevoile; este lumea scopurilor tehnice și a metodelor științifice; experții sunt adevărații judecători;
- „principiul moral-civic”: în numele unui principiu oamenii își sacrifică interesele personale pentru a servi cauzele generale; acțiunea este acceptabilă când este integrată unui demers colectiv care dă sens și justifică conduitele indivizilor; normele sunt expresia voinței generale, iar moralitatea presupune solidaritate umană și capacitate de a reprezenta interesul general

În acest context, concursul trebuie să se desfășoare altfel decât în forma și modul actual. Cadrele didactice care au promovat faza locală și participă la faza republicană susțin lecții în fața Comisiei republicane și alte probe identificate de regulament. Atare modalitate se pare că ar îndeplăti atestarea cadrului didactic și decizia Direcțiilor de învățământ, tineret și sport din raioanele/municipiile care au delegat aceste cadre didactice.

Titlul de „pedagog al anului” presupune că persoana deținătoare este cunoscută ca profesionist excepțional, ca expert al școlii care semnifică o rânduire spirituală superioară, ca expert al vieții elevului și al sistemului educațional.

Credem că participanții la faza republicană ar trebui să țină conferințe în toate raioanele pe aria curriculară în care sunt încadrați cu activitatea didactică. Astfel, întreaga comunitate pedagogică din republică ar evalua prestața profesională/didactică, teoretică, socială, moral-civică, culturală și se va convinge că pretendentul titlului de „pedagog al anului” depășește practicile instructiv-educative curente prin crearea unui stil și a unei filosofii proprii în domeniul educativ, ceea ce teoretizează și profesionalizează perspectiva unmanistică a educației. Doar în atare ipostaze cadrul didactic poate pretinde la titlului de „pedagog al anului”...

Aceste demersuri strategice actualizează problema reconstrucției identității profesionale în aria modelului cultural al societății informaționale și prefigurează optimizarea obiectivului formative-dominant privind raporturile contextuale: specialitatea - pedagogia - metodică - practica educațională. O cât mai completă informare – indiferent de ce decizie va lua apoi -, este pentru un profesionist o obligație elementară, deoarece “nu mai avem dreptul și, mai ales timpul, să considerăm că ceea ce încă nu facem, nu exustă” (A. Cosmovici, L. Iacob, op.cit., p.277). De

aceea afirmarea modelului cultural al societății informaționale în pregătirea pedagogică și psihologică, precizează Ioan Jinga, este indispensabilă tuturor educatorilor, ea putând fi comparată cu tehnologia oricărei meserii fără de care meseriașul ignorant ar bâjbâi, ar pierde mult timp că să descopere lucruri deja știute (op.cit., p. 5-6); în cadrul acestei formări psihopedagogice este cât se poate de importantă actualizarea cunoștințelor dobândite în perioada de formare inițială, ca premisă pentru menținerea profesorilor în actualitatea științifică, didactică și culturală și a raporturilor dintre intrare (resurse pedagogice) - ieșire (produse realizate: absolvenți integrați școlar, profesional, social) semnificative pentru evaluarea și autoevaluarea calității procesului de învățământ proiectat și finalizat în context școlar. Prin urmare, nevoia de informare devine premisa deciziilor optime adoptate de profesor în activitatea de reconstrucție a identității sale profesionale prin proiectarea, realizarea și dezvoltarea contextuală a formării continue proprii.

Calitatea pregătirii profesorilor evidențiază relația dintre rolurile personalului didactic (furnizor de informații, conducător al activității de învățare, evaluator, consilier, cercetător) și competențe derivate din roluri (competanța științifică, didactică, psihopedagogică, psihosocială, managerială, evaluativă, comunicațională și relațională în domeniul investigației științifice).

Drep concluzii putem menționa că școala și înșiși profesorii pot contribui la formarea unor aspirații, a unui „eu ideal” superior: modelul profesorilor cu un nivel sporit de aspirații și de performanță poate fi un exemplu demn de urmat, deoarece ei au menirea de a facilita celorlalți constituirea unei imagini de sine corespunzătoare, de a favoriza o justă autocunoaștere. A. Cosmovici și L. Iacob precizează că un nivel de aspirație adecvat depinde de o justă apreciere a propriei posibilități, căci supraestimarea te condamnă la o viață plină de eșecuri, iar subestimarea te face să ratezi scopuri realizabile. De aceea profesorul trebuie să ajungă la o bună cunoaștere a curriculumului, a disciplinei pe care o predă, a situației în care se află sistemul educațional și a discipolilor și prin autoaprecieri bine motivate să-și consolideze o imagine de sine obiectivă și să își reconstruiască identitatea sa profesională prin emoții și aspirații către performanțe.

Referințe:

1. Sava Simona, Educația adulților – identitate, problematică, în volumul „Educația adulților. Baze teoretice și repere practice” (coordonat de Ramona Paloș, Simona Sava, Dorel Ungureanu). – Iași, Polirom, 2007, p. 15-66
2. Sava Simona, Ungureanu Dorel, Introducere în educația adulților. – Timișoara, Editura Mirton, 2005
3. Cosmovici A., Iacob L., Psihologie școlară. – Iași, Polirom, 2008, p. 199-200
4. Jinga Ioan, Educația și viața cotidiană. – București, EDP R.A., 2008, p. 245-249
5. Citat de Cosmovici A., Iacob L., Psihologie școlară. – Iași, Polirom, 2008, p. 2001
6. Citat după: Miller Barbara și Singleton Laaurel „Formarea cetățenilor”. – Chișinău, S.N., Tipografia „Prag-3”, 2002, p. 10
7. Vezi: **1.** Popescu - Neveanu P. Dicționar de psihologie. – București, Albatros, 1978; **2.** Druță F. Psihologia și educația. – București, Editura Didactică și Pedagogică, R. A., 1997
8. Vezi: **1.** Băban A., Consiliere educațională. – Cluj-Napoca, Ed. Ardealul, 2001; **2.** Anghel Rodica, Dezvoltarea carierei, responsabilitate individuală sau organizațională, în Analele Universității „Dunărea de Jos”, Fascicula XXI „Psihologie și Științele Educației”, An I, nr. 1, Galați, Ed. Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, 2006, p. 31-32
9. **1.** Vicol Nelu et alii, National report - Moldova: the Education System in the Republic of Moldova. - The Prospects of Teacher Education in South-est Europe (edited by Pavel Zgaga). – Lyublyana, Centre for Educational Policy Studies, 2006, p. 361-399; **2.** Vicol Nelu, Articulații interne ale formării profesionale inițiale. – Modernizarea învățământului superior în contextul integrării europene, Chișinău, Evrica, 2007, p. 317-321

ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ WIKI-ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*д. п. н. Татьяна ВЕЛИКОВА,
Комратский Государственный Университет*

The article studies the possibilities of using the Wiki-technologies in the learning process. The analysis of software was made by the author for creation Wiki-projects. The article discusses the experience of using Wiki-technologies in the learning process.

Key words: wiki, wiki-technologies, learning process, collaborative learning, software.

Популяризация технологий, таких как Wiki, блоги, виртуальные классы, привела к идее электронного обучения. Это в свою очередь ставит новые задачи перед современными педагогами, с целью поиска новых методов обучения, моделей обучения.

Данная статья посвящена использованию wiki-технологии в образовательном процессе, так как, по мнению автора, данная технология пока не получила широкого распространения в Республике Молдова.

Актуальность использования Wiki-технологий в образовательном процессе и интерес к данной технологии во многих странах подтверждают работы многих авторов, среди которых: Винокуров А. Ю. [1], Пунчик З.В. [3], Кадан А.М. [2], Рулиене Л.Н.[6], Фролов И.Н.[7], Grosseck G. [8], Leung K.[9], Robertson I. [10] и др.

Wiki является одной из перспективных, новых тенденций в развитии веб-технологий, образовательном процессе.

Wiki (русск. *вики*) — сайт, где предлагается всем пользователям редактировать любую страницу или создавать новые страницы, используя обычный веб-браузер без каких-либо его расширений. Пользователи могут самостоятельно изменять содержимое вики-сайта с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом. Форматирование текста и вставка различных объектов в текст производится с использованием вики-разметки.

В ходе исследования было выявлено, что под термином "*Wiki-технология*" понимается технология построения Web-систем, позволяющая пользователям принимать непосредственное участие в редактировании его контента - исправлении ошибок, добавлении новых материалов, и при этом она не требует использования специальных программ и знания HTML.

Установлена значимость Wiki-технологии в развитии современного образовательного процесса. Использование в учебном процессе Вики-среды позволяет вовлечь студентов в совместную работу, которая помогает обмениваться идеями, аккумулировать главные идеи, которые студенты нашли и сформировали, решить вопросы.

Раскрыты основные возможности, а также преимущества и недостатки применения Wiki в педагогической практике.

Преимущества: благодаря использованию Wiki в обучении разрабатываются новые методы и формы обучения в вузе. Массовое и гибкое использование информационных технологий позволяет рассматривать wiki не только в качестве технической, но и педагогической инновации. Во многих случаях Wiki делает попытку реализовать традиционные дидактические методы и усилить обновление методики обучения. Информационные технологии обновляют учебный процесс, совершают переворот в обучении, используются новые информационные технологии. Позволяет встраивать в документы любые объекты мультимедиа, благодаря чему возможно реализовать мультимедийность обучения. Таким образом, Wiki привносит черты инновационного обучения: открытость обучения будущему, формирование способности к

предвосхищению на основе постоянной переоценки ценностей, формирование способности к совместным действиям в новых ситуациях, к совместному обучению.

Недостатки: Wiki имеет хороший потенциал, но Wiki не может функционировать в обучении автоматически. Для того, чтобы эффективно использовать Wiki необходима соответствующая компетенция. Использование Wiki должно поддерживаться соответствующей педагогической концепцией. Работа студентов должна стимулироваться, необходимо формулировать ясные, конкретные цели и систему оценивания. Технология вики позволяет обеспечить только асинхронную коммуникации. Несмотря на то, что редактировать wiki могут несколько человек, работа над одним документом в отдельный момент времени может проводиться только одним человеком.

На Рис.1 продемонстрирована одна из возможных схем использования Wiki-технологии в вузе.



Рис. 1. Использование технологии Wiki в образовательной системе

«Wiki используют как электронное портфолио, инфраструктуру для общих письменных проектов и публикации решений проблемы, источник информации и библиотеки, средство управления самостоятельной работой студентов, координации проектной работы. Wiki внедряют в учебный процесс как метод "мозговой атаки" и тренировки. Wiki позволяет студентам принимать активное участие в совместных проектах при сохранении высокой степени свободы их действий. Также они могут видеть (отслеживать) эффективность собственных действий. Учебный процесс превращается в со-обучение, студенты становятся партнерами, помогая друг другу идти дальше. В Wiki реализуется принцип «учение в обучении»: студент учится интенсивнее, если он должен не только знать предмет, но и должен уметь передать свои знания кому-то, помочь другому, объяснить (сделать понятным кому-то другому). Работа в Wiki должна быть основана на готовности преподавателя к открытости, преподаватель должен уважать вклад студентов как равноценных соавторов» [6].

Автором настоящей статьи проанализированы инструменты, поддерживающие Wiki-технологии, такие как: MediaWiki, ErfurtWiki, PHPWiki, JSPWiki, WackoWiki, PBWiki, MoinMoin, Wikispaces, SeedWiki, TWiki, Zwiki, OpenWiki, SocialText, TiddlyWiki и др.

Автором предлагается использовать в учебном процессе инструмент Wikispaces, который позволит преподавателю разработать Wiki-проект. Он может использоваться в педагогической деятельности преподавателя для организации совместной работы. Для того, чтобы воспользоваться данным инструментом, необходимо пройти пошаговую регистрацию в среде Wikispaces <https://www.wikispaces.com/> и создать wiki-проект, далее перейти к редактированию содержания wiki-проекта, созданию навигационной панели, настройки интерфейса.

Так же, если вуз имеет *платформу дистанционного обучения Moodle*, преподаватель может использовать Wiki-технологии, так как сама платформа снабжена модулем Wiki. Модуль Wiki позволяет участникам добавлять и редактировать набор связанных веб-страниц. Вики может быть совместной - все способны редактировать ее, или индивидуальной, которую только автор может редактировать. В Wiki сохраняется история предыдущих версий каждой страницы с перечислением изменений, сделанных каждым участником (Рис.2, Рис.3, Рис.4), что позволяет преподавателю проследить за вкладом каждого студента в работу и оценить его. Преподавателю доступна информация о пользователях, участвующих в Wiki-проекте, дате, времени выполнения работы каждым участником.



Рис.2. Формулировка задания в Wiki

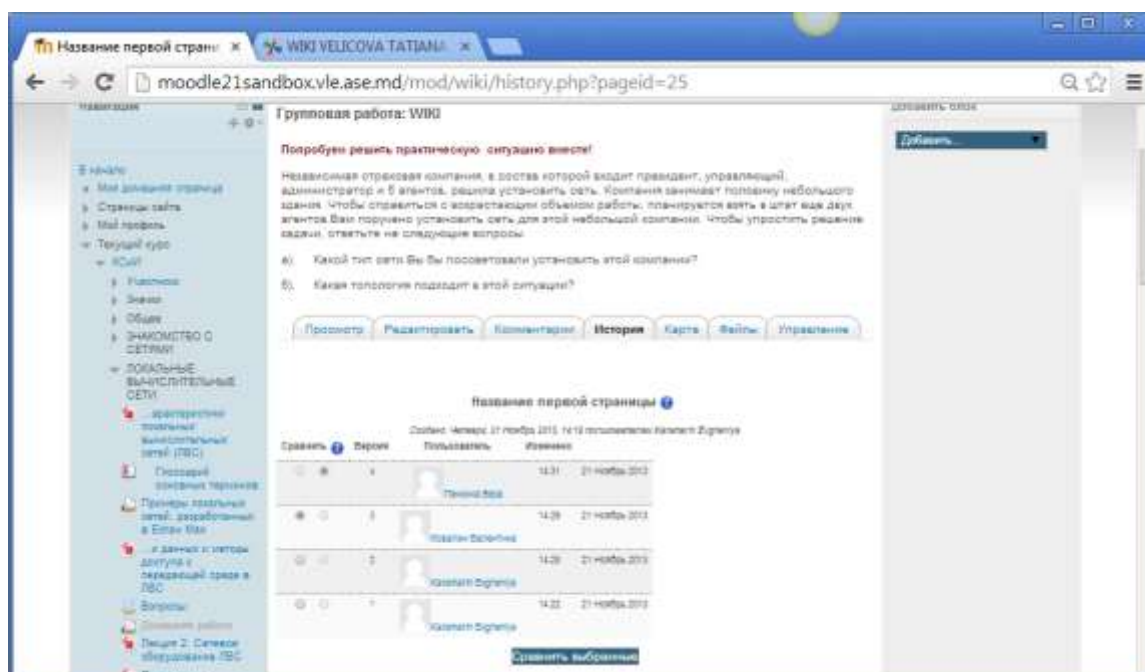


Рис. 3. История работы пользователей в Wiki

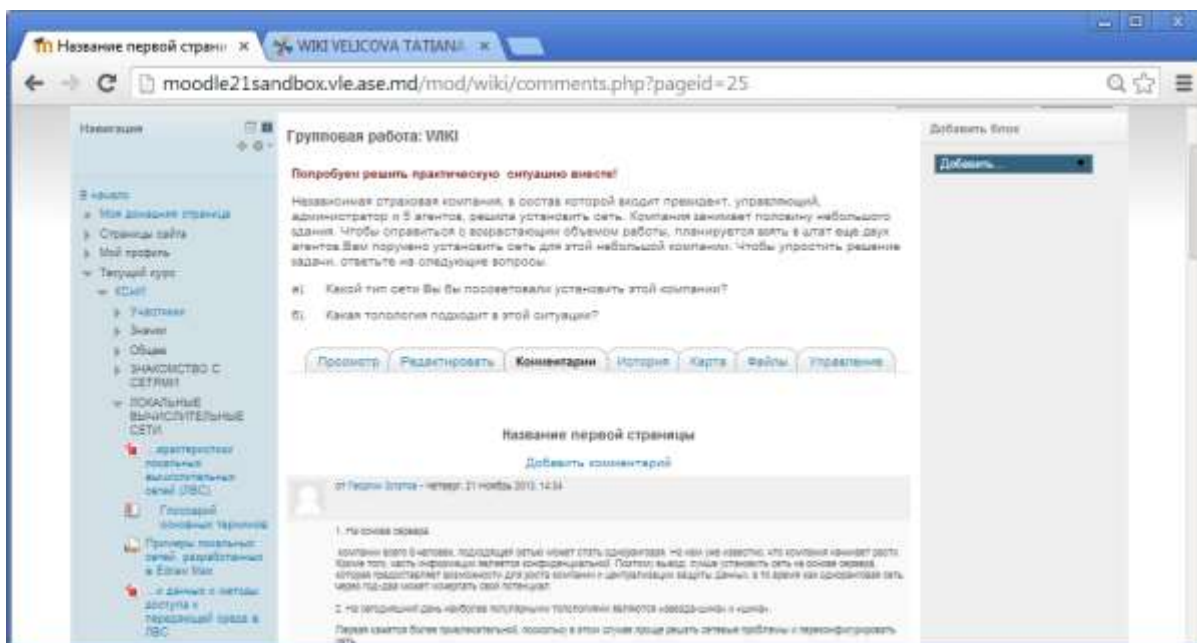


Рис. 4. Комментарии, добавленные пользователями Wiki

«Стратегия использования *Wiki* предполагает возможность свободного редактирования документа всеми участниками проекта вплоть до создания его итоговой версии. Имеющаяся в системе *Moodle* возможность отслеживания истории создания документа и при необходимости восстановления старых версий значительно снижает риск потери ошибочно удаленных данных. Преподаватель также имеет доступ к редактированию проекта и может оставлять свои комментарии и градированные оценки к текущему проекту. *Wiki* является эффективной средой совместной, проектно-ориентированной работы студентов. Основным преимуществом *Wiki* является возможность выработки у студентов навыков командной работы, когда результат зависит не только от вклада каждого, но и от их способности к слаженной совместной работе» [1, с. 281].

Wiki, например, можно использовать:

- для совместной разработки проектов, учебников, отчетов и т. п.;
- для создания групповых заметок к лекциям или учебникам;
- для планирования общей работы членов кафедры, факультета или обсуждения повестки дня;
- при совместном создании студентами книги по теме, заданной их наставником;
- для совместного сочинения историй или создания стихотворений, где каждый участник пишет строку или строфу;
- как личный журнал для заметок об исследованиях или исправлениях (используется индивидуальная Вики).
- «представления, расширения и аннотирования учебных материалов, которые могут делать как преподаватели, так и студенты;
- коллективного создания творческих работ;
- коллективного создания энциклопедий» [5].

Использование *Wiki*-технологии в образовательном процессе позволяет преподавателю перейти от репродуктивной модели преподавания и обучения к модели, способствующей знакомству с информацией и формированию творческого подхода в работе с ней. Студент становится активным участником процесса обучения, накапливает, отбирает, анализирует и демонстрирует компетенции. Новая модель обучения предполагает взаимодействие студента с преподавателем, другими студентами, информационными ресурсами и технологиями. В такой учебной среде создается

благоприятная обстановка для сотрудничества студентов, для обсуждения ими различных точек зрения на исследуемую проблему.

Библиография:

1. Винокуров А. Ю. Использование инструментов Web 2.0 в электронном обучении. В: Материалы XIX Международной конференции «Применение новых технологий в образовании», Троицк, 2008. с.280-282. <http://window.edu.ru/resource/933/55933/files/conf08.pdf> (дата посещения 23.01.2011).
2. Кадан А.М. Опыт и проблемы использования wiki-системы при организации корпоративной работы студентов. http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/22190/1/%D0%9A%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%20%D0%90_%D0%9C.pdf (дата посещения 10.04.2014)
3. Пунчик З. В., Зеневич А. М. Современные технологии организации сетевого обучения. Материалы IX Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы бизнес-образования», 8-9 апреля, Минск, 2010. http://www.sbmt.bsu.by/Data_RUS/ContBlocks/01108/Punchik_zenevich.pdf (дата посещения 10.04.2014)
4. Редькина Н.С. Возможности использования информационных технологий в библиотеках. http://www.gpntb.ru/ntb/ntb/2012/5/ntb_5_6_2012-%D1%80%D0%B5%D0%B4%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D0%B0.pdf (дата посещения 10.04.2014)
5. Рогушина Ю.В. Внедрение современных Интернет-технологий в образовательный процесс. Educational Technology & Society 11(3) 2008. ISSN 1436-4522 http://ifets.ieee.org/russian/depository/v11_i3/pdf/7.pdf (дата посещения 10.04.2014)
6. Рулиене Л.Н., Браунгардт К. Роль Wiki в развитии современного образовательного процесса. http://ruliene.bsu.ru/wp-content/uploads/Ruliene_UlanUde.pdf (дата посещения 10.04.2014)
7. Фролов И.Н. Использование технологии Wiki в подготовке ИТ-специалиста. 2009.it-edu.ru/docs/Sekziya_2/9_Frolov_1257571439030875.doc
8. Grosseck G. Un experiment pedagogic reușit: utilizarea Wiki în desfășurarea unui curs academic. În: The 3 International Scientific Conference „E-Learning and Software for Education”. Bucharest, april 12–13, 2007. 14 p.
9. Leung, K; Chu, SKW . Using Wikis for Collaborative Learning: a Case Study of an Undergraduate Students’ Group Project in Hong Kong. The 6th International Conference on Knowledge Management (ICKM 2009), Hong Kong, 3-4 December 2009. In Proceedings of ICKM, 2009, p. 1-13 <http://hub.hku.hk/bitstream/10722/127129/1/Content.pdf> (дата посещения 10.04.2014)
10. Robertson Ian. Learners’ attitudes to wiki technology in problem based, blended learning for vocational teacher education. Australasian Journal of Educational Technology, 2008, 24(4). p. 425-441. <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet24/robertson.pdf>
11. Wikis in Higher Education http://www.udel.edu/sakai/training/printable/wiki/Wikis_in_Higher_Education_UD.pdf (дата посещения 10.04.2014)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ СОПРОТИВЛЕНИЯ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*к. п. н., доцент, Лариса ЗОРИЛО,
Бэлцкий Государственный Университет им. Алеку Руссо*

This article states issues of the problem of resistance to education. It is investigated in a scientific project, Balti State University A. Russo. The article is devoted to testing in teacher training course "Resistance to Education". There are considered the educational thematic plan, the content of individual topics, forms and methods of the work with students. There are given the examples of this course implementation in the educational process.

Анализ психолого-педагогической литературы, практика общественного и семейного воспитания, указывают на усиливающиеся тенденции сопротивления воспитанию. Эта проблема стала предметом научного поиска участников проекта Академии наук РМ «Исследование феномена сопротивления воспитанию в сельской школе» в Бэлцком государственном Университета им. А. Руссо.

Цель научно-исследовательской деятельности коллектива – изучение данного феномена в условиях сельской местности республики, выявление причин его вызывающих, а также разработка концепции и методических рекомендаций по снижению сопротивления воспитанию в образовательных учреждениях села.

В научной литературе сопротивление воспитанию рассматривается, как состояние ребенка в воспитательном процессе, которое выражается в неприятии, игнорировании, противостоянии всем компонентам воспитательного процесса (от единичных воспитательных воздействий до всей воспитательной системы в целом). При этом выражено оно может быть в скрытых или открытых проявлениях, через различные формы – словесные, эмоционально-волевые и поведенческие.¹

Одно из направлений исследовательского проекта – подготовка дидактических кадров в области преодоления сопротивления воспитанию. Важность этой работы подтверждают проведенные нами исследования в гимназиях села Хилиуцы, Рышканского района и села Елизаветовка. Анкетирование педагогов показало, что большая часть (59%) испытывает затруднения в этой деятельности и не готовы оказать полноценную помощь семье, в которой дети сопротивляются воспитанию. 69% респондентов указали на трудности в работе с детьми из семей, оставшихся временно на попечении родственников и опекунов в связи с отъездом родителей на работу за границу. Причем, как отмечают педагоги, в этих семьях чаще всего дети проявляют сопротивление воспитанию.

Учитывая потребность дидактических кадров в овладении компетентностью в данной области, на факультете науки, образования, психологии и искусства Бэлцкого государственного университета им. А. Руссо был включен в учебный план и апробирован курс «Сопротивление воспитанию». Его цель-подготовка студентов в области преодоления сопротивления воспитания младших школьников.

Данный курс предполагает формирование у студентов следующих компетенций:

- знание психолого-педагогических основ и механизма проявления сопротивления воспитания младших школьников;
- распознавание и диагностирование причин сопротивления воспитанию;
- использование идей гуманистической, нерепрессивной педагогики в ситуациях сопротивления воспитанию;
- овладение разработанными в педагогике и психологии продуктивными идеями преодоления сопротивления воспитания;

¹ Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 480 с.

- умение ставить педагогические задачи сообразно ситуации сопротивления воспитанию и возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся;
- умение оказывать педагогическую поддержку детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации;
- преодолевать сопротивление воспитанию младших школьников в процессе партнерских отношений с родителями учащихся.

Данный курс рассчитан на 16 часов лекций и 18 часов практических занятий.

В первой теме «Психолого-педагогические основы преодоления сопротивления воспитанию младших школьников», студенты осваивают суть феномена сопротивление воспитанию с позиций современной психологии и педагогики, теорий психоанализа. Это явление рассматривается с позиций всех участников педагогического процесса – учителей, родителей и самих воспитанников, а также других субъектов социума.

В этой теме мы обращаем внимание студентов на характеристики явлений, сопутствующих сопротивлению воспитанию (инфантилизм, регрессия поведения, «эффект ореола», «эффект Мы и Они», конформность, синдром посттравматического стресса и др.). Исходя из этого сопротивление воспитанию идентифицируется как защитный механизм ребенка (устранение из сферы сознания источника угрозы, отрицание, как попытка неприятия источника угрозы как реального события, фантазирование; рационализация; инверсия; проекция; изоляция; регрессия, сублимация).

В продолжение первой темы студенты изучают проблему дидактогении и механизмов самозащиты младшего школьника.

Дидактогения – это один из вариантов сопротивления воспитанию, когда возникают негативные психические процессы в структуре личности учащегося (угнетенное состояние – страх, фрустрация – представление о трудности, нерешаемости проблем обучения и воспитания), вызванное нетактичным, неэтичным, непедagogическим поведением воздействием педагога, отрицательно сказывающимся на деятельности и межличностных отношениях учащихся, на их настроении и мироощущении. Исследователи рассматривают это явление не только применительно к обучению (дидактике), но и более широко - ко всему воспитанию в широком смысле этого слова.¹

Поэтому студенты знакомятся с последствиями сопротивления воспитанию, с которыми встречается каждый учитель в школьной практике: обострение нервно-психических заболеваний, для которых недостатки воспитания являются психогенными факторами; формирование в личности младших школьников отрицательных качеств: лживости, упрямства, негативизма, агрессивности, пессимистичности, гипомании, демагогичности. При сращивании этих качеств получается особый тип личности, который получил название акцентуированная личность.

В этой теме важно разъяснить студентам, что сопротивление воспитанию может выступать и как защитная реакция воспитанника на негативные условия жизни и воспитания, и как следствие отклонений в физическом и психическом развитии, и как следствие нарушенных отношений с окружающими сверстниками и взрослыми, и как неприятие жизненной позиции окружающих людей (родителей, педагогов, ближайшего бытового окружения, сверстников, отдельных социальных групп, общества в целом), и как реакция на неадекватные средства, методы и приемы воспитания, и как протест против авторитарного давления на личность в жизни вообще и в воспитании в частности, и как защитная реакция на обиды, унижения, оскорбления.²

¹ Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 480 с.

² Снайдер М., Снайдер Р. Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитание совести. - М.: Смысл, 1995. - 271 с. ISBN 5-85494-016-7.

Важно, чтобы студенты правильно диагностировали этот процесс, понимали, что в данном случае «сопротивление воспитанию» выступает как способ самоутверждения, самосохранения и как средство самозащиты.

Изучая тему «Причины сопротивления воспитанию», мы считали важным сформировать у студентов понимание того, что основная причина данного явления – несоблюдение условий для полноценного развития личности ребенка. Эти негативные условия возникают в связи с социальными, экономическими, политическими, культурными и другими реалиями жизни нашей республики.

Рассматривая причины сопротивления воспитанию, мы считали важным выделить вопрос о критических ситуациях развития ребенка (стресс, фрустрация, конфликт, кризис).

Одна из важных тем курса – «Преодоление сопротивления воспитанию в семье».

Изучение этой темы даст возможность будущим педагогам преодолевать сопротивление воспитанию младших школьников совместно с родителями, что будет способствовать всестороннему рассмотрению проблемы и комплексному влиянию на ребенка.

В соответствии с kurikulumом данного курса студенты осваивают следующие концептуальные положения:

- Создание системы психолого-педагогической помощи семьям – является одним из важнейших условий, обеспечивающих необходимый уровень социально-психологической адаптации детей и снижение сопротивления воспитанию.

- Помощь семье является важным направлением в системе психолого-педагогического сопровождения детей проявляющих явное сопротивление воспитанию. Через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений решается проблема дифференциальной и адресной помощи ребенку, оказывающему сопротивление воспитанию.

- Каждая семья, сталкивающаяся с сопротивлением воспитанию детей, имеет право на получение комплексной психопедагогической помощи, включающей психологическую диагностику, консультирование и психокоррекционные мероприятия.

- Комплексная помощь семье организуется с момента выявления проблем у ребенка и трудностей родителей в его воспитании. Сроки ее реализации не могут ограничиваться только решением проблемы семьи. Психолого-педагогическое сопровождение семьи должно осуществляться постоянно, до окончания ребенком образовательного учреждения.

- При проведении работы с семьей, она понимается как естественная адаптивная развивающая среда, необходимый уровень гармоничных взаимоотношений в которой обеспечивается родителями ребенка.

- Оказание комплексной помощи семьям происходит через нейтрализацию личностных проблем родителей, возникающих вследствие их эмоциональных переживаний, связанных с проблемами в воспитании ребенка.

Основной целью в работе с родителями является формирование у них позитивного взгляда на ребенка, оказывающего сопротивление воспитанию. Поэтому адекватность позиции родителя позволяет ему обрести новый жизненный смысл, гармонизировать самосознание и взаимоотношения с ребенком, повысить собственную самооценку.

Целенаправленное педагогическое воздействие качественно изменяет роль родителей. Они активно включаются в воспитательный процесс собственного ребенка. Этот процесс оказывает положительное воздействие на формирование адекватных родительско-детских контактов. Своевременно оказанная психолого-педагогическая помощь оптимизирует личностное развитие ребенка и способствует снятию психологических проблем у самих родителей.

Одним из результатов деятельности вышеназванного научного проекта является подготовка учебного пособия для работы с родителями по обучению их преодолению сопротивления воспитания детей в семье. В пособии разработаны занятия «Школы для родителей» с использованием интерактивных методов. Это пособие было использовано нами для формирования у студентов умений в работе не только с родителями, но и членами семьи ребенка проявляющего сопротивление воспитанию. Материалы данного пособия способствуют углубленному изучению следующих аспектов работы педагога с семьей:

- изучение личностных особенностей родителей и членов семьи, воспитывающей ребенка с сопротивлением воспитанию;
- изучение внутрисемейного климата и межличностных контактов в семье;
- изучение факторов, влияющих на родительские позиции (отцовскую и материнскую) по отношению к ребенку;
- изучение уровня воспитательской и педагогической компетентности родителей;
- изучение воспитательных качеств, умений и способностей родителей, выступающих в качестве педагогов своих детей;
- изучение социально-культурных условий жизни семьи на разных возрастных этапах развития ребенка;
- изучение ценностных ориентаций родителей различных социально-культурных групп в отношении ребенка;
- определение основных типов взаимодействия в семьях с проблемным ребенком;
- изучение моделей воспитания в семьях, воспитывающих детей, проявляющих сопротивление воспитанию;
- изучение форм родительского участия в формировании навыков социальной адаптации ребенка;
- изучение влияния родительской позиции на формирование личности ребенка;
- изучение мотивационно-потребностной сферы родителей детей с отклонениями в развитии;
- изучение особенностей внутренних личностных переживаний родителей, связанных с проявлениями сопротивления ребенка;
- изучение влияния фактора присутствия в семье ребенка его братьев и сестер;
- изучение динамики родительско-детских и детско-родительских отношений под воздействием психокоррекции;
- сравнительное изучение родительских позиций отцов и матерей детей проявляющих сопротивление воспитанию;
- изучение родительского отношения к ребенку с отклонениями в развитии в зависимости от религиозных и культурных традиций семьи.

В процессе передачи культурных требований и в силу стремления уберечь ребенка от вредных воздействий окружающего мира родители ограничивают поведение ребенка и запрещают чаще, чем разрешают что-то сделать. В связи с этим мы считали необходимым включить в kurikulum тему «Сопротивление воспитанию младших школьников в процессе требований и запретов». Один из вопросов данной темы – родительский контроль. Он является показателем выраженности запретительных тенденций в семье. Чем выше этот показатель, тем больше ребенка ограничивают в праве следования собственным побуждениям, активно добиваются от него подчинения правилам и следят за тем, чтобы дети полностью выполняли свои обязанности. В противоположность этому, в семьях, с низкой степенью выраженности родительского контроля, к детям предъявляют меньше требований, налагают меньше ограничений на их поведение и выражение ими эмоций.

В соответствии с характером запрета мы в процессе изучения данной темы выделили три группы стилей.

Запрет-директива. Когда родительские требования носят характер приказа, истины в последней инстанции. При этом ребенку не объясняют смысла ограничений, и требуют четкого беспрекословного соблюдения правил, установленных взрослыми;

Запрет-объяснение. Родители объясняют смысл запрета, апеллируя к здравому смыслу ребенка: демократическое воспитание, объяснительный родитель, авторитетные родители;

Отсутствие запрета. Либеральные родители; гипопротекция, детоцентризм; сочувствующий и автономный родитель;

В процессе практических занятий студенты учились распознавать и использовать на практике различные варианты предъявления младшим школьникам требований и запретов различающихся по степени психологического давления^{1 2}:

- Выслушивание. Взрослый дает ребенку возможность высказаться по поводу ограничения его поведения.

- Руководство. Этот уровень предполагает большую степень директивности. Взрослые, как правило, выбирают что-то наиболее актуальное для ребенка на данный момент и совместно с ним разрабатывают стратегию поведения.

- Инструктирование. Предполагает постановку задачи и тренировку ее выполнения.

- Требование. Это максимальная степень давления на ребенка, предполагающая способность взрослого настоять на выполнении требования.

Особо в данной теме мы выделили демократический стиль взаимодействия с ребенком в процессе предъявления требований и запретов. При таком стиле родители проговаривают с детьми определенные нормы поведения, но не контролируют соблюдение этих правил в поведении ребенка. Детям предоставляется много самостоятельности при минимизации контроля. Данный стиль определяется такими параметрами, как высокий уровень вербального общения между детьми и родителями, включенность детей в обсуждение семейных проблем, учет их мнения; готовность родителей прийти на помощь, если это потребуется с одновременной верой в успех самостоятельной деятельности ребенка; ограничение собственной субъективности в видении ребенка.

Мы считаем необходимым в ракурсе проблемы преодоления сопротивления воспитанию, выделить такой компонент деятельности педагога, как коммуникативная культура. Анализ практики показывает, что в педагогической деятельности такие свойства личности учителя, как общительность, рефлексия, анализ собственных действий и состояний, могут значительно снизить сопротивление воспитанию, которое может проявляться в деморализации, комплексе неполноценности, девиантном поведении, дистимии, отчуждении. На формировании коммуникативных умений мы сосредоточили усилия в процессе практических занятий, организуя для этого деловые игры, выполнение специальных упражнений и творческих заданий.

Анализ апробации курса «Сопротивление воспитанию» показал, что студенты проявляют интерес к изучению данной проблемы, успешно осваивают его содержание, формируют компетентность в соответствии с задачами данной деятельности и современными методами психолого-педагогической науки.

¹ Zorilo, L.; Ciobanu, L.; Foca, E.; Rusov, V.; Şova, T. Sunt părinți de succes. Suport pentru cadrele didactice în activitatea cu părinții copiilor ce opun rezistență la educație. - Bălți: SRL „Tipografia din Bălți”. 2013. - 66 p. ISBN 978-9975-4252-4-7; 37.018.262(075) S 95.

² Zorilo, L.; Ciobanu, L.; Foca, E.; Rusov, V.; Şova, T. Modalități de soluționare a fenomenului rezistenței la educație. Ghid pentru părinți și cadre didactice. - Bălți: SRL „Tipografia din Bălți”. 2013. - 121 p. ISBN 978-9975-4252-3-0; 37.018.262M 84.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕВЫХ СЕРВИСОВ ВЕБ 2.0 В ОБУЧЕНИИ

*Диана МОГЛАН,
Бэлцкий Государственный Университет им. Алеку Руссо*

In the article are examined opportunities and character of realization of network educational projects basing on the use of the Internet. Educational projects in the Internet are disclosed as the activity of network communities, which reflect a connection of information and educational technologies. Similar connection is described based on concept of educational network communities.

Современный этап развития образования на основе глобальной компьютерной сети Интернет определяется как «период использования социальных сервисов Интернета»¹. К такому можно отнести службы социальных сетей, социальные поисковые системы, сервисы социальных закладок, блоги/вики, географические сервисы, социальные медиаканалища, развивающиеся в соответствии с концепцией нового поколения интернет-технологий, получившей название Веб 2.0. Центральной идеей Веб 2.0 является использование социальных сетевых сервисов, которые развиваются на основе совместных действий по отношению к общим ресурсам в сети Интернет. Реализация образовательных задач здесь основывается на использовании таких механизмов и особенностей как диалог, взаимная поддержка, обмен знаниями, креативная направленность деятельности, работа в группе, стремление к самореализации и конструированию собственного окружения в сети Интернет. Взаимодействие участников учебного процесса (студентов, преподавателей) в сети Интернет строится на основе обмена информационными ресурсами, содержащими некоторые результаты учебной деятельности (решения задач; алгоритмы или фрагменты выполненных операций по разрешению проблемных ситуаций; ответы на вопросы, которые приводят к решению поставленных задач и др.), создаваемые инструментами социальных сервисов Веб 2.0. Кроме того, организация студентами своего сетевого окружения отражает их деятельность и жизненные ориентиры, что позволяет преподавателю выстраивать обучение с учётом их интересов, способностей, а также проследить активность и результативность студентов в учебном процессе.

Наиболее значимые образовательные возможности социальных сетевых сервисов Веб 2.0², которые могут сделать процесс передачи/получения знаний более эффективным в достижении педагогических целей представлены в нижеприведённой таблице:

Виды деятельности в Интернете	Учебные действия
1. Поиск информации.	– Аналитический обзор на заданную тему по страницам научных изданий за указанный период; – Анализ существующих в сети научных материалов на заданную тему и их оценивание; – Составление и хранение коллекции аннотированных ссылок по изучаемой теме; – Сбор мультимедийного материала к изучаемой теме; – Поиск информации в электронных библиотеках, специализированных базах данных, информационно-справочных системах,

¹ Моисеева М.В. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / Моисеева М.В., Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. др., под ред. М.В. Моисеевой. – М.: Издательский дом «Камарон», 2004. – 216 с.

² Патаракин Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю / Е.Д. Патаракин. – 2-е изд., испр. – М: Интуит.ру, 2007. – 64 с.

	электронных журналах, энциклопедиях, словарях.
2. Общение.	<ul style="list-style-type: none"> – Переписка в сетевых сообществах; – Обсуждение в блогах; – Участие в ролевых играх (веб-квесты); – Организация и проведение виртуальных встреч (вебинары, видеоконференции, интернет-трансляции).
3. Публикация в сети.	<ul style="list-style-type: none"> – Создание тематических веб-страниц; – Создание веб-квестов; – Публикация курсовых, дипломных работ, статей, презентаций и других материалов; – Создание тематических банков данных; – Создание электронных образовательных ресурсов.
4. Подготовка к учебным занятиям.	<ul style="list-style-type: none"> – Планирование учебных занятий (электронный календарь, интеллект-карты); – Подготовка учебных материалов (офисные онлайн-приложения); – Хранение учебных материалов (облачные хранилища); – Распространение учебных материалов (хостинги).
5. Обучение.	<ul style="list-style-type: none"> – Лекции и курсы в режиме онлайн; – Организация совместной работы обучающихся (вики, блоги, совместные веб-проекты); – Сопровождение внеаудиторной работы обучающихся (системы управления обучением, автоматизированные лабораторные практикумы и виртуальные лаборатории удаленного доступа и др.); – Создание ментальных карт (интеллект-карт); – Виртуальные доски, экскурсии, выставки; – Работа с электронными картами, переводчиками.
6. Оценка и контроль знаний обучающихся.	<ul style="list-style-type: none"> – Тестирование обучающихся (онлайн-тестирование); – Выполнение, приём и оценивание заданий (системы управления обучением LMS).

Одним из видов деятельности, реализация которой может быть успешно осуществлена с использованием социальных сетевых сервисов Веб 2.0, является сетевой учебный проект. Преимущество использования метода проектов в обучении заключается в том, что с одной стороны он предполагает решение проблемы, которая предусматривает использование разнообразных методов и средств обучения, а с другой стороны он способствует интегрированию знаний и умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей¹.

Широко отмечается, что учебные проекты, реализованные посредством Интернета, организуют обучение на активной основе через целесообразную деятельность студента с

¹ Блохин А.Л. Метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2005. – 154 с.

учётом его личных целей и интересов. Проекты с использованием сети Интернет позволяют не только передать студентам некую сумму знаний, но и научить их приобретать эти знания самостоятельно с помощью социальных сервисов Веб 2.0 и уметь пользоваться приобретёнными знаниями для решения новых познавательных и практических задач¹. Связующим звеном, позволяющим описать суть сетевых учебных проектов и современных интернет-технологий, выступает образовательное сетевое сообщество, поскольку создание сетевого сообщества студентов и педагогов, с одной стороны, является условием и результатом реализации учебного проекта в сети Интернет, а с другой, деятельность сетевого сообщества в целом основана на ведущей идее использования социальных сервисов Веб 2.0 – активное и коллективное пополнение сети Интернет новым содержанием². Следовательно, сетевой учебный проект в самом общем виде можно описать как учебный проект в образовательном сетевом сообществе Интернета, а реализация таких проектов будет предполагать широкое использование социальных сервисов Веб 2.0. Одной из форм организации образовательного сетевого сообщества студентов, объединёнными общими целями, интересами, но разделёнными пространством, являются недавно появившиеся, но уже ставшие достаточно популярными в образовательной среде социальные сервисы Веб 2.0 – блоги. В качестве социального сервиса Веб 2.0 для организации совместной работы студентов над учебным проектом нами была выбрана платформа блогов WordPress. Для поддержки учебного процесса с помощью блога по дисциплине «Операционные системы» на II курсе факультета экономических, точных и экологических наук БГУ им. А. Руссо мы использовали пятиступенчатую модель Г. Салмона компьютерно-опосредованной коммуникации в сети Интернет (рис. 1), при которой образовательное сетевое сообщество прогрессирует в развитии и приобретает различные информационно-коммуникационные навыки и умения путем прохождения пяти ключевых стадий³.

Модель Г. Салмона направлена на организацию деятельности по управлению обменом информацией в сети Интернет, которая на последнем этапе должна привести к саморегулируемым ответным реакциям со стороны студентов в рамках взаимного сотрудничества. В модели Г. Салмона преподавателя мы отождествляли с онлайн-модератором.

На первом этапе – «доступ и мотивация» – онлайн-модератор приветствует всех участников (студентов) и предлагает им техническую помощь, поддержку в онлайн-доступе к образовательному сетевому сообществу. После достижения некоторого уровня уверенности в работе с коммуникационным онлайн-ресурсом участники сетевого сообщества начинают обмениваться сообщениями с другими участниками. Знакомство участников сообщества друг с другом, наличие сопереживания и ощущение принадлежности к «дискуссионной группе» становятся приоритетными на втором этапе – «онлайн-социализация». В ходе данного этапа онлайн-модератор способствует созданию у участников чувства принадлежности к образовательному сетевому сообществу. При этом создаются такие ситуации, при которых у каждого участника сообщества возникает уважение к себе и к высказываниям других.

¹ Модели сетевой образовательной деятельности с использованием технологий Интернет // Ярославский Центр телекоммуникаций и информационных систем в образовании. – Ярославль, 2005. – URL: <http://www.edu.yar.ru/russian/faes/2005/inmodel/inmodel.doc>

² Сергеев А.Н. Теоретические основы и технологии обучения в сетевых сообществах Интернета: монография. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. – 183 с.

³ Salmon G. A model for CMC in education and training // E-moderating. The key to teaching and learning online. London: Kogan Page, 2000. P. 24-51.

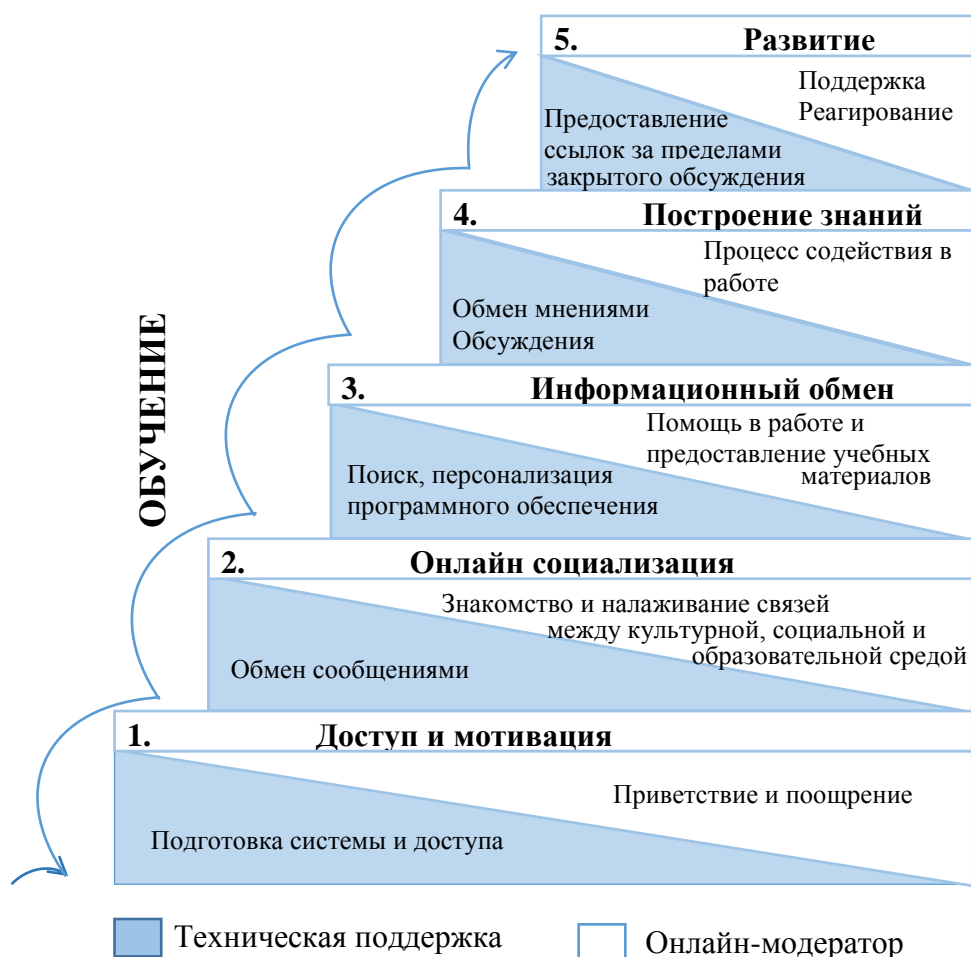


Рис. 1. Пятиступенчатая модель компьютерно-опосредованной коммуникации.

На следующем этапе – «информационный обмен» – делается акцент на обучении, которое принимает конкретную форму, соответствующую целям выполнения учебного проекта. Роль онлайн-модератора состоит в организации проектной деятельности участников сетевого сообщества, что подразумевает постановку указаний дальнейшей деятельности членов сообщества в реализации учебного проекта, общее обсуждение идей проекта, определение общих правил и сроков разработки собственных материалов для учебного проекта, критериев их оценивания и обеспечение доступа к необходимым учебным ресурсам. Сообщения онлайн-модератора способствуют фокусированию внимания участников на конкретной задаче или проблеме, помогают понять смысл и содержание наиболее сложных вопросов в реализации учебного проекта. На четвертом этапе – «построение знания» – основным является обсуждение и организация сотрудничественной деятельности в выполнении учебного проекта или в решении конкретной задачи, что возможно при успешной групповой онлайн-коммуникации. Онлайн-модератор формулирует вопросы, контролирует вводимую информацию, смысл обсуждения, обобщает данные, полученные на определенный момент времени. На конечном этапе учебного онлайн-сотрудничества «развитие», участники образовательного сетевого сообщества обсуждают реализованный учебный проект совместно с преподавателем, оценивают достигнутые результаты и анализируют совместную учебную деятельность. На данном этапе ключевой составляющей личностного и интеллектуального развития участников являются рефлексия и принятие на себя ответственности за свое собственное достижение в выполнении учебного проекта.

В ходе реализации учебного проекта блог использовался в качестве:

а) индивидуального рабочего инструмента как для преподавателя, так и для студентов;

б) рабочего инструмента для студентов, содержащий заметки по посещаемым курсам, а также список полезных веб-адресов;

в) рабочего инструмента по курсу, используемый преподавателем для обучения студентов, опубликования новостей о преподаваемых курсах, ссылок на ресурсы (дидактические материалы), комментирования деятельности студентов (обратная связь);

г) рабочего инструмента в группе, используемый группой студентов для работы над проектом.

Использование блога в учебном процессе позволило нам управлять обучением на аудиторных и внеаудиторных занятиях, а студентам управлять самообучением, в том числе, демонстрировать свои результаты самостоятельной работы и обсуждать их с коллегами группы. Эксперимент показал, что применение блогов в учебном процессе для реализации учебного проекта, позволяет оптимизировать организационные формы взаимодействия между студентами и преподавателями:

1) студенты, а также и преподаватели, которые не имеют личных сайтов или не являются участниками социальных сетей, могут общаться друг с другом с помощью блога;

2) студенты редактируют внимательнее выложенные комментарии в блоге, осознавая, что комментарии будут прочитаны другими людьми;

3) студенты могут дискутировать с коллегами о деталях, относящихся к реализации учебного проекта;

4) студенты могут использовать ссылки из блога для консультации с другими источниками информации, относящимися к содержанию курса;

5) студенты могут общаться с преподавателями, ведущие лекционные, семинарские и лабораторные занятия;

6) преподаватели могут предоставить дополнительную информацию для организации самостоятельной работы студентов;

7) студенты получают возможность сотрудничать и взаимодействовать с более широким окружением студентов и преподавателей;

8) преподаватели могут пронаблюдать и оценить деятельность студентов во время проведения занятий и организации самостоятельной работы вне занятий;

9) блог способствует развитию профессиональных компетенций.

Таким образом, создание и поддержка образовательного сетевого сообщества в учебном процессе для работы над учебным проектом, на наш взгляд, обеспечило гибкую и открытую образовательную среду для практического построения знаний, в которой студенты делятся информацией, излагают новые идеи, расширяют точки зрения, обмениваются своим опытом обучения, обсуждают мнения друг с другом в ходе дискурса, совместно постигают содержание изучаемой предметной области и разрешают проблемные задачи в данной области, а также приобретают, классифицируют, хранят и делятся знаниями.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ПРАВОСЛАВНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Татьяна ПАНЬКО,
Бэлцкый Государственный Университет им. Алеку Руссо*

This article discusses the actual problems of moral education in primary classes. It is described the relationship between secular and Orthodox pedagogy. Also there are described the methods and techniques which may be used during the moral education in the primary school. There are determined the goals to improve the process of moral education.

Современное общество в настоящее время переживает духовно-нравственный кризис. В связи с чем, в системе образования Молдовы это направление рассматривается, как приоритетное, значимое не только для духовного становления подрастающего поколения, но и для социально-экономического развития республики.

Анализ литературы, в частности исследований Бабаян А.В., Чепикова В.Т., Субботского Е.В. показал, что внедрение комплекса педагогических условий будет способствовать духовно-нравственному воспитанию детей младшего школьного возраста, если:

- духовно-нравственное развитие займет важное место в работе начальной школы;
- воспитательная работа с детьми будет базироваться на идеях светской и православной педагогики в области духовно-нравственного воспитания;
- содержательные и процессуальные компоненты духовно-нравственного воспитания будут строиться на основе культурно-исторических и этнопедагогических ценностей народа Молдовы, где православие является культуuroобразующей религией.

Теоретический анализ литературы позволил выделить следующие общие с православной педагогией подходы в реализации задач духовно-нравственного развития детей младшего школьного возраста:

1. Используется целостный, комплексный и разносторонний подход к решению воспитательно-образовательных задач.
2. Воспитание ребенка проходит в процессе практической деятельности, в процессе общения, в коллективе сверстников, под руководством или с участием взрослых.
3. Развитие ребенка происходит в процессе актуализации его способностей, раскрытия его задатков, приращения его природных сил.

Нас также интересовал аспект методического обеспечения духовно-нравственного воспитания младших школьников. В этой связи для нас представили интерес работы О.С. Барило¹, Хаткевич О.А., Минич О.А.² и др. Они предлагают использовать в духовно-нравственном воспитании следующие методы: внушение, диалоги, описания, повествования, рассказы, сочинения, показ, анализ, составление алгоритмов, схем, зарисовка планов, моделей и др. Также они рекомендуют широко использовать игровое моделирование проблемных ситуаций. К формам эффективно развивающих духовно-нравственно младших школьников исследователи относят: выставки, экскурсии, моделирование, исследование, эксперимент, игрогимнастику, дидактический театр.³ Как видим это находится в полном соответствии с рекомендациями куррикулума, задачей самоактуализации развития младших школьников.

¹ Барило О.С. Православие для детей. - Авенир-Дизайн, 2010. - 392с.

² Хаткевич О.А., Минич О.А. Поговорим о нравственности. - Минск: ООО «Красико-Принт», 2004. - 128 с.

³ Выбор медов обучения / Под ред. Ю.К. Бабанского, - М., 1981.

Констатирующий эксперимент был проведен нами в теоретическом лицее им. Д.Кантемира мун. Бэлць. В эксперименте приняли участие младшие школьники, в количестве 48 человек и 14 педагогов, 47 родителей.

Одно из направлений нашего констатирующего эксперимента – выявление уровня подготовленности к этой работе педагогов, поскольку от подготовленности учителя, от методически грамотной организации воспитательного процесса зависит результат нравственного воспитания и развития младших школьников.

Мы выявили, что многие педагоги в недостаточной степени владеют методикой организации учебно-воспитательной работы в области духовно-нравственного воспитания младших школьников. На основе анкетирования мы установили, что только 35,71% опрошенных педагогов подготовлены к ценностно-ориентированной деятельности в области планирования и использования современных методов работы с детьми в сфере духовно-нравственного воспитания. В воспитательных планах классных руководителей не наблюдается сквозное планирование воспитательных мероприятий по формированию ценностных ориентаций младших школьников. Несмотря на то, что опрос родителей показал, что 35% из них активно верующие, большинство педагогов не учитывают в своей работе традиции православной культуры, её ценности. Уровень духовно-нравственного развития младших школьников выявлялся с помощью следующих методов: наблюдение, беседа, анкетирование, интервью, а также использовался ряд стандартизированных методик.

Полученные результаты привели нас к выводу, что в работе по формированию духовно-нравственного воспитания младших школьников есть резервы в формировании ценностных отношений детей к себе, к сверстникам, к взрослым. Мы пришли к выводу о необходимости создания условий для разностороннего развития нравственно-этических и культурно-исторических представлений детей, связи этой работы с православной культурой жителей нашего северного региона. Немаловажным мы считаем формирование эмоционально-эстетических чувств через знакомство с общечеловеческими ценностями, культурным наследием Молдовы, родного края. Также мы считаем необходимым включение детей в художественно-творческую деятельность, развитие их познавательного интереса к усвоению содержания куррикулума по духовно-нравственному воспитанию.¹

Изучение психолого-педагогической литературы, результаты констатирующего эксперимента, позволили нам выдвинуть следующее предположение:

процесс духовно-нравственного развития младших школьников будет эффективным, если:

- развивать художественно-творческое восприятие у детей посредством «погружения» их в мир сказки, фантазии, игры, творчества;
- обогащать художественные впечатления детей через организацию музыкально-творческой деятельности;
- совершенствовать познавательные способности детей через организацию интеллектуальных игр с художественным содержанием;
- активизировать творческие способности детей при организации праздников, поздравлений, «сочинении сказок»;
- осуществлять связь с православной педагогикой. Она, как и светская, выделяет три способности – ум, сердце и волю, что соответствует трем личностным сферам – когнитивной, эмоциональной, волевой, которые должны в процессе воспитания приобретать духовно-нравственную направленность.

Литература:

1. Барило О.С. Православие для детей. - Авенир-Дизайн, 2010. - 392с.

2. Выбор методов обучения / Под ред. Ю.К. Бабанского, - М., 1981.
3. Яновская, М.Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности // Классный руководитель. 2003. - № 4 – с.24-29.
4. Чепиков В.Т. Воспитание нравственных качеств младших школьников: Учеб.-метод. пособие. - Гродно: ГрГУ, 2001. - 189 с.
5. Хаткевич О.А., Минич О.А. Поговорим о нравственности. - Минск: ООО «Красико-Принт», 2004. - 128 с.

SECȚIA PSIHOLOGIE

DIFICULTĂȚILE ACADEMICE LA ADOLESCENȚI - O CONSECINȚĂ A TRAUMEI PSIHOLOGICE

Mariana BATOG,
Institutul de Științe ale Educației

This article comes to examine the relationship between academic difficulties that occur at adolescents and psychological traumas experienced. Psychological traumas affect the overall personality of the teenager causing impediments in all: the cognitive, affective, relational, behavioral, etc. thus diminishing the quality of learning and involvement in activities that contribute to the development and personal growth.

Key words: psychological trauma, posttraumatic stress disorder, academic difficulties, resilience, ways of overcoming.

Dificultățile academice/ de învățare desemnează tulburări în sfera învățării ce împiedică elevul să obțină performanțe școlare identice cu ale celorlalți semeni (de aceeași vârstă, cu același nivel intelectual) fără a avea nici o deficiență sau dizabilitate vizibilă și recognoscibilă¹. Dificultățile academice apar atât la copii, adolescenți cât și la adulții tineri, în viața de student sau mai târziu în cursul vieții, pe parcursul pregătirii profesionale, cu ocazia unor cursuri, formări sau examene care necesită a fi susținute.

Există mai multe motive ce provoacă dificultățile academice și scăderea performanțelor unul dintre care este trauma psihologică, cauzată în context familial, instituție educațională sau mediu. Situațiile de stres major frecvent generează psihotraume, repercusionând în problemele de învățare atât la adolescenți cât și la tineri. În această ordine de idei, tindem să menționăm că unii adolescenți mai greu asimilează materialul, apar impedimente în a înțelege, memoriza și reproduce anumite conținuturi, dificultăți în concentrarea atenției, probleme emoționale și de comportament ce împiedică la un nivel considerabil procesul de învățare, se pierde interesul pentru implicarea în activitățile de învățare, ajungând până la abandon școlar, comportamente adictive (jocuri de noroc, alcool, tutun, droguri etc.) sau comportamente autodistructive etc.

Situațiile de criză asociate cu dezastrele naturale, conflictele internaționale, atacurile teroriste, de luptă, avariile tehnogene, infracțiunile, accidentele rutiere, decesul persoanelor apropiate, divorțul și alte evenimente extreme, de regulă, ne iau prin surprindere, noi fiind nepregătiți și producându-se în mod imprevizibil. Adversitățile de origine naturală sau umană au devenit realități ale vieții cotidiene. O serie de studii realizate în plan mondial și național vin să ne confirme actualitatea și importanța abordării subiectului dat, afirmând că:

- 70% dintre oameni au o experiență traumatică de-a lungul vieții lor (dr. Barbara Rothbaum, Emory University School of Medicine, Atlanta, SUA)²;
- 1 din 8 copii sub 17 ani sunt victime ale abuzului sau neglijării severe (Perry & Szalavitz, 2006)³;
- doi adolescenți din cinci, în vârstă de 18 ani au suferit un traumatism și peste 6 % au un diagnostic de PTSD pe toată viața⁴;

¹ Barth (Peter), K. *Programe de intervenție pentru copiii cu dificultăți de învățare*. Teza de doctorat. Rezumat. Cluj Napoca, 2012.p.8.

² Apud <http://www.gandul.info/interviurile-gandul/sindromul-nu-definitii-ce-este-stresul-posttraumatic-video-11285977>

³ Mighiu, C.; Benga, O. & Muntean, D. *Pași în reabilitarea copilului care a suferit o traumă*. Ghid pentru terapeuți. Iași: ed. Spiru Haret, 2009.p.5.

⁴ Hecser, L. Sindromul de stres posttraumatic la minori. *Revista română de pediatrie*. vol. LV, nr. 2, 2006, p.166.

- potrivit datelor statistice colectate de Procuratura Generală în Republica Moldova, în perioada anului 2011 au fost înregistrate 4000 de adresări referitor la violența în familie; în anul 2012- 3800 cazuri de violență.¹ Numărul real al cazurilor de violență în familie este mult mai mare;

- s-au înregistrat tendințe de creștere a numărului de infracțiuni contra familiei și minorilor, în anul 2012 față de 2011 numărul lor majorându-se cu 59,6% (MAI);

- numărul divorțurilor pe parcursul anului 2012 din țară (conform datelor Biroului Național de Statistică) constituie 10 637 cupluri² - relevând o cifră impunătoare;

- în perioada ianuarie-iunie 2013 s-a majorat numărul situațiilor excepționale cu 18,5% în comparație cu această perioadă 2012³;

- cel puțin 50% dintre oamenii expuși la traumă în toată lumea încearcă să se sinucidă; 27% dintre ei vor încerca și a doua oară; 15-20% se vor sinucide⁴.

Problematika persoanelor ce au suferit psihotraume a suscitat interesul cercetătorilor, psihologilor din Republica Moldova fiind consemnată în lucrările: Turchină T. (1999), Briceag S. (2008), Rusnac S., Gonța V. (2008), Clivada S. (2009), Zbuncilă L (2009), Racu I. (2009), etc. Particularitățile de manifestare a traumei la copii și adolescenți a fost reflectate în numeroase studii din întreaga lume, printre cele mai valoroase fiind: Figley C., Horowitz M., Nader K., Pitman R., Pynoos R., Венгер А. Л., Тарабрина Н. В., Малкина - Пых И. Г., Wilmshurst L., Tudose F., Turliuc, M. etc.

Președintele **Institutului pentru Studiul și Tratamentul Traumei** din București, dna Diana Vasile, apreciază trauma ca fiind *o rană sufletească – una foarte puternică*. O astfel de rană ne face să ne simțim „depășiți, copleșiți, blocați de sentimentul de neputință”⁵. Conceptul de trauma presupune o experiență vitală de discrepanță între factori situaționali amenințători și capacitățile individuale, experiență care este însoțită de sentimente de neajutorate, abandon, lipsă de apărare și care conduce la o zdruncinare de durată a înțelegerii propriei persoane și a lumii, în general⁶. Conceptul de traumă implică trei aspecte, în opinia psihologului român M. Macarenco:

- ❑ existența situației traumatice, care este extrem de amenințătoare și copleșitoare pentru individ;
- ❑ reacția internă față de acea situație, adică reacția sistemului nervos autonom, care activează toate resursele fizice și mentale disponibile pentru ca persoana respectivă să poată gestiona criza;
- ❑ consecințele pe termen lung, mediu și scurt care derivă din acea activare internă⁷.

Trauma psihologică contribuie la o varietate de modificări: la nivelul fiziologic (dureri de cap constante, tulburări ale sistemului cardiovascular și gastro-intestinale, etc), la nivel emoțional (iritare, anxietate, agresivitate), la nivel personal (pierderea interesului pentru viață, studii, activitate profesională), la nivelul comportamental (inadaptare, închidere în sine, izolare).

Evenimentele și experiențele traumatiche determină o perturbare a întregului sistem psihic uman, provocând disfuncționalitatea lui: dificultățile apărute într-o sferă generând ca într-o rețea, probleme în alte sfere, inclusiv cele de funcționare umană. Modul în care fiecare persoană percepe evenimentele din viața, răspunsurile sale, abilitatea de a face față și de a depăși un eveniment sau o situație problematică determină definitiv natura traumatică a unui eveniment. Trauma zdruncină presupunerile privind invulnerabilitatea personală și modifică credințele spirituale și concepția despre lume. Ea se caracterizează prin afluxul excesiv de excitații în raport

¹ Ivancioglo, V.; Mocanu, V. ș.a. *Bune practici în prevenirea și combaterea violenței în familie*. Winrosck International.2013.p.5.

² www.statistica.md.

³ http://www.mai.gov.md/inf_analize

⁴ Apud <http://www.gandul.info/interviurile-gandul/sindromul-nu-definitii-ce-este-stresul-posttraumatic-video-11285977>

⁵ ibidem

⁶ Turliuc, M. *Psihologia traumei și pierderii*. Suport de curs. <http://ru.scribd.com/doc/202768785/CURS-Psihologia-Traumei>

⁷ Apud <http://www.gandul.info/interviurile-gandul/sindromul-nu-definitii-ce-este-stresul-posttraumatic-video-11285977>

cu toleranța subiectului sau cu capacitatea sa de a răspunde, prin suferința produsă unui subiect de un eveniment, persoana având o foarte puternică reacție emoțională care îi pune în joc echilibrul psihologic și duce, adesea, la o decompensare de tip psihotic sau nevrotic sau la diverse somatizări¹.

Adolescenții pot fi traumatizați în urma pierderii timpurii prin deces a părinților, divorțurilor în familie, despărțirii/separării de persoane de atașament emoțional semnificativ, boli somatice grave, abuz sexual și violență; experiențe intime nereușite, relații eșuate etc. Însăși modificările de natură fiziologică, psihologică și socială, specifice particularităților de vârstă, sunt generatoare de stres.

Impactul psihotraumei asupra personalității în devenire a **adolescentului** este majoră provocând pe lângă tulburările de stres și tulburări de adaptare; tulburări de dezvoltare etc. Atunci când individul dezvoltă o reacție de stres care durează mai mult de 30 de zile (cum ar fi stresul posttraumatic, tulburări disociative, depresive sau somatice), abilitățile persoanei de a desfășura o activitate și menținerea a relațiilor sunt sever afectate.

Trauma psihologică poate rezulta din expunerea directă (primară) la un eveniment traumatic, fie natural sau provocat de om, or din expunerea indirectă (secundară) de exemplu, prin asistarea la trauma altora. Consecințele prejudiciază rareori un singur individ, implicând și familia, rudele, prietenii. Afectarea în mod indirect contribuie la dezvoltarea unor simptome a diverselor tulburări ce țin de stres secundar (stresul traumatic secundar, tulburarea acută de stres, stresul posttraumatic etc.).

La adolescenți trauma psihologică produce o scădere a eficacității cognitive și diminuează achizițiile școlare. Aceasta s-ar datora faptului că trauma survine într-o perioadă extrem de activă a dezvoltării creierului și că este posibil să se producă o regresie sau o stagnare timpurie a structurii neurale, un rol important având cortizolul și dehidroepiandrosteronul².

Divorțul părinților este un factor de risc pentru adolescenți. Comparativ cu copiii proveniți din familii cu părinți căsătoriți, copiii cu părinți divorțați au rezultate academice mai scăzute și un nivel mai mare de absenteism școlar, mai multe probleme emoționale și comportamentale, stimă de sine mai scăzută și se confruntă cu mai multe dificultăți în relațiile interpersonale (Amato, 1993, 2000; Kelly, 2000)³. Chiar dacă adolescenții care trăiesc divorțul părinților au o mai mare putere de înțelegere a ceea ce se întâmplă între părinți, sunt predispuși la frustrare și pot resimți o lipsă de putere pentru restabilirea situației, adesea se implică în consum de alcool, droguri, activitatea sexuală prematură, comportamente agresive și delictive ca formă de exprimare a supărării (Kirby, 2002)⁴.

Adolescenții au tendința de a reconstrui trauma prin comportamente de risc ce sporesc probabilitatea apariției unor consecințe mai stresante. De asemenea, la această vârstă are loc încorporarea unor aspecte ale traumei în activitățile cotidiene, adică reconstituirea traumei. Dereglările de somn ce apar pot fi mascate prin studieri tardive nocturne, privirea televizorului și distracții nocturne.

Domeniu de interes este perturbat și el în urma traumatizării. Îndeosebi scade interesul pentru activitățile ce anterior constituiau sfera preocupărilor esențiale. Conștiința este dominată de imagini vii și bruște a evenimentului traumatic. Persoanele se focusează pe gânduri referitor la ceea ce li s-a întâmplat, iar imposibilitatea de a se concentra asupra realității, să o aprecieze obiectiv, predispune la victimizarea în accidente rutiere și alte situații de risc.

Experiențierea în copilărie a evenimentelor de stres major (violență, abuz sexual, etc.) nefiind depășite, la maturitate provoacă diverse probleme. Încercând să facă față stresului persoanele recurg consumul de alcool și droguri. Acest lucru se datorează faptului că în copilărie au fost forțați să reprime, nege unele emoții puternice pentru a-și salva „Eu”- l propriu și a

¹ apud Turliuc, M. <http://ru.scribd.com/doc/202768785/CURS-Psihologia-Traumei>

² <http://www.scribube.com/sociologie/psihiatrie/TULBURARILE-ANXIOASE-LA-COPIL-13619.php>

³ apud <http://psihoterapiafamiliei.com/2012/03/19/divortul-parintilor-si-impactul-acestuia-in-dezvoltarea-psihologica-a-copilului/>

⁴ ibidem

supraviețui¹. De obicei, pentru o astfel de persoană, un fond emoțional constant devine depresia, cu o senzație de greutate și oboseală excesivă.

Un complex de simptome ce se dezvoltă în urma traumei psihologice se manifestă prin prisma *tulburării posttraumatice de stres (PTSD)*, instalându-se aproximativ după o lună sau 6 luni în urma unui eveniment de stres major. Particularitățile traumei la care a fost expus, determină apariția simptomelor PTSD ce apar în unele cazuri după câțiva ani de la incidentul critic. Simptomele fundamentale ale PTSD sunt descrise în Manualul de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mintale în ediție revăzută - DSM-IV-TR, iar mai recent în DSM V.

Rezultatele unui studiu au arătat ca aproximativ 50 – 60% dintre americani sunt expuși unor traume severe pe parcursul vieții lor și doar 8 – 20 % dintre aceștia dezvoltă PTSD (Kessler, Sonnega & Bromet, 1995)². **Deykin** împreună cu colaboratorii săi (1997) abordând acest subiect la copii și adolescenți, arată că riscul pentru tulburarea posttraumatică de stres crește cu numărul de evenimente la care au asistat:

- riscul este de 27% pentru băieții care au suferit o trauma;
- 30.6%, pentru cei care au fost victimele a doua evenimente traumatizante;
- 62.5% pentru cei care au fost victime a trei evenimente stresante. (Deykin, ș.a. (1997)³.

Debutul tulburării posttraumatice de stres în adolescența, poate avea serioase urmări asupra formării abilităților sociale și diminua percepția imaginii de sine, a încrederii în propriile forțe. Semnele tulburării la adolescenți se aseamănă mult cu cele ce apar la adulți, dar sunt și unele diferențieri. Adolescenții sunt mai predispuși decât adulții la a adopta comportamente impulsive și agresive⁴, escaladând numeroase conflicte cu colegii, profesorii.

PTSD cauzează numeroase dificultăți: la *nivel cognitiv*: se reduce nivelul memoriei, persoana devine „uitucă”, distrată, apare amnezia psihogenă, se diminuează nivelul de concentrare a atenției, apar tulburări de senzorialitate, se înrăutățește activitatea intelectuală, rezultatele de învățare sunt mici; la *nivel emoțional*: depresie, iritabilitatea, se evidențiază sentimentul vinei pentru cele întâmplate, anxietate majorată, pot apărea diverse frici și fobii, incapacitate de a te bucura de plăcerea unor activități relaxante; *nivel comportamental*: furie, încăpățănare, agresivitate, neliniște psihomotorie, dificultăți în îndeplinirea sarcinilor cotidiene. Comportamentul lor implică probleme de comunicare, ostilitate în raport cu cei din jur. Devine problematică relația cu cele mai apropiate persoane, ce doresc cu adevărat să-l susțină și să-i acorde ajutor. De asemenea, crește numărul țigărilor fumate, apare alcoolismul, narcomania etc.

Dezvoltarea rezilienței la adolescenți în urma traumei psihologice este o modalitate de a preveni evoluția diverselor tulburări psihice. Conceptul de reziliență invocă rezistența relativă la experiențele de risc psihologic (Rutter)⁵; prezintă o trăsătură individuală, care ajută copilul să achiziționeze emoții dezirabile și să aibă o viață socială normală în ciuda expunerii la evenimente negative de viață. Reziliența este constituită din două componente: rezistența împotriva distrugerii (văzută ca pe o capacitate personală de a proteja propria integritate în condiții de stres) și abilitatea de a construi o imagine asupra vieții pozitivă, în ciuda adversităților. Abilități ale rezilienței spre care ar fi necesar să direcționăm adolescenții ar fi:

- de a face reinterpretări pozitive în cazul situațiilor critice;
- dezvoltarea credinței că persoanele pot influența cursul vieții lor;

¹ Что нужно знать о последствиях психологической травмы?

http://psyhohypnose.ru/1.9html%20%20%20stressful%20frustration_rus.html

² Apud Nordanger, D. ș.a. Tendințe în domeniul traumei: contribuții dezvoltate și neurobiologice la înțelegerea traumei complexe. În: *Copiii de azi sunt părinții de mâine*. N 30-31, 2011, pag.17.

³ <http://www.scribde.com/sociologie/psihiatrie/TULBURARILE-ANXIOASE-LA-COPIL-13619.php>

⁴ Tudose, F., Tudose, C., Dobranici, L. *Psihopatologie și psihiatrie pentru psihologi*. București: Infomedica, 2002, p.226.

⁵ Apud Nordanger D. ș. a. Tendințe în domeniul traumei: contribuții dezvoltate și neurobiologice la înțelegerea traumei complexe. În: *Copiii de azi sunt părinții de mâine*. N 30-31, 2011, pag.17.

- a vedea traumele ca o provocare: la sentimentul de împlinire derivat din înțelepciunea câștigată din experiențele dificile.

- dezvoltarea abilității de a construi o imagine pozitivă asupra vieții, în ciuda adversităților.

Reziliență copiilor depinde în mare măsură de reziliența familiei¹, ce ar fi necesar de a fi orientați la: valorizarea familiei de către toți membrii ei, recunoașterea familiei extinse ca sursă de căldură și sprijin, valorizarea persoanelor în vârstă, ca păstrătorii înțelepciunii și tradițiilor, considerarea familiei ca loc de refugiu, adăpost și garant al securității pentru membrii familie etc.

Ungar și Brown (2008) au identificat, de asemenea, o serie de factori care contribuie la rezistența la stres a tinerilor². Acești factori includ următoarele aspecte: resurse materiale, relații de susținere, dezvoltarea identității personale, sentimentul de putere și de control, aderarea la tradițiile culturale, integritate socială, precum și un sentiment de coeziune cu ceilalți.

O direcție de cercetare din ce în ce mai des abordată reprezintă cea a posibilității apariției dezvoltării posttraumatice în contextul stresului. **Fenomenul dezvoltării - maturării posttraumatice** studiat de Tedeschi, Colhoun (2004) implică o schimbare psihologică pozitivă ca rezultat al eforturilor de a depăși circumstanțele provocatoare ale vieții³. Tedeschi, Colhoun susțin că dezvoltarea posttraumatică conduce la creșterea modului în care este apreciată viața, la apropierea de alții, afilierea la valori spirituale. Acest subiect este dezvoltat în psihologia pozitivistă a lui Victor Frankl și psihologia umanistă a lui Rogers. Dezvoltarea posttraumatică presupune optimizarea funcționării psihologice ca urmare a lecției învățate în urma traumei, ajungând la o apreciere mai mare a valorii personale, înțelegerea mai bună a scopurilor personale și la conștientizarea unor noi oportunități pentru succes.

Sinergia metodelor educaționale, metodelor de atitudine holistică, a celor de ajustare și integrare socială și terapeutice contribuie la redobândirea sănătății mentale, sentimentului de împlinire și bunăstare, reintegrarea în societate a persoanelor ce au experențiat adversități. Recuperarea psihologică favorabilă presupune intervențiile de ordin psihologic, social, medical, judiciar (după caz). Astfel considerăm, că psihologii ar fi util să se orienteze la identificarea **traumei centrale**, ce afectează cel mai mult individul, pe lângă consecințele secundare aparente și să contribuie la recuperare ei. Indici ai depășirii psihotraumei sunt reevaluarea cognitivă, rezolvarea, acomodarea, adaptarea, reconstituirea relațiilor sociale, normalizarea stărilor psihice, implicarea activă în prezent, perceperea evenimentului atroce ca fiind o experiență de viață, valorificarea propriei personalități, implicarea în activitățile curente, construirea planurilor de viitor.

Referințe:

1. BATOG, M. Stresul posttraumatic - considerațiuni și reflecții psihologice. *Psihologie*. Revistă științifico - practică N 1, 2013. Chișinău: tipografia „Reclama”, p.78-86.
2. BARTH(PETER), K. *Programe de intervenție pentru copiii cu dificultăți de învățare*. Teza de doctorat. Rezumat. Cluj Napoca: 2012.
3. HECSER, L. Sindromul de stres posttraumatic la minori. *Revista română de pediatrie*. vol. LV, nr. 2, 2006, p.166-170.
4. MIGHIU, C., BENGA, O. & MUNTEAN, D. *Pași în reabilitarea copilului care a suferit o traumă*. Ghid pentru terapeuți. Iași: ed. Spiru Haret, 2009. p.5.
5. NORDANGER, D. ș. a. Tendințe în domeniu traumei: contribuții dezvoltamentale și neurobiologice la înțelegerea traumei complexe. În: *Copiii de azi sunt părinții de mâine*. N 30-31, 2011.pag.17-19.

¹ Turliuc, M. *Psihologia traumei și pierderii*. Suport de curs.

² ibidem

³ apud Batog, M. Stresul posttraumatic - considerațiuni și reflecții psihologice. *Psihologie*. Revistă științifico - practică N 1, 2013. Chișinău: tipografia „Reclama”, p.78-86.

6. IVANCIOGLO, V.; MOCANU, V. ș. a. *Bune practici în prevenirea și combaterea violenței în familie*. Winrosck International. 2013. p. 5.
7. TUDOSE, F., TUDOSE, C., DOBRANICI, L. *Psihopatologie și psihiatrie pentru psihologi*. București: Infomedica, 2002. p.222-231.
8. TURLIUC, M. *Psihologia traumei și pierderii*. Suport de curs. <http://ru.scribd.com/doc/202768785/CURS-Psihologia-Traumei>
9. <http://www.gandul.info/interviurile-gandul/sindromul-nu-definitii-ce-este-stresul-posttraumatic-video-11285977>
10. Что нужно знать о последствиях психологической травмы? http://psyhohypnose.ru/1.9html%20%20%20stressful%20frustration_rus.html
11. <http://www.scribte.com/sociologie/psihiatrie/TULBURARILE-ANXIOASE-LA-COPIL-13619.php>
12. <http://psihoterapiafamiliei.com/2012/03/19/divortul-parintilor-si-impactul-acestuia-in-dezvoltarea-psihologica-a-copilului/>
13. www.statistica.md.
14. http://www.mai.gov.md/inf_analize

ABORDĂRI COCEPTUALE, PRINCIPII ȘI TEORII ALE LEADERSHIPULUI

*dr. Lilia CEBANU,
Institutul de Științe ale Educației*

This article reflects the theoretical concepts of leadership from various perspectives: American, French, German's effectiveness, forming a sum of complementary forces whose identity is given by the pursuit and achievement of a shared vision. There are also listed the objectives, functions, principles and theories of leadership. The main theories of leadership are situational approach, leader-member exchange theory, the theory of communicative competence, the theory of transformational leadership and the team leadership.

Succesul instituției depinde de mulți factori, dar nu mai puțin important este impactul leadershipului. Dezvoltarea relațiilor interpersonale agreabile bazate pe încredere și cooperare sunt legate de leadership, iar punctul de plecare în formularea unor politici diferențiate de motivare a subordonaților îl constituie leadershipul.

Inevitabil ne întrebăm: "Ce este leadershipul?"

Leadershipul este înțeles ca un atribut al unei poziții ierarhice în instituție, o caracteristică a unei persoane, un proces de mobilizare și antrenare a personalului într-o anumită direcție, o capacitate de mobilizare sau o categorie de comportament. La fel de vechi precum civilizația umană, leadershipul continuă să capete înțelesuri diferite, așa cum demonstrează și autorul Dubrin Andrew J., care reprezintă cele mai reprezentative concepte ale leadershipului, după cum urmează¹:

- influența interpersonală bazată pe comunicarea directă, sinceră pentru realizarea obiectivelor, arta influențării oamenilor prin persuasiune sau exemplu personal;

- principala forță dinamică ce motivează și coordonează instituția pentru a-și duce la bun sfârșit misiunea;

- abilitatea de a inspira încredere și susținere printre oameni, acțiuni necesare pentru îndeplinirea scopurilor.

Autorul Cole G.A. prezintă leadershipul ca un proces dinamic al muncii în grup, aparținând unei persoane pe o perioadă determinată de timp și într-un context organizațional, prin care sunt determinați alți membri ai grupului pentru a se angaja ei înșiși în îndeplinirea sarcinilor de grup sau a obiectivelor.²

Leadershipul apare ori de câte ori un grup de oameni își unesc și armonizează eforturile în vederea realizării unui obiectiv comun. Întrucât în orice instituție există o organizare formală și o organizare informală, care de cele mai multe ori diferă substanțial una de cealaltă, liderii informali pot să nu fie aceeași cu managerii, adică persoanele cu funcții de conducere în ierarhia instituției.

În aceste condiții este evident faptul că un bun manager va fii întotdeauna și un bun leader, dar un bun leader nu este întotdeauna și într-o poziție managerială. În acest aspect, autorul K. Davis precizează sugestiv:

„Leadershipul este o parte a managementului, este abilitatea de a convinge pe alții să caute în mod entuziast atingerea unor obiective definite. Este factorul uman care asigură coerența unui grup și îl motivează pentru atingerea unor scopuri. Activități de management ca: planificarea, organizarea și luarea deciziilor sunt „coconi” inactivi până ce leaderul nu declanșează puterea motivației în oameni și îi ghidează spre atingerea scopurilor.”

Deci, leadershipul reprezintă:

- capacitatea unui lider, a unui cadru de conducere, de a determina un grup de persoane să conlucreze cu acesta în realizarea unui obiectiv pe baza puternicei lor implicări.

¹ Dubrin A. J., *Essentials Of Management*. editura Cengage Learning, 2008.

² Cole G.A., "Management", Editura Știința, Chișinău, 2004, 442 p.

- influența interpersonală pe care o exercită un manager asupra subordonaților în procesul stabilirii și îndeosebi a realizării obiectivelor.
- abilitatea unui manager de a obține implicarea efectivă a unor persoane în implementarea unui anumit curs de acțiune.¹

Perspectiva americană definește leadershipul ca un atribut al funcției de conducere, ca pe influența ce decurge din viața internă a unui grup informal sau ca pe o sumă de stiluri de autoritate diferite ale persoanelor care dețin autoritatea informală în cadrul grupurilor.

Perspectiva franceză (procesuală) consideră leadershipul procesul prin care o persoană stabilește un scop sau o direcție pentru una sau mai multe persoane pe care le determină să acționeze împreună cu competență și disciplină în vederea realizării scopului propus.

Perspectiva germană (comunicare) definește leadershipul ca influența interpersonală exercitată într-o situație definită și dirijată, grație proceselor de comunicare, spre atingerea unui scop sau a unor scopuri determinate.

Perspectiva eficacității consideră leadershipul ca fiind capacitatea unei persoane de a:

- crea o viziune;
- stabili orientări ale acțiunilor;
- realiza viziunea împreună cu membrii echipei;

urmări proiectul în procesualitatea lui;

- atinge rezultatele dorite prin organizare, control și prevederea sau rezolvarea problemelor pe măsură ce ele apar; lucra în echipă.

Toate acestea formează o sumă de forțe complementare a căror identitate este dată de urmărirea și realizarea unei viziuni comune.

La o examinare rapidă, leadership-ul este un proces prin care o persoană influențează un grup de indivizi pentru a atinge un scop comun. Există o varietate de definiții ale leadership-ului însă fiecare are în componență anumite elemente specifice care sunt esențiale pentru toate conceptele:

- este un proces;
- implică influență;
- este prezent în contextul unui grup (este nevoie de cel puțin 2 oameni).

Ca și proces, leadershipul presupune: mobilizare; încurajare; antrenare a indivizilor astfel încât aceștia să contribuie cu ce au ei mai bun la dezvoltarea obiectivelor dorite. Cei care posedă capacitățile menționate anterior sunt considerați lideri. Nu există echivalență între lider și manager. Managerul ideal posedă aptitudinile unui lider.

Leadershipul și managementul reprezintă dimensiuni distincte ale persoanelor din conducere.

În timp ce leadershipul se referă la capacitatea de a determina oamenii să acționeze, managementul (și cei care îndeplinesc funcțiile de manageri) asigură atingerea obiectivelor organizaționale prin planificarea, organizarea și orientarea muncii către o finalitate.

Managementul este legat de desfășurarea eficientă a unor activități complexe, într-un context dat. Un management corespunzător conferă ordine și consecvență unor caracteristici cheie pentru succesul instituției, cum ar fi calitatea și profitabilitatea produselor sau serviciilor realizate.

Leadership-ul este, spre deosebire de management, legat de procesul de schimbare, de aceea devine din ce în ce mai important în condițiile în care mediul este tot mai volatil și mai competitiv. Ideile care afirmă că leadership-ul este mai important decât managementul și că este condiționat de carismă și de anumite trăsături speciale s-au dovedit a fi mituri.

Leadershipul și managementul prezintă multe similitudini. Ambele implică influența, lucrul cu oamenii și atingerea unui scop în mod eficient. Cu toate acestea, pot fi luate în considerare ca fiind foarte diferite. Potrivit autorului J. Kotter, leadership-ul poate fi considerat un concept vechi care există de secole, în timp ce managementul este un concept dezvoltat în

¹ Davis K. apud <http://www.antreprenoragricol.ro/media/Suport-curs-Leadership-si-Management.pdf>.

ultimii 100 de ani, în parte, datorită apariției revoluției industriale. Prezentăm în tabelul 1 caracteristicile managementului vs de leadership apud ¹.

Tabelul 1. MANAGEMENT VS. LEADERSHIP

Management	Leadership
<i>Generează ordine</i>	<i>Generează schimbare</i>
Definește obiective	Creează viziuni
Stabilește agende	Stabilește direcții
Alocă resurse existente	Caută noi resurse
Produce decizii de rutină	Elaborează strategii
Produce structuri	Comunică scopuri
Stabilește reguli și proceduri	Stimulează inovarea
Recompensează și penalizează	Dezvoltă motivația intrinsecă
Dezvoltă sisteme de control	Stimulează self-controlul
<i>Este gravitațional și coercitiv</i>	<i>Este anti-gravitațional și exploziv</i>

Din cele relatate anterior deducem că exercitarea influenței asupra altor persoane reprezintă esența leadershipului. Tipurile de leadership sunt:

Leadershipul formal, se referă la managerii dintr-o instituție, reprezintă dreptul formal sau legitim al acestora de a influența alte persoane în virtutea poziției lor ierarhice în cadrul instituției.

Leadershipul informal nu reprezintă un drept oficial de a-i influența pe alții, ci rezidă în calitățile intrinseci ale unei persoane de a exercita o influență în cadrul unui grup informal.

Influența asupra altora se poate exercita pe o gamă largă de căi, care se întind de la cea mai amiabilă la cea mai coercitivă. Astfel, autorii D. Kipnis, S. Schmidt, C. S. Smith și I. Wilkinson consideră că pot fi identificate următoarele *tipuri de strategii de influențare* a oamenilor ²:

- Rațiunea – folosirea situațiilor, evenimentelor, proceselor și a datelor și informațiilor ce se reflectă pentru dezvoltarea argumentelor logice.

- Prietenia – căutarea sprijinului, folosirea măgulirii, crearea bunăvoinței.

- Coalizarea – mobilizarea altora în cadrul instituției.

- Căderea la învoială – negocierea pe baza folosirii recompenselor.

- Agresivitatea – folosirea abordării directe și în forță.

Concluzia ar fi că leadershipul înseamnă a face lucrurile și a rezolva problemele prin oameni – atingerea obiectivelor sau îndeplinirea sarcinilor de muncă cu ajutorul unei echipe sau al unui grup.

“Leadershipul reprezintă abilitatea unei persoane de a exercita un tip de influență, prin intermediul comunicării, asupra altor persoane, orientându-le spre îndeplinirea unor obiective.”

Obiectivele pe care și le propune un lider ar trebui să includă:

- *obținerea angajamentului și cooperării întregii echipe;*

- *motivarea grupului în vederea atingerii obiectivelor organizaționale;*

- *folosirea în cel mai eficient mod a aptitudinilor, talentelor și energiilor echipei.*

Din cadrul obiectivelor redată anterior evidențiem funcțiile leadership-ului:

- *Activarea interacțiunii grupului.*

- *Menținerea unei interacțiuni eficiente.*

- *Asigurarea satisfacției membrilor în urma participării.*

¹ Năstase, M. *Lideri, leadership și organizația bazată pe cunoștințe*. București: Editura ASE, 2007.

² Owen, Hilarie; Hodgson, Vicky. *Manual de leadership: ghid practic pentru un leadership eficient*, Editura Codecs, București, 2006.

- *Managementul conflictelor se focalizează pe necesitatea cunoașterii de către lider a momentului în care intervenția sa este necesară sau inoportună în conflictele apărute între membrii grupului și acționează în consecință.*
- *Construcția grupului și asigurarea coeziunii acestuia.*
- *Încurajarea grupului în direcția perfecționării proprii.*

Pentru îndeplinirea acestor funcții trebuie de luat în considerare tipurile de manageri. În continuare redăm în tabelul 2. Tipologia managerilor și caracteristicile acestora.

Tabelul 2. Tipologii de manageri și caracteristicile acestora

Tipologii de manageri	Caracteristici
MANAGERUL NERVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Mobil în gândire; - Reacționează rapid, nestăpânit; - Reține impresiile imediate; - Instabil psihic; - Se plictisește repede; - Singuratic; - Oferă soluții; - Vrea răspunsuri rapide; - Adoră schimbarea; - Provoacă tensiuni în grup.
MANAGERUL SENTIMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> - Are o mare sensibilitate; - Introspectiv; - Este marcat de impresiile imediate; - Înclinație spre arte; - Sociabil; - Timid și melancolic; - Iubește adevărul; - Ofensiv; - Uneori creativ; - Nu rezistă într-un mediu de management concurențial.
MANAGERUL COLERIC	<ul style="list-style-type: none"> - Optimist; - Emotiv; - Uneori violent; - Susceptibil; - Caută rezultate imediate; - Caută obiective noi; - Este indiferent; - Se angajează în activități riscante; - E imprudent și superficial; - Se entuziasmează repede; - Bun în momentele care nu necesită o activitate permanentă a grupului.
MANAGERUL FLEGMATIC	<ul style="list-style-type: none"> - Nu este creativ; - Deosebit de hotărât când este cazul; - Posesor al unui calm de excepție; - Manifestă răceală; - Neîncrezător în cei din jur; - Nu este influențabil; - Uneori bravează; - Acceptă formal alte opinii; - Eficient în locurile cu riscuri ridicate.
	<ul style="list-style-type: none"> - Nerăbdător; - Dominator;

<p style="text-align: center;">MANAGERUL PASIONAT</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Independent; - Are tendința de a-și nesocoti propriile interese; - Insistent; - Unilateral; - Profund în domeniul lui; - Dominat de idei și obiective segmentate; - Nu are o viziune de ansamblu; - Eficient în conducerea unor activități cu scop delimitat/compartimente cu obiective concrete.
<p style="text-align: center;">MANAGERUL SANGVIN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se adaptează ușor la condiții diverse; - Este stabil psihic; - Este analitic și calm; - Nu se angajează cu plăcere în acțiuni riscante; - Interesat de rezultatul final; - Caută înțelegerea grupului; - Bun pentru conducerea eșaloanelor inferioare și medii ale structurii ierarhice a unei instituții.
<p style="text-align: center;">MANAGERUL AMORF</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Calm; - Independent; - Uneori neglijent; - Puțin ofensiv; - Stabil psihic; - Reacționează cu întârziere; - Tolerant; - Reacții bune în situații limită; - Bun pentru situațiile critice/de criză.
<p style="text-align: center;">MANAGERUL APATIC</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inactiv; - Reacționează greu; - Singuratic; - Dorește liniște și calm; - Renunță repede; - Puțin capabil de efort; - Puțin emotiv; - Nu sesizează factorii favorabili; - Este eficient în activități segmentare care nu necesită efort, imaginație sau asumarea de riscuri.

Majoritatea managerilor adoptă o abordare undeva între extreme. Unii vor varia în funcție de situație sau sentimentele lor în timp, alții își vor menține același stil orice se întâmplă. Cel mai bine este să se utilizeze un stil adecvat situației, dar este de nedorit să fie inconsecvent în stilul folosit în situații similare. Fiecare manager are propriul său stil, dar acest lucru va fi influențat prin cultură organizațională, care poate produce un stil de conducere predominant care reprezintă norma comportamentală pentru manageri, care este, în general, de așteptat și adoptat.

Tabelul 3. TEORIILE LEADERSHIPULUI

<i>Abordarea situațională</i>	<i>Teoria schimbului leader - membru</i>	<i>Teoria competențelor comunicative</i>	<i>Teoria leadership-ului transformațional</i>	<i>Teoria conducerii de echipă</i>
<p>Situații diferite necesită diferite modalități de leadership.</p> <p>Factori care afectează dezvoltarea și manifestarea leadership-ului: natura problemei; climatul social; personalitatea membrilor grupului; mărimea grupului; timpul avut la dispoziție pentru rezolvarea sarcinii.</p> <p><i>-Comportament directiv al liderului</i> constă în Stabilirea obiectivelor, a metodelor de evaluare, a limitei de timp, definirea rolurilor și demonstrarea modalităților prin care obiectivele stabilite pot fi atinse. Comunicare unidirecțională</p> <p><i>-Comportament suportiv al liderului</i> sprijină membrii grupului în integrarea optimă cu situația, cu colegii de echipă, cu propria persoană. Comunicare bi sau multidirecțională, bazată pe ascultare, schimb de informații, rezolvare de probleme.</p>	<p>Relaționări:</p> <p>1. <i>In-group</i>- extinderea sau negocierea responsabilităților de rol definite de încredere, respect și influență reciprocă</p> <p>2. <i>Out-group</i>- bazate pe contractul de angajare, definite de o comunicare formală</p> <p>▪ O mai bună relaționare a liderului cu membri produce o lărgire a in-grop-ului, cu consecințe pozitive asupra colectivului</p>	<p>- Pornește de la ideea că procesul de conducere implică anumite comportamente care ajută grupul să depășească obstacolele în atingerea scopurilor, respectiv prin procesul de comunicare</p> <p>- liderul folosește competențele de comunicare într-un mod foarte flexibil</p> <p>COMPETENȚE:</p> <p>- comunicare activă</p> <p>- comunicarea unei bune stăpâniri a sarcinii de grup</p> <p>- abilități de mediere a informațiilor și ideilor distribuite tuturor membrilor</p> <p>- exprimarea propriilor opinii în mod provizoriu</p> <p>- preocupare centrată pe grup</p> <p>- respectarea exprimării celorlalți</p> <p>- abilități de comunicare care dezvoltă o apreciere a efortului membrilor grupului.</p>	<p>- Este un proces necesar atunci când mediul extern este turbulent, iar competiția devine puternică.</p> <p>- Este un proces bazat pe viziune, competență și inovare.</p> <p>- Viziunea trebuie să fie clar definită și acceptată de către toți angajații.</p> <p>- Forța motrice a procesului de transformare o constituie liderul carismatic, care obține încrederea angajaților că împreună vor reuși să realizeze obiectivele propuse.</p> <p>- Este un proces care trebuie să se bazeze pe o motivare intrinsecă a angajaților și nu pe sisteme de control coercitiv.</p>	<p>Înglobează funcțiile conducerii la nivelul echipei:</p> <p>Funcții interne</p> <p>Sarcină:</p> <p>-clarificarea obiectivelor</p> <p>- stabilirea structurii</p> <p>- luarea deciziilor</p> <p>- training</p> <p>- stabilirea standardelor</p> <p>Relaționare</p> <p>- antrenarea</p> <p>- colaborarea</p> <p>- satisfacerea nevoilor</p> <p>-modelarea etică</p>

Conform acestor teorii, leadershipul este legat de motivație, comportament interpersonal și procesul de comunicare. El este important în încercările de a reduce insatisfacția angajaților, implică procesul de delegare a sarcinilor fiind un proces dinamic, unde relația dintre lider și membrii grupului este reciprocă și influențează performanța la nivel individual cât și organizațional. Un leadership bun din partea managementului unei instituții ajută la dezvoltarea muncii în echipă și la integrarea obiectivelor individuale cu cele ale grupului.

Referințe:

1. Cole G.A., "Management", Editura Știința, Chișinău, 2004, 442 p.
2. Dubrin A. J., *Essentials Of Management. editura Cengage Learning, 2008.*
3. Năstase, M.. *Lideri, leadership și organizația bazată pe cunoștințe.* București: Editura ASE, 2007.
4. Owen, H. Hodgson, V. Manual de leadership: ghid practic pentru un leadership eficient, Editura Codecs, București, 2006.
5. <http://www.antreprenoragricol.ro/media/Suport-curs-Leadership-si-Management.pdf>

ATITUDINEA PARENTALĂ FAȚĂ DE SOCIALIZAREA COPIILOR DE VÂRSTĂ TIMPURIE

*Liliana COMAN,
Institutul de Științe ale Educației*

The family, in any society, plays the most important role in the formation and socialization of children because it is the key in which the needs are satisfied and fulfilled his psychological and social stages of its whole growth and development thus his first intermediate in relation to society . A negative atmosphere at home can greatly affect a child's personality development of a child therefore depends heavily on social interactions is subjected and the effects it has upon the latter.

Vârsta timpurie a fost multă vreme considerată o etapă „neimportantă“ din punctul de vedere al achizițiilor psihologice, un interval de timp în care copiii nu fac nimic altceva decât să se joace. Cercetările din ultimele decenii au demonstrat fără îndoială că, de fapt, chiar acest joc are o importanță crucială. Într-un fel, jocul copilului echivalează cu „munca adultului“¹. Prin joc, copiii își dezvoltă abilitățile cognitive și învață noi modalități de interacțiune socială. Așa se face că etapa preșcolară este una a schimbărilor semnificative nu doar fizice, ci și mentale și emoționale². Din această cauză, mediul în care crește și se dezvoltă copilul trebuie să fie afectiv, să ofere siguranță și să fie stimulat. Cercetările au pus în evidență mai multe tipuri de nevoi ale copilului în primii ani de viață ce se impun a fi satisfăcute: nevoi fizice, emoționale și sociale și nevoi ce asigură dezvoltarea intelectuală. Deaceia putem ferm vorbi despre necesitatea familiei care asigură satesfacerea acestor nevoi, deci socializarea copiilor se asigură în sînul familiei³.

Studiind literatura de specialitate referitoare la conceptul de socializare în primul rînd, facem o inventariere a științelor care revendică termenul dat: antropologia, psihologia și sociologia. Preocuparea antropologilor pentru socializare este mai mare în perioada anilor '20 – '30, cînd oameni de știință ca Mead sau Malinowski se concentrau asupra practicilor culturale ce afectau creșterea copiilor, transmiterea de valori și dezvoltarea personalității⁴.

Pe de altă parte, pentru psihologi, mai ales din cei influențați de Piaget, socializarea este o problemă de dezvoltare cognitivă. Pentru behavioriști, socializarea este sinonimă cu învățarea unor tipare comportamentale. Pentru psihologia clinică, termenul semnifică stabilirea unor trăsături de caracter în contextul experiențelor de viață timpurii, din perioada copilăriei⁵

Astfel, socializarea nu trebuie văzută simplist ca proces al învățării de reguli și norme sau tipare comportamentale, ci este o problemă de învățare a acestor lucruri doar pînă la punctul în care ele devin parte a felului în care indivizii se definesc pe sine. O socializare de succes după cum presupune B.Borgatta „transformarea controlului social în auto-control”. Acest lucru se realizează în mare parte prin dezvoltarea identității, a etichetelor și caracteristicilor pe care le atribuim sinelui. Devotamentul vis-a-vis de identitatea asumată este o sursă de motivație pentru individ de a se comporta în conformitate cu normele și valorile specifice acelor identități.

Discutînd termenul de socializare primară de D.Barnes și A.Farrell în 1992, s-a descoperit că sprijinul parental poate fi corelat pozitiv cu dezvoltarea cognitivă a copilului, cu comportamentul moral al acestuia, cu conformarea la standardele adulților, cu respectul de sine, cu performanța școlară și cu competența socială. Lipsa acestui sprijin, invers, este asociată cu socializare negativă: lipsa respectului de sine, delincvența, devianța, consumul de droguri și alte probleme. Pe de altă parte, controlul se referă la gradul și maniera în care părinții încearcă să constrîngă comportamentul copilului⁶.

¹ Binet A. „Idei moderne despre copii București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975

² Stănculescu E., Teorii sociologice ale educației. Producerea eului și construcția sociologiei. Iași: Polirom

³ Adler A., Psihologia școlarului greu educabil, București, Editura IRI, 1995.

⁴ Mitrofan I., Mitrofan N., Familia de la A la Z. Mic dicționar al vieții de familie, București Ed. Științifică, 1991

⁵ Crețu T., Psihologia varstelor, București, Editura Universitară, 1994

⁶ Della Torre A. „Greșelile părinților, București Editura Didactică și Pedagogică, 1980

Rolurile de gen și vîrstă sunt printre primele roluri învățate, socializarea în direcția unor roluri de gen este un proces continuu și de durată. În același timp, este un proces omniprezent pentru că există o multitudine de agenți și contexte de socializare a genului. Societatea are de obicei roluri bine definite pentru femei și bărbați, diferite unele de altele, iar copiii sunt crescuți pentru a se încadra în rolurile respective. Deci transmiterea unui anumit conținut prin socializare se face și în funcție de vîrstă, conform lui A.Berger și O.Luckmann (1999)¹.

E. Durkheim (2002) are o altă viziune asupra educației și a socializării: „efort continuu de a impune copilului maniere de a vedea, de a simți și de a acționa, la care el n-ar fi ajuns în mod spontan”.

Factorii socializării includ - familia, grupul de prieteni, mass-media, școala. Grupul de prieteni este un important factor de socializare deoarece este o asociere voluntară, iar pentru copii, este prima de acest fel. Acest lucru permite o mai mare libertate de asociere în interiorul grupului. În al doilea rînd, asocierea se realizează între statusuri egale, astfel relațiile fiind mai probabil să se bazeze pe norme egalitare.

Dacă în copilărie și adolescență se înfiripă și începe să se contureze sinele (eul) și personalitatea indivizilor - în principal prin absorbția reacțiilor celor din jur, prin reflectarea în oglinda socială - la maturitate personalitatea se consolidează, iar accentul este pus acum pe felul în care eul se prezintă celorlalți².

G.Doman, J.Bruner 1970 au menționat că capacitatea de autocontrol în societate se cultivă treptat în procesul de învățare în cadrul familiei.

Harihgton Block 1987 menționa că securitatea psihologică și socializarea copiilor poate fi dezvoltată numai în familie. Familia este un garant de apreciere și stimulare a acestui proces. S.Criste subliniază că această învățare poate fi numai în familie. J.Dewy susține că primii pedagogi în direcția socializării sunt părinții, acestea el lea descris în cartea „Democrația și educația”.

Din perspectiva viziunii lui Kellerman Schater 1993, H.Block 1989 și a lui E. Landau, încă în 1970 baza dezvoltării tuturor deprinderilor, abilităților, cunoștințelor și a socializării o pun părinții. R.Popescu, Z.Antonescu susțineau că socializarea se face prin învățare și anume în cadrul familiei.

E.Stănescu în 1998 a remarcat rolul primordial al familiei în procesul de socializare a copiilor³.

Există și teorii care limitează meritele socializării și importanța acestui fenomen. Discursul lui D.Wrong se învîrte în jurul unei dihotomii, individ-societate și încearcă să explice că deși omul este social, el nu este niciodată complet socializat și că opune rezistență procesului de socializare.

După cum susține V.Malinovski (1944) educația este una dintre nevoile fundamentale, alături de nevoia de subzistență, înrudire, adăpost, protecție, activitate, igiena ființei umane de pretutindeni și dintotdeauna; familia (nucleară) reprezentând răspunsul cultural imediat la aceste nevoi. În primii ani de viață, în care sunt așezate bazele personalității umane, familia reprezintă întreaga “societate” a copilului.

Cercetătorii români I.Mitrofan, M.Voinea și P.Iluț au efectuat o serie de studii privind viața de familie. Ei arată că rolurile din cuplul conjugal format din soț și soție se extind în cadrul familiei continuând cu cele de tată și mamă, ceea ce presupune urmărirea îndeplinirii unor obiective precum: asumarea responsabilității de împărțire și distribuire a aceluiași buget de timp, material și afectiv în vederea creșterii copilului. Pregătirea copiilor pentru căpătarea independenței și pentru integrarea socială, presupunînd participarea la activitățile familiale și asumarea unor responsabilități prin care fiecare își îndeplinește statutul și rolul în familia sa.

¹Berge A.,Profesiunea de părinte București, Editura Didactica și Pedagogica, 1977.

² Killen H.,Copilul maltratat, Timișoara, Editura Eurobit, 1998.

³ Stănculescu E.,Teorii sociologice ale educației. Producerea eului și construcția sociologiei. Iași: Polirom.

La N. Mitrofan, 1991, climatul familial este definit ca „formațiune psihică foarte complexă, cuprinzând ansamblul de stări psihice, moduri de relaționare inter-personală, atitudini, nivel de satisfacție ce caracterizează grupul familial o perioadă mai mare de timp”.

J.Chateau 1970, consideră impropriu termenul de “socializare”, deoarece copilul se naște și crește într-un mediu social. Se poate vorbi de trebuința de comunicare, care se manifestă încă de la naștere. Prin esența sa omul este o ființă socială, existența sa nu este posibilă decât într-un mediu social, într-o conviețuire cu ceilalți, în procesul practicii sociale. Omul și societatea formează o unitate indisolubilă, fiecare păstrându-și o anumită autonomie, iar socialul este generat de relația care se încheagă între membrii săi¹.

P.Osterrieth consideră că, competențele sociale se manifestă prin comportamente învățate și acceptate social care permit unei persoane să interacționeze eficient cu ceilalți².

Rolul taților în dezvoltarea copiilor de vârstă fragedă.

Un tată de succes este acela care a trecut prin toate etapele educative alături de copilul său. Tatăl este pentru copilul mic o a doua mamă, mai puțin prezentă desigur, dar din partea căruia se așteaptă la aceleași manifestări de tandrețe și de aprobare, la aceleași schimburi afective prin intermediul micilor jocuri și uneori chiar la îngrijiri pe care tatăl modern le acordă cu mare plăcere. Nu cu mult timp în urmă, mulți dintre ei se simțeau jenați să se plimbe împingând un landou, sau umiliți când schimbau un scutec.

Astăzi, a devenit ceva banal să treci pe lângă un tată tânăr care poartă bebelușul într-un sac-cangur pe burtă. De multe ori tatăl, impresionat de bebeluș, se simte stîngaci: nu știe cum să-l țină, nici cum să comunice cu el. Pentru că mama dobîndește foarte repede experiență prin contactul zilnic cu copilul, se produce o anumită distanțare față de tata, care este ocupat cu activitățile lui profesionale. În momentul acesta, cercul vicios se închide: tatăl, devenit de fapt mai puțin competent decât mama și simțindu-se ținut la distanță, o va lăsa pe ea să se ocupe de tot.

Cu toate acestea, a te ocupa foarte devreme de bebeluș, este cel mai bun mijloc de a depăși teama și de a crea o bună relație cu el. Devii tată printr-un exercițiu concret al paternității și toți cei care s-au ocupat de bebelușul lor au găsit în aceasta o mare plăcere.

Chiar dacă schimbarea scutecelelor de către tata nu se realizează frecvent, chiar dacă preparatul laptelui de seară nu se desfășoară în modul cel mai adecvat cu putință, iar la băi uneori tatăl mai mult privește și dă indicații mamei, totuși participarea la toate etapele educative sporește șansa unei bune legături și unui atașament emoțional solid față de copil³.

Educația copiilor nu înseamnă numai informații și supraveghere. Un element important în educarea copilului este concordanța de mesaje între persoanele care se ocupă de creșterea lui. De multe ori, simpla validare din partea tatălui (în termeni de "bravo" sau bătaie încurajătoare din palme) a unor progrese în educație raportate de mama, buna sau de bunica are o valoare imensă în întărirea pozitivă a învățării.

Tatăl este cel care ar trebui să dea o consistență morală educației și care, în momentele cheie, poate introduce conceptele de "nu", "nu ai voie", "sub nici o formă". Dacă nu devin "sperietoare" pentru copii lor, tații au șansa să transmită mesaje clare despre ceea ce este bine și rău, greșit sau corect, permis sau nepermis.

Autoritatea paternă ar trebui utilizată în momente cheie, pentru însușirea unor principii de viață. Tatăl stabilește normele, el este cel care impune regulile, fiind un element important de control al comportamentului copiilor.

Totuși, un tată rece și distant va fi cu siguranță ocolit de către copiii săi, așa cum un tată care "una spune și alta face" va fi discreditat de către odrasle, oricît de bune ar fi sfaturile sau informațiile sale.

¹ Mitrofan I., Mitrofan N., Familia de la A la Z. Mic dicționar al vieții de familie, București Ed. Științifică, 1991.

² Osterrieth P., Copilul și familia, București Editura Didactică și Pedagogică, 1973

³ Farca S., Ghid pentru părinți, București, 2010

Cercetatorii au concluzionat că tăticii care sunt prezenți mai mult timp în cadrul familiei au copii cu un grad de dezvoltare mult mai mare, sunt mult mai responsabili și mai abili verbal. Acest fapt deriva din structura nativă a bărbatului de a fi mai ferm în anumite situații, când mama este copleșită de emoție.

Statistic, tatăl este persoana care petrece cel mai puțin timp cu copilul. De aceea, momentele petrecute împreună ar trebui să fie momente extrem de intens trăite. Există însă tați care preferă să facă mai multe lucruri deodată, mai ales atunci când se joacă cu copiii. Unii vorbesc la telefon, alții, mai scriu câte un mail, stau cu un ochi la copil și cu unul la televizor. Se spune că atunci când ne jucăm cu copiii noștri ar trebui să nu facem nimic altceva. S-a constatat că tații adoptă o funcție de "deschidere către lume" pentru copiii lor. Copilul are nevoie de stimulare într-un mediu securizant. Prin intermediul interacțiunilor cu preponderență lucide și fizice cu copilul, tatăl îl ajută pe acesta să se consolideze din punct de vedere emoțional și cognitiv. Tatăl devine catalizator pentru copil, îl ajută să învețe să-și asume riscuri, să aibă inițiative, să exploreze, să facă față obstacolelor, să se afirme ca personalitate în fața celorlalți care-l înconjoară.

S-a emis ipoteza că absența sau prezența discontinuă a tatălui în viața copilului poate explica problemele de adaptare socială a adolescenților, mai ales a băieților.

De asemenea, s-a estimat că există posibilitatea de a fi o legătură între relațiile sărăcicioase în schimburi afective ale copiilor cu tații lor și dificultățile de interiorizare a unor reguli sociale și încălcarea lor, comportamente deviante și abandonul școlar.

Există teorii care, pentru a caracteriza rolul tatălui în dezvoltarea copilului, vorbesc despre "relația de activare". Practic, sunt separate rolurile mamei și al tatălui: mama oferă securitate, pe când tatăl îi oferă șansa de a se activa și autodepași.

Figura tatălui în peisajul familiei este o parte esențială dintr-un puzzle care se formează în mintea unui copil. Lipsa acestei părți importante creează în sufletul celui mic o lacună majoră de dezvoltare psihică. De aceea, prezența tatălui asigură pilonul pe care anumite trăsături de caracter ale celui mic trebuie să se sprijine. Și aici, vorbim de încrederea în sine, de capacitatea organizatorică, de posibilitatea de a relaționa cât mai mult cu cei din jur și găsirea unui sprijin puternic. Sigur că toate acestea pot fi găsite și prin modelul matern, însă această latură țintește mai mult către alte aspecte ale personalității, precum trăirea emoției, spiritul de organizare și perfectare, perseverența și abilități cognitive subtile¹.

Recomandări și sugestii pentru tătici:

1. Fiecare tată ar trebui să petreacă zilnic un moment de intimitate cu copilul lui și să se ocupe de el, singur, în fiecare săptămână, un timp mai îndelungat, o jumătate de zi sau o zi întreagă. Tatăl, mama și copilul nu au decît de câștigat. Psihologii accentuează faptul că, în dezvoltarea armonioasă a copilului, influențele educative venite pe filiera maternă și pe cea paternă sunt la fel de importante, existînd o complementaritate a acestora.

2. Fiecare tată ar trebui să-și însoțească copiii prin parcuri, pe străzi, pe terenuri de joacă. Și este chiar plăcut, să vedem că tatăl, pe lângă rolul biologic necontestat, se implică și în educarea și dezvoltarea psihologică a copilului.

3. Implicarea tatălui în primele luni de viață ale sugarului. Rolul lui este indirect, mai mult ca suport psihologic pentru mama, pe ai cărei umeri cad toate responsabilitățile. Nașterea poate declanșa un dezechilibru psihic al femeii, de aceea ea trebuie susținută și încurajată în primul rînd de tatăl copilului.

4. Implicarea reală a tatălui în educarea copilului ar trebui să se facă simțită și să devină din ce în ce mai activă în jurul vârstei de 3-4 ani. Aceasta este vârsta la care tatăl începe treptat să obișnuiască micuțul cu regulile jocului, ale familiei și ale societății.

¹ Rolul taților în dezvoltarea copiilor. Ghid UNICEF, 2006

5. Tatăl poate iniția copilul în practicarea unui sport, a unei activități fizice susținându-l moral în toate încercările lui fără să-l critice sau să facă comparație cu performanțele sau aptitudinile sale.

6. Tatăl este important și în stabilirea identității sexuale a copilului. Pentru băieți are rol în validarea propriei masculinități, pentru fete, iubirea și recunoașterea tatălui este un prim pas în recunoașterea feminității lor¹.

Concluzii

Relația cu tatăl este foarte importantă atât pentru copil cât și pentru familie. Tatăl devine un model pentru copii și un suport pentru mama copiilor săi, ceea ce duce la o armonie în familie și la o dezvoltare psihologică normală a celui mic.

Specialiștii au ajuns la concluzia că neîmplicarea sau absența tatălui din viața copilului duce la interiorizare, la un comportament deviant, la abandon școlar. Într-un cuvânt la apariția problemelor de adaptare socială a copiilor de vârstă fragedă, mai ales în cazul băieților. Mai mult copilul devine foarte răsfățat, egocentric și consideră că lui i se cuvine orice fără să țină cont de cei din jurul său. Altfel spus devine un copil cu probleme care nu se pot repara ușor și care îl vor urmări toată viața.

Referințe:

1. Adler A. ,Psihologia școlarului greu educabil, București, Editura IRI, 1995.
2. Berge A. ,Profesiunea de părinte București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
3. Binet A. ,Idei moderne despre copii București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
4. Crețu T. ,Psihologia vârstelor, București, Editura Universitară, 1994.
5. Della Torre A. ,Greșelile părinților, București Editura Didactică și Pedagogică, 1980.
6. Gillym G. ,Climatul educativ familial, București Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
7. Killen H. ,Copilul maltratat, Timișoara, Editura Eurobit, 1998.
8. Osterrieth P. ,Copilul și familia, București Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
9. Șchiopu U. ,Verza M. Psihologia vârstelor, București, Editura Didactica și Pedagogica 1981.
10. Vincent R. ,Cunoașterea copilului, București Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
11. Stănciulescu E. ,Teorii sociologice ale educației. Producerea eului și construcția sociologiei. Iași: Polirom.
12. Mitrofan I., Mitrofan N., Familia de la A la Z. Mic dicționar al vieții de familie, București Ed. Științifică, 1991.
13. Farca S., Ghid pentru părinți, București, 2010.
14. Rolul taților în dezvoltarea copiilor.Ghid UNICEF, 2006.

¹Vincent R.,Cunoașterea copilului, București Editura Didacticași Pedagogica, 1972

FORMAREA COMPETENȚELOR COMUNICATIVE LA STUDENȚII-MEDICINIȘTI

*Daniela EȘANU, drd.,
Dumitru OLTU, drd.,
Universitatea de Stat din Tiraspol*

Communication is a psychophysical activity that join two or more persons in order to influence their attitudes, beliefs, behavior. It is seen as a process of information ideas, opinions, points of view transmission from one to another person in a digital way begin verbal or nonverbal.

Comunicarea este activitatea psihofizică de punere în relație a două sau mai multe persoane în scopul influențării atitudinilor, convingerilor, comportamentelor destinatarilor și interlocutorilor (Ross R.); ca proces de transmitere de informații, idei, opinii, păreri, fie de la un individ la altul, fie de la un grup la altul, care îmbracă fie o formă digitală, fie una analogică (verbală-nonverbală).

Competența comunicativă este o structură psihică foarte complexă, care se bazează esențialmente pe feedback-ul realizat din capacitatea de emite a mesajului și capacitatea de receptare a acestuia. Competență în sine, în afara contextelor în care este activată, nu există, menționează D. Badea [1, p.34]. Faptul că, în învățare, conținuturile ar trebui să fie intim asociate competenței și contextului în care este pusă în acțiune, se afirmă că reprezintă garanția conferirii de sens învățării. Învățarea „are sens” dacă elevul poate să-și imagineze folosirea ei concretă și directă în viața lui actuală. Ar trebui, prin urmare, *înmulțite* propunerile de situații în care cunoștințele și abilitățile își găsesc o utilizare socială. Din perspectiva competențelor utile în viață trebuie identificate și ierarhizate nevoile sociale și competențele susceptibile să răspundă la ele.

Ciobanu O., referindu-se la comunicarea umană ca un proces activ de identificare, stabilire și întreținere de contacte sociale, consideră, că în învățămînt se exprimă ca formă particulară și personalizată a instruirii, fiind numită comunicare didactică. În accepția autoarei *comunicarea didactică* este o formă particulară a comunicării umane indispensabilă în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică și asistată, ce presupune un raport bilateral profesor – elev și vizează o interacțiune de tip feed-back privind atât informațiile explicite, cât și cele adiacente intenționate sau formate în cursul comunicării. Printre *caracteristicile definitorii ale comunicării didactice sînt menționate:*

1) caracterul pronunțat explicativ (se acordă mare importanță înțelegerii de către elevi a mesajului);

2) structurarea conform logicii pedagogice a științei predate;

3) rolul activ al profesorului, ca emițător și receptor, în selectarea informațiilor; accesibilizându-le, organizându-le și, mai ales, personalizându-le în funcție de destinatar și de cadrul în care se transmit; evident se ghidează inclusiv după programă și manual;

4) dominarea comunicării verbale inițiată și susținută de profesori (60-70%) precum și tutelarea de către profesori a actului de comunicare;

5) funcțiile evaluativă și autoevaluativă, în egală măsură pentru educat și educator, ținînd atîngerea finalităților propuse, acoperirea nevoilor și intereselor elevilor [4, p 18-19].

Comunicarea didactică este percepută ca activitate ce facilitează învățarea prin formarea capacităților de acțiune și modificare adaptativă și progresivă a comportamentului la noile cerințe ale vieții și activității profesionale. Ideea potrivit căreia influențele de natură instructivă sau educativă se exercită, de regulă, prin mijlocirea unor „situații educative” (fie acestea situații de învățare, de formare morală sau spirituală, de împlinire a vocației artistice, de învățare motrică etc.), I. Cerghit consideră că este mult mai veche decât am putea să ne dăm seama [2, p. 149]. Autorul menționează, că aceasta a început să-și găsească o consacrare teoretică din ce în ce mai evidentă în special odată cu apariția lucrării The Educational Situation, în 1902, a renumitului pedagog american John Dewey, întărită mai târziu prin apariția, în 1939, a lucrării Experience and Education a aceluiași autor. Acestor deschideri li se vor asocia, rînd pe rînd, alți reputați

pedagogi și psihopedagogi români pentru care didactica însăși ar trebui să devină, studiul științific al „organizării situațiilor de învățare”: E. Noveanu, M. Ionescu, M. Ștefan, V. Ionel.

În referințele privind definirea comunicării pentru domeniul pedagogic, I.O. Pânișoară consideră, că suntem puși în fața a două direcții de acțiune teoretico-metodologică aparent contradictorii. Una dintre acestea ne aduce în atenție multitudinea studiilor care includ comunicarea și aparenta simplitate și claritate a domeniului studiat; sub acest unghi de vedere se înscriu cele mai multe dintre definițiile actuale asupra comunicării și unele dintre modelele care o privesc pe aceasta. O astfel de perspectivă reprezintă o rezultantă a faptului că procesul comunicării a făcut obiectul unor studii numeroase, dar mai degrabă ca necesitate a explicitării unor terțe domenii. Cea de-a doua direcție privește numeroasele studii destinate comunicării într-o viziune aditivă (pe când prima oferea un cadru de lucru structurat, păstrând în interiorul definițiilor doar elementele comune) în sensul acumulării tuturor deschiderilor operate de către acestea. O astfel de perspectivă se regăsește mai greu în interiorul paginilor destinate comunicării, fiind nemanifestă, percepută mai degrabă ca o necesitate interioară decât ca un fenomen concret [7, p.13-14].

În fapt, ceea ce deosebim ca o contradicție la aceste două direcții reprezintă doar intersectarea a două planuri: primul, cel instrumental, oferă un cadru structurat și coerent al utilizării comunicării; cel de-al doilea, cel de investigație și analiză, aduce în atenție dinamica procesului de comunicare ca atare. Considerăm această intersecție a planurilor drept un element de complementaritate tocmai ținând cont de adresabilitatea diferită a lor.

Latura instrumentală a comunicării este surprinsă de C. Sălăvăștru și expusă în studiul publicat în 1995 în studiul teoretic *Logică și limbaj educațional* [8, p.41]. Ceea ce analizează autorul este dimensiunea pragmatică, modalitățile de aplicare în practică a limbajului educațional. Maniera predilectă de materializare a actorilor educației o reprezintă intervenția educativă. Acest concept generează acțiunea umană de a exercita influență asupra celorlalți în scopul modificării unor comportamente, fiind definit ca structură articulată de semne, care, în calitate de semnale, produc în conștiința unui receptor un interpretant cu valoare de gest semnificativ, modificând, în forme și cu intensități diferite, personalitatea receptorului. Date fiind aceste considerente rezultă clar că intervenția educativă nu se poate realiza decât atunci când avem o relație de comunicare [8, p. 39-51].

Comunicarea didactică apare ca formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică, asistată. Din perspectiva educației formale, comunicarea didactică în opinia L. Iacob, constituie *baza procesului de predare-asimilare a cunoștințelor, în cadrul instituționalizat al școlii și între parteneri cu statuturi determinate; profesori--elevi/studenti* etc. [5, p.224]. Atât comunicarea educațională, cât și cea didactică pot fi considerate forme specializate ale fenomenului extrem de complex și dinamic al comunicării umane.

Studiul comunicării didactice universitare a căpătat proporția unui domeniu științific autonom. Definită ca interacțiune sau tranzacție, comunicarea universitară presupune responsabilități colective și individuale, având în vedere exigențele grupului de studenți în raport de competența comunicativă a cadrelor didactice universitare. Literatura de specialitate acordă o pondere însemnată comunicării universitare. În acest sens, există o multitudine de accepțiuni acordate comunicării, de teorii și modele ce încearcă să surprindă din unghiuri diferite de vedere acest proces extrem de complex, asimilând noile cuceriri din domeniile ciberneticii, informaticii, etc. Teoriile pun accent pe cunoașterea și explicarea mecanismelor profunde ale procesului comunicării, pe determinările sale cauzale. Centrate pe organizarea și orientarea comunicării spre scopuri eficiente – practic acționale, modelele descriu factorii implicați și condițiile de desfășurare a acesteia [3, p. 87].

Angajarea comunicării la nivelul activității de predare – învățare – evaluare permite realizarea diverselor tipuri de obiective (raționale, de referință, generale) relevante în plan general și special și evidențiază *caracteristici ale comunicării didactice*, completând șirul particularităților expuse de L. Iacob:

- are caracter bilateral, care evidențiază necesitatea instituirii unei legături performante între profesor și școlar (subiect-obiect al educației);

- discursul didactic are un pronunțat caracter explicativ, deoarece prioritar vizează învățarea prin înțelegere,

- comunicarea didactică – este structurată conform logicii pedagogice a științei care se predă. Rolul comunicării didactice este de a facilita înțelegerea unui adevăr, nu doar enunțarea lui (de aceea profesorul explică, demonstrează, conversează, problematizează etc.);

- profesorul – în dubla sa calitate de emițător și receptor – are un rol activ în comunicarea conținuturilor științifice. El filtrează informațiile accesibilizându-le, organizându-le, selectându-le și, mai ales, personalizându-le în funcție de destinatar (receptor) și de cadrul în care se transmit. Evident se ghidează inclusiv după programă și manual;

- comunicarea didactică este expusă pericolului de a fi supusă transferului de autoritate asupra conținuturilor. Inseamnă că pentru cei care învață apare riscul că un enunț să fie considerat adevărat/fals pentru că parvine de la o sursă autorizată (carte, programă, specialist etc.) nu pentru că este demonstrabil;

- în actul comunicațional profesorul are posibilitatea de a accentua una sau alte dintre dimensiunile comunicării (informația, relațională, programatică etc) astfel încât receptorul (elevul) să aibă efectiv posibilitatea de a se manifesta. Aceasta caracteristică derivă din nota personală a comunicării didactice;

- comunicarea didactică se pretează la ritualizare-mișcări de instruire specifice (ridicarea în picioare, răspunsul doar la consemn, când profesorul vorbește să nu fie întrerupt);

- domină comunicarea verbală inițiată și susținută de către profesori (60-70%) precum și tutelarea de către profesor a actului de comunicare. Această caracteristică este reflectată de calitățile programelor școlare, de calitățile statutare ale cadrului didactic și de cele ale școlarului – receptor;

- calitatea comunicării didactice depinde de strategia folosită, care este / poate fi proiectată în funcție de scopul activității didactice, personalitatea școlarului, personalitatea profesorului, locul de desfășurare, stilul educațional adoptat;

- este evaluativă și autoevaluativă, în egală măsură pentru educat și educator, ținând atingerea finalităților propuse, acoperirea nevoilor și intereselor școlarelor [6].

Caracteristicile și particularitățile enumerate și prezentate anterior diferențiază comunicarea didactică de alte tipuri de comunicare, rămânând la latitudinea profesorului să găsească mijloacele și pârghiile prin care unele aspecte ale caracteristicilor să fie maximizate datorită efectelor lor benefice, iar altele să fie diminuate la maxim pentru a nu împiedica desfășurarea optimă a procesului de instruire-învățare [4, p.122].

Referințe:

1. Badea D. Competențe și cunoștințe - fața și reversul abordării lor. În: Revista de Pedagogie, 2010, nr. 58 (3) 2010 p. 34 – 41
2. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: Editura Aramis, 2002. 400 p.
3. Chiș V. Activitatea profesorului între curriculum și evaluare. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2001. 176 p.
4. Ciobanu O. Comunicare didactică. București: Centrul Editorial Poligrafic ASE, 2003. 132 p.
5. Iacob L. Comunicare didactică. În: Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Iași: Editura Polirom, 1998. 318 p.
6. Iacob L. Comunicarea în context educativ și didactic. În: Editura Didactica Pro, 2004, nr 2 (24), p.32-38.
7. Pânișoară O. Comunicarea eficientă. Ediția a III-a adăugită și revăzută Iași: Editura Polirom, 2008. 418 p.
8. Sălăvăstru C. Logică și limbaj educațional. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 312 p.

ASPECTELE INTELIGENȚEI SOCIALE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIONAL

*Maxim ILICIEV,
Catedra Pedagogie și Psihologie a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

In a series of studies, we focused on the problem of how the social, including social power, is woven into the fabric of intelligence. We set the analysis into the context of the school system, the major carrier system of representations of social intelligence. In what ways is the social organised into the contents of representations, we asked, and in what ways does social position organise a person's representations? To shed light on these questions, we will present empirical findings about prototypes of an intelligent person, common-sense theories of social intelligence, historical relationships between the school system and the modern notion of social intelligence, and the conceptions of social intelligence evinced by educational attitudes. According to our findings, intelligence is associated with prominent hierarchical positions such as masculinity, high education and social success. We also found that the subjects' positions in social hierarchies tend to organise their representations of intelligence. In all these hierarchies, people in higher positions are inclined to regard intelligence as a 'natural' ability and to endorse a differential psychological concept of social intelligence.

Un număr tot mai considerabil de formatori educaționali recunosc faptul că formabilii care beneficiază în exclusivitate de procesul instructiv-educativ pot fi „nepregătiți” pentru viitoarele provocări extrinseci, atât de natură individuală, cât și ca membrii societății, din care fac parte. La momentul actual, se constată că majoritatea indivizilor neglijează aspectul social al inteligenței sale, considerând că, inteligența academică este cea care contribuie și condiționează dobândirea performanței, neconștientizând faptul că există și o *intelență socială*. Cercetările evidențiază faptul că inteligența socială este cel mai bun factor predictiv al succesului pentru achizițiile viitoare ale copiilor, educabililor sau formabililor, în comparație cu inteligența tradițională, cognitivă și abilitățile tehnice. Dinamica societății contemporane, în continuă schimbare solicită formarea unui nivel înalt al capacității de adaptare a individului la mediu, situație posibilă numai dacă este perceput corect rolul irepetabil pe care îl are abordarea inteligentă a particularităților socialului. Teoriile actuale despre inteligență au evoluat în contextul procesului de observare a faptului că indivizii, pe parcursul vieții, sunt într-o continuă dezvoltare. Pentru a obține performanțe, individul este obligat să facă față unor condiții neprevăzute. Acestea din urmă, depind de un set de abilități ce se formează și se consolidează pe tot parcursul educației formale sau în cele din urmă era corect să fie urmărite ca obiective, dincolo de discipline. În baza cercetărilor realizate despre inteligență se poate deduce un interes deosebit, acordat **inteligenței sociale** care se referă la abilitatea de a te înțelege pe tine și de a-i înțelege pe ceilalți.

Reprezentanții domeniului educațional și cercetători în domeniul educației accept unanim faptul că la finele studiilor, absolvenții nu sunt pregătiți să facă față solicitărilor cotidiene, atât la nivel personal, cât și interpersonal, ca membri ai societății. Abordarea demersurilor curriculare și didactice doar din perspectiva cognitivă nu satisface condiția necesară pentru a avea succes și a fi împlinit. Drept consecință, la momentul actual, latura învățării sociale se dezvoltă prin intermediul cercetărilor în domeniu, deci al teoriilor elaborate noi, privind aspectul social și a inteligenței în raport cu succesul, fericirea și independența. Prin intermediul învățării sociale și emoționale, se dezvoltă inteligența socială a indivizilor, constituind beneficiu pentru viitorul lor personal și profesional.

Termenul de *intelență socială*¹ a fost formulat în S.U.A. de către cercetătorii, care au ajuns la concluzia că „intelență socială se rezumă la aptitudinea de a înțelege reacțiile celorlalți și de a face a fi înțelese reacțiile personale de către ceilalți. Cel mai important element al inteligenței sociale îl constituie situația socială. Element de o importanță majoră deoarece asigură:

¹ Roco M. Creativitate și inteligența emoțională. Iași: Polirom, 2001.

Supraviețuire – suntem ființe sociale, deci societatea easte cea care ne forează și este mediul în încercăm să ne afirmăm; când ne simțim singuri, se intensifică nevoia de a comunica cu alți oameni; când ne simțim respinși, apare nevoia de a fi acceptați. *Luarea deciziilor* – relațiile și interacțiunile sociale reprezintă o valoroasă sursă de informații, ajutându-ne să luăm anumite decizii.

Stabilirea limitelor – reacțiile noastre în contextual relațional ne ajută să însușim forme comportamentale ce se activează într-un contex sau situație specială. Drept exemplu pot servi niște semnale de alarmă atunci când ne incomodează comportamentul unui individ. Din momentul în care am învățat să ne încredem în ceea ce simțim și să fim fermi în a exprima acest lucru, putem aduce la cunoștință persoanei respective despre faptul că ne simțim deranjați, de îndată ce conștientizăm acest fenomen. Acest lucru ne va permit să trasăm acele limite sau granițe care vor fi necesare pentru protejarea sănătății noastre mintale.

Comunicarea – interacțiunea socială duce neapărat la implicarea procesului de comunicare. În cadrul comunicării dintre oameni, comunicarea nonverbală reprezintă cel puțin 60%, iar adevărul se reflectă mai mult în „cum” spune persoana decât în „ceea ce” spune ea.

Dacă vom deveni mai abili în procesul comunicării verbale, vom fi în stare să exprimăm mai mult din nevoile și intențiile noastre, obținând astfel posibilitatea de a ne înțelege mai bine interlocutorul. Putem deveni mai apti în a-i face pe ceilalți să se simtă importanți, înțeleși și iubiți, în cazul în care reușim să fim cât se poate de receptivi asupra reacțiilor și necesităților celorlalți. Făcând aport la ideile marelui filozof Constantin Noica, înțelegerea este completată de ceea ce nu este exprimat prin cuvinte. Comunicarea îl conține pe om, iar omul se înfățișează sau se ascunde prin comunicare.

Unitatea – interacțiunile umane reprezintă probabil cea mai mare sursă de formare a sentimentului de apartenență și unire a tuturor reprezentanților speciei umane (M. Roco, 2001)¹.

În anii „80, Howard Gardner², în teoria inteligențelor multiple a identificat *inteligența interpersonală* și *inteligența intrapersonală*, care în procesul de coraportare, reprezintă ceea ce astăzi cunoaștem sub numele de *inteligența socială* (IS). Howard Gardner, pornind de la ideea existenței unor inteligențe diferite și autonome ce conduc la modalități diverse de cunoaștere, înțelegere și învățare, a elaborat în 1985 “Teoria inteligențelor multiple”, considerată cea mai importantă descoperire din domeniul psihopedagogiei după teoria lui Jean Piaget. După Gardner, cele opt tipuri de inteligență sunt: verbală/lingvistică, *matematică/logică*, *vizuală/spațială*, *corporală/kinestezică*, *ritmică/muzicală*, *interpersonală*, *intrapersonală* și *naturistă*, fiecare având caracteristici proprii și preferând un anumit tip de persoană. Gardner conferă conceptului de *inteligență* o abordare foarte flexibilă, vede în ea o posibilitate de realizare a potențialului biopsihologic omniprezent la toate ființele umane care contribuie la acte de creație, iar faptul că domeniul sau aria de manifestare determină într-un mod direct tipul de inteligență care este valorizată. Astfel, se face posibilă evidențierea importanței actului educativ în dezvoltarea uneia sau mai multora dintre inteligențele multiple în funcție de oportunitățile și posibilitățile de dezvoltare. În teoria sa, Gardner acordă o atenție considerabilă formelor de inteligență, componente ale inteligenței sociale și anume: *inteligența interpersonală* și *inteligența intrapersonală*. *Inteligența interpersonală* – constă în abilitatea de a-i înțelege pe ceilalți, de a cunoaște ceea ce îi motivează pe oameni, cum muncesc ei, cum poți să cooperezi mai bine cu ei. *Inteligența intrapersonală* – constă în abilitatea de a se întoarce spre sine, în interiorul propriei persoane, de a realiza o aprofundată cunoaștere personală. Psihologii au arătat că aceste abilități nu sunt generate de un nivel ridicat al inteligenței academice/teoretice, ci ele constituie un fel de sensibilitate specifică față de practică și de relațiile interumane. Astfel, s-a născut o nouă formă de inteligență – *inteligența socială*.

În jurul anilor 90 s-au conturat trei mari direcții în definirea inteligenței sociale, conturate de următorii cercetători:

¹ Roco M. Creativitate și inteligența emoțională. Iași: Polirom, 2001.

² Albreht K. Inteligența socială. București: Curtea Veche, 2007.

Mayer și Salovey¹ (1990, 1993) – prin inteligența socială, presupun capacitatea de a percepe cât mai corect reacțiile celorlalți și de a le exprima; de a cunoaște și înțelege reacțiile și relațiile cu scopul promovării și dezvoltării emoționale și intelectuale. Aici putem aminti numele psihologului american Festinger cu teoria “*disonanței cognitive*”, conform căreia oamenii refuză să se gândească la lucruri care le provoacă sentimente, emoții negative. Totodată, în urma relaționărilor interpersonale există tendința de a selecta ideile care sunt conforme cu valorile proprii și care declanșează sentimente pozitive. Din aceste opinii rezultă interconstrucțiile între emoție/sentimente și gândire.

Reuven Bar-On² – ne oferă o altă perspectivă în abordarea conceptului inteligenței sociale. Componentele acesteia sunt grupate în felul următor: **Aspectul intrapersonal** - presupune trăirea experienței în prezent și nu din perspectiva trecutului; -optimism, asertivitate; -respect, considerație pentru propria persoană; -autorealizare; -independență. **Aspectul interpersonal** -empatia; -relații interpersonale; -responsabilitate socială. **Adaptabilitate** - rezolvarea problemelor; -testarea realității; -flexibilitate. **Controlul stresului** -toleranța la stres; -controlul impulsurilor. **Dispoziția generală** -fericire; -optimism.

În accepțiunea cercetătorului contemporan, **Daniel Goleman**³ (1995) conceptele componente ale respective forme a inteligenței sunt:

- *conștiința de sine*: identificarea și înțelegerea reacțiilor/comportamentelor, conștientizarea unei reacții/comportament care se schimbă, înțelegerea diferenței dintre gânduri, emoții și comportamente, încrederea în sine, înțelegerea consecințelor unor comportamente în termeni de emoții;

- *auto-controlul*: managementul emoțiilor dificile, controlul impulsurilor, managementul constructiv al furiei, mâniei, dorința de adevăr, conștiinciozitatea, adaptabilitatea, inovarea, disciplina;

- *motivația*: a fi capabil să stabilești obiective și să le îndeplinești, optimism și speranță în fața obstacolelor și eșecurilor, inițiativă, optimism, dorința de a reuși, perseverență, dăruire;

- *empatia*: a fi capabil să te pui „în pantofii diferitelor persoane cu care relaționezi“, cognitiv și afectiv, a fi capabil de a-i înțelege pe ceilalți, perspectivele acestora, a fi capabil de a arăta grijă, atenție, înțelegerea diversității;

- *aptitudinile sociale*: stabilirea și păstrarea relațiilor (prieteni), rezolvarea conflictelor, cooperarea, colaborarea, capacitatea de a lucra în echipă, comunicarea, influența, conducerea (leadership-ul);

Autorul prezintă ca aspecte de maximă importanță ale inteligenței: optimismul, perseverența și capacitatea de a amâna satisfacțiile. D. Goleman a deschis noi orizonturi printr-o definiție mai complexă a inteligenței sociale.

Inteligența socială și anume formarea acesteia apare drept un obiectiv de maximă importanță în perspectiva formării inițiale și continue, în plan profesional sau managerial, în orice domeniu de activitate. Optimismul și speranța în performanță devin componentele care se constituie în ceea ce psihologii numesc **eficacitate personală**, convingerea de a fi stăpân asupra evenimentelor vieții personale și de a fi apt de a face față provocărilor cu care ne confruntăm. Formarea unei competențe de orice natură, contribuie la consolidarea unui grad de eficacitate personală și contribuie supra dezvoltării aptitudinilor de a face față provocărilor, care, odată depășite, fac să crească sentimentul de eficacitate personală. Acestea din urmă influențează benefic procesul de valorificare a aptitudinilor și talentelor, cu alte cuvinte, la dezvoltarea personală.

Schimbările fundamentale în țara noastră din ultimii ani, afectează toate sferele vieții publice, inclusiv învățământul superior, necesitatea de modernizare a căreia este strâns legată de eforturile Republicii Moldova, de a fi integrată în spațiul Educațional European. Instituțiile de

¹ Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорыша В.М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001, 544 с.

² Les G. Arta relațiilor interumane. București: Curtea Veche, 2000.

³ Goleman D. Inteligența socială. București: Curtea Veche, 2007.

învățământ general și în special cel superior reprezintă o bază pentru viitoarea profesie. În aceste condiții se generează o mentalitate de profesionist, asigurându-se astfel nivelul efectiv de instruire, dezvoltarea abilităților speciale, capacitatea de a utiliza cunoștințele dobândite la rezolvarea sarcinilor profesionale relevante pentru practică. În condiții modificate ale procesului de învățământ, importanța deosebită se acordă dezvoltării inteligenței sociale a formabililor ca premisă pentru creșterea eficienței de interacțiune socială în mediul educațional.

Cu toate acestea, problema dezvoltării inteligenței sociale a formabililor în procesul educațional în cadrul universitar, rămâne îndepărtată de interesul și viziunile majorității cercetătorilor. Argumentul de bază se axează pe dezvoltarea insuficientă a unor aspecte referitoare la furnizarea de condiții pedagogice de dezvoltare în procesul de formare a viitorilor profesioniști. În cadrul interacțiunii pedagogice, profesorul trebuie să poată în mod adecvat să perceapă, înțeleagă și anticipe comportamentele tuturor subiecților interacțiunii pedagogice, adică, dacă cei din urmă posedă un nivel a inteligenței sociale, bine dezvoltate. Valoarea inteligenței sociale în activitățile profesionale ale viitorului specialist este condiționată de influența percepției sociale și de atribuirile cauzale asupra capacității de a opera cu succes în contextul schimbător al interacțiunilor în cadrul procesului educațional.

Analiza abordărilor teoretice a următorilor savanți Eysenk¹, Guilford, Емельянова, Куницына, Thorndike, Ушаков, a arătat că inteligența socială rămâne a fi un fenomen tratat multilateral. Procesele ce contribuie la formarea inteligenței sociale, evidențiate de cercetătorii se referă la percepție socială, senzitivitate socială, atribuire cauzală, emoțiile sociale, competență comunicativă în situații de interacțiune socială. Comune pentru cele mai multe studii sunt ideile care se referă la faptul că inteligența socială este o capacitate integrativă de a percepe, a înțelege și a prezice comportamentul oamenilor, de a recunoaște intențiile, sentimentele și starea emoțională a unei persoane prin intermediul expresiilor non-verbale și verbale, aspecte care acționează benefic asupra comunicării interpersonale eficiente și asupra adaptării sociale de succes.

Definiția cea mai completă a inteligenței sociale este oferită de Куницына². Inteligență socială servește drept un reglator a comportamentului social, acționează ca un mijloc de cunoaștere a realității sociale, asigură posibilitatea interpretării informațiilor, contribuie la înțelegerea și predicția faptelor și acțiunilor, se axează pe adaptarea la diferite sisteme de relații, demonstrează modul în care oamenii rezolvă probleme interpersonale în activitatea profesională.

După părerea Лукичева³ М.А., drept condiție de bază pentru dezvoltarea inteligenței sociale la viitorii și tinerii specialiști, este participarea activă a acestora în interacțiunile sociale, concentrarea tuturor forțelor în direcția cunoașterii interpersonale în cadrul grupului profesional și în cadrul contextului social în general și în activități de instruire.

La pregătirea viitorilor specialiști, accentul de bază se pune pe înțelegerea subiectului activității profesionale. În același timp, sistemul de pregătire a specialiștilor nu include cunoașterea posibilităților de a forma o interacțiune comunicativă, pozitivă de către viitorii profesioniști.

Având în vedere conținutul inteligenței sociale⁴, mulți autori evidențiază că acesta include componente cognitive, emoționale și comunicativ-comportamentale.

- Componenta cognitivă este caracterizată prin capacitatea de a recunoaște, a analiza și a anticipa dezvoltarea interacțiunilor interpersonale, ținând seama de contextul schimbării.

- Componenta emoțională este un dispozitiv senzorial ce orientează părțile din perspectiva valorică, cu care aceștia mențin un contact direct. Aceasta include, de asemenea, capacitatea de a

¹ Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. №1, 1995, с.160.

² Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001, 544 с.

³ Лукичева М.А. Развитие социального интеллекта у студентов-будущих педагогов: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Курск, 2004, 38 с.

⁴ Люсин Д.В. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. Москва: Институт психологии РАН, 2004, 175 с.

recunoaște și de a gestiona stările personale și a celeilalte părți, de a controla propriile sentimentele, pentru a pătrunde în contextul personal și socio-psihologic a situației de interacțiune.

- Componenta comunicativ-comportamentală este evidentă în reușita interacțiunii comunicative și în construirea productivă a relațiilor.

Studiile recente¹, au permis apariția posibilității de a constata că inteligență socială a viitorului sau tânărului specialist se rezumă la capacitatea integratoare de a percepe, înțelege și anticipa comportamentul participanților procesului educațional, pentru a recunoaște intențiile lor, sentimentele și stări emoționale, pentru a asigura eficacitatea interacțiunii interpersonale în mediul de învățare.

Nivelul ridicat a inteligenței sociale în cazul viitorilor profesioniști se caracterizează prin faptul că formabilul este capabil de a extrage informații maxim utile, despre comportamentul oamenilor prin intermediul limbajului non-verbal, pentru a emite rapid și precis judecăți despre oameni cu succes. Pentru a prezice reacțiile celorlalți în anumite circumstanțe, este necesar de a fi clarvăzător în relațiile cu ceilalți. Totodată, nivelul ridicat al inteligenței sociale se exprimă printr-un interes crescut în procesul de învățare, dezvoltându-se astfel capacitatea reflecției profesionale, se mai pune accent pe formarea abilității de a percepe adecvat comportamentele observate în context social și profesional. Inteligența socială înaltă va permite găsirea unui limbaj comun și menținerea relațiilor cu ceilalți, indiferent de predispozițiile lor. Se face posibilă deschiderea spre dialog și față de ceilalți, organizarea, capacitatea de a se subordona normelor de societate, de a reglementa propriile emoții. Și nu în ultimul rând ne referim la deținerea unor strategii eficiente de comunicare, în scopul interacțiunii de succes.

¹ Куракина А.О. Психолого-педагогические условия развития социального интеллекта у студентов педагогических специальностей // Новината за напреднали наука. В: материали за 8-а международна научна практична конференция. Т. 19. Психология и социология. София: БялГРАД-БГ ООД, 2012, с. 36–38.

ABORDĂRI CONCEPTUALE A SUCCESULUI PROFESIONAL

*dr., conf. univ. Elena LOSÎI,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

The article „ Conceptual Approaches of the professional success” analysis different aspects of the professional success: motivation, personality features, academic and emotional intelligence etc. The professional success can be evaluated based on several unbiased criteria (salary or bonuses, the hierarchical position in the company, his promotion rates) and subjective criteria (the subjective perception of the success, satisfaction related to his career, or his duties or his life). The majority of the success's predictors can be classified into 7 classes of variables: human capital investment; motivational factors, interpersonal relationships, choose of career and applied strategies to succeed, personality features, organization peculiarities, family status. The career success has a lot of connotations and represents an individual aspect for each person. The success can be seen as a professional realization; the success can be effected as an important post into a well-known company.

Oamenii definesc succesul în moduri destul de diferite, astfel încât pentru unii succesul înseamnă atingerea unor obiective financiare și profesionale sigure, pe când alții tratează succesul din punctul de vedere al impactului avut asupra celor din jur fie ei asociații, familie, clienți sau discipoli. Ceea ce îi aduce la același numitor comun deopotrivă pe cei din prima categorie, cât și pe ceilalți este însă o serie de trăsături definitorii specifice persoanelor care nu concep să facă compromisuri majore în plan profesional sau să renunțe în vreun fel la niște standarde fixate anterior. Dintre aceste trăsături definitorii pentru oamenii de succes dominantă o constituie întotdeauna încrederea în sine, provenită din conștiința faptului că reprezintă o valoare în sine și că aceasta duce automat la asumarea unor responsabilități pe care puțini alții și le pot asuma. Îți cunoști punctele tari și slăbiciunile suficient de bine încât să oferi asistență calificată de fiecare dată când e cazul fie să știi la cine să apelezi oricând e nevoie de o minte în plus sau o mână de ajutor suplimentară¹ [3].

Tot definitorie pentru oamenii de succes mai este și capacitatea uriașă de învățare și perfecționare continuă oricât de multe eforturi ar trebui investite și în ciuda oricăror piedici. Experiența profesională de multe ori nu mai e de ajuns și această afirmație e astăzi cu atât mai valabilă cu cât lucrurile se mișcă foarte rapid în toate domeniile obligându-te să înveți din mers multe lucruri noi, deosebit de utile în exercitarea cu brio a profesiei tale. Atunci când lipsește omul de succes sau formatorul de la locul de muncă nu înseamnă totuși că e pierdută orice șansă pentru un tânăr ambițios, acesta având de urmat niște pași obligatorii pentru a se putea perfecționa la nivelul dorit și așteptat de către compania la care se întâmplă să lucreze. Acești pași vor conduce în ordinea lor firească la autocunoaștere sau cunoașterea de sine din punct de vedere psihologic, emoțional și profesional, astfel încât să poți deveni cel mai bun sprijin pentru tine însuși atunci când situația o cere și să nu te implici în sarcini care te depășesc în mod evident. Nu e deloc ușor, dar acest proces trebuie dus până la capăt dacă dorești excelență în profesie sau, ca alternativă, te poți mulțumi doar cu o bună prestație la locul de muncă și cam atât.

Succesul profesional depinde în zilele noastre de atât de mulți factori încât foarte greu îl poți pune printre obiectivele reale pe care dorești să le obții în meseria ta. Mai bine să îl lași să se îndeplinească de la sine și să te descoperi tu pe tine drept un învingător decât să îl urmărești cu persistența pentru că nu întotdeauna treaba va ieși cum îți dorești și riști să ajungi în poziția penibilă a celor care își laudă propriile realizări într-un mod exagerat deși faptele spun cu totul altceva. Este o politică deosebit de periculoasă care poate lovi nu doar în compania la care lucrezi, dar prin exemplul personal negativ poate conduce la adevărate dezastre economice așa

¹ Parkinson M. Ghidul carierei. București: All Beck, 2002.

cum se mai și întâmplă în prezent când profesioniștii sunt înlocuiți de către tot felul de persoane arogante, iar afacerile suferă enorm din această cauză.

Succesul profesional poate fi apreciat pe baza unor *criterii obiective* (salariu sau premii, nivelul ierarhic la care se situează persoana, rata de promovare) și *subiective* (percepția subiectivă a succesului, satisfacția legată de carieră, de activitatea pe post sau de viață în general). Există cercetări ale căror rezultate, uneori contradictorii, arată că majoritatea predictorilor succesului pot fi grupați în șapte categorii de variabile:

- *Investițiile în capitalul uman* – vârsta și anii acumulați de experiență, participarea la cursuri de training și programe de dezvoltare, oportunități de învățare la locul de muncă.

- *Factorii motivaționali* – gradul de implicare în activitate și intensitatea nevoii de realizare.

- *Relațiile interpersonale* – rețeaua de suport social a persoanei în interiorul și în exteriorul firmei, congruența propriilor valori cu cele ale organizației, sprijinul primit pentru dezvoltarea sa în carieră.

- *Alegerea carierei și strategiile adoptate* pentru a reuși.

- *Trăsăturile de personalitate* – încrederea în sine, automonitorizarea, extroversiunea, optimismul, comportamentul proactiv etc.

- *Caracteristicile organizaționale* – mărimea organizației, structura sa, politicile de dezvoltare a personalului etc. Care pot să restricționeze ori să favorizeze o carieră de succes.

- *Statutul familial* – timpul alocat pentru familie, atitudinea și comportamentul partenerului pot avea efecte asupra succesului profesional și asupra evoluției carierei¹ [2].

De cele mai multe ori, succesul reprezintă efectul produs de relația dintre așteptările, obiectivele personale urmărite și rezultatele obținute. În carieră, abilitățile personale și competențele profesionale utilizate eficient într-un cadru predefinit, conduc la performanțele dorite. Acesta este promotorul important pentru dezvoltarea carierei. Una dintre cele mai frumoase descoperiri ale timpurilor noastre este aceea că oamenii își pot schimba viața, schimbându-și mai întâi atitudinea. Pornind de la teoria lui Maslow, succesul este una dintre trebuințele superioare la care aderăm. Nevoia de stimă, prestigiu, recunoașterea venită din partea celor din jur, dar și atribuirea personală a respectului de sine sunt fapte ce conduc la sentimente de încredere sau de competență în privința carierei. Înainte de toate este bine să definim ce înseamnă succesul, din perspectiva personală. Adică, să faci o analiză serioasă asupra a ceea ce ești și a ceea ce vrei să devii, precum și a nivelului personal, profesional la care te afli și a celui la care aderi și vrei să ajungi. Pasul următor constă în realizarea unui plan de acțiune care vizează o serie de etape pe care este necesar să le parcurgi într-o anumită perioadă de timp utilizând și având ca suport anumite resurse. Este dovedit faptul că indiferent de competențele pe care le deține cineva, comportamentul face întotdeauna diferența. Cele mai bune rezultate se obțin întotdeauna pe baza unei investiții personale ce cuprinde implicare, entuziasm, pasiune și de asemenea, foarte multă determinare. Atunci când discutăm despre construirea unei cariere, ne aflăm în fața unui obiectiv deja stabilit, pentru care persoanele în cauza își dedică timpul, fie din pasiune, fie din dorința de a promova și de a obține un statut de nivel ridicat în plan socio-economic. În situația în care oamenii acordă carierei mai mult timp și atenție din plăcere sau pasiune, obiectivele profesionale se află în consens cu cele personale, iar efectele conduc la performanțe ridicate, motivație, un grad înalt de încredere. Toate aceste aspecte polarizează asupra vieții în general, inclusiv a vieții de familie.

Îmbunătățirea calității vieții depinde de activitatea pe care o desfășurăm în fiecare zi, de obiectivele pe care ni le propunem și mai ales de modul în care ne implicăm pentru a le duce la îndeplinire. *Organizarea eficientă a activităților avute în ceea ce privește cariera, astfel încât să se poată dedica și beneficia de timp și în alte direcții ale modului de viață conduce la obținerea echilibrului între viața personală și cea profesională, generând în același timp satisfacții și*

¹ Avram E., Cooper G. Psihologie organizațional-managerială. Iași: Polirom, 2008.

influențându-se reciproc. Este recomandat totuși, să existe o prioritară a activităților cu adevărat importante, astfel încât să poată fi evitată oboseala și consumul de energie pe termen lung, păstrându-se astfel un echilibru al resurselor interioare.

Succesul îmbracă o multitudine de forme și poate fi atins în toate domeniile. Întrucât oamenii sunt unici și diferiți, percepțiile pe care le au despre viață sunt și ele unice, prin urmare și nevoile și obiectivele pe care și le propun sunt unice și îmbracă domenii diverse. Succesul se poate măsura în egală măsură fie într-o carieră de management, fie în plan artistic, fie într-o meserie. Domeniile în care oamenii pot atinge un succes mai mare au legătură cu direcțiile de dezvoltare ale afacerilor, cu planurile de investiții precum și cu aplicabilitatea ideilor noi. Unul dintre aceste domenii este domeniul IT, care a cunoscut o creștere constantă în ultimii 20 de ani, iar avântul este în continuare ascendent. De asemenea, companiile de servicii sau consultanță reprezintă un mediu bun pentru ca oamenii să crească și să promoveze.

D. Goleman susține că cea mai bună artă de relaționare se bazează pe dirijarea propriilor emoții și pe empatie, competența socială prin care persoana reușește să se înțeleagă ușor cu oamenii și să îndrepte „nepotrivirile” din mediul social și acest lucru poate fi exersat, învățat. Pe fondul lipsei acestei calități, excelența intelectuală face persoana în cauză mai arogantă și mai insensibilă. Această abilitate socială facilitează contactele umane. Cercetările de dată mai recentă au pus în valoare faptul că persoanele care au obținut rezultate deosebite la școală au eșuat în plan profesional și asta datorită lipsei deprinderilor sociale și emoționale. În același timp, s-a constatat că persoane dotate modest intelectual au obținut adevărate succese profesionale. Explicația dată de psihologi a fost aceea că reușita în viață, performanțele realizate nu își au originea numai într-un coeficient de inteligență (IQ) superior; reușita unei persoane dotată modest intelectual se datorează cel mai adesea „inteligenței emoționale”, definită ca „abilitatea unei persoane de a fi în stare să se motiveze și să persevereze în fața frustrărilor; de a-și stăpâni impulsurile și de a amâna satisfacțiile; de a-și regla stările de spirit și de a împiedica necazurile să-i întunece gândirea; de a fi stăruitoare și de a spera. Având în vedere faptul că cele mai multe probleme cu care ne confruntăm sunt de natură socială, inteligența emoțională este cea care poate prezice într-o măsură mai mare reușita viitoare a copilului. Spre deosebire de inteligența academică care prezintă limite în ceea ce privește dezvoltarea ei, inteligența emoțională poate fi educată. Există posibilitatea inițierii și dezvoltării deprinderilor emoționale atât la copii, cât și la adulți. Dacă toți părinții vor transforma aceste idei în obiceiuri zilnice, o să ofere copiilor cea mai mare șansă posibilă pentru a deveni niște adulți fericiți, productivi și responsabili, ce vor excela în oricare domeniu de activitate ales¹ [8].

T.B. Brazelton arată chiar că „felul cum învață un copil este în directă relație cu inteligența emoțională. Pentru a fi orientați spre succes personal trebuie îndeplinite următoarele condiții: încrederea în sine, care vizează puterea de a avea control asupra corpului și a comportamentului în general, de a iniția, de a întreprinde...; curiozitatea, care presupune tendința de a avea o gândire pozitivă...; intenționalitatea, care se referă la sentimentul competenței și eficienței, al capacității de realiza scopurile propuse, de a amâna satisfacerea imediată a trebuințelor; autocontrolul – abilitatea de a-și controla acțiunile; capacitatea de a iniția și întreține relații – presupune abilitatea de a te angaja în relații cu alții și de a-i înțelege; capacitatea de a comunica – dorința și abilitatea de a avea schimburi verbale, ideative, de a împărtăși emoțiile sale cu alții...; cooperarea – abilitatea de a echilibra nevoile personale cu ale altora...”² [9].

Cum am mai spus, succesul poate fi definit în nenumărate moduri, deoarece fiecare dintre noi avem vise diferite. Aceste vise putem să le numim **obiective**, dacă dorim să le transpunem în realitate. Dacă să spunem, cineva visează să aibă cândva casa sa, își poate stabili ca obiectiv, ca, în 5 ani să își cumpere o casă. Desigur, pentru atingerea acestui obiectiv, trebuie

¹ Goleman D. Inteligența emoțională. București, 2001.

² Goleman D., Boiatzis R. Inteligența emoțională în leadership. București, 2007.

realizat un plan. Totuși, pentru a avea succes în activitatea profesională, a-ți îndeplini toate obiectivele propuse, ai nevoie în primul rând de atingerea următorilor factori esențiali:

• **Liniște interioară.** Pacea interioară sau armonia este esențială pentru performanța ta maximă precum și pentru interacțiunea cu celelalte grupuri umane: prieteni, familie, colegi, clienți etc. Totul merge foarte bine atunci când ești liniștit și nu te macină absolut nimic. Obişnuim să analizăm “cât de bine ne este” la un moment dat, în funcție de gradul nostru de armonie pe care îl simțim. Armonia înseamnă de fapt că nu vă compromiteți valorile sau convingerile, că nu acționați împotriva voinței voastre. Lipsa armoniei este cauzată de sentimente sau emoții negative precum: teama, furie, vinovăție, îndoială, resentiment. În absența acestor sentimente negative, sunteți liniștiți – în armonie. Trebuie să vă eliberați neapărat de aceste emoții distructive, pentru a atinge pacea interioară.

• **Sănătate și energie.** A doua componentă a succesului este reprezentată de sănătate și energie. Cum pacea interioară este starea voastră mentală normală și firească, sănătatea și energia reprezintă starea fizică normală și naturală. Imaginați-vă cum ar fi starea voastră de sănătate perfectă. O să aveți mult mai multa energie care o să vă ajute să realizați mult mai multe lucruri, mult mai rapid.

• **Relații personale pozitive.** Relațiile personale pozitive, de prietenie, reprezintă etalonul în ceea ce privește felul în care vă descurcați ca om. Cele mai multe momente de fericire și nefericire provin din relații de prietenie pe termen lung, alături de ceilalți oameni. O calitate esențială a unei persoane normale este abilitatea acesteia de a crea și menține relații de prietenie cu ceilalți oameni. Esența personalității unui om este dezvoltată prin felul în care comunică cu ceilalți și prim modul în care se înțelege cu ei. Trebuie să vă examinați relațiile, una câte una, și să vă dezvoltați pentru fiecare în parte un plan de îmbunătățire a acestor relații, astfel încât să devină plăcute și satisfăcătoare. Numai când relațiile voastre vor fi satisfăcătoare vă veți putea focaliza gândurile spre autoexprimare și autorealizare, care vă permit folosirea întregului vostru potențial.

• **Libertate financiară.** A fi liber din punct de vedere financiar înseamnă a avea destui bani pentru a nu-ți face griji din cauza lor tot timpul, așa cum fac majoritatea oamenilor. Nu banul stă la originea oricărui rău, ci lipsa banilor. Obținerea independenței financiare reprezintă poate cel mai important scop și responsabilitate din viața voastră. E o problemă mult prea importantă a fi lăsată la voia sorții. Lipsa banilor creează emoții negative și pot distruge primele trei componente prezentate anterior. Grijiile legate de bani diminuează foarte mult potențialul vostru, și a-ti petrece toata ziua vorbind si gândindu-te că nu ai destui bani nu este un mod sănătos și fericit de a trai. Stabiliți-vă obiective legate de carieră. Munciți și străduiți-vă să realizați cât mai multe lucruri. Învățați mereu lucruri noi care să vă fie folositoare în domeniul în care lucrați! Gândiți-vă cum vreți să arate viitorul vostru, faceți-vă planul și începeți în a-l realiza!

• **Idealuri și țeluri importante.** Probabil cea mai adâncă dorință a subconștientului nostru este reprezentată de nevoia de sens și scop în viață. Pentru a fi cu adevărat fericiți avem nevoie de un adevărat simț clar al direcției, să știm încotro ne îndreptăm, să simțim fiecare obiectiv realizat, să ne simțim împliniți cu fiecare pas făcut înainte, în drumul nostru spre succes. Trebuie să simțim că viața noastră are un sens, că aducem o contribuție utilă în această lume.

• **Autocunoașterea.** Pentru a lucra la capacitate maximă trebuie să știți cine sunteți, să știți de ce gândiți și acționați în modul în care o faceți. Numai atunci când o să vă înțelegeți și o să vă acceptați pe voi înșivă, vă veți putea îndrepta spre alte domenii ale vieții voastre.

• **Autorealizarea.** Autorealizarea vă dă sentimentul că puteți deveni tot ce vă doriți. Este certitudinea că vă îndreptați spre potențialul vostru maxim ca om. Trebuie să deveniți propriul vostru psiholog. Trebuie să mențineți o **atitudine mentală pozitivă, optimistă și veselă**, în aproape toate situațiile. Trebuie să vă dezvoltați o personalitate complet integrată, funcțională și matură¹ [6].

¹ Zlate M. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Iași: Polirom, 2008.

Să ai un coeficient de inteligență mare este minunat, însă un coeficient mare de inteligență emoțională este chiar mai bun. Studiile demonstrează că *succesul profesional este într-o relație directă cu nivelul inteligenței emoționale, astfel persoanele cu un nivel înalt al inteligenței emoționale se caracterizează printr-o mai mare motivație către succes, satisfacție în muncă, un mai mare grad de satisfacție a necesităților de bază și un activism sport.*

Emoțiile noastre au o influență puternică atât asupra felului în care învățăm, cât și asupra lucrurilor pe care le învățăm. Empatia, acceptarea existenței mai multor puncte de vedere asupra unor lucruri, acceptarea punctelor de vedere ale celorlalți stau la baza succesului în toate întreprinderile umane și sunt esențiale pentru viața școlară, în carieră, în societate și în viață în general. Inteligența emoțională (E.Q.) este calea spre succesul profesional. Cel puțin așa afirmă Daniel Goleman în ultima sa carte. De formație psiholog, Goleman este președintele societății Emotional Intelligence Services. El menționează că *"regulile la muncă sunt pe cale să se schimbe. Suntem judecați cu toții după un nou etalon. Nu mai sunt luate în calcul doar inteligența, profesia sau competențele. De acum înainte, managerii ne evaluează calitatea raporturilor pe care le avem cu ceilalți. Indiferent care ar fi domeniul în care muncim, putem să enunțăm criteriile decisive pentru a aprecia valoarea noastră pe piață și, în consecință, viitoarele oportunități de muncă"*¹[9]. Aceste reguli au puțin de-a face cu ceea ce am învățat la școală. Noua evaluare face abstracție de cea mai mare parte a performanțelor școlare. Ea are drept criterii calitățile personale, cum ar fi: inițiativa și empatia, adaptabilitatea și capacitatea de convingere. Aceste criterii, selectate de Goleman, după îndelungi ani de studii, au rezultat din analizarea conduitelor a zeci de mii de salariați ocupând posturile cele mai diverse. Dispunem, în fine, de o înțelegere mai precisă a acestor talente umane recunoscute și numite timp de decenii ("caracterul", "personalitatea", "blândețea") și de un nume pentru a le defini: "inteligența emoțională". Așa începe ultima lucrare a psihologului american Daniel Goleman, "Inteligența emoțională", volumul II, fructul unei anchete internaționale care a durat trei ani. În primul volum publicat în 1997, best seller în Statele Unite și în Franța, acesta combătea pertinenta coeficientului intelectual IQ ca principal factor de reușită profesională. El insista asupra importanței dezvoltării acelor competențe, precum conștiința și stăpânirea de sine, motivația, perseverența, respectul pentru celălalt, comunicativitatea, calități esențiale pentru echilibrul afectiv și armonia relațională... astăzi, el reiterează mesajul său, dar îl orientează spre obținerea unor performanțe profesionale. Daniel Goleman explică de ce o minte bine sistematizată valorează mai mult decât una plină de cunoștințe profesionale. Interesul pentru emoții, datorat progresului tehnic, este un simptom al epocii noastre. Oamenii sunt confrunțați cu emoții incontrollabile și sunt perturbați de schimbările tehnologice (computere, internet, curier electronic) și sociale, care creează o distanță și afectează legăturile emoționale tradiționale. Creierul posedă un sistem de reglare a emoțiilor, amigdala, o mică structură din creierul limbic (creierul emoțional) care determină buna funcționare a emoțiilor. De exemplu: ea face din noi indivizi docili sau nonconformiști, capabili de a fi în acord sau în dezacord cu ceilalți. O amigdală foarte sensibilă ne face hiperemotivi. Există o artă de a-ți exploata emoțiile și aceasta se numește inteligența emoțională. Deși sună paradoxal, vom avea niște emoții inteligente acționând inteligent față de ele. Eroarea care s-a făcut până acum, punând IQ pe primul plan în reușita profesională, este pe cale să fie eliminată.

Succesul în carieră are multe conotații și reprezintă ceva diferit pentru fiecare om în parte. Succesul poate fi văzut ca o împlinire pe plan profesional; succesul se poate concretiza într-o funcție importantă în cadrul unei companii de renume și totodată succesul este momentul în care oamenii reușesc să aibă afaceri pe cont propriu. Important este însă ca oamenii să știe unde să se oprească și să fie mulțumiți de ceea ce realizează, în așa fel încât, într-un final să se poată considera oameni de succes.

¹ Goleman D., Boiatzis R. Inteligența emoțională în leadership. București, 2007.

Referințe:

1. Avram E., Zalabak P.A. Încrederea organizațională. București: Editura universitară, 2008.
2. Avram E., Cooper G. Psihologie organizațional-managerială. Iași: Polirom, 2008.
3. Parkinson M. Ghidul carierei. București: All Beck, 2002.
4. Vlăsceanu M. Managementul carierei. Să învățăm să ne construim o carieră. București, 2002.
5. Dalat I. Ghidul reușitei tale profesionale. Iași: Polirom, 2003.
6. Zlate M. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Iași: Polirom, 2008.
7. Colwell P. Cheia succesului. Iași: Polirom, 2003.
8. Goleman D. Inteligența emoțională. București, 2001.
9. Goleman D., Boiatzis R. Inteligența emoțională în leadership. București, 2007.

DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ - CONDIȚIE A SCHIMBĂRII A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI DE TIP EUROPEAN

*Teodosia LUCHIAN,
Catedra Pedagogie și Psihologie a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

Currently, qualified as quality time in preparing teachers signifies a radical change, a reform of quality determined by the complexity of the problems and specificity of our society.

Priority axes of development of the european dimension in teachers training are:

- Improving the quality and ability of learning by shifting the emphasis on acquisition knowledge formation and development of skills;*
- Nature of training – orientated toward reflective practice and "humanization" of teachers;*
- Development of cooperation between teachers in training programs favoring the emergence of research undertaken in collaboration.*

Timpul în care trăim este cel al transformărilor sociale, economice, politice a lumii contemporane. Confruntarea cu probleme precum amenințările globale și insecuritate, mediu natural, migrația populației, neîncrederea în instituțiile statului, în ziua de mâine, slăbirea coeziunii și solidarității sociale etc., necesită formarea unei personalități active, creative, flexibile și responsabile în condițiile democrației actuale. Toate acestea implică un nou tip de educație, care să stea la baza afirmării acestui nou tip de personalitate.

Școala, în general, considerată până mai ieri o instituție conservatoare, își schimbă strategiile, modalitățile de relaționare, accentele sunt deplasate de la informare la formare, de la nevoi prezente la cerințe de perspective, de la monopol la concurență, de la unic la alternativ, de la singur la parteneriate etc.

Unul din obiectivele Uniunii Europene stabilite de Consiliul European de la Lisabona (în anul 2000), reafirmat de Consiliul European de la Stockholm (în 2001), este acela ca economia Uniunii Europene să devină cea mai competitivă și mai dinamică, bazată pe cunoaștere – prin educație și formare profesională, concept – cheie fiind cel de „*lifelong learning*”, adică o învățare de-a lungul întregii vieții, o învățare permanentă/continuă. O dimensiune a acestui proces este creșterea calității și eficienței sistemelor educaționale și de formare profesională în UE.

Îmbunătățirea educației și a formatorilor – prin formarea inițială și continuă – pornește de la identificarea competențelor de bază solicitate de o societate bazată pe cunoaștere. Iată care sunt acestea, identificate și definite în cadrul Summit-ului de la Lisabona (2000):

- utilizarea informaticii (tehnologia informației și a comunicării)
- cunoașterea limbilor străine;
- cultura tehnologică;
- cultura antreprenorială;
- competențele sociale interacționale¹.

Axele prioritare ale dezvoltării dimensiunii europene în planul formării cadrelor didactice sunt:

- îmbunătățirea calității și capacității de învățare prin mutarea accentului de la achiziții de cunoștințe pe formare și dezvoltare de competențe, îndeosebi a instrumentării practice în formarea pedagogică; natura formării orientată spre practica reflexivă și universalizarea cadrelor didactice;

- dezvoltarea cooperării între cadrele didactice în cadrul programelor de formare, favorizarea emergenței cercetării întreprinse în colaborare;

¹ Bulzan, Carmen, Iancu Ciobanu, Mariana, Ilie, Roxana Luminița, *Ghid de practică pedagogică*, Editura didactică și pedagogică, București, 2009, p. 9.

- dezvoltarea unui volum de cunoștințe proprii praxiologiei pedagogice, abilitarea cu lucrul în echipă;

- încurajarea învățământului la distanță;
- formarea pentru folosirea metodelor și experiențelor științifice¹.

Perioada actuală, calificată ca perioada calității în pregătirea cadrelor didactice, semnifică o schimbare radicală, o reformă de calitate, determinată de complexitatea problemelor și de specificul societății noastre. Calitatea dezvoltării profesionale a studenților reprezintă un obiectiv central în activitatea universitară.

Dezvoltarea profesională este un proces menit să formeze competențe profesionale specifice sau competențe de ansamblu a unui pedagog.

Competența didactică, determinată printre altele și de aptitudinea pedagogică se dezvoltă pe măsura creșterii experienței profesionale.

Explicarea conceptului de competență didactică presupune luarea în considerare a mai multor dimensiuni: *praxiologică, psihosocială și sociologică*.

Competența de specialitate se referă la stăpânirea la un nivel ridicat a cunoștințelor din domeniu respectiv, menită să ofere un caracter științific celor predate. Nu întotdeauna un bun specialist este un bun profesor. Acesta din urmă trebuie să aibă abilități de comunicare, să știe să selecteze informații și exemple ilustrative cele mai sugestive, să accesibilizeze conținuturile predate.

Competența pedagogică este stimulată în timpul pregătirii profesionale prin cursuri de psihologia educației, pedagogie, metodică predării disciplinei respective, practica pedagogică. Aceasta constă în:

- capacitatea de a determina gradul de dificultate a materialului de învățare pentru elevi;
- capacitatea de a face materialul de învățare accesibil prin găsirea celor mai adecvate metode și mijloace pentru sporirea gradului de accesibilitate; capacitatea de a înțelege elevul, de a pătrunde în lumea sa interioară, înțelegând situația, dificultățile întâmpinate de către aceștia în activitatea de învățare și asimilare și din perspectiva elevilor, reformulând continuu programul operativ de lucru;
- creativitate, spontaneitate, flexibilitate în activitatea instructiv-educativă.

Competența psihosocială este asigurată de ansamblul de capacități necesare optimizării relaționării interumane, cum ar fi: capacitatea de a adapta un rol diferit, de a influența ușor grupul de elevi, precum și indivizi izolați: de a stabili ușor și adecvat relații cu ceilalți: de a comunica ușor și eficient cu grupul și cu indivizi separați, de a utiliza adecvat puterea și autoritatea; de a adapta ușor diferite stiluri de conducere².

Între competențele profesorului, în noul concept european, pot fi enunțate următoarele:

Competențe psihopedagogice - exprimate în proiectarea, conducerea, evaluarea procesului de instruire, de cunoaștere, consilierea și asistarea dezvoltării personalității elevului/studentului;

Competențe sociale – exprimate în interacțiuni sociale cu elevii și cu grupurile școlare;

Competențe manageriale, obiectivate în organizarea și conducerea clasei de elevi, a grupei de studenți, a școlii ca organizație.

La nivelul competențelor e necesar să se dezvolte cele cognitive, operaționale, etic-relaționale, sociale, de inovație. Stabilirea noilor criterii de competență profesională prevede competența lingvistică și cea în utilizarea calculatorului.

În dezvoltarea profesională a cadrelor didactice un rol important are motivația alegerii profesiei.

Cu regret, astăzi, ca niciodată, motivația pentru profesiunea didactică este foarte scăzută. Aceasta poate avea mai multe explicații:

¹ Nagnibeda-Tverdohled, Tatiana, *Formarea profesională – factor de schimbare a învățământului de tip european*, În: Materialele Conferinței științifico-practice Internaționale *Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar*, Chișinău, 2008, p. 8-11.

² Stanculescu, Elena, *Psihologia educației de la teorie la practică*, Editura Universitară, București, 2008.

- în primul rând, unii studenți vin la facultate doar pentru diplomă de studii superioare de licență. Această problemă, după cum știm există la specialitățile cu profil pedagogic și este mai puțin observată la cele cu profil economic, juridic etc.;

- atractivitatea domeniului a scăzut din cauza remunerației, în care însăși relația cadru didactic – elev/student s-a democratizat, influențând semnificativ rezultatele învățării, deci satisfacțiile profesionale;

- datorită atractivității și a motivației prin câștiguri bănești, pe care le asigură alte domenii de activitate din țară sau plecarea peste hotare.

A. Baimetov a cercetat motivele care îl determină pe profesor să lucreze în școală, evidențiind trei grupe de motive:

- responsabilitatea față de alegerea făcută;
- preferințe/interesul față de obiectul/disciplina școlară;
- dragostea față de copii și plăcerea de a comunica cu ei¹.

Prezența sau lipsa motivației profesionale influențează stilul de activitate a cadrului didactic. Sistemul motivațional generează și anumite atitudini față de formarea profesională inițială. Motivația dezvoltării profesionale depinde și de modul în care se predau disciplinele psihopedagogice care contribuie la dezvoltarea competențelor, conform intențiilor procesului de la Bologna, prin cele trei cicluri de învățământ superior: licență, masterat și doctorat. Competențele studenților sunt reflectate în Curricula disciplinelor de învățământ. Ele sunt:

- competențe cognitive;
- competențe de înțelegere și aplicare;
- competențe la nivel de integrare.

Selectarea conținuturilor, structurarea și dozarea lor în vederea pregătirii specialistului în domeniul pedagogiei învățământului primar și preșcolar, a psihopedagogiei și pedagogiei sociale se desfășoară în conformitate cu planul de învățământ, cu bazele conceptuale ale Curriculum-ului, în corespundere cu obiectivele educaționale, vizând sintetic cunoștințele (*a ști*), capacitățile (*a ști să faci*) și atitudinile (*a ști să fii și să devii*) pe care studenții le vor interioriza în cadrul procesului instructiv-educativ.

Activitatea noastră didactico-științifică vizează realizarea următoarelor obiective:

- formarea atitudinii motivaționale pentru activitatea de învățare și cea profesională;
- europenizarea mentalității cu privire la principiile de organizare a sistemului educațional;
- asigurarea unui nivel de competențe profesionale teoretico-practice la nivelul tehnologiilor moderne, cu calități manageriale, cu competențe evaluative a activității elevului;
- orientarea în situația economică, culturală, istorică a contemporaneității;
- pregătirea viitorului cadru didactic pentru schimbare și comunicare;
- formarea deprinderilor de autoinstruire și autoeducație și a necesității de educație permanentă;
- crearea noilor metode, procedee și forme de instruire pe baza principiilor învățării centrate pe elev/student pentru identificarea potențialului fiecărui.

Activitatea cadrului didactic rămâne mereu creativă și plină de interes, mereu alta prin actul inovației, pentru că fiecare descoperă în copilul pe care îl formează noi surse de motivație și satisfacție.

Strategia profesionalizării include realizarea relației teorie-practică. Activitatea practică a studenților se desfășoară în școlile primare, gimnaziale și liceale din orașul Cahul după studierea Pedagogiei și Psihologiei, Didacticilor specialității, devenind un fundament în formarea profesională inițială a studenților practicanți pentru cariera didactică prin conceptele teoretice de:

Curriculum, obiective educaționale și competențe ierarhizate, de design didactic, metodologie didactică, evaluare a randamentului școlar.

¹ Dandara, Otilia, *Influența motivației asupra formării profesionale inițiale a profesorilor*, În: *Direcții de optimizare a activității educaționale*, Lucrările conferinței Internaționale din 6 XI 2004, Editura Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, Galați, 2005, p. 148 – 153.

Practica psihopedagogică, psihologică, pedagogică se constituie într-un feedback al achizițiilor cognitive, psihomotorice, etice, estetice etc., obținute în domeniu Pedagogiei, Psihologiei, Didacticilor, ca și feedback-ul la specialitate, Pedagogie, Psihologia vârștelor, Sociologie, fără de care activitatea practică nu se poate realiza.

Deci, stagiile de practică trebuie să cuprindă inițierea în cunoașterea psihopedagogică a copilului, elevului, în problemele utilizării testelor și a observației științifice, familiarizarea cu mijloacele moderne de învățământ și metodele de predare, învățare, evaluare, precum și o introducere în problemele legislației școlare și ale cercetării psihopedagogice.

E necesar ca în cadrul practicii să le formăm studenților competențe de explorare, de cercetare și inovare a procesului instructiv/educativ, competențe sociale și interpersonale, competențe organizatorice și comunicative, constructive și de proiectare.

Cadrul didactic nu mai este un simplu executant al unor prescripții sau rețete. El trebuie să fie factor activ al procesului de învățământ, învață cu cei pe care îi învață, se perfecționează permanent pentru a realiza cu succes obiectivele ce i se încredințează. Transformarea educației clasice în educație permanentă, în care se urmărește integrarea și pregătirea profesională complexă a individului, cu scopul realizării unei continuități între formarea inițială și cea continuă a constituit o deplasare de accent în procesul dezvoltării profesionale.

Tehnologiile moderne de comunicare și informare deschid noi posibilități pentru formarea profesională a cadrelor didactice. Aceasta oferă studenților o diversitate a metodelor de comunicare, de realizare a schimbului de experiență de noi conținuturi și metode. Internetul oferă informații specializate, comunicare și schimb de materiale didactice cu alte cadre didactice din lume, Europa, înscrierea și participarea efectivă la diverse proiecte.

Astfel, fiecare viitor specialist în domeniul învățământului va putea să pună în practică noi idei, să-și dezvolte capacități de raportare critică la alte sisteme de valori.

În formarea cadrului didactic contemporan cunoștințele de psihologie dețin o pondere certă, în special cele din domeniul psihologiei dezvoltării. Acestea au menirea de a oferi studenților – viitori pedagogi, o imagine clară despre dezvoltarea copilului, despre legitățile și mecanismele dezvoltării psihice și formării personalității, despre condițiile, factorii și forțele motrice ale acestei dezvoltări.

M. Eminescu scria în una din notele sale: „pedagogia va renaște doar din aprofundarea părții practice a psihologiei”. Pentru aceasta, însăși, trebuie să fie efectuate cercetări serioase psihologice, care să dezvăluie spectrul de activități, ce ar duce la o mai adâncă cunoaștere a personalității copilului. Asemenea cercetării ar putea duce, la cunoștința deplină a celor legi, care stăpânesc nu numai modul de a vorbi, dar chiar și modul de a gândi al poporului nostru¹.

Planurile de învățământ la specialitățile 142.03/142.02 Pedagogie în Învățământul Primar și Pedagogie preșcolară și 142.04/142.07 Psihopedagogie și Pedagogie socială sunt prevăzute următoarele competențe ale specialistului:

- competența gnosiologică;
- competența prognostică;
- competența managerială;
- competența de evaluare a activității profesionale;
- competența comunicativă și de interacțiune socială;
- competența de investigare;
- competența de formare continuă.

Competența de investigare se formează în procesul predării-învățării la psihologie, pedagogie, metodologia cercetării în științele psihopedagogice, a altor unități de curs, cât și în procesul elaborării tezelor de an și licență.

Un rol important în realizarea acestui obiectiv îi revine psihologiei dezvoltării. În conformitate cu planul de învățământ pentru această disciplină sunt prevăzute curs (45 ore), seminare (30 ore) și 15 ore de laborator.

¹ Cibotaru, Tudor, (coord.), *Istoria învățământului și a gândirii pedagogice în Moldova*, Lumina, Chișinău, 1991.

Ne-am convins, că cea mai eficientă de organizare și efectuare a orelor de laborator este grădinița, școala, deoarece sala de clasă diferă esențial de aula studentescă. La fel cu totul altul este grupul real de copii din instituția preșcolară sau școală.

În procesul orelor de laborator studenții au posibilitatea să aplice în practică și să utilizeze unele metode de cunoaștere și caracterizare psihologică a personalității copilului, a grupului educațional. De asemenea să realizeze cercetări în domeniul psihologiei dezvoltării și să analizeze datele obținute în rezultatul efectuării unor investigații a particularităților dezvoltării psihice și formării personalității preșcolarului și elevului de vârstă școlară mică.

Ei se învață să observe activitatea cadrului didactic, metodele și procedeele de influență pedagogică asupra copiilor: privirea, gestică, tonul, distribuția atenției și să argumenteze din punct de vedere psihopedagogic alegerea și utilizarea diferitor procedee, comparându-le cu recomandările teoretice psihologice și pedagogice.

În procesul efectuării orelor de laborator la studenți se formează competențe de a observa și activitatea copiilor în diverse situații pedagogice. Ei se conving în dificultatea diagnosticării psihicului copilului. În același timp se manifestă interesul față de activitatea de cercetare, se educă dorința de a ști, de a cunoaște informații despre specificul dezvoltării psihicului și formării personalității preșcolarului, elevului mic, preadolescentului.

Exersarea efectuării lucrărilor de laborator contribuie la formarea deprinderilor și competențelor de cercetare necesare ulterior pentru elaborarea tezelor de an și de licență, cât și pentru activitatea profesională de viitor¹.

Din cele relatate reiese: viitorii pedagogi trebuie pregătiți pentru a face față în mod creator unor situații pedagogice pe cât de complexe, pe atât de schimbătoare.

Noi, cadrele didactice universitare e necesar să-i facem pe studenți să conștientizeze lumea în care trăiesc și s-o înțeleagă, să fie competenți în domeniul de pregătire profesională, inclusiv să fie capabili să opereze cu cunoștințele dobândite, să gândească critic și divergent, să-i îndrumăm în libera exprimare a gândurilor, să-i ajutăm să-și dezvolte potențialul creativ pentru a se readapta continuu, rapid și eficient.

¹ Luchian, Teodosia, Rolul orelor de laborator la psihologia dezvoltării în formarea competențelor de cercetare la studenți, În: Conferința științifică de totalizare a activității de cercetare a cadrelor didactice, Vol. I, Cahul, 2010, p.234.

FENOMENUL SUICIDAR LA TINERI – CONSIDERAȚIUNI ȘI REFLECȚII PSIHOLOGICE

*Veronica MIHAILOV,
Institutul de Științe ale Educației*

The suicide was defined in various manners, making reference to the pathology of the phenomenon. The risk factors and the precipitant factors of the suicide among the young people, as an expression of suicidal ideation, came into prominence during the developing of the child and of the teenager. The suicidal youth has a behavior in the broad limits of the normality, but there are, also, some disorder of the behavior, depressive reactions, and reactive states. The intervention schemes in the suicidal behavior of the youth constitute the prevention, interference and the rehabilitation. The theoretical approach and the analysis of the suicidal phenomenon among youth, has revealed a number of its basic features, allowing us to draw conclusions of the utmost importance in shaping the frame, premises and its consequences.

Actul suicidar sau tentativele de suicid nu este propriu-zis o formă de divianță în instituțiile de învățământ, în sensul că nu există norme instituționale care să-l menționeze și să-l interzică explicit; întrucât el se prezintă ca având legătură cu alte probleme de comportament ale tinerilor, considerăm oportună abordarea sa în acest context, nu în ultimul rând datorită faptului că în Republica Moldova numărul tinerilor cu tentative de suicid și cu suicid finalizat are o tendință de creștere vizibilă.

Datorită complexității sale și multitudinii de interpretări posibile, care compromit încercările de generalizare/teoretizare, suicidul este dificil de încadrat într-un tipar comportamental.

În *Dicționarul de psihologie Larousse*¹ suicidul este definit ca: ”un act de ucidere a propriei persoane, act rațional executat în funcție de anumite considerații morale, sociale, religioase, filosofice sau personale, fie, dimpotrivă un act patologic care survine în acest caz în cursul evoluției unor afecțiuni mentale diverse sau al unei crize existențiale acute”.

Intenționalitatea gestului este subliniată în *The Oxford Illustrated Dictionary*², definind suicidul drept auto-suprimarea intenționată a vieții.

*Dicționarul Explicativ al limbii române*³ consideră că sinuciderea înseamnă „a-și lua viața, a se omorî, a-și face seama”.

Premisa de la care pornește Durkheim⁴ în lucrarea sa este aceea că suicidul are “o natură eminentamente socială” și deduce că există două cauze majore ale apariției și extinderii fenomenului suicidar: integrarea socială și reglarea socială. În funcție de acești doi factori, autorul evidențiază patru tipuri de sinucidere: egoistă, altruistă, anomică și fatalistă.

Suicidul a fost definit în diverse moduri, făcându-se sau nu trimitere la patologia fenomenului. În prezent se constată tendința de a considera suicidul în ansamblul său ca o stare patologică, în temeiul faptului că dorința de viață este specific naturii umane și e mai puternică decât dorința de moarte.

Stallion și McDowell⁵ propun modelul “traectoriei suicidului”, un model care privește factorii de risc și factori precipitanți ai suicidului ca expresie a ideții suicidare de-a lungul stadiilor de dezvoltare a copilului și adolescentului. Ei împart factorii de risc pentru suicid în patru categorii și discută separat ponderea lor de-a lungul dezvoltării:

¹ Marele dicționar al Psihologiei Larousse. București: Editura Trei, 2006. p.1199.

² J. Colson, C.T. Carr, L. Hutchinson, D. Eagle. The Oxford Illustrated Dictionary. Oxford University Press, Ely House, London, 1976, p.847.

³ Dicționarul Explicativ al Limbii Române. Academia Română, Institutul de Lingvistică Iorgu Iordan. Univers Enciclopedic, București, 1998, p.993.

⁴ Durkheim, E., Despre sinucidere, Iași, 1993.

⁵ Apud Radu Vraști, Ghid practic de intervenție în Criză, 2012, p.197 disponibil online la www.vrasti.org/Ghid%20Practic%20de%20Interventie%20in%20Criza.pdf, accesat 03.04.2014.

- *Factori de risc biologici*: impulsivitate crescută la copii prin lipsa mecanismelor de supresie ceea ce conduce la acte suicidare fără prea multă planificare, incidența suicidului crescând cu vârsta ca să ajungă la un vârf în jurul vârstei de 14 ani;

- *Factori de risc psihologici*: autorii remarcă frecvența crescută a sentimentelor de inferioritate, a stimei de sine scăzută, neajutorare, deziluzie, frică de rejecție și abandon la copii și adolescenți; aceștia au puține abilități de a depăși greutățile și în mod obișnuit internalizează factorii stresanți.

- *Factori de risc cognitivi*: printre factorii cognitivi cei mai importanți sunt menționați viziunea distorsionată sau lipsa de înțelegere a naturii morții și vieții, o gândire simplistă asupra consecințelor actelor proprii și o incapacitate de gândire rațională;

- *Factorii de risc de mediu* cuprind pierderea unei persoane de atașament devreme în viață, nivel scăzut de suport parental, conflict parental, structura familială haotică sau inflexibilă, prezența de abuz fizic, emoțional și/sau sexual și comportament suicidar la părinți.

Pentru tineri în general, factorii situaționali se pot împărți în mai multe categorii:

- pierdere (moartea cuiva drag, pierderea familiarității ambientale prin mutarea cu familia în alt loc, pierderea prietenilor și izolare socială, rejecție, despărțire de cineva drag);

- evenimente de viață stresante (lipsuri materiale, separare/despărțire, probleme cu orientarea sexuală, eșecuri în studii);

- probleme familiale (violența familială, certuri cu părinții, abuz, lipsa de suport familial);

- suicidul altora (expunerea la suicidul unui prieten, discuții despre suicid pe rețelele de socializare, indemnul de suicid)¹.

Pe lângă factorii menționați mai sus, pentru tânăr este important și prezența depresiei, impulsivității, abuzului, schimbarea rolului în familie, probleme cronice de sănătate, rejecția, abandonul și lipsa modelului parental.

Motivarea conduitelor autoagresive la tineri (cu personalități vulnerabile) se face pe seama dificultăților de adaptare, a eșecului în procesul de școlarizare, instruire sau de ordin sentimental, inadaptării pe fondul imaturității afective, volitive și din punct de vedere a conștiinței sociale. Se impune identificarea factorilor de ordin predispozant, favorizant și declanșant (biogeni, neuropsihogeni, socioculturali etc.).

Tinerii suicidari au o conduită în limitele largi ale normalității, dar sunt prezente și unele tulburări de comportament, reacții depresive, stări reactive, uneori foarte exagerate din cauza hipersensibilității și a “exploziei” de personalitate.

Sindromul presuicidar la tineri se manifestă prin depresie, anxietate, agitație, perturbări ale somnului, manifestări psihosomatice, schimbări în comportamentul social, cu afectivitate labilă, iritabilitate crescută și agresivitate manifestă, o pierdere a umorului, a performanțelor în studii, a inițiativei și prețuirii de sine etc. Depistarea tinerilor care prezintă acest sindrom este deosebit de utilă în practica prevenirii sinuciderilor.

Așa cum este valabil pentru orice vârstă, corelația dintre o tentativă de suicid și depresie este puternică începând din adolescență, chiar dacă este, poate, mai puțin accentuată la această categorie. În mod sigur, depresia tânărului se organizează mai degrabă în jurul unui conflict narcisiaco-obiectal și a imposibilității de a înfrunța durerosul travaliu de renunțare la omnipotența infantilă decât în jurul unei pierderi anume: tânărul trebuie să înfrunte mai întâi o „pierdere internă,.. Atunci când această suferință nu este tolerabilă, ea riscă să activeze unele mecanisme patologice de apărare, printre care, în primul rând, întâlnim clivajul, proiecția și trecerea la act, mecanisme pe care le vedem foarte bine acționând în cazul unei tentative de suicid².

Actul suicidar poate avea loc ca rezultat al unui “scurt circuit”, cu componente impulsive, fără ca subiectul să poată decide conștient asupra lor, executând acțiunea în timpul unei

¹ Radu Vraști, Ghid practic de intervenție în Criză, 2012, p.197 disponibil online la www.vrasti.org/Ghid%20Practic%20de%20Interventie%20in%20Criza.pdf, accesat 03.04.2014.

² Daniel Marcelli, Berthaut, E. Depresie și tentative de suicid la adolescență. București: Polirom, 2007, p.236.

obnubilări a conștiinței; alteori este rezultatul unei premeditări anterioare sau poate fi urmarea unei fantasme, în care actul sinucigaș a fost de multe ori executat imaginar, în funcție de consecințele sale asupra propriei persoane (narcisism, dorința de a se răzbuna, de a pedepsi pe cineva, pentru a fi iubit, dorința de a deveni erou etc.).

Încadrată în autoagresivitate, sinuciderea este o formă ambivalentă de autopedepsire și heteropedepsire, în sensul că tânărul, prin acest act își pedepsește părinții, știind astfel că îi distruge sufletește, și în același timp, se pedepsește pe sine pentru fapte - de multe ori imaginare. Adler¹ a emis ideea că sinuciderea este o formă de hipercompensare față de sentimentul de inferioritate. Tânărul recurge la sinucidere pentru a demonstra lumii importanța și valoarea lui și pentru a arăta anturajului cât pierde prin dispariția sa².

Printre mecanismele psihologice ale sinuciderii la această vârstă, sunt și reacțiile nestăpânite față de privarea de dragoste, fie a părinților, fie a unei persoane de sex opus. Tendința tânărului de a-și intensifica stările sufletești sau tendințele afective, îl conduce uneori la supoziția că este nedreptățit, marginalizat, umilit, acestea fiind situații greu de suportat. Frustrarea provoacă tendința de agresivitate împotriva celor care au determinat-o și totodată declanșează un sentiment de culpabilitate, care orientează agresivitatea către propria persoană. Tendințele agresive pot fi amplificate și de factorii constituționali, prin raportarea la unele modele agresive parentale sau ambientale. Uneori agresiunea ambientală determina la tânăr apariția impulsului de sinucidere, prin întoarcerea acesteia către propria persoană³.

Când autoagresivitatea devine foarte puternică, tânărul nu mai reușește să-și utilizeze mecanismele de compensare, nu mai poate să stabilească relații cu propriul eu, nu mai găsește la alții nici încredere, nici dragoste, iar în interiorul său există numai ura și violența. Această stare, trăită conștient sau inconștient, activează toată frustrația din copilărie. În această stare de tensiune tânărul se simte singur, abandonat, încărcat de resentimente, pentru el existența nu mai are sens, tendința de sinucidere fiind singura cale de rezolvare a acestei situații.

Se poate de enunțat, de asemenea, și de rolul jucat de conformismul social. Ca prin contagiune, tentativele de suicid par să crească în cadrul populației după mediatizarea unui suicid reușit. Fenomenul nu datează de astăzi. Încă din 1974, de la apariția "Suferințelor tânărului Werther", celebrul roman al lui Goethe, Europa a cunoscut o veritabilă epidemie de cazuri de suicid, pentru că tinerii cititori imitau gestul eroului, care, la sfârșitul cărții, și-a luat viața! Ori, acest conformism, am văzut, amenință mai mult subiecții a căror stimă de sine este fragilă⁴.

Concepția lui E. Erickson⁵ cuprinde demonstrarea fiecărei faze de dezvoltare psihică care sunt caracterizate prin apariția unor noi fenomene și însușiri psihice inexistente la etapa precedentă. În adolescență se formează simțul individualității, începe a se contura imaginea Eului, se disting rolurile sociale și se intensifică relațiile interumane, dar acest proces este încă confuz, ce mai apoi capătă conturul clarității la perioada tinereții. La această perioadă de vârstă se dezvoltă și este influențată de pendularea dintre intimitate, izolare și starea în care eul simte necesitatea de a se lega de noi persoane, grupuri, organizații, cauze etc. Se dezvoltă astfel calitatea și capacitatea de partener și, legat de acest statut, se dezvoltă diferite forțe morale interne intime care justifică și alimentează sacrificii și compromisuri. Dragostea și munca capătă un loc central în structura de continuitate a personalității. Mai mulți psihologi pun în evidență faptul că tinerețea este ultima etapa în care joacă rol central și își pun amprenta pe demarcația instituționalizată cu evenimente deosebite ca: finalizarea școlarității, majoratul, căsătoria și condiția parentală.

¹ Apud Paunescu, C. Agresivitatea și condiția umană, Editura Tehnică, București 1994.

² Paunescu, C. Agresivitatea și condiția umană, Editura Tehnică, București 1994, p.228

³ Ibidem.

⁴ Mihailov, V. Influența stimei de sine în actul suicidar la copii și adolescenți. În „Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență”. Materialele Conferinței științifice cu participare internațională, 18-19 octombrie 2013, IȘE.Ch.:Print Caro2013, p.313.

⁵ Apud Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău, 2008., p.364

Maturizarea sa intelectuală a tânărului îi va permite să filozofeze, să-și pună întrebări despre sensul vieții și despre locul său în această lume. Astfel putem vedea că începând din adolescență - o perioadă de schimbări mari, ce sunt normale, dar care generează angoasa și anxietate în grade variate. Dacă există și alți factori de stres, aceștia pot determina tânărul să apeleze la comportamente suicidare.

Frecvența sinuciderilor este mai mare la băieți decât la fete. Cu cât nivelul intelectual și cultural este mai ridicat, cu atât scad tendințele suicidare. Persoanele cu o pregătire superioară au capacitatea de a descoperi sistemele de compensare. Situația socio-morală întărește motivația existențială.

În cazul conduitei suicidare, în general, trebuie adoptată următoarea schemă de intervenție¹:

Prevenția sau pre-intervenția acționează asupra etapei clinice a suicidației și cuprinde totalitatea măsurilor profilactice îndreptate asupra individului sau comunității sociale în scopul prevenirii conduitei suicidare, a cauzelor care o pot genera. În această categorie de măsuri se pot distinge două grupe: măsuri psihoprofilactice (educație sanitară, psihopedagogică etc.) și măsuri psihosociale (insertie socio-familială pozitivă, relații interpersonale pozitive etc.). Măsurile psihoprofilactice se opun acțiunii cauzelor patologice de ordin individual, ale conduitei suicidare, iar măsurile psihosociale - acțiunii cauzelor de ordin comunitar, sociale ale conduitei suicidare.

Intervenția sau etapa terapeutică include totalitatea măsurilor cu caracter curativ îndreptate asupra persoanei sau asupra circumstanțelor sociale, extraindividuale, în scopul combaterii factorilor care o întrețin sau o agravează. În această categorie de măsuri se pot distinge trei grupe: măsuri medicale, măsuri psihiatrice (terapie biologică, psihoterapie, terapie ocupațională) și măsuri medico-sociale (socio-pedagogice, protecție socială, siguranța medico-legală). Măsurile de intervenție medicală (reanimare, terapie etiologică intensivă de urgență) trebuie acționate în momentul crizei autoagresive, cele de intervenție psihiatrică se opun circumstanțelor de ordin psihopatologic, iar măsurile medico-sociale contracarează circumstanțele sociopatice.

Recuperarea sau post-intervenția cuprinde totalitatea măsurilor de eliminare a urmelor crizei suicidare, de anulare a consecințelor conduitei suicidare, îndreptate atât asupra individului cât și asupra comunității sale sociale. În cadrul acestor măsuri de recuperare distingem două grupe: măsuri individuale (psihoterapie, asistența psihiatrică constând în terapie și supraveghere psihiatrică, socioterapie) și măsuri sociale (adaptare familială, profesională, socială). În general măsurile recuperatorii urmăresc îndepărtarea efectelor traumatizației pe plan somatic, iar pe plan psihologic, restabilirea echilibrului normal al personalității individului.

Problemele ridicate de fenomenul suicidar care se manifestă la toate nivelele de structurare ale societății umane, sunt mult prea numeroase și mult prea complexe pentru a suferi o analiză exhaustivă în cadrul unei lucrări de acest gen. Consider însă că abordarea unor aspecte teoretice, precum și analiza fenomenului suicidar la nivelul tinerilor, ne-au relevat o serie de caracteristici de bază ale acestuia, permițându-ne sinteza unor concluzii de maximă importanță în conturarea cadrului, premiselor și consecințelor sale.

Însuși cuvântul sinucidere îți dă fiori. În general, oamenii au sentimente de frică, ostilitate, repulsie față de sinucidere. Cei ce sfârșesc prin a-și lua viața, sunt priviți ca anormali sau dezaxați. Societatea este tentată să privească sinuciderea ca un act inacceptabil, este unul din tabu-rile societății.

La majoritatea tinerilor care manifestă o conduită suicidară, excluzând tulburările mintale propriu-zise, instanța cauzală a suicidului, o constituie sindromul depresiv, indiferent de motivația ce stă la baza declanșării sale.

Cu toate că factorii principali care duc la un comportament suicidar, sunt cei de ordin individual, psihopatologic sau caracterial, pe bază de instabilitate sau hiperemotivitate, pretextul apare în toate cazurile ca fiind de ordin social.

¹ Dragomirescu V., Psihologia comportamentului deviant, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1976.

Mecanismele de socializare oferă individului condițiile integrării în grupul de apartenență al transformării pe un plan mai puțin formal al relațiilor individ-sistem, iar rezultatul socializării trebuie să-l reprezinte conformarea la normele specificului educațional. Astfel, integrarea tinerilor presupune, adaptarea la un regim de activitate și de viață specific, prin formarea unor atitudini și convingeri specifice încadrării într-un nou statut și rol social.

Putem privi sinuciderile ca un eșec al solidarității sociale, care perturbă relațiile armonioase între indivizi, în cadrul colectivității din care fac parte. Ea este o disfuncție, un conflict apărut între sistemul social și sistemul personalității, prin incapacitatea sau încălcarea cu bună știință a regulilor sociale, prin refuzul indivizilor de a acționa sau de a se comporta conform indicațiilor oferite de modelul cultural și normativ al grupului de apartenență.

Sinuciderea unui tânăr afectează puternic comunitatea instituției de învățământ; colegii, profesorii pot trăi intense sentimente de culpabilitate, regret și neputință. Climatul afectiv din instituția de învățământ și a grupului din care face parte tânărul se deteriorează, atunci când vina pentru suicid e atribuită în mod special unor persoane din instituția de învățământ, și apar dispute legate de stabilirea responsabilității. Un tânăr care se sinucide poate oferi colegilor un prost exemplu de soluție la toate problemele specifice vârstei și poate deveni inițiatorul unei suite de sinucideri-ecou.

Referințe:

1. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău, 2008.
2. Marele dicționar al Psihologiei Larousse. București: Editura Trei, 2006. p.1199.
3. J.Colson, C.T.Carr, L.Hutchinson, D.Eagle. The Oxford Illustrated Dictionary. Oxford University Press, Ely House, London, 1976, p.847.
4. Dicționarul Explicativ al Limbii Române. Academia Română, Institutul de Lingvistică Iorgu Iordan. Univers Enciclopedic, București, 1998, p.993.
5. Durkheim, E., Despre sinucidere, Iași, 1993.
6. Daniel Marcelli, Berthaut, E. Depresie și tentative de suicid la adolescență. București: Polirom, 2007, p.326.
7. Dragomirescu V., Psihologia comportamentului deviant, Editura Științifică Și Enciclopedică, București, 1976.
8. Mihailov, V., Influența stimei de sine în actul suicidar la copii și adolescenți. În „Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență”. Materialele Conferinței științifice cu participare internațională, 18-19 octombrie 2013, IȘE, Ch.:Print Caro, 2013, p.309-314.
9. Paunescu C., Agresivitatea și condiția umană, Editura Tehnică, București 1994, p.228
10. www.vrasti.org/Ghid%20Practic%20de%20Interventie%20in%20Criza.pdf

RELAȚIA DINTRE REPREZENTĂRILE SOCIALE ȘI STAREA SUBIECTIVĂ DE BINE

*dr., conf.univ. Ion NEGURĂ,
Maria SÎRBU,*

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

In this article is revealed the relationship between social representation and subjective wellbeing. There is a circular connection between the two variables. There have been many researches, which demonstrate the essential role of social representations in the phenomena of group. The representation of the subject and the group involves the images present in the group. Faced with the objective conditions of reality, the subjects realized a task of perception and internal restructuring, purely cognitive activity that allows them to adjust these elements to understand them and give them meaning. The subjective condition of wellbeing is determined by social comparing according to the standards accepted by the group, but the social representation is the product of cognitive activity of the actor in the group. The social representations analysis allows us to identify the subjective reality of both: the individual and the group. In turn, the subjective state is due to the behavior of social actors.

Key words: social representation, actor, group, subjective wellbeing.

Serge Moscovici explică reprezentările sociale ca fiind niște instanțe intermediare între concept și percepție situându-se pe dimensiunea de atitudine, de informații și de imagini ce contribuie la formarea conduitelor și la orientarea comunicărilor sociale. Geneza și evoluția unei reprezentări sociale este un proces complex. Elaborarea sa depinde atât de condițiile materiale și sociale în care activează grupurile cât și de construcțiile sociocognitive cum ar fi credințele, miturile, ideologiile etc. Permanent apar noi și noi obiecte ale cunoașterii în câmpul social care necesită elaborarea continuă de reprezentări sociale. Ele sunt necesare actorului pentru a se adapta la mediul înconjurător, pentru a face față problemelor cu care se confruntă și pentru a adopta conduite potrivite în diverse situații. Reprezentarea socială face posibil ca o lume necunoscută să fie accesibilă, ușor de stăpânit prin intermediul comunicării între oameni. Această transformare de la nefamiliar la familiar presupune următoarele etape: apariția obiectului, impactul obiectului asupra grupului social și declanșarea procesului de comunicare colectivă în care are loc împărtășirea informațiilor. Comunicarea dintre membrii unei societăți contribuie la stăpânirea câmpului social și integrarea obiectelor noi în istoria individuală sau colectivă. Astfel, reprezentările sociale contribuie la procesele de formare a conduitelor și de orientare a comunicărilor sociale. Toate comportamentele, conduitele, modul de a comunica chiar și modul de a gândi sunt preluate din contextul social în care trăim, sunt doar niște interpretări ale realității. Însă ele nu sunt reproduceri pasive ale realității, ci elaborări ce au puterea de a organiza și filtra elementele de mediu.

Reprezentările sociale sunt în același timp și produs dar și proces de transformare a realității. Ele sunt produse ale experiențelor și interacțiunilor noastre organizate social însă ele au și o funcție de asimilare care permite menținerea coeziunii grupurilor sociale, asigurând similaritatea viziunii lor asupra anumitor obiecte care formează lumea.

Definirea unitară a reprezentărilor sociale este un demers dificil, atât datorită complexității fenomenului, cât și a influențelor pe care concepțiile teoretice generale ale autorilor le exercită asupra dezvoltării conceptuale a acestei problematice.

În literatura de specialitate sunt propuse mai multe accepțiuni ale conceptului de reprezentare socială. Spre exemplu, iată cum îl definește S. Moscovici: “Fenomenul psihosocial ce implică moduri specifice de înțelegere și comunicare, prin care se creează atât realitatea cât și simțul comun: implicit reprezentările sociale se constituie și ca un sistem de valori, noțiuni și practici, referitoare la obiectele aparținând mediului social.” A. Palmonari și W. Doise, au definit reprezentările sociale în felul următor: „Reprezentările sociale se prezintă întotdeauna cu două fațete fie a imaginii și aceea a semnificației ce-i corespunde fiecărei imagini; se poate atașa un sens și fiecărui sens, o imagine. Ele constituie o formă particulară de gândire, și simbolică, o dată

ce imaginile concrete cuprind direct și simultan o trimitere la un ansamblu de raporturi foarte sistematice ce dau semnificație și mai amplă acestor imagini concrete. În acest sens, reprezentările sociale diferă deci, pe de o parte, de sistemele teoretice elaborate, precum ideea logică sau teoriile științifice și pe de altă parte, de imagini ca produse imediate ale percepției.”

W. Doise, în lucrarea „Les représentations sociales”, declară: „Reprezentările sociale sunt niște principii generatoare de luări de poziție ce sunt legate de inserțiile specifice într-un ansamblu de raporturi sociale, propun o definiție în care semnificația ar trebui să aibă puterea de a fi înțeleasă deopotrivă de sociologi și de psihologi sociali... eu insist asupra faptului că luările de poziție se realizează prin raporturi de comunicare ce privesc orice obiect al cunoașterii ca având o importanță în raporturile stabilite cu agenții sociali. Principiile organizatorice se situează la articularea între dinamicele sociale și dinamicele cognitive individuale. Ele se manifestă în organizările de conținut reprezentationale care presupun dinamicele simbolice ale raporturilor sociale. N-ar trebui să se utilizeze termenul de reprezentări sociale decât în măsura în care se stabilește o legătură „între organizarea cognitivă și raporturile sociale simbolice.”

N. Ficher susține că reprezentările sociale „este un proces de elaborare perceptivă și mentală a realității ce transformă obiectivele sociale (persoane, contexte, situații) în categorii simbolice (valori, credințe, ideologii) și le conferă un statut cognitiv, permițând înțelegerea aspectelor vieții obișnuite printr-o racordare a propriei noastre conduite la interiorul interacțiunilor sociale”.

Diversitatea mare de definiții se mai explică și prin următoarele dificultăți care au marcat evoluția reprezentărilor sociale (Doise, 1997): polisemia termenului, varietatea metodelor de abordare, situarea la intersecția mai multor științe.

La rândul său, bunăstarea subiectivă este definită ca „evaluarea pe care o face individul vieții sale ca întreg” (Veenhoven, 1992). Această evaluare se efectuează cu mijloace cognitive și afective. Creierul prelucrează datele brute transmise de simțuri. Neurologul german Gerhard Roth estimează că creierul uman este preocupat în primul rând de sine însuși, iar senzațiile sunt în mare măsură produse chiar de el. În percepții cauza și efectul sunt rareori separate, majoritatea mecanismelor din mintea umană sunt atât de strâns legate între ele, încât putem vorbi despre autoreglare sau de feedback. Putem deprinde sentimente plăcute folosind corect aceste mecanisme cognitive. Multe idei referitor la aceea că nefericirea poate fi controlată, iar fericirea poate fi învățată provin încă din Antichitate. Ca și scrisul, vorbirea fluentă sau exactitatea percepțiilor, capacitatea de a fi fericit poate fi exersată.

Sergiu Băltătescu în studiul realizat asupra bunăstării subiective a elevilor de liceu și a studenților constată că nivelurile bunăstării subiective în România sunt dintre cele mai scăzute în Europa, considerând că aceasta este legat de dificultățile tranziției socio-economice. Dânsul susține că „între grupurile de vârstă, tinerii au nivelurile cele mai mari ale bunăstării subiective, iar dintre aceștia elevii de liceu sunt cei mai fericiți”.

Relația dintre reprezentările sociale și starea subiectivă de bine este una circulară, între ele există o relație de interinfluențare. Starea subiectivă de bine este determinată, în careva măsură, de comparația socială pe care actorul o face cu standardele formate din observațiile asupra oamenilor din jur și raportarea la propria persoană. În opinia lui Diener utilizarea comparației sociale este o strategie cognitivă de coping influențată de personalitate și starea subiectivă de bine, iar alegerea țintei este rezultatul și nu cauza stării subiective de bine.

Stefan Klein în lucrarea “Formula fericirii” spune că simțul civic, echilibrul social și controlul asupra propriei vieți formează în societate triumghiul magic al stării de bine. Și dacă aceste trei criterii sunt îndeplinite adecvat, oamenii se arată mai mulțumiți de viața lor, ele fiind într-o strânsă interdependență. Dânsul susține că un singur om are prea puține mijloace de a influența direct echilibrul social, iar societatea tinde spre această țintă când gradul de educație al majorității oamenilor crește și cultura lor începe să se transforme. Angajarea în activitate a actorului social oferă fericire atât prin rezultatele efortului depus cât și prin plăcerea inherentă realizării activității. Activitatea este, după Klein, cheia trăirii sentimentelor plăcute atât în cazul fericirii individuale cât și pentru fericirea în societate.

Starea subiectivă de bine în activitatea profesională capătă valențe noi atât pentru personalitatea angajată în câmpul muncii cât și pentru societate în general. Prezența ei denotă productivitate înaltă și o mai bună adaptare a actorului la mediul său profesional care se obține prin atitudine pozitivă, sentimente plăcute față de activitatea desfășurată. Zenina realizând un studiu privind particularitățile stării subiective de bine a cadrelor didactice în sfera profesională, a identificat următoarele componente: valorile profesionale și satisfacția de muncă. În urma acestui studiu s-a constatat că majoritatea pedagogilor au un nivel scăzut al stării subiective de bine care se manifestă prin dispoziție negativă, nivel scăzut al satisfacției în activitatea zilnică, nivel scăzut al semnificației mediului social.

Cercetările internaționale (Argyle, 2003) relevă diferențe semnificative în trăirea subiectivă a stării de bine atât în plan individual cât și la nivelul societății. Agențiile internaționale au fost preocupate mai ales cu calitatea vieții în diverse țări, interesându-se de măsurile economice, de sănătate, apoi de educație și alte indicii. În studierea stării subiective de bine la diferite popoare trebuie de ținut cont de elementele culturale. În țările vestice, spre exemplu SUA, emoțiile pozitive sunt legate de numeroase condiții: o sănătate bună, puține divorțuri, mai puține schimbări ale locurilor de muncă etc. În alte culturi bunăstarea subiectivă poate avea alte corelate, alte caracteristici ale contextelor favorizante. Diener consideră că pentru a dezvolta psihologia pozitivă într-o țară trebuie cercetate și cunoscute specificitățile stării subiective de bine în acea cultură, astfel încât intervențiile ulterioare să se facă ținând cont de rezultatele cercetării autohtone. Argyle descrie dispoziția pozitivă ca un bun predictor al fericirii, cantitatea de timp petrecută în bună dispoziție se corelează cu fericirea. Autorul prezintă efecte benefice ale fericirii asupra sociabilității, comportamentelor de ajutorare și altruiste, performanței în muncă, vitezei de gândire și creativității, asupra sănătății fizice și psihice. Fredrickson (2000) abordează efectele emoțiilor pozitive asupra subiectului și atrage atenția asupra necesității schimbării paradigmatelor clasice de studiu ale emoțiilor. Funcția emoțiilor pozitive este de a facilita comportamentele de apropiere sau de continuare a acțiunilor. Experiențele emoționale pozitive împing actorii sociali spre a se implica și a se angaja în diverse activități. Această funcție de a motiva în direcția continuării liniei de gândire sau acțiune pe care au inițiat-o ori de a începe o activitate plăcută este prezentă și la senzațiile plăcute și la buna dispoziție. Abordările tradiționale ale fenomenului emoțiilor au ignorat emoțiile pozitive sau le-au confundat cu stări afective înrudite cum sunt dispoziția sau senzația plăcută. Fredrickson a propus un model al creșterii și dezvoltării emoțiilor pozitive, numindu-l Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions (1998) și a argumentat faptul că emoțiile pozitive largesc repertoriul momentan de gândire, de acțiune și construiesc resursele personale ale individului.

Studii asupra efectelor pe termen lung ale diverselor psihoterapii au indicat beneficiile și schimbările în stilul de viață personal. În societățile colectiviste bunăstarea subiectivă a comunității contează foarte mult.

Moscovici în lucrarea „Influență socială și schimbare socială” susține că principalul factor de reușită în influența unui grup este stilul de comportament. Influența socială implică negocieri, confruntarea punctelor de vedere și eventuala căutare a unei soluții acceptabile pentru toți, pentru această influență crucial este stilul de comportament al fiecărui partener social. Stilul de comportament trimite la organizarea comportamentelor și opiniilor, la derularea și intensitatea exprimării lor. Ele au un aspect simbolic și unul instrumental care se raportează la actor prin forma lor și la obiectul acțiunii prin conținut, transmit semnificații și determină reacții în funcție de aceste semnificații. Există cinci stiluri de comportament (Moscovici, 2011), pe care autorul le descrie detaliat în lucrarea sus-menționată: investiția, autonomia, consistența, rigiditatea, echitatea. Persoana sau grupul care adoptă unul dintre aceste stiluri trebuie, dacă vor ca stilul să fie recunoscut și identificat social, să îndeplinească următoarele trei condiții: să aibă conștiința relației care există între starea interioară și semnele exterioare pe care le folosesc; să folosească semnale în mod sistematic și consistent, pentru a evita o neînțelegere din partea receptorului; să păstreze aceleași relații între comportamente și semnificații pe tot parcursul unei interacțiuni, adică să se asigure că de-a lungul interacțiunii cuvintele nu-și schimbă semnificația.

În interacțiunea socială, aceste moduri convenționale de organizare a comportamentului au ca scop să dea celui alt grup sau persoane informații despre poziția și motivația grupului/persoanei aflate la originea interacțiunii. Ele indică un anumit grad de deschidere, de certitudine sau de angajare, pot semnala o dorință de a influența. Astfel stilurile de comportament sunt aranjamente intenționale de semnale verbale/non-verbale, care exprimă semnificația stării prezente și viitoarea evoluție a celor care le afișează. Se presupune că ele suscită atitudini pozitive sau atitudini negative și determină câmpuri psihologice punând accentul pe evenimente și obiecte particulare din mediu.

Prin intermediul comunicării se promovează relații sociale interindividuale și intraindividuale armonioase, de bunăstare. Comunicarea este o sursă de influență. Asch a elaborat o cercetare în care manipularea experimentală se referea la judecățile subiecților cu privire la omul politic. Autorul le-a oferit informații despre rezultatele obținute într-o anchetă realizată pe 500 de studenți. S-a constatat că judecățile emise de subiecții experimentului sunt puternic influențate de informația care le-a fost furnizată, cu privire la opinia majoritară în grupul lor de apartenență. Când această opinie a fost foarte pozitivă, subiecții emiteau ei înșiși judecăți pozitive și, dimpotrivă, aveau o atitudine foarte negativă atunci când li se spunea că colegii săi au interpretat negativ. Au fost realizate multe experimente, începând cu Binet care în 1900 remarcă că atunci când un subiect A aude răspunsul unui subiect B, el are tendința de a da același răspuns ca și B. În 1921, Moore a realizat o cercetare experimentală despre influența pe care o are o informație provenită de la majoritatea subiecților asupra modului de a gândi a subiecților.

Putem spune că „ceilalți” constituie un element esențial în elaborarea judecăților, opiniilor, adoptarea conduitelor/comportamentelor indivizilor și a grupurilor. Informația, atitudinea, comunicarea și procesele de influență pe care „ceilalți” le generează contribuie la structurarea câmpului social în următoarele dimensiuni: normativă, cognitivă, socială și afectivă. Influența creează, întărește sau impune valori, atitudini, canalizează decodarea realității și prelucrarea informațiilor. Ea permite emergența unor puncte de referință comune pe care se întemeiază coeziunea de grup, asigurând permanența și determinând consistența comportamentelor membrilor grupului.

Până în prezent au fost realizate multe cercetări care au demonstrat foarte clar rolul esențial al reprezentărilor sociale în cadrul fenomenelor de grup. Rezultatele obținute sunt importante, întrucât ele generează un model predictiv al proceselor de grup. Cunoscând rețeaua de comunicare, structura cognitivă și organizarea socială a grupului putem anticipa performanța lui, structurarea internă, bunăstarea, modelul de comunicare în cadrul lui. Sistemul de reprezentare al subiectului/grupului presupune ansamblul imaginilor prezente în grup care se referă la diferitele elemente cu care se confruntă acesta. Confruntându-se cu condițiile obiective ale situației, subiecții dezvoltă o activitate de percepție și de restructurare internă, activitate strict cognitivă care le permite să-și apropieze aceste elemente, să le înțeleagă și să le dea un sens. Reprezentarea este produsul acestei activități cognitive proprii fiecărui individ. Realizarea analizei reprezentărilor sociale este importantă, ea ne permite să discernem realitatea subiectivă atât a individului cât și a grupului. Individul și grupul își definesc poziția în funcție de această realitate subiectivă și grație ei pot fi înțelese anumite cauze ale comportamentului lor. Putem considera că sistemul de reprezentare al unui individ sau al unui grup, adică ansamblul imaginilor și relațiilor care unesc aceste imagini între ele, este un element determinant al comportamentului, al eficacității, al naturii și al structurii schimburilor interindividuale.

Bunăstarea psihologică a persoanei se regăsește în suportul social. Resursele sociale și personale s-au dovedit a fi mai strâns legate de starea de bine decât cele materiale. Adrian Neculau în lucrarea „A fi elev” vorbește despre viața psihosocială a colectivității ca fiind o scenă deschisă pe care se desfășoară acțiunile și interacțiunile personalității umane care „se ajustează și reajustează în funcție de comportamentele beneficiarilor, de expectațiile celor din jur” (Neculau, 1983). Reacțiile actorilor sociali, în plan atitudinal și comportamental, acționează ca o forță de „control social” capabil să-l determine pe individ să-și regândească și să-și remodeleze

comportamentul, să-și perfecționeze competența psihosocială, capacitatea de a interacționa satisfăcător cu cei din jur, spiritul de cooperare, tactul interpersonal.

Dimensiunea rețelei sociale a individului și inserția lui socială sunt doar predictori ai stării de bine, dar această relație este mediată de importanța atribuită de actor relațiilor sociale și de cultura mediului social care prescrie suportul social ca mecanism de coping.

Referințe:

1. Abric J.-C., *Psihologia comunicării*, Editura Polirom, Iași, 2002.
2. Curelaru M., *Reprezentări sociale*, Editura Polirom, Iași, 2006.
3. Klein S., *Formula fericirii*, Editura Humanitas, București, 2006.
4. Moscovici S., *Influență socială și schimbare socială*, Editura Polirom, Iași, 2011.
5. Muntele Hendreș D., *Starea subiectivă de bine*, Editura Universității „Al. Ioan Cuza”, Iași, 2009.
6. Аргайл М., *Психология счастья*, Издательский дом «Питер», СПб, 2003.
7. Зенина, С. Р., Особенности субъективного благополучия педагогических работников в профессиональной сфере, <http://www.teoria-practica.ru/-5-2012/psychology/zenina.pdf>

STUDIUL DE CAZ – METODĂ EFICIENTĂ DE FORMARE A COMPETENȚELOR DE INVESTIGAȚIE

Maria NICORICI,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

The case method is a modern and efficient teaching technique that requires analysis, research and problem solving. The case method is used efficiently in biology classes; it contributes to the development of intellectual and creative potential, the formation of a competent person who is eager to learn throughout their life.

Key-words: the case method, cooperative learning, modern technique, efficient method photosynthesis.

Studiul de caz face parte din categoria metodologiei bazate pe rezolvare a situațiilor-problemă. Este o metodă euristică și aplicativă utilizată cu succes în procesul educațional preuniversitar și universitar. Studiul de caz reprezintă un eveniment sau o situație semnificativă care necesită o analiză, o cercetare, propunerea unor soluții de rezolvare etc.

Cazul reprezintă o situație-problemă particulară, autentică sau ipotetică, modelată sau simulată, care există sau poate exista într-un sistem natural, social sau economic și care necesită un diagnostic și o decizie¹.

După I. Cerghit (2006, p.232) sunt două alternative în folosirea studiului de caz:

- fie ca sursă de cunoaștere, preferat în scopul realizării unor sarcini de descoperire;
- fie ca modalitate de realizare a unor sarcini de aplicare, confirmare, întărire, încurajare².

Cazul poate fi prezentat elevilor în trei forme:

Descriere completă (metoda situației) - elevii primesc toate informațiile de care au nevoie pentru soluționarea cazului. Necesită o implicare minimă din partea elevilor și efort mare din partea profesorului;

Descriere parțială (studiul analitic al cazului) – se face o prezentare completă a situației, dar informațiile necesare sunt redată parțial sau de fel. Aceasta obligă la căutarea personală a informației, formularea de întrebări, cultivă efortul muncii independente cu sursele de cunoaștere;

Enunțarea cazului sub forma unor sarcini concrete de rezolvat – elevii / studenții nu primesc informații necesare, ei vor activa în baza sarcinilor propuse și pot valorifica în mod critic sursele de informare.

*Metodologia studiului de caz cuprinde mai multe etape*¹:

- *Identificarea sau alegerea cazului.*

- *Prezentarea cazului de către profesor.* Datele unui caz pot fi prezentate prin mai multe tehnici:

- text scris, ilustrat cu fotografii, scheme, statistici etc.;
- text însoțit de documente audiovizuale (diapozitive, benzi magnetice, folii transparente, afișe, fotografii, filme video, bănci de date etc.);
- filme de cinema sau video.

- *Analiza cazului de către elevi și formularea diagnosticului* este una din etapele importante ale cercetării și rezolvării cazului. Analizarea situației implică mai multe operații: identificarea elementelor sau părților integrate cazului; descrierea aspectelor vizibile observate: desfășurarea acțiunii, locul în care s-a constatat cazul, momentul producerii, efectele; identificarea cauzelor care au determinat cazul și a factorilor implicați; denumirea fenomenului produs (diagnosticul).

¹ Dulamă, M. E. Metodologii didactice activizante. Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2008, 395 p.

² Cerghit, I. Metode de învățământ. Editura Polirom, Iași, 2006, 315 p.

Pentru a sprijini analizarea situației prezentate de către elevi, pentru a-i orienta și provoca, se utilizează diferite întrebări: Ce s-a întâmplat în aceasta situație? (desfășurarea)? Care sunt personajele, elementele implicate? (Cine?) Ce consecințe are acest caz?

Care sunt elementele influențate de acest caz? Unde s-a produs ...? Când s-a produs...? De ce credeți că s-a produs...?

Pentru clarificarea cazului, elevii au posibilitatea de a formula întrebări și a le adresa profesorului sau de a căuta informații suplimentare în diverse surse (articole din ziare sau reviste).

- *Stabilirea alternativelor de rezolvare.* Orice caz necesită o soluție sau mai multe la care se ajunge prin brainstorming, prin analogii, prin deducții logice etc. Ce anume ar trebui să dispară pentru ca acest caz să se rezolve? Ce anume ar trebui adăugat pentru soluționare? Care sunt factorii care ar trebui să fie schimbați?

- *Compararea soluțiilor prezentate.*

Se intervine în activitate prin întrebări: Care sunt argumentele pro/contra acestei soluții? De ce credeți că această soluție este mai bună decât celelalte?

- *Generalizarea soluției.* În mod logic, o soluție aplicată în toate cazurile de același fel ar trebui să ducă la rezolvarea lor, însă, datorită faptului că în fiecare caz real intervin foarte mulți factori, generalizarea este dificilă. Această etapă este necesară deoarece permite efectuarea comparațiilor. Discuțiile sunt orientate spre mai multe direcții:

- Care sunt condițiile care au favorizat apariția cazului?

- Unde anume mai există un cadru asemănător în realitate?

- Ce s-ar putea face pentru prevenirea acestor cazuri?

- Ce s-ar putea face pentru soluționarea tuturor acestor cazuri? etc.

Evaluarea elevilor care rezolvă cazul urmărește: utilizarea corectă a conceptelor; calitatea argumentelor și contra argumentelor, originalitatea și calitatea variantelor de rezolvare a cazului; viabilitatea soluției finale.

Conform sugestiilor unor cercetători „cazurile” luate în studiu pot fi reale sau virtuale. Când se optează pentru cazuri reale nu se face referire la identitatea persoanelor concrete. Cazul poate fi discutat în grupuri mici de elevi sau cu întreaga clasă. Scopul studiilor de caz nu sunt de a „găsi vinovați pentru unele situații”, ci de a analiza, interpreta și oferi soluții sau alternative¹. O particularitate distinctă a cazului este că oferă elevului de sine stătător să întreprindă anumite decizii, să găsească răspunsuri originale și creative la întrebările problemă. Important în rezolvarea unui caz este nu rezultatul final obținut, dar procesul de dobândire a propriilor cunoștințe de sine stătător. Dacă în cadrul metodelor tradiționale profesorul îndeplinește rolul de mentor, atunci pentru „caz” el are rol mai mult de observator.

Studiului de caz este utilizată eficient și în cadrul orelor de biologie, unde se impune experimental confirmarea mai multor idei, prin intermediul cărora se pot forma anumite competențe de investigare.

Reușit și eficient poate fi realizat un studiu de caz la tema:

Fotosinteza – veșnică enigmă a plantelor verzi.

Secvență din scenariul lecției

- ♣ *La captarea atenției* se propune următorul citat: „Propuneți celui mai bun bucătar cantități nelimitate de aer, lumină solară și toata apa celui mai curat râu, rugându-l să vă pregătească zahăr, amidon, grăsimi, grăunțoase. El se va gândi că Dvs. râdeți de el”, - scria K. A. Timireazev. Cum credeți ce avusese savantul în vedere. *Întrebarea – cheie a lecției: Se poate considera fotosinteza o invenție genială a naturii?*

- ♣ Pentru aceasta este necesar a rezolva mai multe situații – problemă (*Realizări de sarcini*):

- ♣ În ce constă esența fotosintezei?

- Care sunt adaptările plantelor privind realizarea cu succes a procesului respectiv?

¹ Bîrnaz, N. Didactica biologiei, Editura CEP USM, Chișinău, 2013, 262 p.

- Poate fi reglat procesul de fotosinteză?
- Există și alte posibilități ale plantelor pentru a se hrăni?
- Pot oare animalele să se hrănească prin intermediul fotosintezei?
- Care este importanța fotosintezei pe Terra?

Deoarece la baza formării unei competențe figurează situația de învățare, propun situația de învățare de mai jos pentru formarea competenței de investigare.

Situație de învățare nr.1

Competența cheie: a învăța să înveți;

Competența transversală: de stăpânire a metodologiei de integrare a cunoștințelor teoretice în practică;

Competența specifică: formarea competențelor investigative cu ajutorul materialelor de laborator și de formulare a propriilor concluzii în baza rezultatelor obținute.

Obiective operaționale. Pe parcursul situației de integrare elevii vor fi capabili:

- să identifice adaptările plantelor la procesul de fotosinteză;
- să determine condițiile necesare întru realizarea acestui proces;
- să precizeze produsele formate în rezultatul procesului;
- să confirme experimental că procesul poate fi dirijat;
- să relateze și alte modalități de hrană existente la unele plante;
- să lanseze concluzii despre rezultatele obținute.

Resurse materiale: microscop, lame, lamele, alcool, colorant, vase, frunze, fișe instructive, laptop, proiector, ecran etc.

Resurse procedurale: conversație euristică, studiu de caz, analizarea, observarea, descrierea, studiu individual etc.

Sarcină de lucru: pe parcursul orei respective lucrați în perechi sau grupuri mici de 3-4 persoane și realizați sarcinile din fișele care vă sunt propuse (se nominalizează toate studiile de caz spre realizare; anterior elevii au lucrat individual la unele sarcini pentru obținerea rezultatelor). Citiți cu atenție cazul și acționați conform explicațiilor. Rezultatele, concluziile fixați-le pe caiet pentru a vă facilita lansarea concluziilor generale și explicarea rezultatelor.

Barem de corectare: Se apreciază corectitudinea pregătirii, examinării obiectelor la microscop - 1p. Pentru fiecare experiment realizat corect din studiul cazului se acordă câte 1p. Prezentările în PowerPoint – 2p

Studiul de caz nr.1. De determinat care sunt adaptările plantelor la procesul de fotosinteză?

Pentru a realiza acest caz fiecare grupă îndeplinește anumite însărcinări (câteva din ele).

1. De studiat la microscop structura externă a câtorva plante de cameră (posedă forma plată a frunzelor, pețiolul atașat de limb, culoare verde).

2. De precizat aranjarea frunzelor la plantele de cameră față de lumină. De întors planta în direcție inversă și de observat ce se întâmplă peste o perioadă de timp?

3. De studiat aranjarea frunzelor pe pețiol (plantele posedă o mulțime de frunze dispuse în mozaic, astfel au posibilitatea de a primi cât mai multă lumină solară).

4. De studiat la microscop micropreparatul temporar la frunza de ceapă (distribuția compactă a celulelor din epiderma cepei protejează frunza de leziuni mecanice, celulele incolore permit pătrunderea luminii, iar stomatele – contribuie la realizarea metabolismului gazos).

5. De studiat la microscop micropreparatul frunzei de camelie (celulele mezofilului sunt colorate intens, deoarece conțin clorofilă - pigment, situat în cloroplaste).

6. De extras clorofila din frunze cu ajutorul alcoolului de 90⁰ etc.

După realizarea tuturor sarcinilor se va preciza care sunt acele adaptări ale plantelor la procesul de fotosinteză?

Concluzii:

O multitudine de frunze cu limbul plat;

Prezența pețiolului care asigură mișcarea limbului spre lumină;

Dispoziția frunzelor în mozaic;

Stomatele care asigură metabolismul gazos?

Prezența celulelor incolore care permit pătrunderea luminii;

Prezența cloroplastelor cu clorofila - pigmentul verde, care absoarbe lumina etc ...

Adică în ce direcție s-a realizat evoluția plantelor? (formarea pețiolului, culoarea verde, absorbția celor mai scurte unde ale luminii).

Studiul de caz nr.2. De determinat care sunt condițiile necesare pentru procesul de fotosinteză?

Clasa se divizează în două echipe pentru a efectua următoarele însărcinări:

a. Experimentul 1. Două plante de mușcată au fost intensiv udade. Una din ele se pune la întuneric, iar alta la lumină. După trei zile se detașează câte o frunză de la fiecare plantă, care se pun în apă fiartă, apoi într-un pahar cu spirt fierbinte pentru decolorare. Frunzele respective și o bucățiță de cartof au fost prelucrate cu soluție de iod.

Observație. Frunza plantei de la întuneric a rămas incoloră, iar a plantei de la lumină și cartoful s-au colorat în albastru.

Concluzie. Cu ajutorul luminii solare în celulele plantelor se formează amidonul.

b. Experimentul 2. Una din plante a fost udată, iar alta – nu. Ambele plante au fost lăsate la lumină. După trei zile se detașează câte o frunză de la fiecare plantă și se pun în apă fiartă, apoi într-un pahar cu spirt fierbinte pentru decolorare. Frunzele respective și o bucățiță de cartof au fost prelucrate cu soluție de iod.

Observație. Frunza plantei care a fost udată are o culoare albastră mai pronunțată.

Concluzie. Apa este necesară pentru formarea amidonului și eliminarea CO₂.

c. Experimentul 3. În două borcane din sticlă se pun câte 5-6 rămurele de mușcată, se adaugă puțină apă, apoi se pune câte o lumânare aprinsă, borcanul fiind închis. La stingere lumânările se scot din borcan. Un borcan se pune la întuneric, iar altul la lumină. A doua zi în borcane se introduc iarăși lumânări aprinse.

Observație. Lumânarea arde doar în borcanul care a stat la lumină.

Concluzie. Plantele la lumină în rezultatul procesului de fotosinteză elimină O₂ și absorb CO₂.

Deci, care este concluzia de bază? Pentru realizarea procesului de fotosinteză sunt necesare: CO₂, H₂O, lumina solară etc.

Studiul de caz nr. 3. Poate fi oare procesul de fotosinteză dirijat?

Experiment predestinat pentru acasă

Experimentul 1. În lădițe separate (sol cu îngrășămintă și fără îngrășămintă) se sădesc tomate. Pe parcursul a două săptămâni solul din prima lădiță se va uda regulat, iar solul din lădița a doua nu va fi udat.

Observație. În lădița a doua frunzele sunt mai lungi și mai pale.

Concluzie. Pentru accelerarea procesului de fotosinteză este nevoie de-a asigura plantele cu îngrășămintă minerale și umiditate.

Experimentul 2. Una din plante este lăsată liber pe pervaz, pe când a doua plantă se acoperă pentru două săptămâni cu un capac de polietilenă. Periodic la planta cu capac se mărește concentrația de CO₂ prin arderea unei bucățele de lemn.

Observație. Tomatele crescute sub capac se dezvoltă mai bine.

Concluzie. Pentru sporirea productivității culturilor în seră este nevoie de mărit concentrației de CO₂, iar pentru câmp deschis – activizarea microorganismelor se poate realiza prin intermediul îngrășămintelor organice.

Experimentul 3. Sădirea tomatelor cu densitate diferită la metru liniar.

(În una din lădițe se sădesc tomate cu o densitate mai mare la metru liniar, iar în altă lădiță densitatea este optimală).

Observație. În lădița a doua (densitate optimală) plantele se dezvoltă mai bine.

Concluzie. Este necesar a sădi plantele la o distanță optimală una față de alta pentru o mai bună asigurare a lor cu lumină solară. Plus de aceasta, în procesul evoluției plantele s-au

acomodat în vederea absorbției razelor de lumină, energia cărora se utilizează mai intensiv în procesul de fotosinteză.

Studiul de caz nr. 4 Pot oare plantele să se hrănească și în alt mod?

Pentru a argumenta răspunsul, elevilor li se propune a realiza (la alegere) anumite sarcini:

- Prezentarea unor informații / referate despre plantele - „răpitoare”, cum ar fi:

1. Plantele medicinale carnivore;
2. Sarracenia purpurea – planta „ulcior” și misterele ei;
3. Despre cea mai mare plantă carnivoră din lume, descoperită în Asia de Sud-Est

(*Nepenthes northiana*);

- Realizarea unor secvențe de filme despre plantele carnivore;
- Realizarea unui WebQuest despre plantele carnivore etc.

♣ Asigurarea feed-back-ului:

1. Generalizând studiul efectuat punctați adaptările plantelor la procesul de fotosinteză?
2. Stabiliți principale condiții necesare procesului de fotosinteză?
3. Enumerați produsele fotosintezei.
4. Dezvăluiți semnificația procesului de fotosinteză?

Avantajele studiului de caz pot fi considerate:

- Capacitatea de a elucida o problemă;
- Stimularea creativității și comunicarea între elev-elev, elev-profesor;
- Capacitatea de a valorifica informații;
- Formularea întrebărilor, colectarea de informații;
- Capacitatea de a utiliza eficient și creativ cunoștințele teoretice în practică;

În concluzie, menționez că metoda respectivă este avantajoasă și utilă pentru mai multe teme din biologie. Profesorul care a implementat-o odată revine mereu la ea, deoarece elevii prin fapta lor sunt dornici să experimenteze, să monteze, să examineze, să analizeze, să traseze concluzii, iar toate acestea contribuie la dezvoltarea potențialului intelectual și creativ, la formarea unui individ competent și dornic de a învăța pe tot parcursul vieții.

VIRTUȚII, PASIUNI, IGNORANȚĂ

*dr. hab., prof. univ. Dumitru PATRAȘCU,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

This article deals with three philosophic-pedagogical categories: virtue, passion, ignorance. Advantages and deficiencies are highlighted as well as their comprehension and education in favour of virtue and the excluding of the negative sides of passion and ignorance.

Întreaga substanță materială este sursa nașterii.

Astfel trebuie de înțeles că toate speciile vieții își fac apariția în natura materială prin naștere.

Natura materială constă din, are trei tendințe/calități exprimate prin virtuții, pasiuni și ignoranță. Atunci când ființa vie vine în contact cu natura ea devine condiționată de aceste trei calități.

Calitatea virtuții, fiind cea mai pură dintre toate, luminează și îl eliberează pe om de toate reacțiile păcatelor. Cei ce se află sub acțiunea virtuții obțin fericirea și cunoașterea.

Ființa umană fiind condiționată de natura materială devine diferită. Una este fericită, alta este foarte activă, iar o alta este foarte neajutorată. Toate aceste feluri de manifestări psihologice sunt cauzate de statutul condiționat al ființelor/oamenilor în natură. Modul cum sunt de condiționate în măsuri diferite o întâlnim în virtuții, pasiuni și ignoranță.

Mai întâi să vedem ce este virtuții. Omul în virtuții este acela că el devine mai înțelept decât cei condiționați altfel, adică el se află sub efectul dezvoltării. Omul cu virtuții nu este atât de mult afectat de nenorocirile materiale și își dă seama de progresul în cunoașterea materială. Tipul reprezentativ este înțeleptul. Sentimentul fericirii vine din înțelegerea faptului că omul, aflându-se în virtuții, este mai mult sau mai puțin liber de reacția păcatelor. În afară de aceasta, virtuții înseamnă cunoaștere mai largă și mai mare sentiment de fericire.

Însă problema constă în aceea că atunci când omul se află în virtuții, el începe să creadă, datorită cunoștințelor sale, în superioritatea sa față de alții. Astfel el devine condiționat. Cel mai bun exemplu aici poate servi cazul omului de știință și al filozofului. Fiecare se mândrește cu cunoștințele sale și, deoarece ei, de obicei, îmbunătățesc condițiile de trai, simt un fel de fericire materială. Acest mare sentiment de fericire în viața condiționată îi leagă de virtuții a naturii materiale. În virtutea acestui fapt, ei sunt atrași de activitate în această tendință a virtuții și având această predispoziție, sunt nevoiți să primească un anumit fel de corp în tendințele naturii. Și deci, aici lipsește probabilitatea eliberării sau trecerii în lumea spirituală. Iar și iar omul poate să se nască filozof, învățat sau poet și iar să se împotmolească în dezavantajele nașterii și ale morții. Însă, aflându-se sub acțiunea iluziei energiei materiale, omul crede că acest fel de viață este plăcut.

Pasiunea se naște din dorințe și patimi nelimitate și din această cauză ființa umană este legată de activitatea materială.

Tendința pasiunii se caracterizează prin atracția dintre bărbat și femeie. Femeia are atracție pentru bărbat și bărbatul este atras de femeie. Aceasta se numește pasiune. Și atunci când pasiunea crește, omul este cuprins de sete pentru plăcerile senzoriale. Pentru satisfacerea lor omul ține de tendința pasiunii și dorește onoare în societate sau în sânul naturii, vrea o familie fericită, copii minunați, soție și casă. Toate acestea, sunt produsul pasiunii. Și atâta timp cât omul se leagă de ceva, el este nevoit să muncească vîrtos. De aceea aici se afirmă clar că omul se leagă de rezultatele muncii sale și astfel este încătușat de ele. Pentru a-și mulțumi soția, copii, societatea și pentru a-și menține lumea materială se află mai mult sau mai puțin în pasiuni. După standardul pasiunii civilizația contemporană se consideră avansată. Mai înainte, însă, o societate se consideră dezvoltată dacă ea se află în tendința virtuții, ce se poate spune despre cei care sînt împotmoliți în tendința pasiunii?

Virtuții condiționează fericirea, cea a pasiunii – activitate materială, iar cea a ignoranței, învăluindu-i cunoașterea, înclină omul spre nebunie.

Omul aflat în virtuții este satisfăcut de lucrul său sau de căutările sale intelectuale, la fel cum filozoful, omul de știință sau învățătorul poate fi ocupat în anumite domenii ale cunoașterii și poate găsi în aceasta satisfacție. Omul în pasiune poate să se ocupe cu activitatea materială; el câștigă atât cât poate și cheltuiește mijloacele bănești câștigate în scopuri de binefacere. Uneori el încearcă să deschidă spitale, să dea bani instituțiilor de cercetare etc. Acestea sunt trăsăturile omului pasionat. Iar **ignoranța învăluie cunoașterea**. Orice ar face omul ignorant este rău atât pentru el, cât și pentru toți ceilalți.

Dintre oameni este înțelept acela care vede înțelepciunea în acțiune, și acțiunea în acțiune. Complexitatea acțiunii este foarte greu de perceput. De aceea, omul trebuie să știe bine ce este acțiune, ce este acțiunea interzisă, și ce este inacțiunea. Aici menționăm că, chiar celor înțelepți le vine greu să determine ce este acțiune și ce este inacțiune.

Uneori virtuții predomină, biruind pasiunea și ignoranța. Alteori pasiunea biruie virtutea și ignoranța. Iar altădată biruie virtutea și pasiunea. Astfel are loc lupta pentru supremație.

Atunci când predomină pasiunea, virtutea și ignoranța sunt suprimate. Iar când predomină ignoranța, pasiunea și virtutea sunt biruite. Această competiție are loc în permanență. De aceea, omul care vrea cu adevărat să-și dezvolte conștiința trebuie să depășească aceste trei tendințe. Predominarea unei anumite tendințe se manifestă în faptele omului, în acțiunile lui, în mîncare etc. Însă dacă omul vrea, el poate să-și dezvolte cu ajutorul unor anumite procese, calitățile virtuții și în modul acesta să biruie ignoranța și pasiunea. Deci există virtuții, pasiuni, ignoranțe, dacă omul este determinat, el poate primi binecuvîntarea virtuții, și depășind-o, poate să se ridice la nivelul virtuții pure, stare în care omul poate percepe știința despre Dumnezeu. După felul de manifestare a unor acțiuni ale omului se poate înțelege în care calitate, tendință se află omul.

Manifestarea virtuții poate fi simțită atunci când toate părțile corpului sunt luminate de cunoaștere.

Corpul omului are nări, gură, organe genitale și anus, care se numesc porți ale corpului. Atunci când fiecare poartă este luminată de semnele virtuții, trebuie de înțeles că omul și-a dezvoltat în sine virtuții. În virtuții omul poate vedea lucrurile în lumina lor adevărată, poate auzi în mod adecvat și poate simți gustul adevărat al lucrurilor. Omul se curăță lăuntric și pe dinafară. În fiecare poartă se dezvoltă semnele fericirii și prin aceasta se caracterizează calitatea virtuții.

Poate fi considerat că posedă cunoștințe depline cel a cărei activitate este lipsită de dorința pentru satisfacere senzorială. Despre un astfel de om înțelepții spun că reacțiile activității lui sunt arse de focul cunoașterii perfecte.

Există 3 virtuți capitale (*crediința, nădejdea, dragostea*), care împreună alcătuiesc fundamentul moralei. Virtuțile și faptele bune (*adevărul, dragostea, curățenia, smerenia, munca, abținerea, ascultarea, necondamnarea, pocăința, chibzuința, bunătatea, desăvîrșirea*) oferă omului contemporan următoarele posibilități:

- să creadă în cele spiritual supreme năzuințe;
- să aștepte temeinica împlinire a făgăduințelor;
- să iubească;
- să trăiască continuu stările desăvîrșirii morale prin împlinirea faptelor bune.

În viziunea lui D. Cantemir virtutea este substanța oricărui lucru care se face cu cinste sau viețuirea conform legilor dumnezeiești [1, p. 314].

Virtutea este o tărie corectă și ordonată a sufletului; o lesnicioasă îndrumare a minții în orice lucru; este sănătatea sufletului omenesc, aceasta fiind cu mult mai mare decît cea a trupului.

Cît de bucuros și de cîtă bucurie este datoare virtutea!?

Frumusețea virtuții cea mult prețuită și aleasă, dacă ar fi potrivită cu ochii sufletului, este în stare să stîrnească marea dragoste a oamenilor înțelepți așa cum bine a priceput acest lucru Platon în *Phaedru*, Cicero în *De officiis* și Seneca în cartea *CHV*, unde scrie: *Dacă am putea privi în sufletul și în inima bărbatului virtuos, o, cît de frumoasă la vedere, o, cît de sfîntă, cinstită și dulce fulgerînd, adică strălucind, am vedea-o! Acu strălucind cu dreptatea, acolo cu bărbăția, acu cu chibzuința, acolo cu rațiunea și cu înțelepciunea.*

Virtutea prin ea însăși este demnă de laudat. Chiar și dușmanii ei o laudă îndată ce recunosc la alții nobilele ei urmări. Căci ea se arată așa cum se cuvine și cum trebuie, deci nu umblă după laudă.

Prin virtute omul se aseamănă nu numai cu spiritele cerești – îngerii – ci cu însuși Dumnezeu. Așadar, virtutea este un lucru dumnezeiesc, ceresc pe pământ.

Care este roada virtuții?

Frumusețea faptelor virtuozose, chiar dacă nu va avea pe cineva ca să o laude, nu este cu nimic știrbită, adică nu-i lipsește nimic.

Să vedem cum virtutea are nu numai flori frumoase, ci și roadă dulce și cum cu dulceața ei, coplesind amărăciunea rădăcinii, aduce adevărata bunăstare și tihnă. Aici are perfectă dreptate marele nostru D. Cantemir. Dar, să nu uităm că cu cât lauda e mai mică aici pe pământ, cu atât cununa meritului sau răsplata vor fi mai mare în veșnicie.

Roadele virtuții pot fi evidențiate din viziunile marilor gânditori ai omenirii despre virtuți.

Virtutea este putere și sănătatea sufletului. *Arhim. Nifon Criveanul*

Începutul virtuții este stăpânirea de sine, începutul perfecțiunii este lepădarea de sine. *Ad.*

Gr. Olprescu

Virtutea este o putere sufletească, care se împotrivesc răului și care săvârșește binele.

Lacordaire

Virtutea este buna întrebuițare a liberului arbitru. *Fer. Augustin*

Acel care nu practică virtutea decât cu nădejdea de a-și câștiga un nume mare, este foarte aproape de viciu. *S. Mehedinț*

Vorbiți copiilor voștri despre virtute, ea poate face pe om fericit, iar nu averea. *Bethoven*

Virtutea prețuiește mai mult decât gloria. *Vauvenargues*

Cunoașteți și nu uitați, că fericiți nu puteți să fiți decât prin cumpătate; puternici nu puteți fi decât prin curaj; iar iluștri, în chip durabil, numai prin virtute. *Mirabear*

Întîia virtute a omului este de a fi folositor. *Proudhon*

Numai virtutea ne dă o mulțumire durabilă. *Seneca*

Virtutea trebuie respectată chiar în hainele mizeriei. *Schiller*

Totul se capătă prin deprindere, chiar și virtutea. *Diogene*

O țară, ca și un individ, nu-i cu adevărat mare, decât numai prin măreția virtuților pe care le practică. *J. Renault*

Virtutea prețuiește mai mult decât poate prețui sîngele. *Servantes*

Nu depinde de voi ca să fiți bogați, să dobîndiți ranguri sau onoruri; dar nimic nu vă poate împiedica să fiți buni, generoși și cuminți. Puneți virtutea mai presus de orice; nu veți regreta nici odată. *Vauvenargues*

În virtute stă adevărata fericire. *Seneca*

Nici un viciu nu e așa de îndrăzneț, ca să nu-și împodobească fruntea cu un semn al virtuții. *Shakespeare*

Virtutea este o cucerire a voinței asupra naturii. *Kant*

Virtutea poate fi răspîndită mai mult prin educația tineretului decât prin îndemnuri către oamenii deja formați. Obiceiurile, viciile spiritului sunt ca bolile trupului; e mai ușor să le evităm, decât să le vindecăm. *Franclin*

Virtutea nu constă în a te feri de viciu, ci în a nu-l dori. *Bernard Shaw*

Jertfa, oricare ar fi ea, este mult mai frumoasă decât toate avînturile sufletului și ale gândirii. Închipuirea aprinsă poate produce minunile geniului; dar nu ești cu adevărat virtuos decât devotîndu-se ideii tale, sau sentimentelor tale. *Mme de Stael*

Virtutea este o stare de război. Ca să trăiești virtuos, ai totdeauna de dus o luptă împotriva ta însuși. *J. Rousseau*

Virtutea prin calcul este virtutea viciului. *Joubert*

Vitruțiile se pierd adesea în interes, întocmai precum se pierd fluviile în mare.

Larochefoucauld

Unica podoabă a bătrîneții este virtutea. *Amuot*

Curaj, totdeauna curaj. Nu poate fi virtutea decît cu această condiție. *Silvio Pellico*
Oamenii cei mai primejdioși sunt acei care spun că le place virtutea, o predică, dar nu o practică. *Diogene*

Slăvirea talentului mai presus de virtute este una din nenorocirile veacului. *Haning*

Ce e virtutea? Este, din orice parte ai privi-o, o jertfă de sine însăși. *Diderit*

Virtutea este sănătatea sufletului; ea face să găsim gust în cele mai mici foi ale vieții. *Joubert*.

Cînd crește pasiunea, se dezvoltă semne de mare atașament, de activitate materială, tendința puternică și dorințe arzătoare și necontrolate.

Omul care se află în pasiune nu este niciodată mulțumit de situația pe care o are și dorește cu ardoare să și-o îmbunătățească. Dacă el vrea să-și construiască o casă, el depune toate eforturile pentru a construi o casă-palat, de parcă va trăi în ea veșnic. La el se dezvoltă o tendință arzătoare spre satisfacerea plăcerilor senzoriale. Însă plăcerile senzoriale nu au sfîrșit. Omul întotdeauna vrea să fie acasă, cu familia sa și ca acest proces de satisfacție a simțurilor sale să nu contenească niciodată. Acest lucru nu mai are capăt. Toate aceste semne sunt caracteristice pentru pasiuni.

Cînd crește influența ignoranței, ea aduce cu sine întunericul, inerția, demența și iluzia.

Acolo unde nu-i lumină, lipsește și cunoașterea. Acțiunile omului în stare de ignoranță nu sunt determinate de principiile de regularitate; el vrea să acționeze după capriciile și chefurile lui, fără nici un scop. Chiar dacă este capabil să lucreze, el nu depune nici un efort. Aceasta se numește iluzie. Cu toate că conștiința este totuși prezentă, viața lui este pasivă. Acestea sunt trăsăturile omului care se află sub acțiunea ignoranței.

Dacă omul moare în pasiune, el se naște printre cei angajați în activitatea materială, iar dacă omul moare în ignoranță, el se naște în împărăția animalelor.

Rezultatele activității pioase sunt pure; despre o asemenea activitate se spune că ea se află în virtuții. Activitatea în tendința pasiunii duce la suferințe, iar cea în ignoranță – la prostie.

Din virtuții se dezvoltă adevărata cunoaștere, din pasiune se dezvoltă lăcomia, iar din ignoranță se dezvoltă prostia, demența și iluzia.

Deoarece civilizația contemporană nu este prea potrivită pentru ființele vii, cunoștința în această epocă este foarte recomandată. Prin conștiința societatea se va ridica pînă la virtuții, oamenii vor vedea lucrurile așa cum sunt ele. În ignoranță oamenii se aseamănă animalelor. Deoarece omul nu posedă cunoașterea adevărată, el devine iresponsabil. Pentru a stopa această iresponsabilitate trebuie introdusă o învățătură care ar condiționa dezvoltarea la oameni a virtuții. Dacă oamenii vor fi educați în virtuții ei vor deveni cumpătători și vor căpăta cunoașterea completă a lucrurilor așa cum sunt ele. Numai atunci oamenii vor fi fericiți și vor prospera. Chiar dacă majoritatea oamenilor nu vor fi fericiți și prosperi, dacă numai o parte anumită din populație își va dezvolta conștiința și se va situa în virtuții, atunci există posibilitatea păcii și prosperității în lumea întreagă. În caz contrar, dacă întreaga lume va fi cuprinsă de pasiuni și ignoranță, nu poate fi nici pace, nici prosperitate. În pasiune și ignoranță oamenii devin lacomi și goana lor după plăceri senzoriale nu are limită. Nu este greu de observat că chiar și avînd destui bani și posibilități pentru satisfacerea senzorială, omul nu are nici fericire, nici pace în suflet. Nici nu este posibil acest lucru, deoarece omul se află în pasiune. Dacă omul dorește această fericire, banii nu-l vor ajuta; el trebuie să se ridice la nivel de virtuții cu ajutorul conștiinței. Omul care se află sub acțiunea pasiunii nu numai că este nefericit în gîndurile lui, dar și activitatea personală îi cauzează multe necazuri. El trebuie să născocască planuri multiple pentru a obține destui bani ca să-și mențină *status quo* al său. Toată viața lui constituie o nenorocire. În ignoranță oamenii înnebunesc. Suferind din cauza circumstanțelor, ei recurg la droguri și astfel se scufundă și mai mult în ignoranță. Viitorul lor este foarte întunecat.

Referințe:

1. Cantemir D. *Divanul*, București, 1969, p. 314.

LOCUL EMPATIEI ÎN STRUCTURA COMPETENȚEI DIDACTICE

*Nicolai PISCUNOV,
Catedra Pedagogie și Psihologie a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

*Alexandra PISCUNOV,
Colegiul Industrial-Pedagogic din or. Cahul*

The empathy can be viewed both as a quality, skill and as a will, being probably the most difficult component to be implemented. It involves the decision and the ability to control your own socio-affective reactions, becoming, in this way, available for the other person, and it consists of trying to immerse yourself in the other's subjective world in order to understand it from inside, to see the situation through the other's eyes. There is no need to put yourself in one's place, but to feel somehow what one feels, to try to find out, as suggested by Rogers " how do you feel if you are the other in order to experience things otherwise than superficially, reaching to their deeper meanings".

Besides, too often, we forget that the empathy is defined by two components:

- Receptivity to feelings experienced by other;*
- Capacity to communicate verbally this comprehension;*

The empathy, therefore, should be active and be passed to another. An empathy which is not expressed, can be considered only as an internal attitude, whose effect on the quality of communication is quite low. (Jean-Claude Abric) The Psychology of Communication.

In a more concise formulation, Pantelemon Golu says the teaching skill means many things: erudition and specialist knowledge, also, practical knowledge of the students individual psychology, the ability to transmit knowledge but also the ability to interact emotionally with the pupils and micro-group of pupils, spontaneous intelligence and brainwave in decision-making as well as the conscious handling of mechanisms able to optimize the educational act.

Adevăratul dascăl este caracterizat prin aceea că mintea sa se mișcă în armonie cu mințile discipolilor săi, trăind împreună dificultățile și victoriile intelectuale deopotrivă.

John Dewey

Cadrelor didactice din învățământul de toate gradele le revine nobila misiune de a contribui permanent la formarea pentru muncă și viață a tinerilor, de a acționa cu zestrea de valori asupra configurației tânărului, pregătindu-l pentru viața cotidiană în complexitatea ei. Sub raportul finalității sale, profesiunea didactică implică un scop primar și două scopuri subsidiare.

Scopul primar constă în creșterea nivelului cunoștințelor și deprinderilor elevilor, iar cele două scopuri subsidiare vizează, pe de o parte, dezvoltarea motivațiilor și intereselor școlare, iar pe de altă parte, menținerea ordinii și disciplinei. Numai dacă sunt îndeplinite cu succes aceste scopuri subsidiare, se poate atinge scopul primar.

Performanța pedagogică înaltă nu poate fi atinsă decât de dascălii cu aptitudini pedagogice care implică atât nivelul pregătirii profesionale, cât și interrelațiile cu elevii.

Performanțele obținute la clasă cu elevii sunt rezultatul mai multor factori:

- Pregătirea profesională a cadrului didactic;
- Interrelațiile cu elevii pe care îi formează;
- Stilul empatic ca însușire aptitudinală.

Max Marchand consideră aptitudinea de a se deschide în fața elevului ca fiind „dominanta activității unui adevărat profesor, egocentrismul fiind principala trăsătură negativă”. Consideră că o conduită empatică în relația profesor-elev constituie cheia succesului în activitatea didactică. Funcția specială pe care o capătă conduita empatică este susținută de Vasile Pavelcu care consideră că „arta de a preda presupune și aptitudinea deosebită de a se transpune în situația elevului”. Aici este de precizat faptul că această transpunere în psihologia copilului nu trebuie să atingă limitele unei extreme identificări. Deci, nu așa trebuie înțeles comportamentul dascălului

de coborâre la nivelul copilului. Capacitatea empatică ca însușire aptitudinală trebuie să exprime o reacție atitudinală în care dragostea față de copil să fie subordonată nevoii de a-l înțelege și ajuta. Vasile Pavelcu consideră că noi, dascălii, trebuie „să evităm înăbușirea prin afecțiune exagerată în vederea satisfacerii trebuințelor sau dorințelor elevului”.

Empatia are un rol deosebit în procesul educațional prin comportarea permanentă a progresului cu elevii a căror comportare este variată și față de care trebuie să existe o deplină înțelegere pentru a se putea clădi un sistem de influențare.

Trăsăturile de personalitate ale profesorilor acompaniază actul pedagogic, conferindu-i o coloratura specifică.

Dintre caracteristicile unui bun profesor, David G. Ryan enumeră:

- Coplehensiunea și simpatia în munca cu elevii;
- Prevederea reacțiilor altora în diverse contexte sociale;
- Întâmpinarea trebuințelor fiecăruia;
- Încercarea de a rezolva dificultățile posibile.

Jozef Stefanovic consideră că trăsătura esențială a tactului pedagogic, capacitatea de a înțelege elevul. Eugen A. Weinstein acordă un rol important empatiei în cadrul competenței interpersonale. În concepția sa, empatia cere o apreciere cu acuratețe a modului celuilalt de a defini situația. El apreciază că la baza empatiei stă și o sensibilitate față de parametri relevanți, pentru că în afara de configurația globală a stimulilor disponibili într-o situație dată, este necesară și sesizarea acelor stimuli, care au o relevanță inferențială pentru modul în care ceilalți își construiesc realitatea.

Profesorul ideal știe nu doar să critice, el știe să și admire. Albert Camus era convins „că există în oameni mai multe lucruri de admirat, decât de disprețuit”. Profesorul trebuie să admire ceea ce-l depășește, cu atât mai mult când o deosebită virtute aparține unui elev. Elevul simte când profesorul este receptiv sau ignorant, când e pasionat sau indiferent, iar descoperirea pe care o face îi determină comportamentul.

Empatia nu se reduce la recunoașterea stărilor emoționale. Finalitatea ei este câștigarea posibilității de a formula anticipări, care este singura cale de a avea un control eficient și de lungă durată asupra unei relații.

Nicolae Mitrofan precizează că aptitudinea pedagogică este o modalitate relațională, un mod de confruntare a mai multor subiectivități. În această situație, competența didactică implică existența unei componente psihosociale concretizată în capacitatea profesorului de a pătrunde în psihologia de grup, de a stabili ușor contacte cu membrii lui, de a anticipa anumite fenomene de grup, de a comunica, influența și controla eficient grupul. Fiind vorba despre relații interpersonale, activitatea pedagogică presupune o relație prin excelență intersubiectivă și nu pot fi ignorate empatia, componentele perceptivă și comunicative ale acestei relații, care își pun amprenta asupra procesului de formare și educare.

Profesorul trebuie să fie un bun și fin cunoscător al psihologiei relaționale pe de o parte, iar pe de alta să dispună de acele capacități relaționale care să-i permită o permanentă trecere de la propriul său sistem de referință, la cel aparținând unui elev, a mai multor elevi, întregii clase. Numai în acest fel profesorul are posibilitatea să acționeze în conștiință de cauză, evaluând, anticipând și deținând controlul asupra acțiunii pedagogice și efectelor ei. Comportamentul empatic se constituie ca o condiție fără de care nu se poate desfășura optim activitatea didactică. N. Mitrofan remarcă faptul că profesorul trebuie să fie capabil să vadă structurile interperceptive și inter-active dintre membrii grupului, nu numai din perspectiva proprie, ci și din perspectiva grupului. El spune că una din cele mai importante capacități ale profesorului este aceea de a se dedubla, observând și lucrând cu grupul dintr-o dublă perspectivă: cea proprie, analizând și conturând fizionomia grupului educațional cât mai obiectiv și din perspectiva grupului și a elevilor, privind cu ochii acestora ceea ce se întâmplă.

În cadrul formării profesorilor se pune mai acut accentul asupra capacităților de gestionare interactivă în clasă, asupra relațiilor stabilite cu elevii, asupra necesității formării unei competențe pedagogice relaționale.

Pentru Carl Rogers, empatia sau înțelegerea empatică constă în capacitatea de a intra în lumea perceptuală personală a altuia, să se între în lumea acestuia cu delicatețe, fără a-l judeca.

Profesorii trebuie sensibilizați spre o atitudine empatică, indispensabilă în relațiile cu ceilalți. Astfel, se poate afirma că în sfera de cuprindere a termenului de competență didactică este deseori menționat factorul relațional concentrat în conceptul de competență interpersonală. Una din sursele acestei competențe este empatia, privită ca o capacitate de transpunere în psihologia elevului. Starea empatică se inserează și în procesul intercunoașterii, fiind adesea condiția înțelegerii psihologice a comportamentelor prezente și așteptate din partea elevului/clasei.

Empatia –dimensiune esențială a inteligenței emoționale

Însemnătatea emoțiilor

Emoțiile constituie evaluări sau judecăți, pe care le facem asupra lumii. Emoția implică o evaluare din partea subiectului cu privire la semnificația unui eveniment sau a unei situații. Această evaluare depinde de factorii legați de cultură și de personalitatea subiectului.

Prin emoții judecăm lumea, ca fiind bună sau rea, deci după un sistem de valori. A iubi sau a urî, a fi temător sau a fi trist, a fi rușinat, a fi mânios, a fi optimist sunt judecăți emoționale asupra unor situații. Emoțiile se definesc după dimensiuni specific umane, sociale, culturale și de aceea nu se opun rațiunii.

Sistemul limbic este considerat ca sediu al vieții emoționale, în special nucleul amigdalian, denumit chiar „magazin al memoriei” (Daniel Goleman). O persoană căreia i-a fost extirpat nucleul amigdalian (amigdala) devine complet dezinteresată de oameni, nu stabilește contacte umane, deși poate să poarte bine o conversație cu oamenii, pe care îi poate recunoaște pentru scurt timp. În același timp, persoana își pierde capacitatea de a recunoaște propriile trăiri, nu mai dispune de nici o posibilitate de a simți ceea ce trebuie să simtă. Ea nu mai poate avea lacrimi de supărare, regret sau bucurii.

În concluzie, nucleul amigdalian este asemenea unei „santinele emoționale” care acționează în momentele de criză ale organismului, declanșând alarma la nivelul crierului, astfel încât organismul să reacționeze corect în momentul respectiv.

Emoțiile sunt importante deoarece ele asigură:

- a. Supraviețuirea;
- b. Luarea deciziilor;
- c. Stabilirea limitelor;
- d. Comunicarea;
- e. Unitatea.

Emoția și intelectul-parte a aceluiași întreg

IQ și EQ sunt în interdependență, incompleți unul fără altul. ***IQ*** este cel care face să iei nota maximă la un test și se măsoară cu diferite teste de inteligență. ***EQ*** ne ajută în relațiile personale și interpersonale și se apreciază prin succesul și performanța în viața cotidiană, la serviciu și în familie.

Un ***EQ*** scăzut face să ne respingem semenii să eșuăm cu un ***IQ*** de invidiat în profesie și în luarea celor mai bune decizii. Coeficientul emoțional se poate dezvolta la infinit pe când cel al inteligenței este fix, predeterminat. Fiecare individ uman se poate dezvolta la infinit și poate dispune de toate resursele necesare de a fi mulțumit de sine și de ceilalți înțelegându-se mai bine pe sine. Simțind și exteriorizând emoții activăm centrul amortiți ai creierului, dăm energie și oferim obiective minții.

Segal Jeanne spune: „A trăi viața este mai incitant decât a vorbi despre viață. Sper că și voi simțiți la fel”. Rolul simțirii este evident în comunicarea care se dovedește persuasivă.

De câte ori încercăm să convingem pe cineva și spunem: „Eu cred că...” „dăm dovadă de nesiguranță, nu convingem, iar simpla înlocuire a formulei „Eu cred că...” prin cea „Simt că...” ne face brusc convingători, ascultați cu interes și interesanți.

Funcții și mecanisme ale empatiei

Unele definiții asupra empatiei încearcă să surprindă nu doar esența fenomenului, nu doar mecanismul de producere, ci și funcționalitatea acestuia. Cercetările moderne asupra empatiei surprind o serie de funcții ale fenomenului în discuție. Aceste funcții sunt:

a. *Funcția cognitivă* rezultă din faptul că prin transpunerea psihologică în sistemul de referință a altuia se realizează un act de cunoaștere empirică a partenerului, act utilizat de orice persoană în relația interpersonală. J. Janis afirmă că „principala informație ce o oferă empatia este starea emoțională”. Autorii consideră empatia ca fiind procesul simțirii a ceea ce simte o altă persoană, „este intuitivă sau, mai exact, un proces de cunoaștere tacită”.

Consecința imediată a manifestării cunoașterii empatice o constituie fenomenul înțelegerii, de cele mai multe ori instinctive, ca posibilitate de surprindere promptă, profundă a caracteristicilor de personalitate a celui investigat. Funcția cognitivă a empatiei se manifestă în anumite cazuri chiar ca un adjuvant științific la îndemâna psihologului și psihoterapeutului în scopul realizării demersului de cunoaștere a psihicului uman.

b. *Funcția anticipativă* a empatiei rezultă nemijlocit din funcția cognitivă și presupune efectuarea unei predicții corecte a posibilului comportament al partenerului și implică o anticipare a strategiei de comportament al celui ce empatizează. Această funcție se implică eficient și în transpunerea de tip artistic ca o condiție internă a realizării actului creator.

c. *Funcția de comunicare* pare a fi condiția unei comunicări interpersonale însoțită de înțelegere și cooperare. Comunicarea de tip empatic desfășoară o relație cu caracter interactiv, favorizând un comportament cooperant, de înțelegere reciprocă între parteneri, fiind aptă să declanșeze acele armonii sociale caracteristice contactelor interpersonale.

d. *Funcția de contagiune afectivă* rezultă din implicațiile nivelului de apropiere a elevului cu partenerul prin care procesul de punere temporară în situația celui alt atrage după sine un proces de contaminare a stării celui alt. Această funcție a empatiei este condiționată în mare măsură de împrejurările de viață.

e. *Funcția performanțială* rezultă din faptul că în anumite împrejurări de viață sau profesioni empatia devine acea abilitate de a favoriza realizarea cu succes la nivel supramediu a unei activități ce implică relații interpersonale. În această ipostază empatia dezvoltă un nivel superior de manifestare asigurând o retrăire acurată a stărilor, a gândurilor și acțiunilor altora și, mijlocind atingerea unor performanțe înalte în profesii ce reclamă relații interpersonale.

Cercetările asupra empatiei situează această însușire psihică în cazul unor activități ca cele dramatice, literare, didactice, de negociere, psihoterapeutice. O dificultate deosebită constă în a surprinde structura și mecanismul psihologic empatic. Nota definitorie a empatiei, cea care-i oferă specificitate, este transpoziția în psihologia altuia.

Una din sursele principale care poate explica mecanismul psihologic al transpunerii în psihologia altora, este teoria lui J. J. Mair (1997) care utilizează în explicarea *self-ului* o metaforă privind *self-ul* ca o comunicare de *self-uri*, altfel spus, persoana ca o comunitate de persoane. Aceasta permite ca prin raportare la sine să se descopere în propriul eu o multitudine de alternative experiențiale. O pluralitate de roluri, uneori similare cu ale celorlalți, altele diferite, individul operând cu *subself-urile* sale relativ identic cu modul în care operează în relație cu ceilalți. În acest sens granițele cu ceilalți par a fi mult mai flexibile și ne putem considera pe noi ca fiind compuși din foarte mulți alții.

Școala de psihologie de la Timișoara, creată de profesorul Eduard Pamfil, demonstrează pe aceeași linie de idei că operatorii de eu, tu, el sunt indisociabili și interactivi, fiind analogi în sine, pentru că atât tu, cât și el sunt eu-ri, iar fiecare eu poate să apară în situația de tu sau el.

În felul acesta o persoană poate să trăiască succesiv și să se transpună în psihologia unor variate persoane pe care le-a identificat chiar în structura propriei personalități.

Pentru investigarea empatiei am folosit un chestionar care conține 33 itemi. În funcție de notele obținute, există cinci categorii de subiecți: *neempatici*, *slab – empatici*, *mediu – empatici*, *buni – empatici*, și *extrem de empatici* (același chestionar atât pentru elevi, cât și pentru profesori).

Rezultatele referitoare la empatie

Profesori cu empatie bună și foarte bună sunt mai mulți decât elevi cu empatie bună și foarte bună;

Femeile au un nivel empatic considerabil mai mare decât al bărbaților;

Profesorii care predau științele exacte sunt mai puțin empatici decât cei care predau limba română, limbi străine, psihologie, muzică.

Empatia poate fi privită atât ca o calitate, ca o aptitudine, cât și ca voință, fiind probabil componenta cel mai dificil de pus în aplicare. Ea presupune hotărârea și capacitatea de a-ți controla propriile reacții socioafective, devenind astfel disponibil pentru celălalt, și constă în a te scufunda în lumea subiectivă a celuilalt, pentru a încerca să înțelegi din interior, în a vedea situația cu ochii celuilalt. Nu este necesar să te pui în locul acestuia, ci să simți într-un fel ce simte el, să încerci să afli, așa cum sugerează Rogers „cum te simți dacă ești celălalt, pentru a resimți lucrurile și altfel decât în mod superficial, ajungând la semnificațiile lor mai profunde”. De altfel, uităm prea adesea că empatia se definește prin două componente:

- Receptivitatea la sentimentele trăite de celălalt;
- Capacitatea verbal de a comunica această comprehensiune.

Empatia trebuie așadar să fie activă și să fie transmisă celuilalt. O empatie care nu se exprimă nu este decât o atitudine internă, al cărei efect asupra calității comunicării este destul de redus. (Psihologia comunicării, Jean-Claude Abric).

Într-o formulă mai sintetică, Pantelemon Golu spune că aptitudinea pedagogică înseamnă foarte multe lucruri: erudiție și cunoștințe de specialitate, dar și cunoașterea practică a psihologiei individuale ale elevilor; priceperea de a transmite cunoștințe, dar și capacitatea de a relaționa afectiv cu elevul și cu microgrupul de elevi, inteligența spontană și inspirație de moment în luarea unei decizii, precum și mărirea conștientă a mecanismelor capabile să optimizeze actul educativ.

Chestionar de empatie

		Sunt de acord				Nu sunt de acord			
		+				-			
	Afirmația	4	3	2	1	4	3	2	1
1.	Mă întristează să văd o persoană străină care stă singuratică într-un grup.								
2.	Oamenii arată prea multă emoție și sensibilitate față de animale.								
3.	Adeseori mi se par deplasate manifestările de afecțiune în public.								
4.	Mă sâcăie oamenii care își tot plâng soarta atunci când sunt nefericiți.								
5.	Devin nervos când îi simt pe alții din jurul meu că sunt nervoși.								
6.	Găsesc o prostie ca oamenii să plângă de fericire.								
7.	În general, trăiesc sufletește problemele unui prieten.								
8.	Cuvintele unui cântec de iubire mă pot impresiona mult.								
9.	Mă pierd cu firea când trebuie să aduc vești proaste cuiva.								
10.	Oamenii din jur nu au o mare influență asupra dispozițiilor mele								

	sufletești.								
11.	Foarte mulți dintre străinii pe care i-am întâlnit mi s-au părut reci și puțini sensibili.								
12.	Mi-ar plăcea mai mult să fiu asistent social decât să mă ocup de pregătirea asistenților sociali.								
13.	Nu mi se întâmplă să mă prost dispun pur și simplu pentru că un prieten este prost dispus.								
14.	Îmi place să asist când cineva despachetează cadouri.								
15.	Oamenii singuratici sunt probabil neprietenoși.								
16.	Mă tulbură să văd oameni plângând.								
17.	Anumite cântece mă face să mă simt fericit.								
18.	Trăiesc sufletește emoțiile din romane.								
19.	Mă înfurie când văd că cineva este tratat cu răutate.								
20.	Pot să-mi păstrez calmul chiar dacă cei din jur sunt îngrijorați.								
21.	Când un prieten începe să vorbească despre problemele lui, eu caut să schimb vorba.								
22.	Râsul altuia nu-mi provoacă și mie râsul.								
23.	Uneori, la cinematograful, mă amuză faptul că în jurul meu mai mulți plâng sau își trag nasul.								
24.	Pot lua decizii fără să mă împiedic de sentimentele altora.								
25.	Nu pot să mă simt bine dacă cei din jurul meu sunt triști.								
26.	Mi-e greu să înțeleg cum anumite lucruri pot tulbura oamenii atât de mult.								
27.	Suferința unui animal mă întoarce pe dos.								
28.	Mi se pare o prostie să te lași impresionat de cărți sau filme.								
29.	Mă impresionează când văd bătrâni neajutorați.								
30.	Vederea lacrimilor mai degrabă mă impresionează decât îmi produce simpatie.								
31.	Când privesc un film mă las foarte tare prins de acțiune.								

32.	Adesea constat că pot rămâne rece în pofida agitației din jurul meu.								
33.	Copiii mici plâng uneori fără motiv.								

Subiectul notează fiecare afirmație cu unul din scorurile scalei: +4, +3, +2, +1, -4, -3, -2, -1. Experimentatorul va schimba semnele privind afirmațiile: 2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 32, 33. Se calculează suma algebrică a tuturor celor 33 de răspunsuri și se obține scorul total al empatiei emoționale. Proba aplicată măsoară nivelul empatiei emoționale pe o scală de la -132 la +132 (minim și maxim).

Referințe:

1. Abric, J. C. Psihologia comunicării. București: Collegium „Polirom”, 2002
2. Ciupercă, N. Competența didactică și inteligența emoțională. Brăila: Editura „Danubius”, 2012
3. Univers Pedagogic pro, Nr. 13, (426), 27.03.2014
4. Chicu, V., Guțu, Vl. Psihopedagogie centrată pe cel ce învață. Chișinău, 2010
5. Sălăvăstru, D. Psihologia Educației. București: Collegium „Polirom”, 2004
6. Milcu, M. Psihologia Relațiilor interpersonale. București: Collegium „Polirom”, 2008

INCLUZIUNEA STUDENȚILOR CU DIZABILITĂȚI ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR DIN REPUBLICA MOLDOVA

*Mariana PLAMADEALA,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

Currently, the realization of the right to education in persons with disabilities in both general education and higher education is currently a difficult task for the Republic of Moldova.

Among the most pressing issues faced by people with disabilities could be mentioned limited access to higher education institutions, study methods and techniques still not being sufficiently adopted to for these specific categories of learners.

To streamline access for young people with disabilities to higher education we suggest a concrete action plan to implement the concept of inclusive education in higher education institutions. The plan includes: actions to facilitate physical access to educational institutions; actions related to study conditions accessibility; actions related to changing society's perceptions of the condition of students with disabilities.

The importance of the social dimension of education is a reflection of the level of responsibility and awareness with which our leaders serve the interests of the Republic of Moldova.

Despite Moldova's numerous commitments to promote inclusive education, children with special needs and adults with disabilities continue to face several problems.

Importanța acordată dimensiunii sociale a educației reprezintă o oglindă a nivelului de responsabilitate și conștientizare a modului în care conducătorii țării servesc interesele Republicii Moldova.

În ciuda angajamentelor asumate de către Republica Moldova de a promova educația favorabilă incluziunii, copiii cu nevoi educaționale speciale și adulții cu dizabilități continuă să se confrunte cu probleme.

S-au pus deja în practică mai multe inițiative pentru sprijinul și consolidarea învățământului pentru persoanele cu nevoi speciale:

- Hotărârea Guvernului nr.410 din 04.12.2003 pentru aprobarea Strategiei Naționale „Educație pentru Toți”;
- Hotărârea Guvernului nr.288 din 15.03.2005 cu privire la aprobarea Obiectivelor de Dezvoltare ale Mileniului în Republica Moldova până în anul 2015;
- Hotărârea Guvernului nr.784 din 09.07.2007 pentru aprobarea Strategiei naționale și a Planului de acțiuni privind reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului pe anii 2007-2012;
- Hotărârea Guvernului nr.523 din 11.07.2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, etc.

În toamna anului 2013 am realizat un studiu în cadrul proiectului „Egalitate de șanse pentru incluziunea persoanelor cu dizabilități în învățământul superior”, parteneri în acest proiect au fost Republica Moldova, România și Polonia. Din Republica Moldova au participat la studiu: (Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”(UPS), Universitatea de Stat din Moldova (USM), Universitatea Liberă Internațională (ULIM), Universitatea Pedagogică de Stat “A.Ruso” din Bălți și Academia de Studii Economice (ASEM), Centrul de reabilitare medico-socială pentru persoanele cu vederea slabă “Low Vision”, „A.O.”Societatea Orbilor din Moldova”, împreună cu Asociația pentru Integrarea persoanelor cu deficiențe din Timisoara, România, Universități din Timișoara, România: (Universitatea de Vest, Universitatea de Stat de Medicina, Universitatea de Stat Agrară și Liceul pentru elevi deficienți visual “Iris”) și Asociația Matematicienilor din Polonia, unde am abordat probleme pe agenda publică an de an cu tematica „Egalitate de șanse pentru incluziunea persoanelor cu dizabilități în învățământul superior”, pentru soluționarea acestor șanse cât mai eficient.

În cadrul studiului au fost chestionați categorii de respondenți: persoane din conducerea universităților; persoane din conducerea facultăților; cadre didactice (altele decât cele din conducerea universității/ facultății); studenți cu (SCD) și fără dizabilități (SFD).

După derularea celui mai mare studiu privind nevoile sociale și educaționale de integrare în învățământul superior a studenților, din Republica Moldova și România, am primit următoarele rezultate.

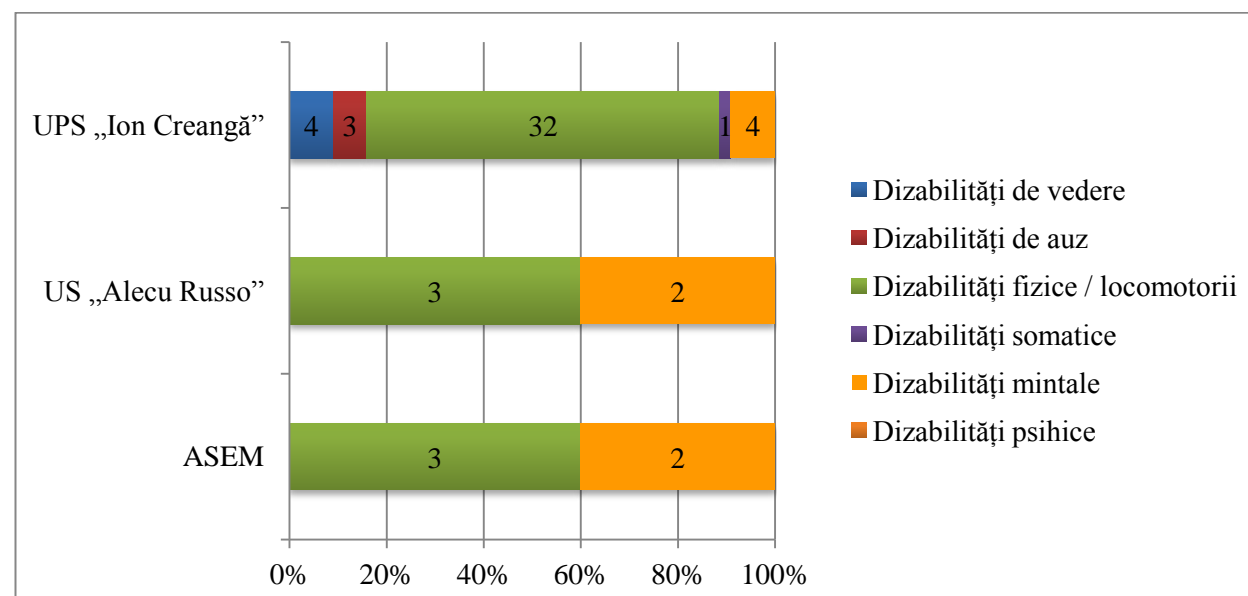
Rezultatele studiului privind accesul persoanelor cu dizabilități la învățământul superior - universitățile de stat din Timișoara, Chișinău și Bălți

Număr respondenți	
Timișoara	240
Chișinău, Bălți	713
Total	953

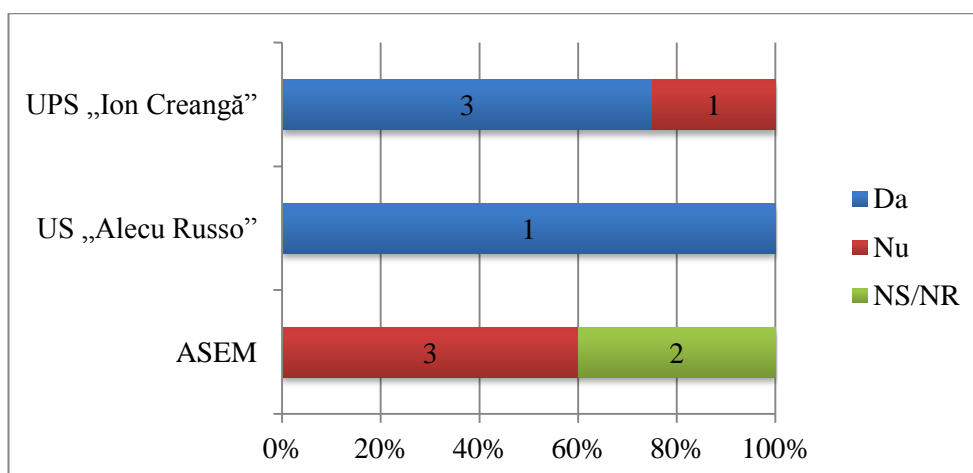
	UPS „Ion Creangă”	US „Alec Russo”	ASEM	USM	ULIM	UTM	US din Tiraspol
Conducerea universității	4	1	5	-	-	-	-
Conducerea facultății	8	8	5	1	1	-	-
Cadre didactice	21	35	15	7	6	1	27
Studenți fără dizabilități	85	65	69	73	39	10	61
Studenți cu dizabilități	11	1	6	14	2	2	10
Total	713						

Pentru persoane din conducerea universității și a facultăților a fost alcătuit un chestionar din 31 de itemi. Pentru a înțelege mai bine ce am evaluat, voi face o prezentare a câtorva întrebări sub formă de tabele.

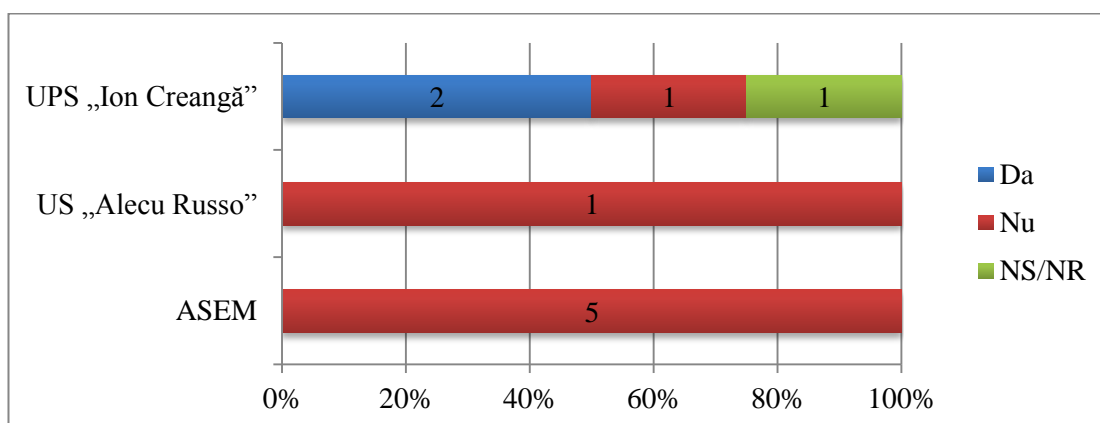
Numărul total de studenți cu dizabilități înmatriculați în anul 2012-2013



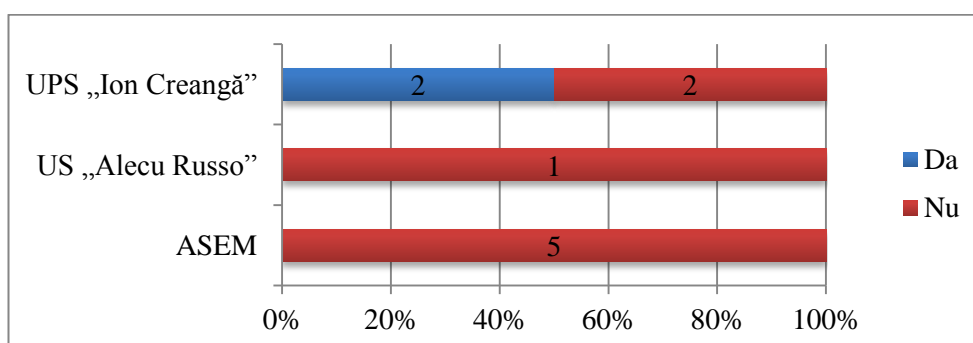
Există posibilitatea de a prelungi durata studiilor pentru studenții cu dizabilități?



Există, în cadrul universității / facultății, un departament / serviciu / o persoană care răspunde de studenții cu dizabilități?



Universitatea pregătește personalul didactic și administrativ pentru a răspunde nevoilor studenților cu dizabilități?

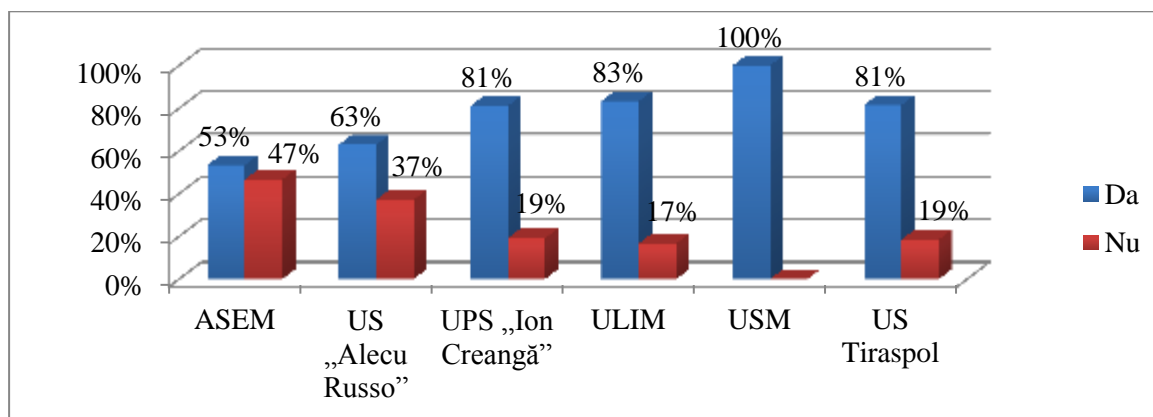


La UPS „Ion Creangă” în cadrul Facultății de Psihologie și Psihopedagogie Specială.

Datele prezentate ne indică faptul că persoanele din conducerea universităților conștientizează că pentru a oferi studenților cu dizabilități un sistem adaptat necesităților în învățământul superior este necesar și util să fie luate măsuri urgente de implementare a *cadrelor comune de acțiune* care ar lărgi accesul persoanelor cu dizabilități la programele de studii ale universității.

Alți respondenți în cadrul acestui studiu au fost **cadrele didactice** (altele decât cele din conducerea universității/ facultății). Aici am identificat următoarele:

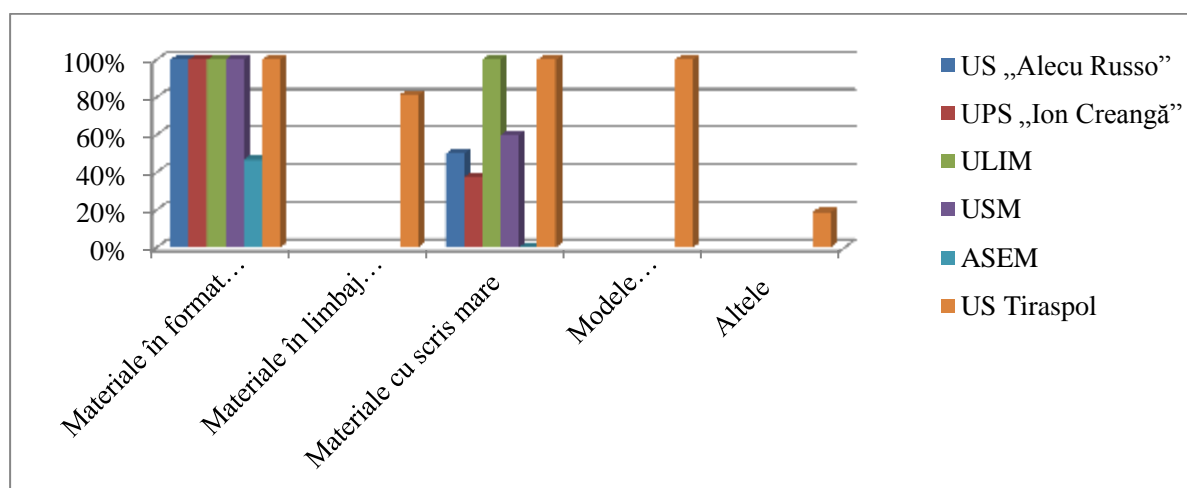
Pe parcursul carierei dumneavoastră didactice, ați lucrat cu studenți cu dizabilități?



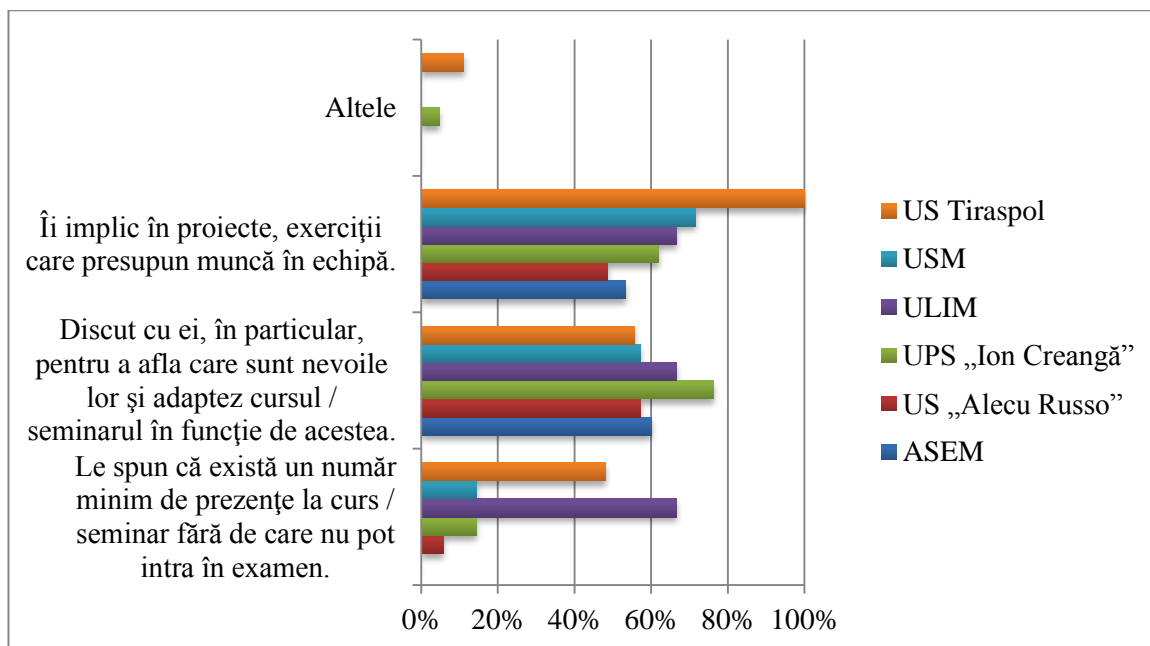
Tipuri de dizabilități frecvent identificate la studenți

	US „Alec Russo”	UPS „Ion Creangă”	ULIM	USM	US Tiraspol	Total
Dizabilități de vedere	13	9	4	6	22	57
Dizabilități de auz	10	7	0	0	20	39
Dizabilități fizice / locomotorii	18	15	5	7	22	74
Dizabilități somatice	3	2	2	0	6	13
Dizabilități mintale	3	4	0	0	5	14
Dizabilități psihice	5	4	0	0	6	18
Altele	0	0	0	0	2	3

În activitatea dvs., aveți materiale didactice adaptate nevoilor persoanelor cu dizabilități?



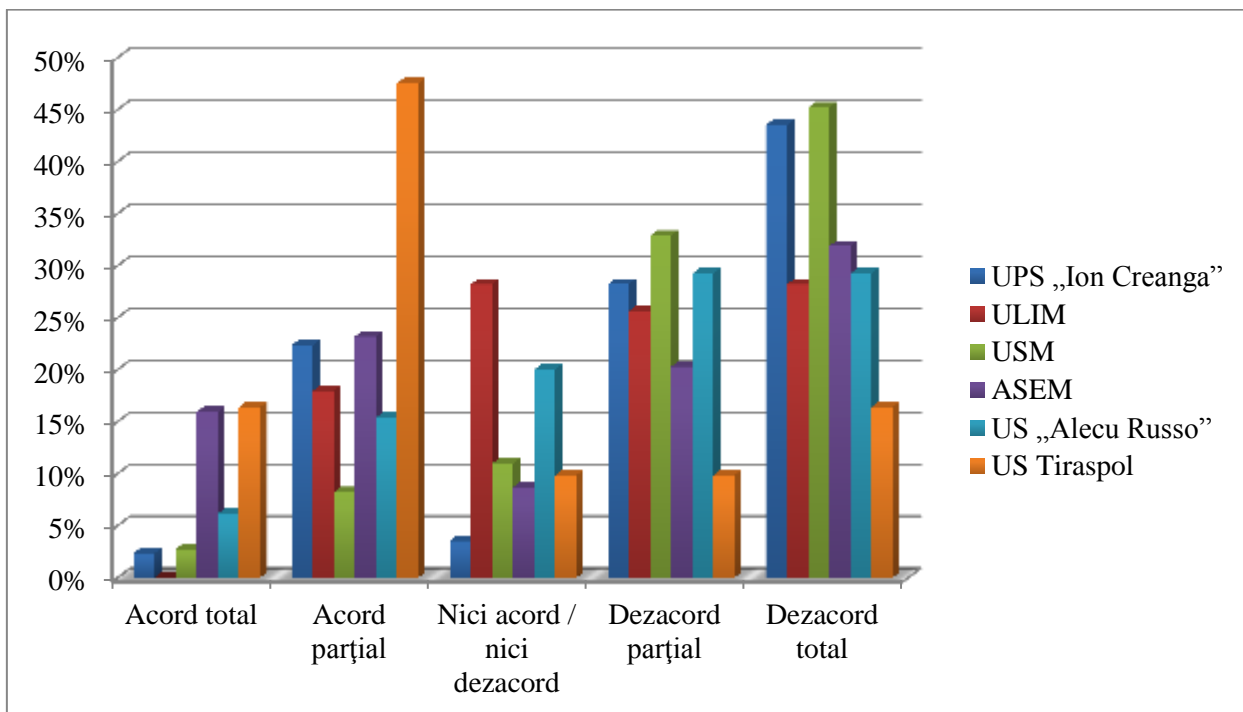
Cum încurajați participarea studenților cu dizabilități la cursurile / seminariile dvs.?



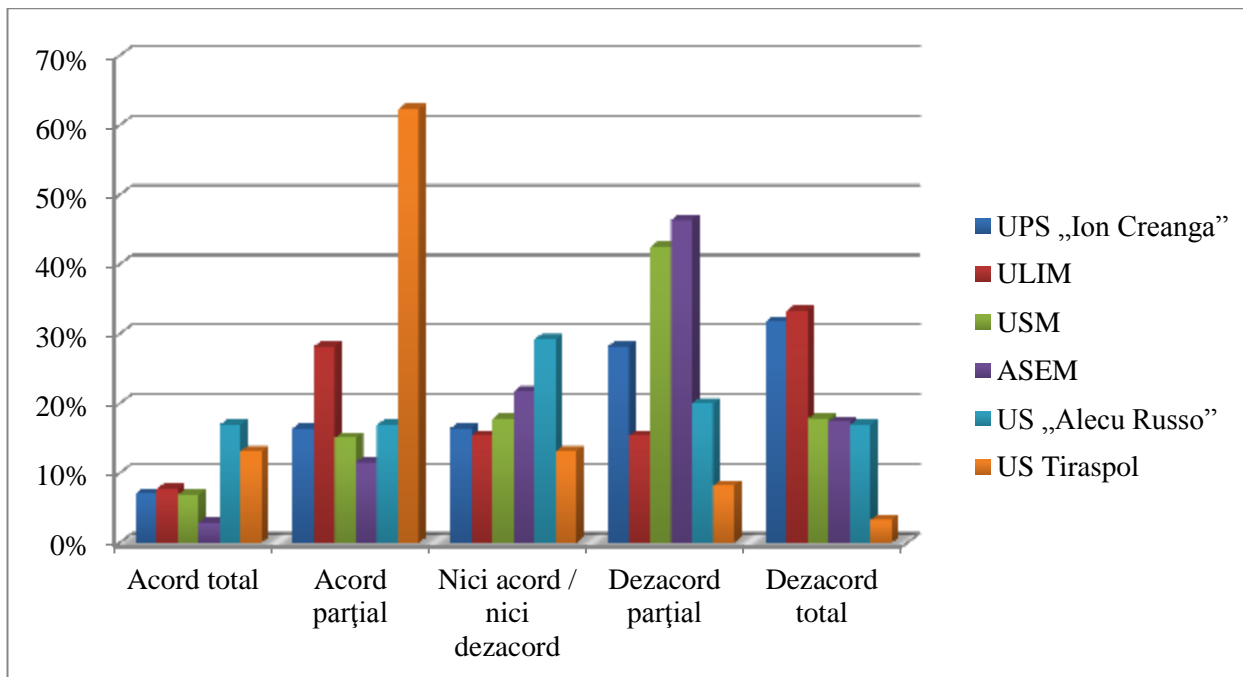
Datele prezentate constată faptul că **cadrele didactice** din universitățile chestionate sunt rezervați, nepregătiți pentru studenți cu dizabilități, spun că este nevoie de colaborare cu personalul calificat, cu studii în domeniul psihopedagogiei speciale pentru a putea oferi un suport informațional eficient adaptat la necesitățile studenților cu dizabilități.

Alți respondenți în cadrul acestui studiu au fost **studenți fără dizabilități (SFD)** și **studenți cu dizabilități (SCD)**. Aici am identificat următoarele:

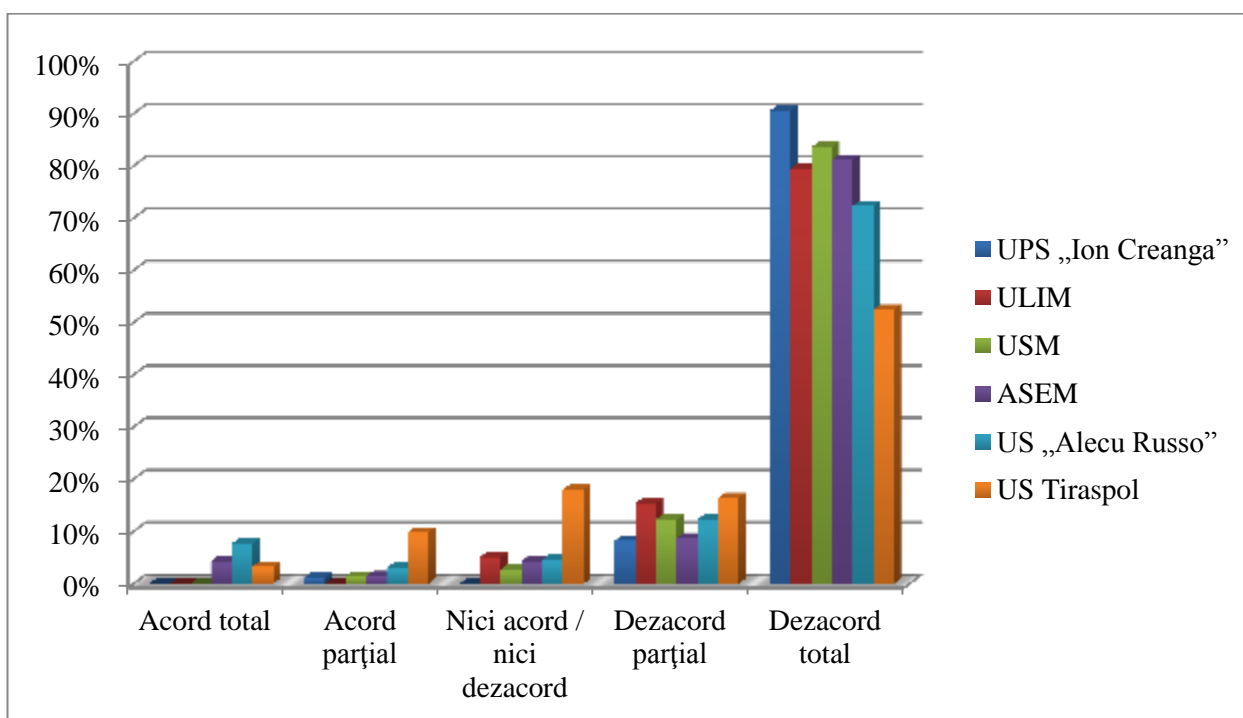
Studenții cu dizabilități nu pot fi la fel de buni la învățatură ca ceilalți studenți.



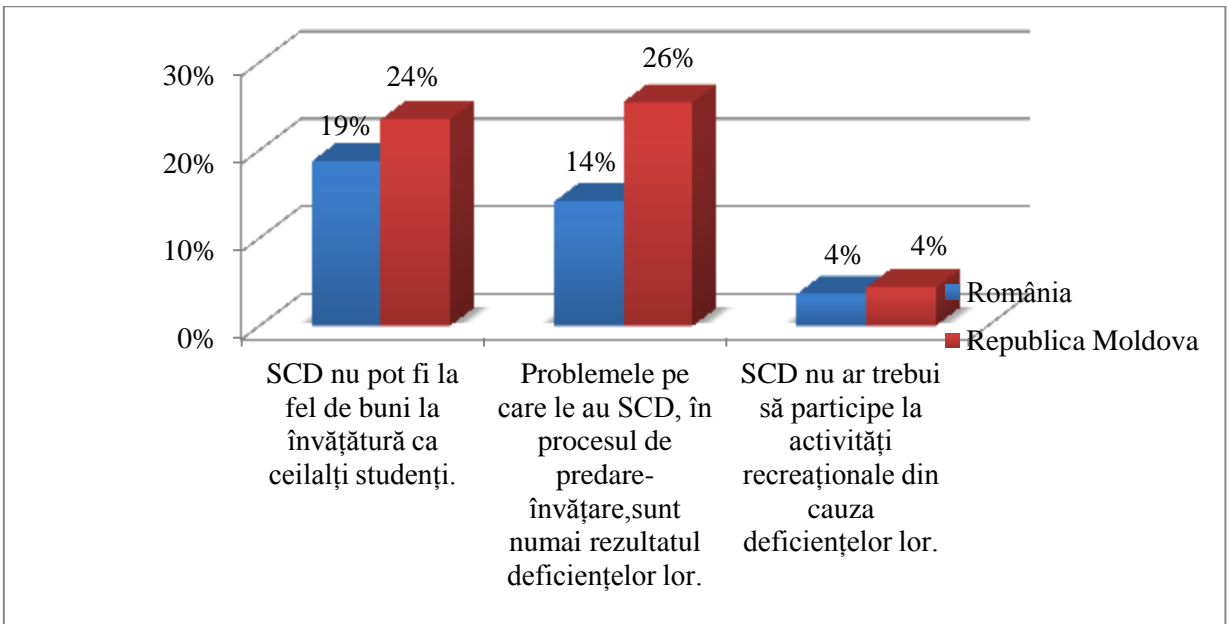
Problemele pe care le au studenții cu dizabilități, în procesul de predare-învățare, sunt numai rezultatul deficiențelor lor.



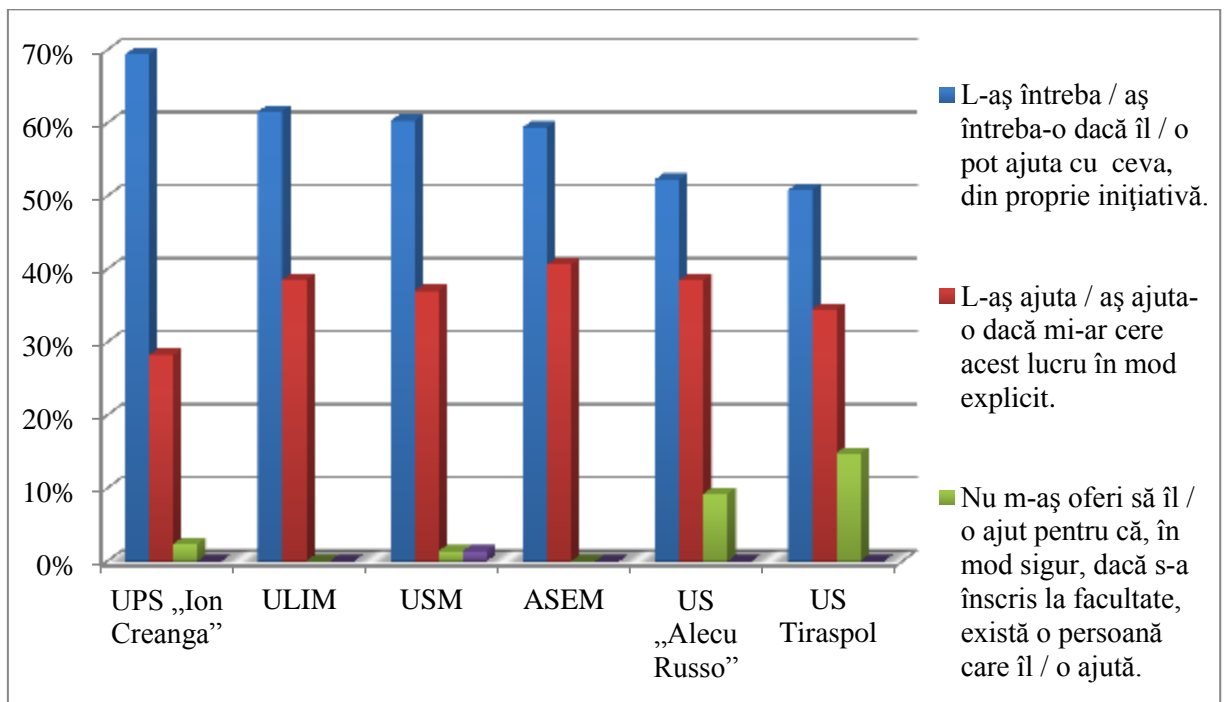
Studenții cu dizabilități nu ar trebui să participe la activități recreative organizate de universitate / facultate (excursii, petreceri, ieșiri în oraș) din cauza deficiențelor lor.



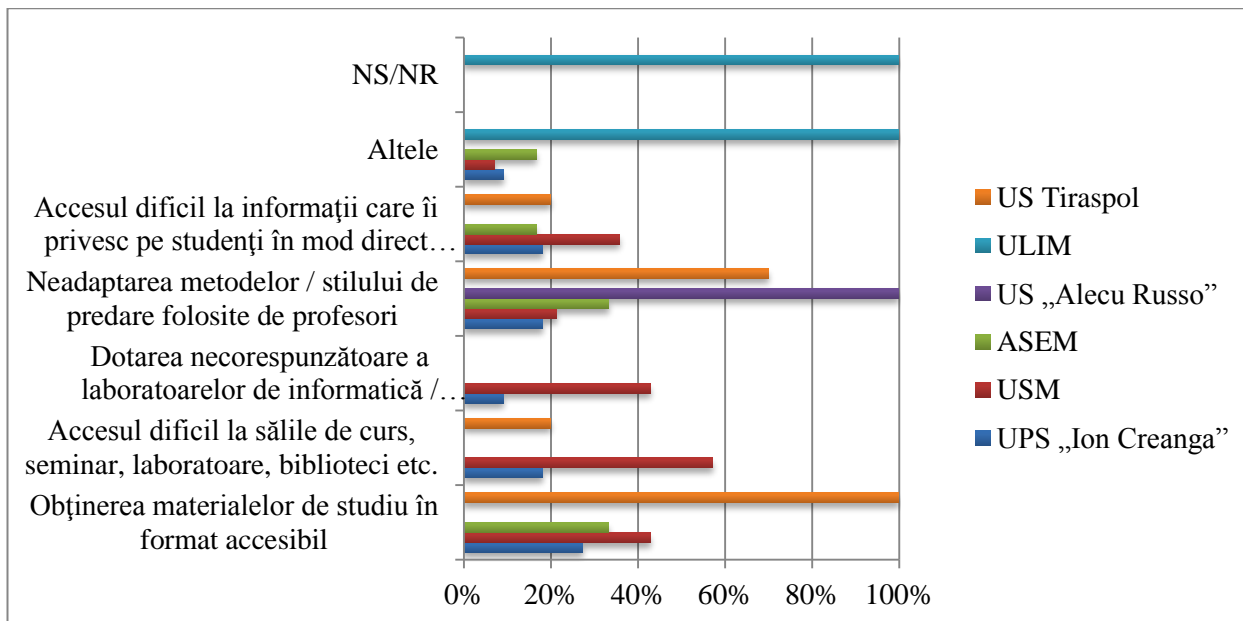
Procentul studenților care și-au exprimat acordul față de cele trei afirmații



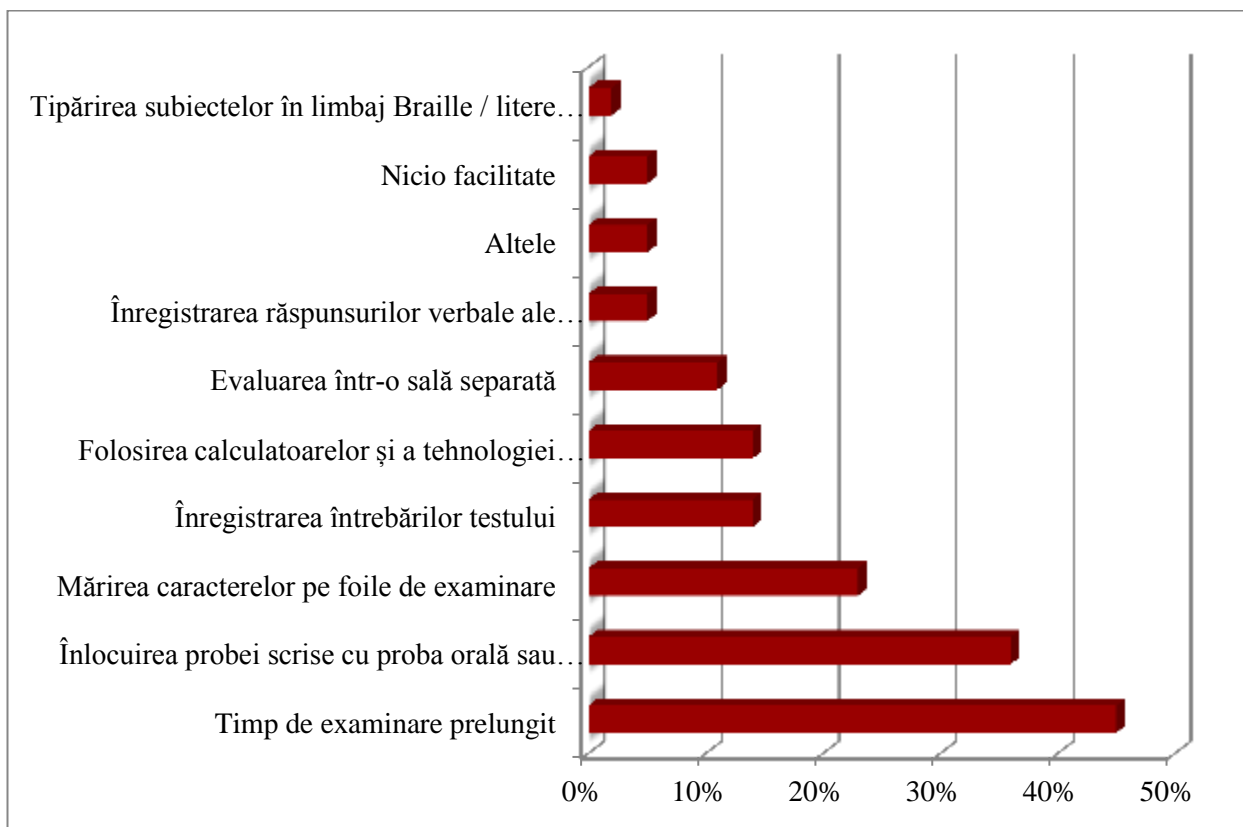
Cum ați reacționa dacă ați avea un coleg / o colegă cu dizabilități?



Care sunt principalele dificultăți pe care le întâmpinați în facultate? (SCD)



De ce facilitați ați avea nevoie în cazul examenelor de finalizare a studiilor? (SCD)



Acești itemi enumeră cele mai accentuate probleme sociale și educaționale ale SFD și cu SCD, și sugerează o serie de posibile rezolvări la aceste probleme.

În urma acestui studiu sunt propuse următoarele acțiuni:

1. Acțiuni menite să faciliteze accesul fizic la instituțiile de învățământ:

- Marcarea scărilor de acces cu culoare de contrast și montarea suprafețelor tactile ce indică începutul și sfârșitul treptelor;
- Utilizarea culorilor de contrast pentru ușă și mânerul acesteia;

- c) Utilizarea contrastului de culoare pentru pereți și pardoseală;
- d) Instalarea punctelor de reper în incinta instituției de învățământ care să faciliteze mobilitatea și orientarea studenților cu dizabilități;
- e) Adaptarea la necesitățile studenților cu dizabilități a mobilierului din sălile de studii;
- f) Montarea în lifturi a indicatoarelor în alfabet Braille pentru fiecare etaj;
- g) Iluminarea adecvată a holurilor și încăperilor de studii din incinta universităților;
- h) Includerea în comisia de verificare a dării în exploatare a clădirilor cu acces public, inclusiv a universităților, a unui reprezentant al persoanelor cu dizabilități, care să confirme sau nu îndeplinirea cerințelor de accesibilitate pentru persoanele cu dizabilități;

2. Acțiuni aferente accesibilizării condițiilor de studii:

- a) Dotarea bibliotecilor fiecărei facultăți cu manuale adaptate necesităților studenților cu dizabilități;
- b) Crearea unei baze de date electronice cu manualele accesibile studenților cu dizabilități și oferirea accesului doar acestor studenți sub condiția respectării cu strictețe a drepturilor de autor;
- c) Colaborarea cu autorii publicațiilor din fiecare domeniu de studiu, în vederea transmiterii materialelor publicate de aceștia în versiune electronică;
- d) Dotarea sălilor de curs cu tiflo-tehnică necesară studenților cu dizabilități: lupe, lămpi de masă și de tablă, monitoare cu circuit închis etc.;
- e) Dotarea sălilor de calculatoare cu soft-uri pentru studenții cu dizabilități;
- f) Crearea condițiilor speciale pentru evaluarea cunoștințelor studenților cu dizabilități:
 - organizarea examenelor și evaluărilor curente în săli dotate cu calculatoare;
 - utilizarea echipamentelor și soft-urilor asistive în procesul evaluării de orice tip și nivel;
 - prelungirea timpului de examinare pentru studenții cu dizabilități și înscrierea respectivului drept al studentului în actele normative la nivel de universitate, facultate, hotărâre de Guvern, lege;
- g) Promovarea unui proces mai facil de înmatriculare a studenților cu dizabilități; acțiuni de cunoaștere a necesităților studenților cu dizabilități în etapa înmatriculării; inserarea unui câmp special în cererea de înmatriculare în care să se indice tipul dizabilității și necesitățile proprii.

3. Acțiuni aferente schimbării percepției societății asupra condiției studenților cu dizabilități:

1) Acțiuni aferente pregătirii corpului profesoral:

- a) Organizarea periodică a unor cursuri de instruire a cadrelor didactice despre cerințele educaționale speciale ale studenților cu dizabilități.
- b) Elaborarea și promovarea unui proiect de act normativ care să instituie obligația generală pentru toate cadrele didactice de a participa la aceste cursuri care să finalizeze cu susținerea examenelor corespunzătoare.

2) Acțiuni aferente studenților fără dizabilități:

- a) Organizarea unor întâlniri informative cu studenții, la nivelul fiecărei universități/facultăți, în care să le fie prezentată situația reală a studenților cu dizabilități, promovarea unor exemple de bună practică privind incluziunea studenților cu dizabilități în instituțiile de învățământ și ulterior, de încadrare cu succes în câmpul muncii (filmulețe sociale, pliante, foi volante).
- b) Organizarea unei ore în cadrul căreia profesor să fie un student cu dizabilități, care să implice în lucrul său colegii săi de grupă fără dizabilități, astfel făcându-i receptivi și familiarizându-i cu necesitățile sale speciale.

Realizarea acestui studiu privind accesul tinerilor cu dizabilități la învățământul superior din Republica Moldova (Chișinău, Bălți) și România (Timișoara) a evidențiat problemele cu care se confruntă nu numai tinerii (studenții) cu dizabilități, dar și respondenți chestionați: persoane din conducerea universităților; persoane din conducerea facultăților; cadre didactice (altele decât

cele din conducerea universității/ facultății), și am identificat soluții, direcții de acțiuni în domeniul incluziunii acestora la învățământul superior.

Referințe:

1. ANCA M., Metode și tehnici de evaluare a copiilor cu CES. Cluj-N.: Presa Universitară clujiană, 2007
2. НАЗАРОВА Н.М., МОРГАЧЁВА Е.Н., ФУРЛЕВА Т.В. Сравнительная специальная педагогика. Москва: Издательский центр «Академия», 2011

ASPECTE PRIVIND INTERRELȚIA ANXIETATE – AUTOAPRECIERE ȘI ANXIETATE – NIVEL DE ASPIRAȚII

*dr. hab., prof. univ. Igor RACU,
dr., conf. univ. Iulia RACU,*

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

The psychological research that we realized demonstrates that variable self-appraisal and level of aspiration are involved in anxiety. It was established that with increasing values of intellect, character, authority before others, appearance, communication abilities and confidence anxiety levels decrease. In this context we can affirm that the high appreciation and self-valuing, positive attitude, confidence of own qualities determine a minimum anxiety level, while self-criticism, self-deprecating, permanent orientation toward own defects creates uncertainty, insecurity and a high anxiety level. Between anxiety and the level of aspiration at preadolescents the major findings show that 1) the optimum level of aspiration is keeping with the low level of anxiety; 2) inadequate level of aspiration in dual manifestation: low level or high level of aspirations is in the line of accentuated anxiety.

Anxietatea este un construct multidimensional ce reprezintă teamă, nesiguranță, ezitare, neliniște, agitație, tensiune de căutare a unei soluții, impregnată de așteptare, de dorința siguranței și de starea de bine. Deși anxietatea este o problemă acută a timpurilor în care trăim și se întâlnește la toate vârstele, totuși preadolescenții reprezintă partea cea mai sensibilă a societății și de aceea anxietatea și frica sunt fenomene destul de răspândite la această vârstă.

Demersul științific cu privire la preadolescență indică faptul că aceasta este o vârstă a ieșirii din copilărie fiind una din perioadele de importanță majoră în dezvoltarea umană. Perioada dată se caracterizează prin numeroase și profunde schimbări biologice, fizice, psihice, morale, etc., este o perioadă a dezvoltării, în care dispar trăsăturile copilăriei, cedând locul unor particularități complexe și foarte bogate, unor manifestări psihice individuale specifice. Schimbările profunde ce au loc în această perioadă determină așa caracteristici ale acestei etape ca: îngrijorarea, neliniștea, agitația, frământarea și anxietatea [1].

Autoaprecierea este capacitatea umană ce reflectă atitudinea individului față de posibilitățile și rezultatele activității sale. Ea joacă un rol important în evoluția întregii personalități în măsura în care se bazează pe un echilibru între dorințele, pretențiile individului, pe de o parte și capacitățile, posibilitățile proprii reale, pe de altă parte. Autoaprecierea se dezvoltă în contextul relațiilor cu familia, cu prietenii și cu societatea [2].

Cercetările psihologice au demonstrat faptul că autoaprecierea este o variabilă psihologică implicată în furie, ostilitate, comportament agresiv și comportamente delincvente [3].

În acest context ne-a interesat să analizăm relația dintre anxietate și autoapreciere.

În experimental de constatare a fost antrenat un eșantion de 378 de preadolescenți din clasele a V-a – a IX-a, cu vârsta cuprinsă între 10 și 15 ani. Eșantionul de cercetare a fost format din 3 subgrupe de preadolescenți: prima subgrupă – 163 de preadolescenți cu vârsta cuprinsă între 10 și 12 ani, a doua subgrupă – 67 de preadolescenți de 13 ani, a treia subgrupă – 148 de preadolescenți cu vârsta cuprinsă între 14 și 15 ani.

Pentru investigațiile anxietății, autoaprecierii și nivelului de aspirații am ales o serie de metode: Scala de manifestare a anxietății la copii / Scala de manifestare a anxietății Taylor și Tehnica de studiere a autoaprecierii la preadolescenți Dembo-Rubinstein.

Rezultatele obținute privind nivelul de manifestare a anxietății la preadolescenții din lotul experimental, prin probele: Scala de manifestare a anxietății la copii (pentru preadolescenții de

¹ Racu Iu. 2011. Anxietatea la preadolescenții contemporani și modalități de diminuare. Teza de doctor. Chișinău. 328 p.

² Racu Iu. Relația dintre autoapreciere și anxietate la preadolescenți. In: Psihologie Pedagogie Specială Asistență Socială. 2009, nr. 3 (16), p. 70 – 74.

³ Cosnier J. Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor. tr. de E. Gazan. Iași: Polirom, 2002. p. 130 – 135.

10 – 12 ani) și Scala de manifestare a anxietății Taylor (pentru preadolescenții cu vârsta cuprinsă între 13 și 15 ani) sunt prezentate în figura 1.

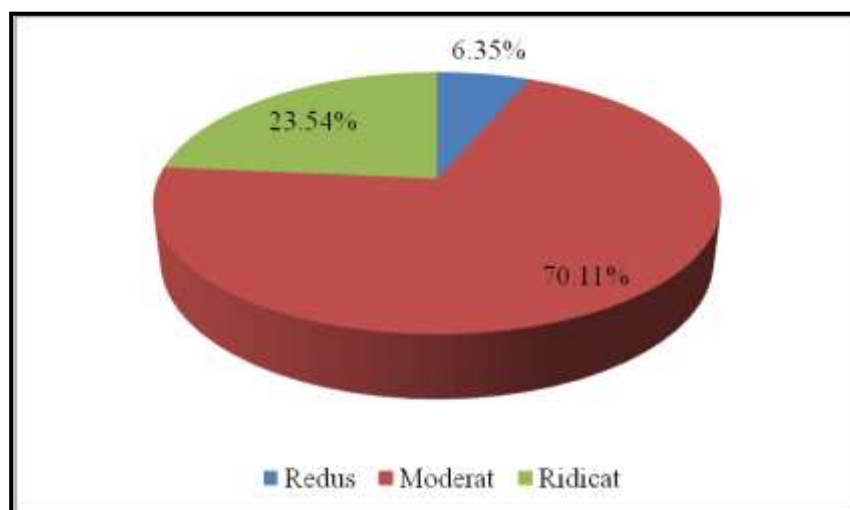


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind nivelul anxietății la preadolescenții supuși experimentului

Datele prezentate în figura 1. ilustrează că 23,54% din preadolescenți sunt cei care manifestă un nivel ridicat de anxietate. Pentru acești elevi sunt specifice stări de anxietate care sunt puternic asociate cu manifestări fiziologice și psihosomatice. Pe acești copii îi caracterizăm ca persoane anxioase, neliniștite, crispatе fizic și încordate psihic. Înaintea unei confruntări simt o epuizare interioară și o dorință de a termina ceva care, de fapt, nici nu a început. Este posibil ca starea neplăcută pe care o resimt să fie însoțită uneori de stări fiziologice deranjante ca cefalee, vomă, micțiune. Preadolescenții acestui grup trăiesc acut o stare de neputință cu atât mai accentuată, cu cât solicitările sunt mai complexe și mai intense [1].

Rezultatele obținute în urma aplicării testului Tehnica de studiere a autoaprecierii la preadolescenții Dembo-Rubinstein sunt prezentate în figura 2, 3, 4, 5.

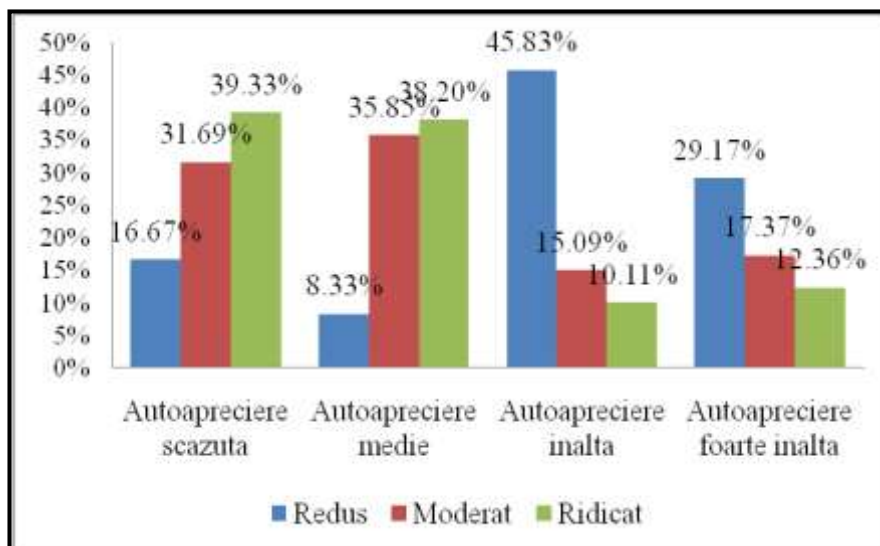


Fig. 2. Distribuția datelor privind nivelul autoaprecierii la preadolescenții supuși experimentului cu diferite niveluri de anxietate

Investigarea diferențiată a autoaprecierii preadolescenților cu diferite nivele de anxietate ne permite să consemnăm că preadolescenții cu un nivel redus de anxietate se caracterizează printr-o autoapreciere înaltă și una foarte înaltă (respectiv, 45,83% și 29,17%) în comparație cu

¹ Birch A. Psihologia dezvoltării. tr. de L. Băiceanu. București: Tehnica, 2000. 311 p.

preadolescenții cu un nivel moderat de anxietate care manifestă o autoapreciere medie și scăzută în proporție de 35,85% și 31,69% și preadolescenții cu un nivel ridicat de anxietate, la care, mai pregnant, se atestă autoaprecierea scăzută și autoaprecierea medie într-un raport de 39,33% și 38,20%.

Analiza amplă a datelor ne permite să concludem că nivelului redus de anxietate îi corespunde o autoapreciere înaltă, iar nivelului înalt de anxietate corespunde cu o autoapreciere scăzută.

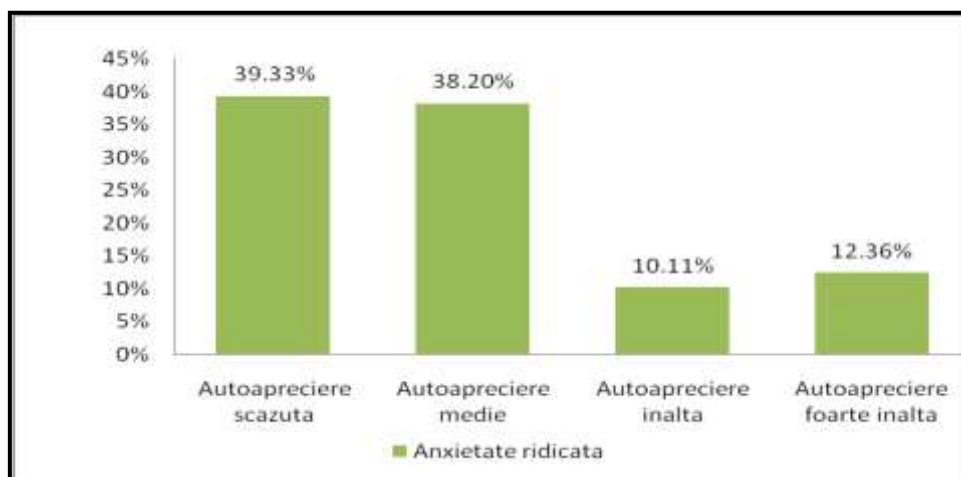


Fig. 3. Repartiția datelor privind autoaprecierea la preadolescenții supuși experimentului care manifestă nivel ridicat de anxietate

Rezultatele prezentate în figura 2.30. denotă următoarea situație: 39,33% din preadolescenții cu un nivel ridicat de anxietate obțin un scor redus, ceea ce presupune o autoapreciere scăzută. Preadolescenții cu o autoapreciere scăzută posedă o paletă de pattern-uri cognitive, afective, motivaționale și comportamentale defectuoase, care pot duce la o inadaptare socială. Autoaprecierea scăzută sau negativă se manifestă prin neîncredere în forțele proprii, inacceptare de sine, autonegare, sentiment de autosubestimare, prin trăirea unor stări conflictuale, adânci, suferințe permanente, izolare sau încercare de autoafirmare prin mijloace necorespunzătoare. Consecințele pe care autoaprecierea scăzută le produce în funcționarea psihologică și în personalitatea preadolescentului sunt o varietate de emoții negative, cum ar fi stări apăsătoare, agitație, neliniște, depresie și un nivel accentuat de anxietate.

38,20% din numărul total de preadolescenți cu nivel ridicat de anxietate au o autoapreciere medie. Ei se caracterizează ca fiind precauți și nesiguri. Conceptul despre sine al acestor copii este frecvent confuz și incert, dar în același timp ei își atribuie și calități pozitive.

10,11% din preadolescenții cu un nivel ridicat de anxietate au o autoapreciere înaltă. Elevii cu o autoapreciere înaltă se percep ca fiind întotdeauna ființe valoroase, sunt mulțumiți de ei, se respectă, recunoscând și acceptându-și în același timp defectele lor. În cazul unor inevitabile eșecuri cotidiene, autoaprecierea preadolescenților nu este afectată. Desigur că insuccesul este neplăcut pentru ei, însă autoaprecierea este foarte puțin influențată de performanța individului sau de procesul de comparație socială.

12,36% din preadolescenții cu un nivel ridicat de anxietate au demonstrat o autoapreciere foarte înaltă. Caracteristicile esențiale ale acestor preadolescenți sunt: îngâmfare, irascibilitate, nemulțumirea de sine, neacceptarea observațiilor critice ce vin din partea celor din jur (părinți, semenii, învățători), atitudinea indiferentă și de dispreț față de ceilalți, atitudinea critică față de activitatea și comportamentul celorlalți, imaturitatea și incapacitatea de a aprecia propriile calități. Elevii care se autoapreciază foarte înalt sunt predispuși să-și formuleze scopuri dificile și riscante, obținând astfel un rezultat final slab, ceea ce induce la apariția sentimentelor de agitație, neliniște și de anxietate.

În concluzie, menționăm că preadolescenții cu un nivel ridicat de anxietate mai mult se autoapreciază la un nivel scăzut și mediu. Acest fapt este confirmat și de coeficientul de corelație negativ obținut, $r=-0,557$, $p=0,01$.

În urma analizei datelor prezentate constatăm, că există o relație de strânsă interdependență între anxietate și autoapreciere. O autoapreciere scăzută are un impact asupra preadolescentului și anume: pierderea încrederii în forțele proprii, apariția anxietății accentuate și a neliniștii permanente. Și invers, autoaprecierea ridicată, ce implică o încredere în sine veritabilă determină un nivel redus de anxietate.

În aceeași conjunctură am examinat relația dintre anxietate și scalele Tehnicii de studiere a autoaprecierii la preadolescenți Dembo-Rubinstein.

Tabelul 1. Corelația anxietății cu autoaprecierea calităților personale (scalele testului la autoapreciere) (Bravais-Pearson Correlation)

Calitățile personale	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificații
Anxietate / Intelect	-0,513	$p=0,05$
Anxietate / Caracter	-0,312	$p=0,05$
Anxietate / Autoritate în fața semenilor	-0,530	$p=0,05$
Anxietate / Capacități comunicative	-0,454	$p=0,05$
Anxietate / Înfățișare	-0,428	$p=0,05$
Anxietate / Încredere în sine	-0,642	$p=0,05$

Studiul corelației a permis identificarea corelațiilor negative (invers proporționale) între anxietate și autoaprecierea preadolescenților privind intelectul, caracterul, autoritatea în fața semenilor, capacitățile comunicative, înfățișarea, și încrederea în sine.

Între anxietate și autoaprecierea intelectului a fost obținut un coeficient de corelație $r=-0,513$, $p=0,05$. Astfel, cu cât mai înalt preadolescenții își apreciază nivelul capacităților intelectuale, în ceea ce privește înțelegerea ușoară, rapidă și imediată a tuturor problemelor noi și nefamiliale, activizarea unor strategii decizionale și soluționarea promptă a situațiilor problematice, cu atât mai redus este nivelul de anxietate. Odată cu creșterea valorilor la aprecierea intelectului descresc rezultatele nivelului de anxietate.

Pentru anxietate și autoaprecierea caracterului, coeficientul de corelație este $r=-0,312$, $p=0,05$, ceea ce denotă că preadolescenții care își evaluează pozitiv și destoinic trăsăturile caracteriale manifestă un nivel redus al anxietății. La creșterea scorurilor la indicele de caracter descresc scorurile pentru anxietate.

Coeficientul de corelație între anxietate și autoaprecierea autorității în fața semenilor este $r=-0,530$, $p=0,05$, ceea ce demonstrează că, cu cât elevul își apreciază mai ridicat propria sa autoritate în fața semenilor, ceea ce îl face să fie sigur și să se simtă binevenit în contextul relațiilor sociale, cu atât mai redus este nivelul anxietății. Odată cu sporirea punctajului la autoritate, se reduce punctajul la anxietate.

Între anxietate și autoaprecierea capacităților comunicative coeficientul de corelație este $r=-0,454$, $p=0,05$. Ca și în situațiile anterioare, dacă copiii estimează foarte înalt capacitățile lor comunicative, libertatea în inițierea și stabilirea contactelor, înțelegerea cu cei din jur, atunci nivelul anxietății este minimalizat. Simultan cu majorarea scorurilor pentru capacitățile comunicative se micșorează cele la anxietate.

Pentru anxietate și autoaprecierea, înfățișării coeficientul de corelație este $r=-0,428$, $p=0,05$. Cu cât preadolescenții își valorifică mai înalt propria înfățișare și aspectul fizic, cu atât mai redus este nivelul de anxietate. Creșterea rezultatelor la indicele de înfățișare determină micșorarea celor la anxietate.

Relația dintre anxietate și autoaprecierea încrederii în sine este ilustrată de coeficientul de corelație $r=-0,642$, $p=0,01$. La preadolescenții care se consideră încredințați în propriile forțe, exprimând un comportament plin de calm și liniște, anxietatea lipsește. Concomitent cu creșterea valorilor la încrederea în sine descresc valorile pentru anxietate.

Generalizând datele prezentate putem afirma că între anxietate și autoaprecierea intelectului, a caracterului, a autorității în fața semenilor, a capacităților comunicative, a înfățișării și încrederii în sine există o legătură invers proporțională. În cadrul acestor rezultate cea mai puternică corelație a fost stabilită între anxietate și autoaprecierea încrederii în sine.

În final concluzionăm că aprecierea înaltă și valorizarea propriei persoane, atitudinea pozitivă față de sine, siguranța de propriile calități determină un nivel minim de anxietate sau lipsa acesteia, în timp ce părerea negativă despre sine, subaprecierea propriilor calități, concentrarea permanentă pe propriile defecte generează incertitudine, nesiguranță și un grad accentuat de anxietate.

Nivelul de aspirații este legat de comportamentul individului și semnifică nivelurile pe care subiecții speră să le atingă în executarea unor activități relativ specifice și standardizate [1].

Nivelul de aspirații este în strânsă legătură cu particularitățile temperamentale (stabilitate emoțională, impulsivitate, rezistența sistemului nervos) și cu capacitățile intelectuale și volitive [2].

În acest context ne-am propus să examinăm relația dintre anxietate și nivelul de aspirații.

Nivelul de aspirații al preadolescenților incluși în lotul experimental a fost diagnosticat prin intermediul Tehnicii de studiere a autoaprecierii la preadolescenți Dembo-Rubinstein.

Rezultatele pentru nivelul de aspirații proprii preadolescenților cu diferite niveluri de anxietate sunt ilustrate în figura 4 și 5.

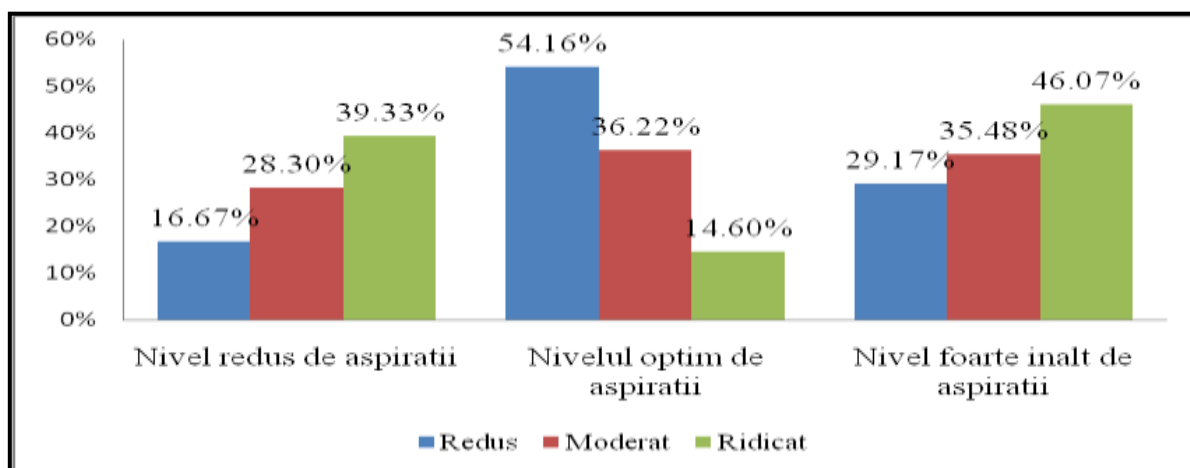


Fig. 4. Distribuția datelor privind nivelul de aspirații la preadolescenții supuși experimentului cu diferite niveluri de anxietate

Preadolescenților cu un nivel redus de anxietate le este caracteristic nivelul optim de aspirații și nivelul foarte înalt de aspirații, în proporție de 54,16% și 29,17%.

Pentru copiii cu nivel moderat de anxietate se atestă aceeași tendință, însă cu o descreștere de procentaj pentru nivelul optim de aspirații până la 36,22% și o creștere pentru nivelul foarte înalt de aspirații de până la 35,48%.

O situație contrară am constatat-o în rândul preadolescenților cu nivel ridicat de anxietate. În acest caz predomină, copiii cu nivel foarte înalt și cu nivel redus de aspirații respectiv de 46,07% și de 39,33%.

Analiza comparativă a rezultatelor ne permite să menționăm că subiecților cu nivel redus de anxietate le este caracteristic un nivel optim de aspirații, iar preadolescenților cu nivelul înalt de anxietate le corespunde un nivel foarte ridicat de aspirații.

În continuare vom analiza particularitățile nivelului de aspirații raportat la nivelul ridicat de anxietate.

¹ Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978. p. 57.

² Holdevici I. Psihologia succesului. București: Ceres, 1993. 179 p.

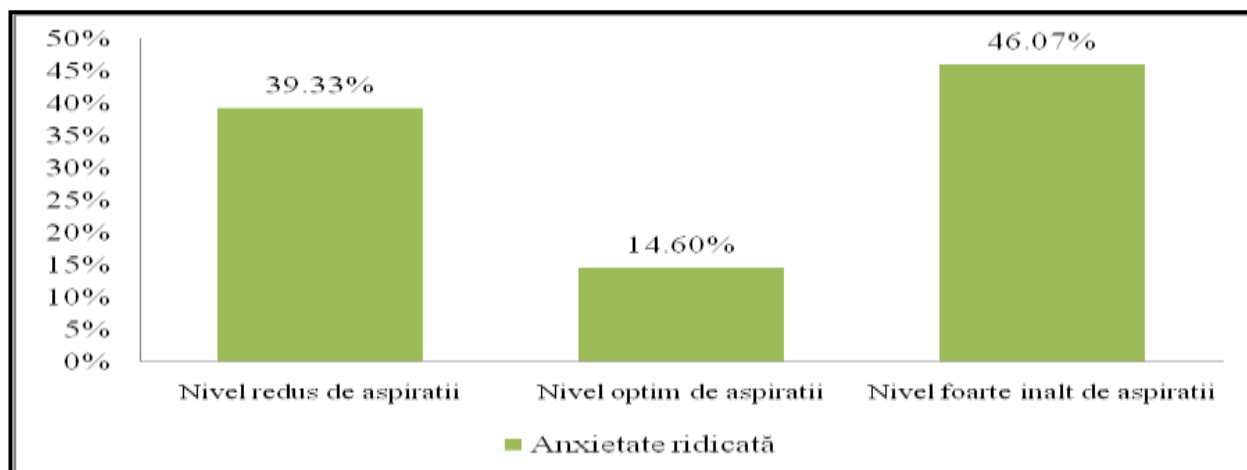


Fig. 5. Repartiția datelor privind nivelul de aspirații la preadolescenții supuși experimentului care manifestă nivel ridicat de anxietate

39,33% din preadolescenții cu nivel ridicat de anxietate prezintă un nivel redus de aspirații în raport cu propriul „Eu” și anume în raport cu: intelectul, caracterul, autoritatea în fața semenilor, capacitățile comunicative, înfățișarea și încrederea în sine, ceea ce împiedică valorificarea posibilităților reale de care el dispune. Subestimarea propriilor posibilități influențează negativ progresele posibile ale preadolescenților și determină pierderea constantă a încrederii în propriul succes și instalarea sentimentului de eșec. În acest context survin o serie de modificări în personalitatea copilului ca: dezechilibru emoțional (hiperemotivitate sau blocaj emotiv), o stare neplăcută de nesiguranță, insatisfacție, tensiune psihică, neliniște și anxietate.

14,60% din elevii cu nivel ridicat de anxietate au un nivel optim de aspirații. Acești preadolescenți sunt încrezători în propriile posibilități, manifestă perseverență în atingerea obiectivelor, productivitate mare în diferite sfere ale vieții și sunt critici în evaluarea progresului.

Pentru 46,07% din preadolescenții cu nivel ridicat de anxietate este specific nivelul foarte înalt de aspirații față de propriul potențial. Nivelurile de aspirație nerealiste, privind propriul intelect, caracter, autoritate în fața semenilor, capacități comunicative, înfățișare și încredere în sine au efecte negative pentru orice activitate pe care o realizează copilul, inclusiv pentru cea de învățare. Astfel, se pot produce diferite eșecuri. Și insuccesele repetate vor genera blocaje psihice, dezorganizare în activității și dereglări comportamentale. Adesea acești preadolescenți afișează încăpățănare, furie, agresivitate și anxietate accentuată. După I. Imedadze, această anxietate va orienta copilul spre adoptarea acelor procedee de acțiune care se vor caracteriza prin risc minim, sub aspectul unui posibil insucces, și nu spre adoptarea acelor direcții de acțiune caracterizate prin posibilități maxime de câștig [1].

Pentru a investiga existența unei relații între anxietate și nivelul de aspirații, s-a calculat coeficientul de corelație. Rezultatele ne permit să constatăm existența unei corelații pozitive semnificative între anxietate și nivelul de aspirații, $r=0,452$, $p=0,01$.

Astfel am remarcat o relație de dependență reciprocă între anxietate și nivelul de aspirații. Nivelul optim de aspirații este în concordanță cu nivelul redus de anxietate. Anxietatea redusă este susținerea energetică a nivelului optim de aspirații și facilitează reușita preadolescentului în diverse domenii de activitate ale acestuia. Nivelul neadecvat de aspirații, în manifestarea sa duală: fie nivelul redus de aspirații, fie un nivel foarte înalt de aspirații este în corespundere cu o anxietate ridicată. Anxietatea ridicată poate fi cauza și rezultatul nivelului neadecvat de aspirații împiedicând performanțele preadolescenților.

Generalizând rezultatele ce vizează interrelația anxietate – autoapreciere și anxietate – nivel de aspirații, vom conchide că există o relație de interdependență puternică între ele.

¹ Имедадзе И. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте. Тбилиси: Мецнисреба, 1960. с. 54 – 57.

SPECIFICUL SOCIALIZĂRII COPIILOR DE 3-7 ANI ÎN INSTITUȚIILE PREȘCOLARE

*dr. hab., prof. univ. Jana RACU,
Universitatea de Stat din Moldova*

The article presents the particularities of preschooler socialization, the analyzes of social cognition concept and its characteristics at preschoolers children. The special role of playing activities, the factors and conditions for the successful socialization and the main difficulties for teachers in the implementation of social development preschooler are described.

Lumea modernă se schimbă, devine mai variativă, iar copiii cresc și sunt educați în noile condiții sociale. Actualitatea investigației problemei de socializare a preșcolarilor rezultă din faptul că abordările tradiționale nu pot satisface în prezent nevoile societății contemporane pentru asigurarea eficienței acestui proces. Remarcăm că problema socializării a fost studiată intens în psihologie și pedagogie, atât din punct de vedere teoretic cât și aplicativ. În acest context, există o necesitate a elaborării unor noi modele de educație socială a preșcolarilor și implementarea lor în grădiniță.

Socializarea este un proces important de însușire a experienței umane, sociale și mai întâi de toate de însușire a unui sistem de roluri sociale. În psihologie socializarea este tratată ca procesul de însușire și a unui sistem de cunoștințe, norme și valori care îi permit individului să funcționeze în calitate de membru al societății cu drepturi depline.

Succesul acestui proces depinde de poziția activă a individului în asimilarea experienței sociale. Procesul de socializare are un caracter stadial, care determină gradul sau nivelul de socializare a individului.

Studiile științifice au constatat că mediul social este un factor determinant al formării identității personalității. Copilul în procesul educațional se socializează treptat sub influența mediului social, și anume sub influența grupurilor sociale în care el trăiește, comunică, și care constituie situația socială de dezvoltare. Astfel, socializarea primară a copilului are loc în familie, în continuare „aderarea” lui în lumea adulților și semenilor continuă la grădiniță, și apoi - la școală.

În știința psihologică modernă, esența noțiunii de socializare se dezvăluie la intersecția proceselor de adaptare, integrare, autodezvoltare și autoactualizare. Unitatea dialectică a proceselor respective asigură dezvoltarea personalității armonioase în societate pe tot parcursul vieții umane. Cu toate acestea, remarcăm faptul că baza socializării este plasată în copilărie. Vârsta preșcolară este o perioadă de stăpânire activă a mecanismelor de socializare, de învățare inițială a normelor de conduită socială, de orientare primară socială și însușirea rolurilor sociale elementare. Primele informații despre societate copilul le primește în familie, care pune temelie conștiinței și comportamentului său social. Anume în familie copil dobândește primă experiența de viață, de aceea este foarte important în care familie crește și modul în care este educat.

Dezvoltarea socială a copilului este un proces consecutiv și multilateral în cadrul căruia, deoarece în cadrul acesteia are loc comuniunea individului la valorile sociale etc. Cu toate acestea, o condiție importantă în procesul socializării este păstrarea individualității umane. Acest proces presupune ”descoperirea” continuă a individului spre societate și diversitatea lumii sociale din jur, pe de o parte. Dar un alt moment important este înțelegerea acesteia prin intermediul lumii interioare, apariția și formarea acesteia cu scopul de a se afirma ca un subiect de practică publică și cultură.

Mai sus noi am subliniat deja, ca vârstă preșcolară este o etapă importantă și sensibilă în dezvoltarea socială a copilului. Esența procesului de socializare a unui preșcolar se constituie din caracteristici, precum ar fi familiarizarea cu lumea obiectelor și cu lumea relațiilor umane, care au loc în activitățile propriu-zise mult direcționale, tipice pentru acest segment de vârstă. Principalele mecanisme de dezvoltare socială a copiilor sunt: *imitarea, reglementarea prin*

reflex, identificarea emoțională, orientare socială, reglementarea normativă și inductivă, experiență socială și culturală, creativitatea, monitorizare, evaluarea și reflecția. În dezvoltarea socială a copiilor se disting două direcții principale: influența „naturală” a factorilor sociali, precum și procesul semnificativ de educație și învățământ ordonat.

Eficiența socializării prestabilite de abordările tradiționale dar și noi la elaborarea programei educative, dezvoltarea tehnologică și de organizare a procesului pedagogic ține cont de diversitatea componentelor: axiologice, culturale, umaniste, antropologice, polisubiective, sinergetice, sistem-structurale, complexe, activitatea, de mediu și centrat pe copil.

Conținutul de educație socială a individului este determinat pe baze diferite ale identității sociale, dominant de o anumită vârstă. Pentru preșcolarii mici sunt caracteristice identificarea de tip și identificarea personală. La preșcolarii de vârstă medie la cele două caracteristici precedente se adaugă identitatea de gen. Pentru preșcolarii mari continuă să aprofundeze și să se extindă tipurile, clanul și identitatea de gen și începe identificarea de etnie și de drepturi.

Dezvoltarea socială a copilului ar trebui să reflecte diverse sfere ale culturii sociale, care pot fi implementate în direcții relevante din educație:

- cultură comunicativă - educație moral-spirituală,
- cultură națională - educație civică și patriotică,
- cultura etnică – educația toleranței,
- cultura juridică - educație de drept,
- cultură psihosexuală - educație sexuală.

În cadrul realizării obiectivelor de dezvoltare socială în conformitate cu direcțiile de educație ar trebui să fie creat un sistem de învățământ holistic, care implică unitatea și relațiile reciproce de conținut și scop, și componente tehnologice.

Eficacitatea dezvoltării sociale a fiecărui copil este predeterminată în rezultatele de monitorizare în timp util și de calitate în termeni de vârstă, sex, etnice și altele caracteristici. Nivelul de socializare este caracterizat prin formarea valorilor, curiozității, nivelului de activitate cognitivă, abilitatea de stabilire a relațiilor interpersonale cu adulții și cu semenii, calităților comunicative ale copilului.

Activitatea de bază a preșcolarului este un joc în care copiii se familiarizează cu lumea adulților, valorile și cultura, învață roluri sociale și comportamente. De obicei sursa de joc a copilului este realitatea înconjurătoare. Prin joc copiii prezintă fapte și evenimente semnificative pentru ei, încercând să le însușească și să obțină experiență de interacțiune cu societatea.

În continuare distingem nivelurile de formare a principalelor componentelor de socializare a copiilor de vârsta preșcolară în grădinița. Acestea sunt componentele axiologice, comunicative și cognitive, care sunt estimate de următoarele criterii: valori, calități comunicative, activitatea cognitivă. Aceste criterii sunt indicii de bază ce caracterizează componentele de socializare. Pentru a identifica nivelul de formare a componentei axiologice de socializare, pot fi folosite tehnici cum ar fi „Testul diagnosticării relațiilor prin culoare”, „Termină povestea” și „Imagini”.

Nivelul de formare a componentei de comunicare poate fi evaluat prin interviuri cu părinții și educatorii, observațiile copiilor și a metodei a R. Gilles. Utilizarea tehnicilor „A întreba și a ghici” (D.B. Godovikova), „Contradicția motivelor” relevă nivelul de formare a componentei cognitive a activităților cognitive pentru diagnosticarea socializării copilului preșcolar. În concluzie, însumând o analiza succintă a cercetării și tratării procesului de socializare în psihologie, subliniam ca experiența socială a copilului nu depinde doar de vârsta lui, dar de asemenea, și de mediul social în care crește. În acest sens, obiectivele principale ale socializării în instituțiile preșcolare în direcție educației sociale sunt formarea la copii a diverselor contacte sociale și capacitatea de a acționa împreună cu semenii în procesul educației.

În contextul renovării învățământului preșcolar în Republica Moldova, paradigma educației sociale existente, în opinia noastră nu reflectă tendințele de bază ale reformării sistemului de socializare secundară a copiilor. Una dintre sarcinile de bază ale învățământului preșcolar contemporan constă în educație socială eficientă.

Referințe:

1. Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova. Chișinău: Cartier educațional. 2008.
2. Бодалев А.А. Социальная среда и формирование ребенка как личности и субъекта деятельности. Хрестоматия по педагогике. Сост. Морозова О.П. Барнаул: Изд-во БГПУ, 1997.
3. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Академия, 2003.
4. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста. Детский сад от А до Я. 2004. № 5. с.8-28.
5. Кравцова Е.Е. Социальная ситуация развития дошкольника // <http://archive.1september.ru/dob/2004/18/8.htm>.
6. Мудрик Л.В. Социализация и воспитание. М.: Сентябрь, 1997.

FORMAREA DEPRINDERILOR DE A ACȚIONA INDEPENDENT ÎN SITUAȚIILE DE PROBLEMĂ LA ELEVII MICI

Veronica RUSOV,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

The problem reflected in this article is how to teach children to make an independent decision in different life's situations. From the author's point of view, it would help pupils to pass to an active position in finding solutions, instead of putting up a resistance in solving a problem.

And, as a result, the development of these skills would contribute to a good perception of the problem and pupils would see it as a task, that supposes searching and finding the optimal solutions of the challenge.

This article proposes some methods used to develop these skills. It brings concrete examples of children's activities in the section "How to solve problems". The article determines children's level in solving different types of problems and it suggests some criteria of evaluation.

Independența și spiritul inovator, inițiativa trebuie să facă parte din trăsăturile fundamentale ale omului. Aceste trăsături sunt formate în perioada de școlarizare.

Elevii mici se confruntă cu situații de problemă în diferite momente ale vieții: în cadrul procesului instructiv (la lecții sau în cadrul activităților individuale), în comunicare cu colegii și adulții. Deprinderile de a acționa corect în mod independent în orice situație de problemă este o necesitate pentru micul școlar care nu dispune de suficientă experiență. „Înarmarea” elevilor cu instrumentele necesare pentru rezolvarea corectă a situațiilor de problemă a fost prioritară pentru noi în cadrul realizării proiectului „Cercetarea fenomenului rezistenței la educație în școala primară rurală”.

În concepția savanților E. Landau (psihologia creativității), G.W. Allport (structura și dezvoltarea personalității), E. Fischhein (arta de a gândi), A. Alferd (cunoașterea omului), N. Pîrvu (drumul spre personalitate) ș.a. este dezvoltată ideea că în educație totul trebuie să pornească de la elev, de la necesitățile și aspirațiile lui, iar în funcție de aceasta să fie organizat procesul de cunoaștere și formare.

În contextul educației centrate pe cel ce învață, copilul poate și trebuie să însușească calitatea de subiect și responsabilitatea pentru procesul de autoedificare. Pedagogia postmodernă transformă elevul în autor al educației, el va schimba poziția de „obiect-actor” al educației pe „subiect-autor” al educației. Elevul-subiect poate realiza mai multe roluri sociale și pedagogice în scenariile complexe ale vieții, poate realiza managementul devenirii ființei umane.

Comportamentele indispensabile **calității** de subiect al elevului descrise de Șciurkova N. E. (a identifica variante de acțiune posibile, a analiza consecințele / efectele viitoarelor acțiuni asupra sa și a celor din jur, a alege varianta optimă în baza analizei beneficiilor și riscurilor, a lua decizii, a acționa, a-și asuma responsabilitatea pentru propriile acțiuni, a evalua acțiunile proprii, rezultatele obținute, a identifica cauzele succesului/eșecului și a formula noi scopuri pentru valorificarea și dezvoltarea potențialului propriu) și analiza studiilor cercetătorilor A. Azarova, D. Grey ne-au oferit posibilitatea de a identifica criteriile de evaluare a deprinderilor școlarului mic de a acționa independent în situațiile de problemă:

1. Analiza problemei;
2. Identificarea esenței/ specificului;
3. Transpunerea problemei în sarcină de activitate;
4. Planificarea etapelor de soluționare a problemei;
5. Realizarea etapelor identificate;

Dacă școlarul mic va putea identifica toate soluțiile posibile de rezolvare a unei situații de problemă, atunci cu ușurință va putea identifica conform anumitor criterii soluția optimă, conștientizând că această soluție va fi optimă doar pentru situația respectivă. Rezolvarea independentă a unei situații de problemă este posibilă numai în cazul când principalele căi ce

duc la justa ei rezolvare sunt cunoscute și totodată numai atunci când aceste căi clare oferă posibilitatea înlăturării greutăților ce se ivesc în cale rezolvării depline.

Această abordare proiectivă permite elevilor să analizeze situația de problemă ca o acțiune îndreptată spre identificarea tuturor soluțiilor și analiza eventualelor consecințe. deprinderile de a acționa independent în situații de problemă formate vor oferi posibilitatea elevilor de a se orienta societatea postmodernă caracterizată printr-un flux enorm al schimbării.

Deprinderile de a acționa independent în situațiile de problemă pot fi formate atât prin intermediul situațiilor educaționale din cadrul lecțiilor, cât și prin intermediul programelor specifice. Cadrele didactice și părinții trebuie să ajute elevii în rezolvarea situațiilor de problemă în așa mod încât să nu se implice direct în procesul de soluționare. Este necesar de a-i oferi copilului șansa de a reflecta, de a autoanaliza, de a căuta independent soluții. Adulții mereu trebuie să țină cont de interesele, capacitățile și trăsăturile individuale ale copiilor. Dificultățile care urmează a fi depășite de copii favorizează formarea caracterului și fortificarea personalității. Situațiile de problemă rezolvate pot stimula la copii predispozițiile existente.

Pentru o dezvoltare armonioasă a copilului este importantă existența unor situații de problemă. Prin intermediul lor elevii învață să înțeleagă și să accepte interdicțiile generate de părinți și cadre didactice, să-și dezvolte toleranța, creativitatea, autoanaliza ș.a.

Pentru a forma la elevi deprinderea de a acționa eficient în mod independent în situațiile de problemă el are nevoie de dragoste și susținere din partea părinților. Fără susținerea necesară, aceste probleme sunt percepute greșit de copii, ceea ce poate duce la devieri de comportament. Sarcina părinților și a cadrelor didactice este de a-i ajuta pe copii să devină independenți. Dacă părinții vor ajuta excesiv copii, atunci aceștia nu se vor dezvolta corespunzător. Însă, ajutându-i insuficient, părinții îi limitează pe copii de susținerea de care au nevoie. Copii nu sunt apti de a soluționa toate problemele independent. Fără susținerea adulților copii nu pot să-și dezvolte calitățile necesare pentru a atinge succesul în viață.

Unii specialiști recomandă să nu înlăturăm rezistența manifestată de copii, ci să le permitem să acționeze independent, pentru ca să învețe pe urma consecințelor deciziilor luate.

O greșeală tipică este că atunci când copii opun rezistență situațiilor de problemă, părinții oferă soluții și nu manifestă compasiune. Adulții nu conștientizează faptul că uneori copilul are nevoie ca cineva pur și simplu să înțeleagă cauzele indisponibilității, dar dacă mereu vor oferi copilului soluții de-a gata în cele din urmă el va înceta să marturisească ceea ce simte și-i provoacă neliniște.

Dacă copilul este preocupat de o activitate și nu solicită ajutor, nu este necesară implicarea, întreruperea cu sfaturi. Copilul trebuie lăsat să ducă lucrul pînă la capăt, să creadă în propriile forțe. Nu este binevenită indicarea minuțioasă a fiecărei greșeli comise, inițial trebuie să fie acceptați, sprijiniți, iar apoi în condiții liniștite cu tact să se corecteze erorile.

Atunci când adultul dorește să ofere un ajutor copilului, trebuie să se implice doar în acele acțiuni pe care copilul nu le poate realiza singur. A ajuta nu înseamnă a face în locul copilului. În momentul când devine clar că copilul s-a isprăvit cu realizarea acțiunilor noi, trebuie să-i se ofere șansa să exerseze. Atunci când este evident că copilul ceva nu poate să facă, este binevenită intervenția: „încercăm împreună”. Ajutându-l trebuie activate acele cunoștințe și deprinderi pe care copilul le-a obținut deja.

Copii vorbesc despre probleme anume atunci când sunt la etapa de căutare a soluției, în caz contrar se inhibă și nu exteriorizează starea emoțională în care se află. Adulții deseori ignorează procesul de căutare a soluțiilor, fapt care generează apariția la copil a unei senzații de ignorarea a propriei personalități. (Copii gîndesc astfel: „Nu ai timp să mă ajuți să caut soluția singur, deci nu ai timp pentru mine, deci nu mă iubești”)

În cadrul proiectului proiectului nominalizat anterior am realizat un șir de activități din programul formativ cu genericul „Învățăm să acționăm independent” care a vizat formarea la elevi deprinderile de a acționa independent în situații de problemă. Pe parcursul unui an de studiu am reușit promovarea activităților cu următoarea tematică „Ce este problema?”, „Învățăm

să colaborăm”, „Să rezolvăm împreună probleme”, „Tipuri de probleme: Problema de tip mozaic, Problema de tip fulg de nea, Problemă de tip puzzle, Problemă de tip inele olimpice”.

Activitățile realizate au favorizat conștientizarea importanței respectării consecutivității etapelor. Situațiile de problemă care au fost soluționate de către elevi prin intermediul căilor propuse le-au dezvoltat deprinderea de a discerne rațional, de a identifica esența fiecărei probleme.

Elevii și-au dezvoltat deprinderile de acțiune independent atunci când s-au confruntat cu o problemă reală, tensională, conflictuală, având disponibilitatea (și chiar plăcerea) de a aborda și de a rezolva problema, întâmpinând o anumită dificultate-obstacol de natură intelectuală și/sau practică, rezolvând problema.

În cadrul activităților am utilizat o paletă largă de clase de probleme și situații-problemă valorificabile în demersul de formare a deprinderilor de acțiune independent. Scopul principal a fost de a antrena elevii în abordarea de situații-problemă și de a-i încuraja ca, în vederea rezolvării acestora, să îndrăznească să avanseze puncte de vedere personale și să le susțină, să caute, să tatoneze, să experimenteze, să cerceteze, să inventeze, să argumenteze, să învețe să stăpânească situații noi etc. Am conceput astfel situațiile-problemă încât să îi pună pe elevi imediat în situația de a-și valorifica sistemul de competențe și cunoștințe, de a elabora argumente, utilizându-și capacitățile argumentative.

Referințe:

1. ZORILLO, L.; CIOBANU, L.; FOCA, E.; RUSOV, V.; ȘOVA, T. Modalități de soluționare a fenomenului rezistenței la educație. Ghid pentru părinți și cadre didactice. Bălți: SRL „Tipografia din Bălți”, 2013. 121 p. ISBN 978-9975-4252-3-0; 37.018.262M 84.
2. ZORILLO, L.; CIOBANU, L.; FOCA, E.; RUSOV, V.; ȘOVA, T. Sunt părinte de succes. Suport pentru cadrele didactice în activitatea cu părinții copiilor ce opun rezistență la educație. Bălți: SRL „Tipografia din Bălți” 2013. 66 p. ISBN 978-9975-4252-4-7
3. ЗОРИЛО, Л. Сопротивление воспитанию – одна из актуальных проблем современной педагогической науки. In: Актуальные проблемы образования и общества, Сборник трудов третьей международной научно-практической конференции, том 1, Ярославль, Россия 2012, p. 130- 133. ISBN 978-5-903933-17-4.

DIMENSIUNEA PSIHOLOGICĂ A COMPETENȚEI DE EDUCAȚIE ECOLOGICĂ (CEE) ÎN CONTEXTUL FORMĂRII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE PENTRU ÎNVĂȚĂMÎNTUL PRIMAR ȘI PREȘCOLAR

*Tatiana RUSULEAC,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

In this article are introduced some theoretical specifications of the process related to the formation of the environmental education competence (EEC) in the context of the training of teachers for primary and pre-school levels. For consideration was given the psychological dimension of this process and the factors assigned to the spheres: cognitive, attitudinal-behavioral, relational-value and self-adjusting, affective-motivational and volitional.

Necesitatea eminentă de formare a competenței de educație ecologică (CEE) în contextul pregătirii inițiale a pedagogilor pentru învățământul primar și preșcolar este argumentată de mai mulți factori, cum ar fi: tendința de integrare europeană a Republicii Moldova, alinierea la procesul de soluționare a problemelor societății contemporane, aderarea la Procesul de la Bologna, adoptarea Strategiilor și Concepțiilor organismelor internaționale etc.

La etapa actuală a cercetărilor în domeniu, savanții evidențiază structura complexă și integră a competenței de educație ecologică, care cuprinde mai multe elemente structurale numite componente sau dimensiuni. Se consideră că structura unei competențe este determinată anume de procesul mobilizării resurselor interne. După Minder M. (2003), componentele unei competențe sunt: **componenta declarativă** – *savoir-dire* – „corespunde unei cunoașteri teoretice și verbale, sunt simple noțiuni care nu reiau decît una dintre componentele competenței”; **componenta procedurală** – *savoir-faire* (priceperi și deprinderi) – răspunde la întrebarea „a ști cum...”; **componenta conativă** – *savoir-êre* – ține de voință, de afectivitate, de emoții și de motivație¹. Componenta conativă diferă de cea declarativă și procedurală, nu este nici de natură teoretică, nici practică.

Structura oricărei competențe include și o dimensiune psihologică, fapt confirmat prin sinteza ideilor mai multor savanți. De exemplu:

– Ursu L. (2010) et al. definesc „competența profesional-didactică de educație ecologică (CEE) ca o caracteristică profesional-personală integrativă a cadrului didactic, care reflectă capacitatea și disponibilitatea de a realiza eficient procesul educației ecologice a elevilor, în baza valorificării unui sistem de cunoștințe, *valori, motivații, capacități* universale și profesionale, *calități personale*, format în procesul pregătirii inițiale”²;

– Ermakov D. (2009), consideră că: „din punct de vedere psihologic o competență este determinată de: a) capacitatea de activitate a persoanei, care se bazează pe cunoștințe, experiență, valori, predispoziții, toate dobîndite în procesul de învățare, și care presupune formarea unui sistem personal de idei, a unui mod personal de gîndire, ce permite rezolvarea promptă a problemelor; b) gradul de angajare al persoanei – ca și caracteristică personală, motivațională de mobilizare a activității; c) independența și poziția persoanei în raport cu o anumită activitate”³.

– După Zimneaya I. (2004), structura unei competențe include cinci componente: 1) disponibilitatea de a manifesta o competență; 2) deținerea cunoștințelor din sfera de conținut a competenței vizate; 3) experiența de manifestare a competenței într-o varietate de situații

¹ Apud Telaman A. Formarea competenței de explorare/investigare a proceselor ecologice la elevii claselor primare. Teza de doct. În pedagogie. Chișinău, 2010, pp. 54-55.

² Ursu L (coord.). Educația ecologică în clasele primare. Centrare pe competențe. Monografie. Chișinău: Editura Garomont-Studio, 2010, p. 178.

³ Ермаков Д. С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Москва: МИОО, 2009, стр. 19.

tradiționale și netradiționale; 4) atitudinea față de conținutul competenței; 5) reglajul emoțional-volitiv al procesului și rezultatului manifestării competenței¹;

– Raven J. (2002) afirmă că „o competență include următoarele componente: *cognitivă, acțională, comportamentală, afectivă*, atât operații mintale (analitice, critice, de comunicare) cât și deprinderi practice²;

Sintetizând ideile expuse mai sus, dar și alte opinii, se poate concluziona că din punct de vedere psihologic, procesul de formare al CEE este reperat de factorii atribuiți sferei cognitive, atitudinal-comportamentale, relațional-valorice și de autoreglaj, afectiv-motivațional-volitiv.

1. **Sfera cognitivă.** În cadrul sferei cognitive se includ acele procesele psihice cognitive grupate în procese senzoriale (senzația, percepția reprezentarea) și procese logice superioare (gândirea, memoria, imaginația).

a) Procesele senzoriale includ: senzațiile, percepția și reprezentările.

➤ *Senzațiile* sunt mecanismele psihice de prelucrare primară a informațiilor. Prin *senzații* omul captează, înregistrează și efectuează o prelucrare inițială, destul de simplă, precoce a informațiilor. De aceea, el recurge la *percepții* ca mecanisme psihice de prelucrare aprofundată nu a însușirilor, ci a obiectelor luate ca întreguri distincte. Diferențierea în practică a senzațiilor de percepții este însă destul de dificilă, deoarece și unele și altele sunt forme de reflectare senzorială a lumii materiale, care acționează nemijlocit asupra analizatorilor. Analiza literaturii de specialitate permite evidențierea trăsăturilor domeniului perceptiv, cardinale în constituirea CEE:

- receptarea rapidă/lentă a datelor (forme, mărimi etc.) și a semnificației lor;
- perceperea rapidă/lentă a unor invarianți sau conexiuni într-o mulțime de date.

➤ *Reprezentările* constituie primul nivel de organizare a activității mintale autonome, independent de prezența și acțiunea directă a obiectelor externe. Reprezentarea are o funcție de cunoaștere, furnizând informații despre însușirile semnificative, individuale și comune ale obiectelor și fenomenelor percepute anterior.

Reprezentările îndeplinesc un dublu rol: rol de cunoaștere și rol de reglare. *Ca proces de cunoaștere*, reprezentarea furnizează informații despre însușirile mai semnificative, caracteristice ale obiectelor și fenomenelor percepute anterior, readucând în minte imagini ale acestora și permițând continuarea activității de cunoaștere în absența lor. Reprezentările devin o sursă importantă de informații pentru gândire, care poate prelucra informații despre acestea și în absența obiectelor.

Rolul reglator al reprezentării se manifestă sub două aspecte: a) în pregătirea mintală anticipată a acțiunilor, reprezentarea fiind un model mental de desfășurarea acestora; b) în coordonarea și corectarea desfășurării acțiunilor, reprezentarea devenind un reper mental, un factor de comandă și de control în funcție de care se desfășoară acțiunea, iar, atunci când e cazul, se efectuează corecțiile necesare³.

b) Gândirea deține un rol foarte important în procesul de formare al competențelor. Gândirea ecologică este considerată unul din cele mai complexe tipuri de activitate mintală, deoarece presupune manifestarea unei astfel de atitudine față de natură, încât aceasta din urmă să fie percepută nu doar ca mediul de trai al omului, dar și ca un sistem integru și unic de autoorganizare a lumii. Gândirea ecologică include diferite tipuri de reflecție: înțelegerea de către individ a locului propriei persoane în lume și în natură (reflecția viziunii asupra lumii); conștientizarea problemei interacțiunii omenirii cu biosfera (reflecția metodologică); alegerea idealurilor și a noilor orientări valorice (reflecția personal-psihologică); crearea imaginii

¹ Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: ИЦПКПС, 2004, стр. 23.

² Равен Д. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация. Москва: Когито-Центр, 2002.

³ Rolul reprezentărilor în cunoaștere <http://www.scribub.com/sociologie/psihologie/Rolul-reprezentarilor-in-cunoa22277.php>

științifice moderne a lumii (reflecția nonparadigmală); alegerea strategiilor de acțiune (reflecția personal-organizațională) etc¹.

Interacțiunea dintre gândire și procesul de formare al CEE are loc la nivelul formării capacităților analitice, proiective, diagnostice, prognostice și de rezolvare a problemelor cu caracter ecologic.

c) Creativitatea, cu componenta sa principală *imaginația*, favorizează apariția unor ipoteze și găsirea unor căi și metode de căutare euristică.

Unul din factorii formării CEE este gândirea creativă, considerată drept capacitate a unei persoane de a găsi soluții non-standard pentru rezolvarea și depășirea diverselor probleme.²

Pentru domeniul imaginației, am identificat următoarele trăsături ale studenților, cardinale în constituirea CEE (se prezintă valorile polare):

- capacitatea de a-și imagina într-un timp scurt / îndelungat obiecte, fenomene etc. (inclusiv și fără utilitate, dar printre care se găsesc și cele adecvate soluțiilor căutate) (*fluiditate*);
- capacitatea de a schimba ușor / greu modul de abordare al unui subiect (problemă, conținut), când un mod se dovedește inefficient (*plasticitate*);
- capacitatea de a da răspunsuri și a găsi soluții originale (*originalitate*).

d) Memoria este un proces de cunoaștere, iar rolul ei cel mai important este acela de a oferi conținuturi proceselor cognitive superioare (gândirii și imaginației). *Memoria* este implicată în procesul de formare a CEE, cu precădere la reactualizarea promptă și optimă a cunoștințelor (declarative, procedurale, conotative etc.) referitoare la aspectele aferente procesului de EE, s-au a problemelor cu caracter ecoeducațional.

Memoria are anumite proprietăți care se manifesta diferit la persoane diferite, iar în dependență de aceasta se poate judeca și despre gradul de formare sau dinamica formării competențelor la o anumită persoană: volumul, mobilitatea, rapiditatea fixării, fidelitatea redării rapiditatea actualizării.

Analiza literaturii de specialitate a permis evidențierea trăsăturilor cardinale ale memoriei, care influențează semnificativ constituirea CEE:

- reținerea legăturilor de conținut ale materiei;
- memorizarea materialului verbal-logic, intuitiv-plastic;
- reactualizarea promptă și optimă a cunoștințelor necesare.

e) Atenția este o condiție sine-qua-non a actului de formare a competențelor, care îi sporește eficiența și îl facilitează. Atenția face parte din categoria fenomenelor psihice care susțin energetic activitatea. Pentru procesul de formare al CEE sînt importante fiecare dintre formele simple sau complexe ale atenției: *atenția involuntara* (orientarea se face de la sine, fără efort), *voluntară* (cu efort volitiv), *postvoluntară* (cînd o activitate care a necesitat efort devine plăcută și ne atrage în mod spontan). Desigur că atenția voluntară trebuie să aibă prioritate, dat fiind faptul că este implicată în activitățile intenționate (sarcinile de lucru) sau în procesele de planificare (de exemplu, planificarea lucrurilor care sunt de făcut). Pentru formarea cu succes a CEE, trebuie valorificate sau dezvoltate la studenți astfel de trăsături ale atenției:

- concentrarea asupra unei activități pînă la sfîrșit (*concentrare, stabilitate*);
- sesizarea simultană a întelesului mai multor surse de informații (*distribuție*);
- sesizarea unui volum mare de unități (*volum*);
- trece cu ușurință de la o activitate la alta (*comutare*).

a) Limbajul este considerat una dintre cele mai importante structuri ale sistemului psihic. În interacțiune cu gândirea, limbajul reprezintă pîrghia care pune în mișcare și susține întreg blocul cognitiv. Orice formă de învățare / activitate implică folosirea unui limbaj, fie pentru plasarea acțiunilor concrete în planul mintal, fie pentru întreținerea relațiilor interpersonale. În

¹ Васильева В.Н. Формирование экологического мышления в процессе образования // Инновации и образование : сб. материалов конф. Сер. "Symposium". Вып. 29. СПб.: С.-Петербург. филос. о-во, 2003, стр. 273–287.

² Что такое креативное мышление? <http://danilovnews.ru/cto-takoe-kreativnoe-my-shlenie/>

procesul de formare al competențelor limbajului are rol de mediator în desfășurarea și dezvoltarea tuturor mecanismelor psihice, indiferent dacă acestea sunt conștiente sau inconștiente.

Trebuie menționate acele trăsături ale limbajului care influențează semnificativ procesul de formare al CEE:

- formularea ideilor cu precizie și claritate;
- prezența limbajului reflexiv (capacitatea de a explica acțiunile întreprinse, schemele, procedeele și regulile de rezolvare folosite).

2. Sfera dinamico-energetică cuprinde temperamentul care în plan psihologic reflectă modul cum o persoană reacționează și se manifestă sub aspect dinamico-energetic în diverse situații: rapiditatea percepției; a răspunsurilor verbale la întrebări, a reacțiilor motorii; intensitatea trăirilor emoționale și durata lor; intensitatea sau forța acțiunilor voluntare; echilibrul sau impulsivitatea derulării răspunsurilor la succesiunea stimulării externe; direcția orientării dominante – extraversie sau introversie; locul controlului (dependentă de stimularea externă sau dependentă de activismul intern propriu); disponibilitatea la comunicarea interpersonală; ascendența sau obediența relațională, etc.

Temperamentul, pe de o parte, indică modul în care se exteriorizează și se manifestă o persoană într-o situație concretă, sub aspectul intensității, mobilității și echilibrului diverselor tendințe, pulsioni și procese biologice contrare (forță – slăbiciune, mobilitate – inerție, excitație – inhibiție, control – impulsivitate etc.), iar pe de altă parte, influențează celelalte laturi ale personalității, nuanțând modul lor de manifestare, având rol predispozant și facilitând sau inhibând formarea lor.¹

Extravertia și introvertia, cu toate trăsăturile ce le implică, determină valorile polare ale calităților cardinale ale sferei dinamico – energetice, care determină constituirea CEE. Pe baza acestor dimensiuni polare se pun în evidență diferențele interindividuale, exprimând atât modalitatea dominantă a interacțiunii individului cu lumea, cât și orientarea energiei sale psihice.

3. Sfera relațional-valorică și de autoreglaj (caracter).

Din punct de vedere psihologic caracterul trebuie considerat rezultatul unui șir de integrări a funcțiilor și proceselor psihice particulare din perspectiva relaționării omului cu semenii și adaptării sale la mediul socio-cultural în care trăiește. Trăsăturile de caracter (sîrguința, conștiinciozitatea, punctualitatea, neglijența, indiferența, superficialitatea etc.) pot favoriza sau împiedica concretizarea potențialului, influențând preferințele persoanei în abordarea oricărui tip de situații, în cunoaștere și rezolvare de probleme. În acest sens pot fi menționate următoarele trăsături cardinale ale sferei relațional-valorice și de autoreglaj, care pot determina formarea CEE: consecvență în acțiuni; spirit autocritic; reglare conștientă a acțiunilor în concordanță cu intențiile și scopurile puse. Cunoașterea însușirilor caracteriale ale studentului favorizează medierea eficientă a activității de formare a CEE.

Referindu-se la dimensiunea valorică a sferei, Calmuțchi L. menționează, rezumînd metodologia caracterului valoric al competenței ecologice, valori subiective stăpînite de către personalitate în procesul de acumulare a experienței vitagenice:

- valorile existente în natură;
- valori care definesc strategiile de formare ale poziției active de viață;
- valori care determină activități ecologice de păstrare și conservare a naturii;
- valori orientate spre starea fizică și morală a personalității.²

4. Sfera instrumentală (capacități). În procesul formării CEE trebuie luat în calcul și sistemul de capacități format deja la studenți, nivelul de dezvoltare al acestor capacități precum și sistemul de capacități profesionale pe care studentul trebuie să-l dețină în vederea profesării.

¹ Țuțu, M. Psihologia personalității. Ed. a 4-a. București: Editura Fundației România de Mîine, 2007, p. 85 http://194.88.148.149/51/cb/3b/9a/356972applicationan_2_Psihologia_personalitatii.pdf

² Calmuțchi L. Formarea competenței ecologice la studenți în procesul predării-învățării chimiei. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2012, p. 69.

Toate acestea trebuie să determine selectarea adecvată a strategiilor didactice și a conținuturilor pentru asigurarea eficienței procesului instructiv-educativ (de formare profesională). În contextul celor menționate, următoarele trăsături ale sferei instrumentale sunt considerate cardinale pentru formarea CEE:

- perceperea imediată a situațiilor de problemă cu caracter educativ, ecologic etc.;
- generalizarea facilă a materialului;
- flexibilitate în construcția unui demers de rezolvare al problemelor din sfera de activitate;
- evidențierea facilă a celor mai raționale căi de rezolvare a problemelor;
- reținerea facilă a materialului predat-învățat;
- reducerea (restrângerea) facilă a raționamentelor și acțiunilor corespunzătoare în procesul rezolvării problemelor.

5. Sfera afectiv-motivațional-volitivă (stimulatorie). Se consideră că emoțiile și sentimentele constituie o componentă de bază a competenței ecologice / de educație ecologică, poartă un caracter individual, iar manifestarea acestora este o precondiție pentru luarea unor decizii pozitive de realizare a acțiunilor în natură și pentru formarea convingerilor ecologice. De exemplu, Raven J. menționează componenta afectivă ca una dintre cele mai importante din structura competenței și-i atribuie acestei componente astfel de elemente precum: concentrarea emoțională față de sarcină; mobilizarea energiei, voinței și perseverenței; anticiparea bucuriei, succesului și a întristării nereușitelor; depunerea unor eforturi volitive suplimentare pentru anihilarea nereușitelor etc¹. Rîjikov A., de asemenea, subliniază importanța emoțiilor în procesul de educație ecologică, menționând că trăirile emoționale față de problemele ecologice conduc la ocuparea unei poziții stabile față de soluționarea acestora².

Cercetările din domeniul psihologiei generale și al psihologiei ecologice subliniază următoarele aspecte ale sferei afective aferente competenței ecologice, care se extind și asupra CEE: satisfacția de a deține cunoștințe și a avea capacități aferente domeniului de educație ecologică; bucuria și satisfacția realizării unor activități cu caracter ecologic eficiente (de educație ecologică), întristarea în caz de nereușită ca și stimul în vederea obținerii succesului; repulsie față de comportamente inadecvate în natură, față de obiceiurile rele; sentimentul de responsabilitate față de relația cu mediul înconjurător, dragoste față de natură etc.

După Leontiev A. (1975), realizarea unei acțiuni este precedată de formularea unor motive, deci, succesul unei acțiuni depinde de motivele înaintate și motivația pentru aceasta³. Prezența motivației este absolut necesară și în cazul realizării acțiunilor cu caracter ecologic, pedagogic și este o componentă indispensabilă procesului de formare a CEE.

Calmuțchi L., din perspectiva dezvoltării durabile, consideră relevantă pentru formarea competenței de educație ecologică următoarele tipuri de motivație:

- motivația civico-patriotică – manifestă dorința de a păstra și spori patrimoniul natural;
- motivația socio-umanistă – dorința de a acorda atenție, respect față de om, grupuri sociale, încadrate în rezolvarea problemelor ecologice;
- motivația igienică – înțelegerea naturii ca valoare importantă în menținerea și păstrarea sănătății omului, conservarea unor condiții favorabile de viață;
- motivația economică – dezvoltarea economiei conform noilor date ale științei în vederea includerii capacităților naturale ale ecosistemelor.
- motivația personalității de a trăi și activa în armonie cu natura⁴.

¹ Равен Д. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация. Москва: Когито-Центр, 2002.

² Рыжиков А. И. Природа и человек: психологические основы отчуждения. În: Вопросы психологии, 1991, №1, С. стр 62.

³ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975.

⁴ Calmuțchi L. Formarea competenței ecologice la studenți în procesul predării-învățării chimiei. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2012, p. 68.

Alte aspecte ale sferei motivaționale, nemijlocit aferente CEE, sunt menționate de către Jdanova S., care include în această sferă trăsături cu încărcătură metodologică precum ar fi: atitudine responsabilă față de activitatea de educație ecologică realizată cu elevii, tendința persoanei de a-și aprofunda cunoștințele metodologice și bioecologice, tendința de a dezvolta capacitățile, aptitudinile specifice etc.¹

Al treilea aspect dimensiunii examinate este voința. Factorul de voință determină formarea CEE prin autoreglarea voluntară a atenției, memoriei, prin prezența sau lipsa tenacității, perseverenței, a fermității și consecvenței. Pentru procesul de formare al CEE sunt importante următoarele calități volitive:

- disciplinaritate, organizare (planificarea conștientă și realizarea persistentă a planului de activitate ecologică, respectarea de bună voie a normelor și cerințelor ecologice);
- independență / autonomie (realizarea acțiunilor fără controlul permanent și supravegherea altor persoane, capacitatea de a realiza personal acțiuni cu caracter ecologic, de a susține în dezbateri propriile idei, fără a le impune cu încăpăținare);
- perseverență (menținerea efortului voluntar la nivel optim atât timp cât este necesar pentru atingerea scopului, în pofida diverselor piedici și dificultăți ce se pot ivi în cale);
- abținere / stăpânire (răbdare, rezistență în cazul conflictelor sau în procesul rezolvării acestora, stăpânirea emoțiilor, capacitatea control asupra propriilor calități și fapte);
- fermitate / hotărâre (stabilitatea operațional-instrumentală a deciziilor și hotărârilor luate în diferite situații, rapiditate și corectitudine în luarea deciziilor cu privire la rezolvarea problemelor cu caracter ecologic sau de educație ecologică);
- inițiativă (manifestarea creativității, inventivității; susținerea inovațiilor altor persoane precum și susținerea activă a realizării planurilor colective preconizate)².

Referitor la procesul de formare al voinței, literatura de specialitate menționează că acesta depinde de situațiile externe, de natura și caracterul sarcinilor și solicitărilor la care este supusă persoana, de consensul solicitărilor din partea altor persoane, cât și de particularitățile individuale ale celui în formare.

Cele prezentate mai sus conduc la formularea următoarei concluzii: procesul de formare al competenței de educație ecologică se fundamentează pe un șir de factori de ordin psihologic atribuiți sferei afectiv-motivațional-volitive, cognitive, atitudinal-comportamentale, relațional-valorice și de autoreglaj; cunoașterea și valorificarea eficientă a factorilor sferei afectiv-motivațional-volitive și a trăsăturilor aferente manifestate de persoanele de o anumită vîrstă trebuie să constituie o condiție indispensabilă pentru fundamentarea corectă a procesului de formare al CEE.

¹ Жданова С. А. Формирование экологической компетентности специалиста дошкольного образовательного учреждения в процессе повышения квалификации. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Шуя, 2009, стр. 14.

² Golu M. Fundamentele psihologiei. Vol. I și II. - Ed. a V-a. București: Editura Fundației România de Măine, 2007.

VIOLENȚA ÎN ȘCOLI - CAUZĂ A UNEI PEDAGOGII AUTORITARE

*Sergiu SANDULEAC,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

The article „School violence as a consequence of authoritarian pedagogy” analyzes the influence of authoritarian approach of increasing violence. The pedagogical success can be evaluated through different values. One of it is the presence violence in schools or better said absence of it. It is presented a difference between authoritarian and humanistic approach. Humanistic approach involves collaboration between student and teacher, co-creation, internal motivation of students through the teacher's charisma. It educates children for life and positive experience of life.

Viața școlară nu poate fi ruptă de viața socială, precum nici viața socială nu poate fi percepută fără un sistem educațional coerent ce nu reprezintă altceva decât o filieră a comunității sociale ce oferă prilejuri de învățare psihosocială. Pentru prima dată elucidarea nevoii de modele comportamentale sociale a fost expusă de Ș. Bârsănescu.

Pornind de la concepția unei pedagogii umaniste am fi vrut să facem anumite delimitări conceptuale privitor la pedagogia autoritară și pedagogie umanistă. Procesul educațional se supune unei legi a constrângerii precum ne spune D. Uznadze.¹ În procesul pedagogiei autoritate copii nu au posibilitate de alegere, ei nu aleg manualul după care vor lucra, profesorul sau orarul de lucru. Tot procesul este coordonat de maturi. În cadrul învățământului autoritar profesorii constrâng elevii prin diverse metode, note scăzute, sancțiuni amenințări cu părinții. Lucrările de control sunt tot o formă de a constrânge elevul, pentru care și apare dorința de a copia. Toate aceste procese creează frică la copii, paradoxal este ca sistemul de învățământ este orientat în accepțiune modernă asupra personalității elevului. Este demonstrat că agresivitatea poate surveni ca rezultat al frustrării.

Există cel puțin patru deosebiri dintre aceste două poluri pedagogie autoritară și umanistă:

Tabelul 1.

PEDAGOGIA AUTORITARĂ	PEDAGOGIA UMANISTĂ
Abordarea autoritară presupune o relație dintre elev și pedagog bazată pe un sistem de recompense și pedepse, de exemplu constrângeri.	Abordarea umanistă presupune o colaborare dintre elev și profesor, co-creare, motivație internă a elevilor prin prisma charismei profesorului.
Abordarea autoritară este orientată spre formarea cunoștințelor, competențelor.	Abordarea umanistă este orientată spre armonizarea psihologică a persoanei, cunoștințele sunt conceptuale și sunt privite ca o modalitate de atinge obiectivele propuse.
Abordarea autoritară ține cont de caracteristicile individuale a copiilor.	Abordarea umanistă primește copilul în totalitate așa cum este.
Abordarea autoritară proclamă despre pregătirea tinerei generații pentru viață.	Abordarea umanistă educă copii pentru viață și prin experiența pozitivă de viață.
Abordarea autoritară este monologată în comunicarea cu copiii.	Abordarea umanistă ține dialogul cu copiii.
Procesele educaționale ale pedagogiei autoritare sunt strict reglementate principiile ce presupun ca elevii să fie obligați să fie atenți, să se supună, să fie responsabili, să nu se certe	Procesele educaționale ale pedagogiei ale pedagogiei umaniste se conduc după principiul cooperării, încrederii, înțelegerii, creativității, liberii alegeri și dragostei de cunoaștere a iubirii
Pedagogia autoritară accepta ca axiome: răul	Pedagogia umanistă este construită pe

¹ Узнaдзe Д. Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.

este pedepsit, binele este încurajat, lenea este condamnată, străduința bine venită ...	următoarele axiome: dragostea se educă prin dragoste, binele se educă prin bine, succesul este cultivat prin succes, recunoștința se educă prin recunoștință
Pedagogia autoritară este conservatoare	Pedagogia umanistă este inovațională
Pedagogia autoritară dăunează sănătății copiilor, provocând pe profesori, tutori și părinți spre a fi iritanți, grosolani, amenințatori, să pedepsească și să umilească	Pedagogia umanistă are scop de profilaxie, deoarece fiecare copil este capabil de a consimți, bucurie, comunitate spirituală, dragoste și respect

Reieșind din prezentarea efectuată anterior putem semnala caracterul violent al pedagogului autoritar, ce generează inevitabil conflicte de ordin intern sau conflicte interpersonale.¹ Totodată putem remarca apariția frustrării la copiii care nu reușesc să facă față procesului de studiu, fapt care duce deseori la agresivitate și creează un climat psihologic nefavorabil. Tot aici apare și demotivarea sau din contra persistă lipsa motivației de a învăța. Chiar dacă strategiile de motivare își au loc în actul psihopedagogic și sunt pe deplin cunoscute și aplicate de către specialiști în domeniu. Șanse mai mari le au copiii în clasele primare ce sunt satelizați. În clasele gimnaziale deseori motivația de a învăța trece pe locul doi din cauza crizelor de vârstă. În final eficiența pe plan pedagogic rămâne a fi scăzută, acest lucru fiind vizibil spre sfârșitul claselor gimnaziale sau studiilor liceale. Conform datelor statistice în anul 2013 în sesiunea de bacalaureat 2013 a fost atestată o rată mică de promovare a examenului de bacalaureat din toată perioada de organizare a acestui examen în Republica Moldova – 68,28%. **Iar reușita absolvenților a fost joasă.** A fost atestat un număr mic de elevi cu medii mari la examenul de bacalaureat: 7 elevi (0,03%) cu media 10, 278 elevi (1%) cu media între 9 și 9,99 și 1886 elevi (6,8%) cu media între 8 și 8,99.² Pe lângă mediocritatea școlară care reprezintă o formă a insuccesului școlar, dar care poate fi mai ușor înlăturată, întrucât elevii din această categorie au posibilități intelectuale, dar nu vor să învețe din diferite cauze, pedagogice, psiho-individuale, socio-familiale. Toate aceste cauze au la bază un singur factor, prezența violenței în mai mică sau mai mare măsură. Dacă ne referim la cauze pedagogice putem vorbi de un climat psihologic instabil ce afectează relația profesor-elev și prin pedagogia autoritară tot procesul de studiu. Acest lucru nu ar fi fost posibil printr-o abordare umanistă, și tot odată ar crea premise pentru micșorarea ratei de insucces școlar. Cauzele psiho-individuale se referă la acele cauze psihologice survenite deseori din experiența personală negativă ce este traumatizantă pentru copil, unde școala ar putea interveni ca element ce soluționează aceste situații și îl ajută pe copil, ceea ce nu este posibil printr-o abordare autoritară. În contextul abordării autoritare pedagogul pune în față problema de studiu ce trebuie soluționată și alți factori nu sunt luați în calcul. Toate întrebările apar deja după ce elevul nu reușește să facă față și de abia atunci se încearcă soluționarea situației și găsirea soluției. Cauzele socio-familiale se referă deseori la cerințele prea înalte ale părinților față de copil, uneori fiind soldate cu acute de violență fizică, dar cu siguranță este prezentă violența emoțională. Un diagnostic corect al eșecului școlar nu poate fi stabilit decât printr-o colaborare strânsă între profesorii clasei, dirigintele clasei, familie și chiar medic de familie. Această colaborare prin prisma pedagogiei umaniste există permanent. Un studiu realizat pe elevi ce au fost puși în situația de a reflecta asupra tactului pedagogic al profesorului arată că profesorul trebuie să posede următoarele calități:

Tactul pedagogic este condiționat de:	Factorii care influențează tactul pedagogic al profesorului:
I. Atitudinea corectă și relația corespunzătoare	1. Înțelegere, apreciere, grijă și ajutor, apărarea

¹ [Вера Третьякова](http://www.proza.ru/2013/03/10/1400) Авторитарная и гуманная педагогика черты различий. In: <http://www.proza.ru/2013/03/10/1400> (vizitat 03.02.2014)

² Ministerul Educației a anunțat rezultatele BAC 2013 și noutățile din metodologia BAC 2014 In: <http://www.edu.md/ro/evenimentele-saptaminii/15118/> (vizitat 03.02.2014)

între profesor și elev	drepturilor elevului. 2. Dragoste, încredere, respectarea particularităților de vârstă și individuale, fizice și psihice. 3. Nu sfidează, are o atitudine prietenoasă.
II. Aprecierea corectă a felului cum învață, se comportă și acționează	1. Acordarea corectă a recompenselor și a pedepselor, rezolvarea situațiilor problemă în care sunt implicați elevii într-o manieră discretă. 2. Stimularea încrederii în sine a elevilor, mai ales în momentele de nereușită 3. Cointeresarea elevilor în îndeplinirea obligațiilor pe care le au, stimularea interesului pentru obiectul de studiu.
III. Calitățile profesionale ale cadrului didactic	1. Un înalt nivel profesional. 2. Dezinteresat, corect în aprecierea elevilor. 3. Simțul măsurii, exigență corespunzătoare. 4. Ține legătura cu elevii și în afara orelor de curs
IV. Calitățile personale ale cadrului didactic	1. Manierat, sincer, deschis, discret, rezervat, autocritic. 2. Stăpânire de sine, chibzuință, cumpătate, răbdare 3. Atitudine decentă, inteligență, exemplu de comportare. 4. Optimism, veselie, simțul umorului.
V. Atitudinea corespunzătoare față de părinții elevului	1. Politicos cu părinții elevilor.

Calitățile prezentate în tabelul de mai sus sunt foarte bune pentru a exercita cu succes și fără violență activitatea didactică, însă din punct de vedere practic acestea nu pot exista în totalitate și la toți profesorii datorită mediului violent pe care îl promovează instituția cu o educație autoritară. Deoarece școala cu o abordare autoritară își are propria cultură organizațională și depinde foarte mult de cerințele managerului care își formează echipa de profesori. Deci ameliorarea și prevenirea violenței în școală depinde foarte mult de stilul de educație abordat. Cu toate că numeroase ghiduri propun măsuri de ameliorare a violenței, cum ar fi intervențiile la nivel individual, la nivel familial, la nivelul școlii și la nivel social, în cadrul școlii umaniste aceste intervenții ar fi reduse la minimum deoarece în cadrul pedagogiei umaniste fiecare copil este capabil de a consimți, bucurie, comunitate spirituală, dragoste și respect.

Referințe:

1. Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.
2. Вера Третьякова Авторитарная и гуманная педагогика черты различий. In: <http://www.proza.ru/2013/03/10/1400> (vizitat 03.02.2014)
3. Ministerul Educației a anunțat rezultatele BAC 2013 și noutățile din metodologia BAC 2014 In: <http://www.edu.md/ro/evenimentele-saptaminii/15118/> (vizitat 03.02.2014)
4. Călineci M. C., Păcurari O. Ș., Stoicescu D. Valori comportamentale și reducerea violenței în școală. București: Educația 2000+, 2009. 94 p.

¹ Călineci M. C., Păcurari O. Ș., Stoicescu D. Valori comportamentale și reducerea violenței în școală. București: Educația 2000+, 2009. 94 p., p 35

FORMAREA CADRELOR DIDACTICE DIN PERSPECTIVA EDUCAȚIEI INCLUZIVE

*Tatiana SCRIPA,
Universitatea de Stat din Tiraspol*

In the last decades attaches an increasingly higher importance to teacher training for inclusion of children with disabilities in mainstream schools. Being a complex phenomenon and already implemented nationwide, inclusion is a challenge for the involved institutions and for the whole society, resulting the need for change of both the mentalities and educational policies. For these reasons, the training of future teachers has a paramount importance for the successful implementation of inclusive education.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, special educational needs (SEN), university education needs, teaching staff, skills.

În ultimele decenii, la nivelul politicilor școlare și al practicilor educaționale s-a impus ca un principiu funcțional educația incluzivă. Aceasta a apărut ca o reacție firească a societății la obligația acesteia de a asigura cadrul necesar și condițiile impuse de specificul educației persoanelor cu cerințe educative speciale. Educația incluzivă presupune extinderea scopului școlii obișnuite, transformarea acesteia pentru a putea răspunde și altor categorii de copii, în special copiilor cu CES. „Educația incluzivă este o abordare și un proces continuu de dezvoltare a politicilor și practicilor educaționale, orientate spre asigurarea oportunităților și șanselor egale pentru persoanele excluse/marginalizate de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație” [4].

Educația incluzivă are ca scop adaptarea continuă a școlii la cerințele speciale de învățare ale elevilor și se realizează prin eliminarea barierelor în învățare pentru toți copiii. Școala de tip incluziv este școala de bază, accesibilă, de calitate și care își îndeplinește menirea de a se adresa tuturor copiilor, de a-i transforma în elevi și de a-i deprinde și abilita cu cunoștințele și aptitudinile de bază.

În Republica Moldova se acordă o importanță din ce în ce mai mare incluziunii copiilor cu dizabilități în școlile de masă. În acest context, pregătirea cadrelor didactice pentru educația incluzivă devine foarte actuală, în special pentru formarea inițială și continuă a specialiștilor responsabili pentru incluziune.

Regulamentul-cadru al instituției de învățământ general incluziv stipulează că personalul din învățământ are obligațiunea:

- să promoveze educația incluzivă sub toate aspectele, asigurând în măsură deplină incluziunea școlară și socială a elevilor cu CES;

- în limita competențelor, să cunoască particularitățile de dezvoltare a copiilor, necesitățile acestora la fiecare etapă de vîrstă, strategii de intervenție, de recuperare/compensare în cazul copiilor cu CES;

- să sesizeze, la nevoie, instituțiile publice de asistență socială/educațională specializată, serviciile de protecție a copilului în legătură cu situațiile care afectează demnitatea, integritatea fizică și psihică a elevului;

- să demonstreze respect și considerație în relațiile cu toți elevii, părinții/reprezentanții legali ai acestora [2, p.35].

Cadrele didactice care lucrează cu copiii cu CES au un rol important în transpunerea în practică a recomandărilor oferite de SAP, implementarea Planului Educațional Individualizat (PEI) pentru anumiți copii, participînd la elaborarea și implementarea PEI. Aceste responsabilități presupun pentru învățătorul de la clasă/profesorul la disciplină următoarele [2, p.36]:

- prezentarea informației privind rezultatele evaluării competențelor elevului la disciplină;
- elaborarea și implementarea curriculumului individualizat la disciplina predată;
- realizarea adaptărilor curriculare la disciplina de studiu;

- stabilirea strategiilor didactice la disciplina de studiu;
- determinarea și aplicarea strategiilor de evaluare;
- identificarea resurselor necesare realizării finalităților stabilite;
- corelarea proiectării didactice (de lungă și de scurtă durată) cu PEI prin stabilirea obiectivelor specifice pentru elevul cu CES;
- oferirea de consultanță elevului și părinților/tutorei în parcurgerea demersului educațional la disciplina de studiu;
- crearea în clasă a unui mediu relațional adecvat pentru toți (profesor-elev, elev-elev etc.);
- colaborarea cu toți specialiștii implicați în elaborarea/realizarea/evaluarea PEI.

Succesul educației incluzive în clasă/școală are ca bază crearea unui mediu psihologic favorabil conform următoarelor principii:

- principiul normalizării;
- principiul egalizării anselor;
- principiul intereselor superior al copilului;
- principiul non-discriminării, toleranței și excluderii tuturor diferențelor;
- principiul intervenției timpurii;
- principiul individualizării procesului educativ-instructiv;
- principiul asigurării serviciilor de sprijin;
- principiul managementului educațional participativ;
- principiul cooperării și parteneriatului social [3, p.10-11].

Din acestea rezultă adaptarea procesului instructiv-educativ la necesitățile fiecărui copil cu CES. În acest context, rolul pregătirii viitoarelor cadre didactice conform necesităților tipologice și individuale ale personalității fiecărui copil în parte este imens.

Ideea educației integrate este confirmată de Legislația internațională:

Declarația universală a drepturilor omului (1948); Convenția cu privire la drepturile copiilor (1989); Declarația drepturilor persoanelor cu handicap (1975); Declarația dreptului deficientului mintal (1971); Programul mondial de acțiune cu privire la persoanele cu handicap (1983); Declarația mondială asupra educației pentru toți (1990); Declarația Conferinței Mondiale UNESCO asupra educației speciale de la Salamanca, Spania (1994) ș.a.

În Republica Moldova s-au realizat pași importanți în elaborarea și adoptarea cadrului legislativ național care reglementează diferite aspecte ale învățământului incluziv, elaborarea strategiilor privind instruirea incluzivă, a căilor de pregătire a cadrelor didactice, a serviciilor de sprijin, specializarea lor în problemele integrării, pregătirea inițială și continue profesională etc.

Astfel, baza legislativă a educației integrate/incluzive este asigurată de:

- Hotărârea Guvernului nr.410 din 04.12.2003 pentru aprobarea Planul Național de acțiune cu privire la realizarea Strategiei „Educația pentru toți,,;
- Hotărârea Guvernului nr.288 din 15.03.2005 cu privire la aprobarea Obiectivelor de dezvoltare ale Mileniului în Republica Moldova până în anul 2015;
- Strategia de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități (2010-2013);
- Strategia și Planul Național de acțiune a comunității în sprijinul copiilor aflați în dificultate, pentru anii 2007-2009;
- Hotărârea Guvernului nr.784 din 09.07.2007 pentru aprobarea Strategiei și Planul Național de acțiuni privind reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului pentru anii 2007-2012;
- Programul de dezvoltare a educației incluzive în RM pentru anii 2011-2012;
- Hotărârea Guvernului nr.523 din 11.07.2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 [3, p.16-18].

În cadrul Universității de Stat Tiraspol pot fi identificate câteva direcții principale cu privire la procesul de implementare și realizare a educației incluzive:

- formarea inițială a cadrelor didactice capabile de încadrarea lor eficientă ulterioară în școlile incluzive;

- formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva educației incluzive;
- pregătirea corpului profesoral din cadrul UST în domeniul educației incluzive;
- crearea mediului incluziv în cadrul UST.

La Universitatea de Stat Tiraspol sunt formați specialiști pentru învățământul primar, gimnazial și liceal în cadrul facultăților de Pedagogie, Filologie, Biologie și Chimie, Matematică, Informatică și Tehnologii informaționale, Geografie. Finalitățile de studii a specialistului cu studii superioare de licență și masterat includ dimensiuni de competențe calificaționale care favorizează pregătirea psihopedagogică și didactică pentru activitatea viitoarelor cadre didactice în școlile incluzive.

Un pas important în promovarea educației incluzive și pregătirii viitoarelor cadre didactice este introducerea cursului Educație incluzivă pentru instituțiile de învățământ superior. În cadrul UST acest curs este implementat la toate specialitățile cu profil pedagogic ca disciplină obligatorie. Scopul fundamental al cursului este studierea cadrului teoretic și practic al educației integrate, sensibilizarea și pregătirea studenților pentru organizarea și desfășurarea ulterioară a unui proces educațional respectând valorile și principiile educației incluzive, instruirea elevilor cu CES într-un mediu favorabil și accesibil. Astfel, cadrele didactice responsabile de cursul Educație incluzivă au elaborat curriculumul pentru această disciplină, fapt care, considerăm, va permite pregătirea studenților pentru realizarea educației incluzive. De asemenea, studenții își petrec stagiile de practică pedagogică în cadrul școlilor incluzive. Astfel, la momentul absolvirii studiilor și a angajării în câmpul muncii studenții vor fi pregătiți pentru a face față cerințelor educației incluzive.

Competențele generale și finalitățile cursului de educație incluzivă includ:

- identificarea conceptelor de bază ale educației incluzive;
- caracterizarea etapelor dezvoltării copiilor și elevilor în diferite perioade de vârstă, cât și a riscurilor, tendințelor anormale de dezvoltare;
- identificarea specificului activității pedagogului cu elevii cu CES de diferite vârste;
- identificarea elementelor specifice fiecărei categorii de copii cu CES din perspectiva intervenției psihopedagogice;
- aplicarea diferitor modele de investigație psihopedagogică a persoanelor cu CES;
- elaborarea prognosticului și a reușitei strategiilor psihologice și educaționale a copiilor cu CES;
- sugerarea modalităților de acțiune pentru optimizarea procesului de recuperare, adaptare și integrare a copiilor cu CES în activități școlare și comunitare;
- realizarea cercetărilor științifice în problematica instruirii elevilor cu CES;
- conlucrarea eficientă în echipă privind diagnosticarea și recuperarea persoanelor cu probleme de diferit tip;
- elaborarea diferitor scenarii ale activităților educative cu copiii cu CES pornind de la cunoașterea trăsăturilor specifice și individuale ale fiecărui copil în parte;
- cunoașterea nevoilor, riscurilor și problemelor persoanelor cu dizabilități și a familiilor lor, identificarea serviciilor sociale adresate persoanelor cu dizabilități.

Conform planului de învățământ, studenții urmează cursuri, precum Psihologie, Consiliere psihologică/psihopedagogică și Bazele Comunicării, la toate specialitățile cu profil psihopedagogic, ceea ce contribuie la asimilarea noțiunilor fundamentale cu conținut teoretic și practic, cu referire la specificul persoanelor cu dizabilități, scopurile și sarcinile educației incluzive. În cadrul facultății de Pedagogie, la Specialitatea Psihopedagogie, studenții urmează cursuri, precum Psihologia dezvoltării, Psihodiagnostic, Patopsihologie, Psihologie socială, Consiliere psihologică, care îi pregătesc pentru a putea activa cu succes în școlile incluzive.

Aceasta favorizează aplicarea cunoștințelor teoretice și formarea competențelor în cadrul stagiilor practice din școlile incluzive. De asemenea, cursul Educație incluzivă este orientat spre formarea cunoștințelor și competențelor la studenți privind noțiunile fundamentale cu conținut teoretic și practic, cu referire la specificul persoanelor cu dizabilități, scopurile și sarcinile educației incluzive.

În cadrul Secției de Formare Continuă are loc formarea cadrelor didactice din perspectiva educației incluzive în cadrul modulului psihopedagogic, unde a fost introdus ca unitate de conținut Educația incluzivă. De asemenea, a fost propus și cursul Educație incluzivă, pentru doritorii de pregătire profesională de educație a copiilor cu CES.

În cadrul Universității de Stat Tiraspol își făc studiile persoane cu CES. Ei beneficiază de susținerea cadrelor profesionale pentru adaptarea eficientă a studenților cu dizabilități la procesul de învățământ, atitudine individuală pe parcursul studiilor în realizarea obiectivelor de învățare. Studenții au posibilitatea să facă consultații medicale în incinta UST și beneficiază de un program de consiliere psihologică gratis.

Cadrul profesoral din universitate au beneficiat de cursuri și stagii de formare în domeniul educației incluzive. Competențele formate permit înțelegerea semnificației educației studenților cu dizabilități și adaptarea eficientă a planurilor de studii pentru instruirea acestora.

În mare parte, acțiunile întreprinse până acum au permis integrarea studenților cu CES și formarea inițială profesională a acestora. Incluziunea presupune, de asemenea, crearea unui mediu favorabil pentru adaptarea acestuia la necesitățile studenților cu dizabilități. Pentru a avea cu adevărat un mediu incluziv în universitate sunt necesare condiții materiale, care să permită un învățământ cât mai diversificat și adaptat diferitelor cerințe speciale: mobilier, acces la sala de studiu, tehnici speciale de predare, etc. Pentru a crea acest mediu incluziv este nevoie de o finanțare suplimentară. În acest context, ar fi benefică deschiderea unui Laborator de consultanță psihopedagogică și incluziune. Beneficiarii acestui laborator vor fi studenții tuturor facultăților, studenții cu cerințe educaționale speciale, cadre didactice universitare.

Aspectele abordate anterior ne permit să conchidem că Universitatea de Stat din Tiraspol oferă un set de servicii la nivel de universitate în domeniul educației incluzive:

- în cadrul studiilor are loc formarea competențelor necesare cadrelor didactice pentru promovarea educației incluzive și activitatea lor în școlile incluzive;
- studenții cu CES din cadrul universității beneficiază de asistență medicală și psihopedagogică specializată, atitudine individualizată și adaptare curriculară necesară instruirii subiecților la nivel de licență/masterat;
- prin intermediul Secției Formare Continuă are loc formarea cadrelor didactice din perspectiva realizării educației incluzive.

Referințe:

1. Cercel, Renata Marinela, Formarea cadrelor didactice pentru educația incluzivă. Rezumatul tezei de doctorat. Universitatea din Oradea, 2009, <http://www.unibuc.ro/>.
2. Educație incluzivă, Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general, Chișinău, 2013.
3. Educație incluzivă, Unitate de curs, Chișinău: Cetatea de Sus, 2012.
4. Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, publicat în Monitorul Oficial Nr. 114-116 din 15.07.2011.

IPOSTAZE TEORETICE ALE PERSONALITĂȚII INTEGRALE

Victoria STRATAN,
Institutul de Științe ale Educației

This article reflects some theoretical aspects of integral personality. The coherent idea presented in this paper, show that personality is an organized group were different elements complement each other. Therefore, knowing personality involve not only reveal of traits, but also identification of links and relationships between them and integration them into one whole.

Personalitatea umană reprezintă unul dintre cele mai complexe fenomene din univers, integrând o varietate de componente diferite ca structură, funcționalitate și finalitate – biologice, psihologice, sociale, axiologice, istorice. Totuși, pentru că omul trebuie înțeles în integritatea lui, există actualmente tendința de a iniția și susține un dialog între aceste discipline și de a reuni eforturile tuturor specialiștilor preocupați de cunoașterea personalității.

Înțelegem ca un sistem complex, *personalitatea* se structurează de-a lungul a trei dimensiuni: 1) o dimensiune corporală, 2) o dimensiune psihică și 3) una socio-culturală. Pe scurt, personalitatea este un sistem bio-psiho-socio-cultural¹. Și, dacă majoritatea științelor încep cu analiza părților pentru ca ulterior să încerce surprinderea întregului, în cazul psihologiei personalității trecerea de la studiul elementelor (părților) la întreg a fost și este anevoioasă, deoarece personalitatea nu se reduce la o simplă sumă sau sinteză a părților.

În concepția lui G. Allport „personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic”. Fiecare termen al acestei definiții este relevant pentru modul în care Allport descrie dinamica și dezvoltarea personalității:

- *organizare dinamică* – există o serie de elemente structurate, ierarhizate, integrate într-un tot unitar, iar la această structurare se ajunge în timp;

- *sistem psihofizic* – personalitatea se formează prin interacțiunea reciprocă și nonîntâmplătoare a factorilor biologici și psihologici; personalitatea nu este nici exclusiv mentală, nici exclusiv nervoasă, ci înseamnă unitatea dintre minte (spirit) și corp;

- *determină* – personalitatea nu este ceva dat, inert, ci este ceva și face ceva, acționând într-un anumit mod; personalitatea este cauza comportamentului (trăsătura ca unitate relevantă pentru personalitate devine cauză a comportamentului);

- *comportamentul și gândirea* – se referă la unitatea interior-exterior, psihic-comportament; comportamentul este determinat și de structura internă, psihică (nu ne adaptăm la mediul nostru, ci și reflectăm, gândim asupra lui);

- *caracteristic* – exprimă nota de unicitate a personalității, personalitatea fiind o realitate unică, ireductibilă; orice comportament și orice gândire sunt caracteristice persoanei, unice pentru aceasta².

Ceea ce personalitatea reprezintă esențialmente este noțiunea de **unitate integrativă** a unui om, cu întreg ansamblul *caracteristicilor diferențiale* permanente (inteligență, caracter, temperament, constituție) și cu propriile *modalități de comportament*.

O altă explicație, dată de Fr. Perls, accentuează ideea “că natura umană este organizată în configurații integrale, că este trăită de oameni în aceiași termeni și că poate fi înțelegă doar în funcție de configurațiile sau întregurile din care este compusă.” Perls citează formularea sintetică a lui M. Wertheimer, potrivit căreia “există întreguri al căror comportament nu este determinat

¹ COSMOVICI, A. *Psihologie. Compendiu pentru bacalaureat și admitere în facultate*. Iași, Polirom, 1998, p. 78.

² Apud: ȚUȚU, M.C. *Psihologia personalității*. Ed. a 4-a. București, Editura Fundației României de Mâine, 2007, p. 60.

de comportamentul elementelor, ci dimpotrivă, procesele parțiale sunt determinate de natura intrinsecă a întregului.”¹

Prin urmare, cunoașterea personalității presupune nu doar relevarea trăsăturilor (ca părți componente), ci și identificarea legăturilor și relațiilor dintre ele, integrarea acestora într-un întreg indivizibil, care este personalitatea. A considera că personalitatea este o structură înseamnă a depăși conceperea ei ca o simplă însumare de însușiri psihice și a o interpreta prin prisma întregului, ceea ce presupune:

- integrarea părților în întreg;
- abordarea oricăreia dintre componentele personalității în mod obligatoriu în corelație cu toate celelalte;
- dependența evoluției părților de evoluția generală a întregului, și invers;
- gruparea elementelor constitutive în substructuri între care există, de asemenea, interrelații necesare.

Definițiile integrative pun accentul în mod deosebit pe caracterul organizat, dinamic și evolutiv al personalității: „personalitatea este un sistem hipercomplex, cu autoorganizare, teleonomic, determinat biologic și socio-cultural, cu o dinamică specifică, individualizată” (Golu, 1972) sau „structură complexă implicând un ansamblu de structuri și funcționând sistemic (Crețu, 1987)”. Abordând personalitatea structural-sistemic, T. Crețu depășește ideea potrivit căreia aceasta ar fi o însumare de însușiri psihice, ci dimpotrivă integrează părțile într-un întreg, le leagă unele de altele, astfel încât evoluția părților să depindă de evoluția întregului și invers. Personalitatea este văzută ca un sistem deschis către mediul socio-istoric, considerat a fi un macrosistem.² Savantul A. Adler, punctează în acest sens, că dezvoltarea personalității este condiționată de factorii socioculturali, accentuând importanța influențelor educative (familie, societate) în formarea Eului, fără a pierde însă din vedere substratul biologic. Adler descrie personalitatea ca pe o structură integrală, având la bază tendința spre perfecționare, spre totalitate și integrare.³

Așadar, conform definițiilor integrative, personalitatea reprezintă ansamblul de elemente și caracteristici ale unei persoane, punând accentul pe caracterul lor organizat.⁴ Această abordarea sintetic-integrativă a personalității implică conceperea *unitară, integrală* a personalității. Avem însă în vedere nu orice fel de unitate, ci unitatea în diversitate a personalității, concretizată în unitatea și diversitatea fațetelor acesteia, a relațiilor și interdependențelor dintre ele. Aceasta înseamnă că fațetele personalității nu pot fi concepute independent unele de altele sau de întreaga configurație psihică a unei persoane, dar nici nu pot fi reduse sau "topite" într-o masă omogenă, amorfă, fără nici o diferențiere interioară. Din contra, tocmai o asemenea diferențiere și specializare, concomitent intrafațete și interfațete, acordă personalității un "spor" de unicitate. Din această perspectivă, definițiile de tip global sunt mai adecvate decât cele reduționiste, ele reflectând mai veridic rolul integrator supraordonat al conceptului de personalitate integrală, în unitatea și intercondiționarea complexă a celor trei determinații esențiale - biologic, psihic și socio-cultural.

Referințe:

1. BENITO, Y. *Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială*. Iași, Polirom, 2003, 192 p., ISBN 973-683-661-4
2. BONCHIȘ, E. ș.a. *Introducere în psihologia personalității*. Editura Universității din Oradea, 2006

¹ Apud: LISIEVICI, P. *Teorie și practică în consilierea psihologică*. București, Editura Fundației România de Măine, 2003, p.28

² Apud: BONCHIȘ, E. ș.a. *Introducere în psihologia personalității*. Editura Universității din Oradea, 2006, p. 16

³ Apud: ILICA, A. ș.a. *O pedagogie pentru învățământul primar*. Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2005, p. 77

⁴ BENITO, Y. *Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială*. Iași, Polirom, 2003, p.

3. COSMOVICI, A. *Psihologie. Compendiu pentru bacalaureat și admitere în facultate*. Iași, Polirom, 1998, 160 p., ISBN 973-683-089-6
4. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei*. Ed. a V-a, Vol. I și II, București, Editura Fundației România de Mâine, 2007, 831p., ISBN 978-973-725-857-1
5. ILICA, A. ș.a. *O pedagogie pentru învățământul primar*. Arad, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2005, 378 p., ISBN 973-8363-91-8
6. LISIEVICI, P. *Teorie și practică în consilierea psihologică*. București, Editura Fundației România de Mâine, 2003
7. ȚUȚU, M. C. *Psihologia personalității*. Ed. a 4-a. București, Editura Fundației România de Mâine, 2007, 180 p., ISBN 978-973-725-932-5

FORME DE MANIFESTARE A VIOLENȚEI ÎN ȘCOALĂ

*dr. Elena VINNICENCO,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

The school is an integral part of the wider community and the problems faced by the institution. Manifestations of violence in schools are: violence between students, student violence against teachers, violence against students and teachers learning environment to young people about the whole society. Effective management of conflict requires reduction autocratic nature of school leadership and interpersonal relationships concern in organization communication and collaboration, to motivate teachers to achieve the objectives and increasing responsibility in solving tasks.

Cuvinte-cheie: *violență, adolescență, forme de violență, factori individuali, comportament neadecvat, strategii de prevenire, intervenții sociale, conflict, forță fizică, mass - media, mediu școlar, mediu educațional, traumatism, absenteism, indisciplină.*

Școala este o parte integrantă a comunității largi, iar problemele cu care se confruntă ca instituție și mediu de formare a tinerilor privesc întreaga societate. “Violența umană, indiferent în ce context se manifestă, este inerentă naturii umane, dar acest lucru nu înseamnă că nu trebuie să i se dea un răspuns ferm, prin acordarea unui rol special prevenirii și combaterii acestui fenomen social”¹.

Definirea violenței școlare este un proces continuu. Una dintre definițiile mai cuprinzătoare este cea a Organizației Mondiale a Sănătății, după care violența înseamnă „amenințarea sau folosirea intenționată a forței fizice sau a puterii contra propriei persoane, contra altuia sau contra unui grup, unei comunități care antrenează sau riscă puternic să antreneze un traumatism, un deces sau daune psihologice, o dezvoltare improprie sau privațiuni”².

Formele de manifestare a violenței în școală sunt: violența între elevi (are cea mai mare pondere în cazurile de violență școlară), violența elevilor față de profesori, violența profesorilor față de elevi. Cauzele care duc la astfel de manifestări sunt caracteristici individuale, determinanți socio-familiali și de mediu școlar: violența în familie; condiții economice; mediul instabil familial; lipsa stimei de sine; mass-media; alienarea (îndepărtarea față de societate); discriminări de orice natură.

În altă ordine de idei, putem vorbi despre: factori individuali - hiperactivitate, atitudini antisociale, tutun, alcool, droguri, nivel redus de dezvoltare intelectuală, lipsa autocontrolului, factori de relaționare: autoritate/indiferență în familie, anturaj (prieteni cu obiceiuri rele); factori comunitari (periferii); factori societali: social, cultural, dominația bărbaților, cultura redusă etc.

În cazul violenței între elevi, constatăm că această manifestare este specifică îndeosebi vârstei adolescente. Principalele cauze ale acestei forme de violență sunt reprezentate de mediul familial, unde pot avea loc astfel de incidente, societatea în ansamblu agresivă, strada și grupurile stradale, mass-media. În cazul distribuției pe genuri, constatăm că băieții sunt mai violenți decât fetele, violențele lor luând chiar forme mai grave decât cele ale fetelor, care prezintă forme mai tolerabile. Cauzele și motivațiile acestor manifestări comportamentale la această vârstă sunt afirmarea masculinității, pentru status într-un grup, pentru rivalitate la băieți, iar concurența pentru note, apărarea unor relații de prietenie în cazul fetelor. Cel mai des, această formă de violență are loc în timpul recreațiilor și cel mai frecvent fiind întâlnite violența verbală și jignirile pe baza situației economice, religioase sau etnice.³

Violența elevilor față de profesori se manifestă astfel: comportamente neadecvate ale elevilor în raport cu statutul lor (absenteism, fugă, acte de indisciplină la ore, ignorarea cadrelor didactice, agresivitate verbală și nonverbală, refuzul îndeplinirii sarcinilor școlare, atitudini ironice

¹ Institutul de Științe ale Educației, UNICEF, „Violența în școală”, București, 2005.

² Ferreol, Gilles, Adrian, Neculau, Violența. Aspecte psihosociale, Editura Polirom, Iași, 2002.

³ Sălăvăstru D. Psihologia educației, Editura Polirom, Iași, 2004.

față de profesori), comportamente violente evidente (loviri, jigniri). Cele mai frecvente sunt absenteismul și indisciplina.

Un alt aspect important în analiza vieții școlare, cu implicații asupra elevului și calității activității educaționale, este violența profesorilor față de elevi. Cel mai adesea se manifestă prin atitudini ironice ale profesorilor față de elevi, evaluare neobiectivă, agresiune nonverbală, ignorare, excludere de la ore, injurii, jigniri, lovire (în ordine descrescătoare a frecvenței cazurilor). Prezența acestei forme de violență este mai redusă decât în celelalte cazuri.

Un sondaj recent realizat în perioada 2013-2014 în două licee din municipiul Chișinău, la care au participat 80 de elevi din clasele VII-VIII denotă faptul că violența în școală există la nivelul celor trei forme de manifestare: elev - elev, profesor - elev, elev – profesor (tabelul 1). Frecvența manifestării violenței în relația elev - elev se prezintă în felul următor: deseori – 28,2%, rareori – 48,6%, deloc -23,2%. În relația profesor - elev se observă următoarele date: deseori – 5,8%, rareori – 27,4, deloc – 66,8%. Frecvența manifestării violenței în relația elev – profesor este următoarea: deseori – 7,5%, rareori – 35,6%, deloc – 56,9%.

Tabelul nr.1. Frecvența manifestării violenței în mediul școlar

<i>Forme de manifestare</i>	<i>Deseori</i>	<i>Rareori</i>	<i>Deloc</i>
<i>Elev - elev</i>	28,2	48,6	23,2
<i>Profesor - elev</i>	5,8	27,4	66,8
<i>Elev - profesor</i>	7,5	35,6	56,9

Indicatorii care evidențiază un dezechilibru în activitățile cu elevii violenți sunt:

- Mediul familial: atitudinea neadecvată a părinților, negarea comportamentului violent a copilului de către părinte, necooperarea cu școala, cu dirigintele clasei etc.¹

- Absenteismul școlar: creșterea numărului de copii hiperactivi, refuzul de a se consulta cu psihologul din școală, cu specialiști din domeniu etc.

- Atitudinea profesorului: intoleranța profesorului, nerespectarea drepturilor copiilor în anumite situații, nerecunoașterea erorilor comise etc.

- Mass – media: vizualizări cu tematici care prezintă violență în școală, în familie, în societate.

La nivelul școlii putem evidenția anumite intervenții:

- Violența – ca temă pe agenda întâlnirilor formale ale școlii;

- O detaliere concretă a surselor posibile de violență;

- Transformarea regulamentului școlar din instrument formal în mijloc real de prevenție și intervenție;

- La nivelul școlii - structuri cu rol de mediere (centre de resurse);

- Programe de informare a elevilor privind modalitățile adecvate de gestionare a unor situații concrete de violență (autocontrol, negocierea conflictelor, comunicare, mijloace de auto-apărare);

În acest context e necesar de menționat anumite strategii de prevenire și diminuare a violenței în școală:

1. Evaluarea dimensiunilor fenomenului de violență în școală;

2. Identificarea situațiilor de violență școlară și elaborarea unei tipologii a fenomenului;

3. Identificarea cauzelor generatoare ale violenței în școală;

4. Elaborarea unui set de recomandări, destinat cadrelor didactice și părinților, cu scopul de ameliorare a fenomenului violenței în școală;

5. Implicarea părinților ca parteneri ai școlii în proiectul de reducere a violenței școlare.

¹Radu I. Psihologie socială, Editura Exe, Cluj-Napoca, 1994.

Gestionarea eficientă a stărilor conflictuale necesită diminuarea caracterului autocratic al conducerii școlii și transformarea directorului de școală în lider democratic preocupat de stabilirea relațiilor interpersonale, de comunicare și colaborare, de motivare a profesorilor pentru realizarea obiectivelor și pentru creșterea gradului de responsabilitate în rezolvarea sarcinilor. Concluzionăm faptul că abordarea problemei violenței în școală e necesar să fie vizată atât la nivel interdisciplinar, cât și pluridisciplinar. Să se direcționeze asupra introducerii unor tematici legate de violența școlară atât în cadrul cursurilor opționale, cât și a celor obligatorii.

Referințe:

1. Institutul de Științe ale Educației, UNICEF, „Violența în școală”, București, 2005.
2. Ferreol, Gilles, Adrian, Neculau, Violența. Aspecte psihosociale, Editura Polirom, Iași, 2002.
3. Radu I. Psihologie socială, Editura Exe, Cluj-Napoca, 1994.
4. Sălăvăstru D. Psihologia educației, Editura Polirom, Iași, 2004.

BAZELE TEORETICO - ȘTIINȚIFICE ALE PARTICULARITĂȚILOR SOCIAL - PSIHOLOGICE ÎN TRIADA „ COPIL AUTIST – FAMILIE – ȘCOALĂ ”

*Silvia VRABIE,
Catedra Pedagogie și Psihologie a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

Datorită schimbării de paradigmă în domeniul dizabilității exprimată prin trecerea de la modelul medical de protecție a persoanelor cu nevoi speciale la unul psihosocial, de incluziune, bazat pe respectarea egalității de drepturi și șanse, a implicării depline a acestor persoane în viața comunității. În contextul dat, familia copilului din spectrul autist capătă o pondere deosebit de reprezentativă pentru societatea noastră și devine o familie cu aceleași nevoi și drepturi. Autismul este o tulburare gravă a proceselor normale de dezvoltare care apar în primii doi ani de viață. Afectează limbajul, jocul cogniția, dezvoltarea socială și abilitățile de adaptare, provocând întâzieri din ce în ce mai mari față de copiii de aceeași vârstă. Atenția față de familie a început să se schimbe prin anii 90, când s-a revenit la abordarea umanistă a educației și a integrării sociale a copilului cu dizabilități, când a început să se promoveze dezinstituționalizarea copiilor, când implicarea familiei în procesul dezvoltării copilului cu necesități speciale a devenit mult mai activă. Toate aceste schimbări au impulsionat necesitatea cercetărilor specializate în psihologia socială pentru familia ce educă un copil cu dizabilități.

Autismul este una din cele mai grave boli ale copilăriei care frânează dezvoltarea. Copilul devine cu greu autonom. Șchioapătă din punct de vedere afectiv: ori are prea multe emoții, ori nu are destule. Inteligența nu este atinsă, doar că nu se poate servi de ea din cauza închiderii sale față de lumea exterioară. Poate deveni competent în domeniile în care este dotat. Crește dizamonic, unele sectoare ale personalității sale rămânând foarte puțin dezvoltate, în timp ce celelalte depășesc normalul.¹

Se poate spune că păstrează aproape toată viața o anumită fragilitate a caracterului și că are nevoie să fie susținut de un mediu care să-l înțeleagă și să-l accepte.

Autismul a fost identificat ca și o patologie aparte relativ recent. Leo Kanner² (1943) a fost primul care a descris tabloul clinic studiind un grup de 11 copii, și i-a dat denumirea de „ *autism infantil precoce*”. El a numit trei criterii clinice care stau la baza sindromului : incapacitatea de a realiza și dezvolta relații sociale reale, izolarea și detașarea de lumea înconjurătoare .

Treptat, pornind de la Kanner , au început și mulți alți cercetători și autori să abordeze problema și să aprofundeze studiul autismului și modalitățile terapeutice ale acestuia.³

Părinții sunt de obicei, primii care observă comportamentul diferit al copilului lor. De multe ori, copilului pare a fi diferit încă de la naștere: nu reacționează la persoane sau jucării își fixează privirea pe un obiect, o lungă perioadă de timp. Dar, comportamentul diferit al copilului poate apărea și după o perioadă de dezvoltare normală, când părinții realizează ca ceva nu este în regulă, “ceva nu merge”.

La naștere copilul este aparent normal, fără anomalii fizice sau neurologice. Antecedentele lui sunt ne semnificative. Dacă debutul este precoce, spre luna a 4 - a – a 8 – a de viață se ramarcă la acești copii, lipsa mișcărilor anticipatorii atunci când sunt luați în brațe, precum și lipsa zâmbetului ca răspuns la zâmbetul mamei. Progresiv devine evidentă apatia, dezinteresul pentru cei din jur, copilul retregându-se parcă într-o lume interioară în care jocul ritualizat ocupă un loc important.

În decursul timpului, mai mulți autori au încercat să găsească o definiție cât mai complexă a autismului. La începutul secolului, E. Bleuler⁴ a folosit termenul de autism pentru dereglări secundare de natură psihogenetică pe care le raportează la o categorie definitorie de tulburări primare.

1 Muraru O. Aspecte generale ale patologiei autiste. București: Universitatea din Suceava.2005. pag.34

2 Autismul.Ghidul medicului. București:HANS, 2009.pag.12

3 Training Aplicare ABA.București: 2009.pag. 5

4 Șchiopu U.,Verza E. Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții. București Didactica și Pedagogica: 1997.pag.322

Acestea din urmă sunt prezente în forme diferite și în autism și se concretizează în dereglări ale asociațiilor de idei, întreruperea fluxului ideativ, în dereglări de limbaj și folosirea stereotipiilor, în afirmarea stărilor de excitabilitate ce alternează cu cele de depresie, în dereglări neuro-vegetative secundate de halucinații în plan psihic.

Din categoria celor secundare și care pot deveni predominante în autism sunt evidențiate toate dereglările ce țin de evoluția principalelor funcții psihice și de personalitate.

Autismul este cât se poate de real și se poate lovi pe oricine fără milă, neținând cont de nevinovăția copilului, de rasă, de vârstă sau alte criterii. Conform celui mai recent studiu s-a determinat că pe plan mondial la fiecare douăzeci de minute se naște un copil autist, iar în SUA., în 2007, un copil la 150 de nașteri era autist, iar în Marea Britanie, unul la fiecare 58 de nașteri deasemenea era autist. În Republica Moldova în anul 2010 au fost diagnosticați cu autism 103 copii, iar în anul 2012- 180 de copii.

Există totuși un criteriu de care autismul ține cont: sexul. Frecvența apariției acestui sindrom este de patru ori mai mare la băieți decât la fete, iar 75% din cazuri indivizii afectați manifestă și retard mintal.

Tratatul de psihiatrie de la Oxford¹ evidențiază trăsăturile simptomatologiei autiste:

- „singurătatea autistă”;
- incapacitatea de a stabili relații, nu le place să fie îmbrățișați, mângâiați, sărutați;
- nu sunt mai apropiați de părinți decât de străini;
- nu există nici o deosebire între relațiile cu oamenii și relațiile cu obiectele;
- lipsa contactului vizual;
- tulburări de vorbire și limbaj;
- limbajul poate apărea mai târziu, sau poate să nu apară;
- nu se joacă imitativ în primul an de viață;
- nu utilizează jucării în mod adecvat;
- nu au imaginație creativă;
- pe măsură ce cresc jumătate din autiști au un limbaj elementar, dar cu deficiențe (sunt ecolalici (repetă fără sens cuvintele auzite));
- comportament manierist\ bizar;
- dorința obsesivă de uniformitate;
- comportamente stereotipe și agresive;
- comportamente ciudate (răsucirea degetelor, scuturarea mâinilor, învârtit).

Autismul este un handicap psihic care frânează dezvoltarea. Copilul devine cu greu autonom. Inteligența nu este atinsă, doar că se poate servi de ea din cauza închiderii sale față de lumea exterioară. Poate deveni competent în domeniile în care este dotat. Crește dizarmonic, unele sectoare ale personalității sale rămânând foarte puțin dezvoltate, în timp ce altele depășesc adesea normalul. Se poate spune că păstrează aproape toată viața o anumită fragilitate a caracterului și că are nevoie să fie susținut de un mediu care să-l înțeleagă și să-l accepte².

A fi părinte este opțional până în momentul concepției, apoi este o obligație. În această ecuație intră multă dragoste, bucurii, durere, consecvență, un drum lung pe care cu toții îl dorim ascendent, pe care îl urmăm cu pași mici sau mari, încercând să facem din copilul nostru un adult independent. Autismul este un obstacol pe acest drum, obstacol pe care încercăm să îl depășim alături de familie și societate.

Pentru a intra direct în subiect să vedem care sunt nevoile părintelui cu copil sau copii autiști. Din păcate, mult mai multe, decât instituțiile statului, societatea civilă sau specialiștii oferă și sunt dispuși să ofere. Una din problemele principale este aceea că nu există specialiști pregătiți în domeniul respectiv, cât și de asemenea nu există o coordonare și colaborare între cei

¹Genevieve F. O lume diferită. Cluj-Napoca:Triade. 2002.pag.78

² Mureșan C. Autismul infantil. Structuri psihopatologice. Terapie complexă. Cluj- Napoca: Presa Universitară Clujeană.2004. pag.151.

ce oferă servicii specializate. Fiecare instituție și organizație își asumă răspunderea pentru ceea ce face și în majoritatea cazurilor ignoră sau chiar sunt reticente la serviciile oferite de alți profesioniști. Școlile speciale sau cele de învățământ de masă sunt unele din principalele institutii implicate în lucrul cu copilul autist, dar ele acordă foarte puțină atenție nevoilor individuale ale copilului.

Se ocupă de el pe parcursul orelor petrecute în școala și nu oferă nici un plan pentru restul zilei. Restul zilei unui copil autist și al familiei acestuia presupune o rutină de care copilul are neapărata nevoie și presupune intervenții adecvate în nenumăratele momente ce pot deveni învățare, asimilare de comportamente sociale sau de deprinderi ce țin de autonomie și de asemenea în momentele de criză generate de condiția copilului¹.

Familia cu un copil cu nevoi speciale se confruntă cu o situație nefamiliară și foarte dificilă care provoacă anxietate membrilor ei.

Nașterea copilului reprezintă principalul eveniment în viața unei familii. Părintele vede în copil continuitatea sa, își leagă de apariția acestuia speranțele, dorințele, visele neîmplinite. Dificultățile de ordin material, oboseala ce apar în acest caz sunt compensate din plin prin trăirile emoționale pozitive pe care le generează această situație. Cu totul altfel stau lucrurile în familia unde apare un copil cu dizabilitate. În majoritatea cazurilor aceasta generează o reacție de șoc pentru părinți. Ei se simt dezorientați, confuzi, uluiți, descurajați. La unii dintre ei apare reacția de negare, condiționată de incapacitatea de a accepta pentru moment cele întâmplare și negarea existenței deficienței. Dacă dizabilitatea nu este atât de severă și vizibilă la naștere, lovitura nu este trăită atât de acut, deoarece părinții singuri, treptat, încep să observe că copilul „nu se dezvoltă așa cum trebuie”, că „ceva nu merge”. Când stabilirea diagnozei se târăgănează, părinții încep să se obișnuiască cu ideea că copilul lor ar avea nevoie de un sprijin specializat. De aceea uneori diagnoza copilului este primită de către părinți cu ușurare, deoarece acest fapt le permite să inițieze acțiuni concrete întru ajutorarea lui. Posibilitatea de a-l ajuta activ le îmbunătățește vădit starea morală².

Impactul pe care copilul din spectrul autist îl are asupra familiei nu este de neglijat. Părinții și frații părinților sunt de nenumarate ori sursa conflictului familial. Ei nu înțeleg autismul și din această cauză nu pot accepta comportamente ale copilului sau nu pot accepta atitudinea și modul de relaționare impus de părintele ce urmează o anumită linie terapeutică. Realizarea unor ședințe cu familia, informarea acestora, implicarea lor în programul de recuperare al copilului ar oferi părinților posibilitatea de a - și împărtăși problemele cu cei apropiați, ar ajuta familia să susțină efortul de recuperare și de integrare socială, ar construi acea relație unică bunici-nepoți de care sunt privați prin ignoranță.

Un alt aspect foarte important este atunci când copilul cu autism începe grădinița și școala, situația devine și mai dificilă: comparația dintre copilul cu autism și ceilalți copii de vârsta lui scoate în evidență caracteristicile neobișnuite ale copilului cu autism. Părinții se confruntă cu decizii care trebuiesc luate în situații critice de viață, cum ar fi alegerea unei grădinițe sau școli potrivite care să țină seama de nevoile copilului, integrarea copilului cu autism într-un program social și alegerea unei școli cu învățământ incluziv.

Principalul motiv pentru promovarea frecventării grădinițelor/școlilor obișnuite de către copiii cu autism constă în sporirea posibilităților lor de a învăța din interacțiunea cu alții și în promovarea participării lor la viața comunității. Deseori acești copii sunt excluși din viața comunității. Fie că se ascund în casă dacă arată diferit, din cauza fricii și/sau superstițiilor. Deseori necesitățile lor nu sunt recunoscute și se consideră că nu pot contribui aproape deloc la viața comunității. Dar această izolare reduce posibilitățile copiilor de a învăța, de a crește și a se dezvolta la nivelul potențialităților native. Astfel, sunt dublu dezavantajați! Frecventarea grădiniței/școlii locale constituie principala modalitate de a asigura includerea tuturor copiilor în societate. Procesul de învățare a copiilor nu se desfășoară exclusiv la grădiniță/școală. Ei învață

1 Muraru O. Op. cit., pag. 65

2 INCLUSIV EU, Nr. 10, Alături de copilul său, Vasian T., Chișinău, 2009, pag. 5

de la familiile lor, din contactul cu semenii și prietenii, din participarea la diversele activități care au loc în comunitate. Dar anume grădinița/școala contribuie la promovarea acestor forme de învățare diferită¹.

Prioritățile educației incluzive în Republica Moldova la etapa actuală sînt determinate printr-un set de acțiuni axate pe implementarea obiectivelor trasate în programul de dezvoltare a educației incluzive. Astfel, procesul de realizare a educației incluzive este determinat de Metodologia de implementare a educației incluzive (Ordinul ME nr. 735 din 15 august 2011) care este elaborată în corespundere cu documentele de politici, cadrul legal și normative este un ansamblu de metode, tehnici, procedee, acțiuni și principii pe baza cărora se implementează educația incluzivă și prevede: atribuțiile și competențele structurilor abilitate în domeniul implementării educației incluzive (la nivel central, la nivel de administrație publică locală de nivelul întâi și al doilea, ONG-urile); etapele de implementare a educației incluzive și implementarea educației incluzive în unitatea de învățămînt general².

Conceptul de incluziune este parte integrantă a intervenției terapeutice asupra copilului diagnosticat cu autism. În mod obișnuit, incluziunea copilului cu autism presupune integrarea lui parțială în colectiv. Diverse grădinițe din orașul Cahul integrează copilul cu autism în clase obișnuite, o oră pe zi, de 2 ori pe săptămână. Conceptul de socială, pentru un copil cu un potențial, susține că acesta are dreptul să fie în compania copiilor obișnuiți, în așa fel încât să poată învăța comportamentele sociale pe care să și le însușească gradual în procesul lui de dezvoltare. Pentru a profita de această oportunitate, copilul trebuie integrat regulat într-o clasă de copii obișnuiți, pentru a se putea adapta la grup și pentru a putea câștiga încredere în sine. Integrarea este cu atât mai dificilă cu cât copilul cu autism beneficiază de intervenție terapeutică acasă, câteva ore pe zi, după orele petrecute de copil la grădiniță sau școală. Timpul necesar copilului cu autism pentru a se putea adapta la programul școlii depinde de individualitatea fiecărui copil, de cadrul didactic cu care intră în contact, de abilitățile terapeutului și de asemenea a potențialului copilului cu autism.

Un rol deosebit îi revine cadrului didactic de sprijin. El este cel care trebuie să creeze climatul psihologic favorabil pentru dezvoltarea fiecărui copil. Fiind o persoană pregătită și flexibilă, el trebuie să se apropie de sufletul fiecărui educabil, pentru a-l susține și a-l promova. Tipologia dificultăților fiind variată și manifestându-se în mod diferit de la caz la caz, solicită cadrului didactic adaptabilitate, toleranță, acceptarea fiecărui copil, indiferent de faptul dacă este sănătos sau în dificultate³

Dr. Lovaas⁴ transformă întrebarea: „Școli normale sau școli speciale?” în „copii mai avansați sau copii cu capacități mai reduse decât copilul în cauză?”. Aceasta consideră dr.Lovaas ca fiind reala problematică a integrării copilului cu autism într-un colectiv: „Încercați să includeți copilul într-o clasă în care sunt mai mulți copii normali sau o mixtură de copii, unii mai avansați alții nu”.

Ceea ce sugerează Lovaas este să oferim copilului cu autism un cadru „normal”, normalitatea fiind privită din punct de vedere statistic, în care există o diversitate de interacțiuni, fiecare conflict dintre colegi fiind o șansă de a-l învăța pe copilul autist să facă față problemelor reale și să lege prietenii.

Incluziunea / integrarea în școală trebuie să aibă punctul de plecare coeficientul de inteligență/vârsta mentală a copilului și nu vârsta cronologică. Simptomele autiste nu se referă la ceea ce știe să facă copilul, ci coeficientul de inteligență/vârsta mentală sunt indicatoare care reflectă acest lucru. Simptomele autiste se pot combina cu toate tipurile de coeficient de inteligență. Vârsta mentală și severitatea simptomelor autiste sunt indicatori pe baza cărora se pot face prognoze asupra integrării în școală. Cu cât vârsta mentală este mai mare și simptomele autiste sunt mai ușoare, cu atât șansa integrării este mai mare.

1 INCLUSIV EU, Analize, reflecții, concluzii, coord. Chicu V., Chișinău, PRO DIDACTICA, 2008.pag.4

2 INCLUSIV EU , Nr.10. Op. cit., pag. 5.

3 Cucuruz D., Autism, Cartea pentru părinți. Buruști: LICENTIA PUBLISHING, 2004.pag.10

4 Ivar Lovaas, Teaching Developmentally Disabled Children, 1981.pag.245

Pentru a se putea acomoda cu mediul în care trăiește, copilul autist trebuie să simtă că este acceptat într-un mediu, grup care îl integrează necondiționat.

Pentru o bună incluziune școlară sunt foarte importante următoarele aspecte:

- oferirea acelorași oportunități tuturor copiilor;
- cerințe apropiate de cele pentru ceilalți copii (având în vedere și nivelul de dezvoltare al copilului);
- cerințe clare, structurate, simple;
- acordarea timpului suplimentar pentru oferirea unui răspuns;
- oferirea ajutorului doar când e absolut necesar;
- recompensarea copilului, precum și al celorlalți copii, care interacționează cu el;
- completarea fișei de observație zilnică;
- întâlniri regulate cu părinții (zilnic) și terapeuții (cel puțin o dată la 2 săptămâni) copiilor, pentru evaluarea progreselor copiilor, identificarea punctelor tari și slabe, stabilirea obiectivelor pentru perioada următoare, discutarea dificultăților, metodelor care facilitează învățarea.

Beneficiile pentru copilul autist în cadrul incluziunii școlare cuprind dezvoltarea abilităților sociale în compania copiilor „normali”, cu dezvoltare tipică în vederea unei mai bune funcționări, posibilitatea adaptării la un grup de copii și creșterea încrederii în sine. Beneficiile pentru ceilalți constau în creșterea toleranței la diversitate, îmbunătățirea procesului de înțelegere și conștientizare a diferențelor și asemănarilor dintre oameni și prevenirea dezvoltării unor stereotipii negative în legătură cu persoanele cu dizabilități.

În Republica Moldova, unele aspecte ale problemei socializării copiilor de vârstă preșcolară a fost cercetată de către N. Bucun, Vl. Guțu, S. Cemortan A. Bolboceanu, I. Racu, P. Jelescu. Acești autori menționează că în procesul socializării se transmit și se structurează modalitățile de comunicare, sisteme de coduri lingvistice, simbolice, expresive (non-verbale); modele sociale de comportament pe baza unor norme funcționale considerate ca valori într-o anumită cultură; seturi instrumentale (modalități de cunoaștere, de învățare etc.); posibilități de relaționare interpersonală ca și forme de comportament caracteristice vieții în grup; modelarea motivațional-afectivă a individului. Mecanismele socializării evidențiate de acești cercetători sunt: adoptarea succesivă de status-uri și roluri sociale (preșcolar, școlar, adolescent etc.), învățarea socială, învățarea instituționalizată, jocul, imitația, identificarea etc.

Republica Moldova a făcut pași importanți în dezvoltare a educației incluzive și a procesului de implicare a copilului cu dizabilități în procesul educațional. Cu toate acestea implementarea incluziunii educaționale a copiilor cu autism rămâne a fi o problemă. Cunoașterea mai profundă a particularitățile dezvoltării comportamentale și comunicaționale la copiii cu autism în contextul național ar fi un factor care ar impulsiona procesul.

Referințe:

1. Autismul. Ghidul medicului. București: HANS, 2009
2. Cucuruz D., Autism, Cartea pentru părinți. Buruști: LICENTIA PUBLISHING, 2004
3. Genevieve F. O lume diferită. Cluj-Napoca: Triade. 2002
4. Ivar Lovaas, Teaching Developmentally Disabled Children, 1981
5. INCLUSIV EU, Nr. 10, Alături de copilul său, Vasian T., Chișinău, 2009
6. INCLUSIV EU, Analize, reflecții, concluzii, coord. Chicu V., Chișinău, PRO DIDACTICA, 2008.
7. Mureșan C. Autismul infantil. Structuri psihopatologice. Terapie complexă. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană. 2004.
8. Muraru O. Aspecte generale ale patologiei autiste. București: Universitatea din Suceava. 2005.
9. Training Aplicare ABA. București: 2009.

10. Şchiopu U., Verza E. Psihologia vârstelor. Ciclurile vieţii. Bucureşti Didactica şi Pedagogica: 1997.

УЧЕТ ТИПА ТЕМПЕРАМЕНТА В ПРЕОДОЛЕНИИ СОПРОТИВЛЕНИЯ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Татьяна ШОВА,

Бэлцкий Государственный Университет им. Алеку Руссо

The article stresses the relation between pupils' temperament and overcoming the resistance in education. There are four types of pupil's temperament that define children's attitude toward rules of behavior, requirements and parents' bans.

All four types of temperament, sensitive, active, reactive and receptive are considered in unity with methods of pedagogical influence from teachers and parents. This article proposes specific examples, children's evaluation techniques in various activities, methods of rewards and punishments.

Одно из важных условий преодоления сопротивления воспитанию – учет типа темперамента младших школьников в процессе взаимодействия «взрослый-ребенок». По мнению психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др. в воспитательном процессе дети требуют различного подхода, и в соответствии с этим различных методов преодоления сопротивления воспитанию. Они связывают это с существованием четырёх основных типов темперамента, которые и определяют отношение детей к нормам и правилам поведения, требованиям и запретам со стороны взрослых.

Все четыре типа темперамента, сангвиник, холерик, меланхолик и флегматик по разному проявляются у детей младшего школьного возраста в процессе сопротивления воспитанию. По мнению Джона Грэя, если у ребенка преобладает один темперамент, это не значит, что все остальные ему совсем не свойственны. У некоторых детей черты всех темпераментов проявляются в равной степени, а у других сильнее развит один. Ни один темперамент не хуже и не лучше остальных – они просто разные. Поскольку существует бесконечное число комбинаций, каждый ребенок неповторим.¹

Особо бережного отношения требуют к себе дети меланхолики, так как они уязвимы и чувствительны к оценке своих действий, касающихся исполнения желаний и потребностей, а также реакций взрослых на их поведение.

Для детей с этим типом темпераментом, эмоциональная теплота – важный критерий того, в какой степени взрослые, учителя и родители, проявляют любовь и одобрение. К ним нужно постоянно проявлять эмоциональную теплоту, улыбаться, хвалить и поддерживать, стараться как можно меньше критиковать, не наказывать и не проявлять недовольство.

Дети меланхолики лучше всего реагируют на требования взрослых, когда их слушают и понимают. Поэтому, для ребенка с таким типом темперамента нужен *«Объяснительный родитель»*, который предъявляя требования и запрещая что-либо, апеллирует к здравому смыслу ребенка, прибегает к словесному объяснению и его общение с ним строится на равных. (Это соответствует авторитетному стилю по классификации Д. Боумринд).

Этим детям особенно важно понимание взрослых. Если они видят, что их понимают и сочувствуют, они легче уходят с позиции сопротивления. Поэтому прежде чем что-либо предпринять, такого ребенка надо внимательно выслушать, и в зависимости от ситуации быть рефлексивным и нерефлексивным слушателем.

Очень важно, чтобы родители приспособились к потребностям ребенка. Для них должно быть характерно поддерживающее, разрешающее поведение. Тем не менее, к этим детям следует предъявлять определенные требования и контролировать их поведение. Но делать это мягко, с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

¹ Джон Грэй. Дети с небес. - София: 2004. - 287. - С. 132. ISBN: 978-5-91250-806 6.

В младшем школьном возрасте дети очень остро переживают свои проблемы, и если такой ребенок не находит понимания и сочувствия, он начинает драматизировать ситуацию и это может привести его к нервному срыву.

Ошибкой родителей и педагогов будет желание отвлечь ребенка от негативной ситуации или развеселить, он расценит это, как уход от проблемы, игнорирование его чувств.

Детям сангвиникам необходимо знать, что они не одиноки в своих страданиях и родителям тоже плохо в ситуации, когда они проявляют сопротивление воспитанию. Но обращаться к этим детям за эмоциональной поддержкой не рекомендуется, стоит только поделиться с ними некоторыми чувствами и проблемами, а иногда это даже необходимо. Например, если ребенок жалуется на те или иные трудности и проблемы, родитель может заметить: «У меня из-за этой ситуации целый день было плохое настроение. Мне пришлось даже таблеточку принять». В данном случае, вы не ищите утешения, а просто удовлетворяете одну из важнейших потребностей чувствительного ребенка.

Преодолевая сопротивление воспитания ребенка с холерическим типом темперамента, следует учитывать, что таким детям тяжело просто сидеть и слушать, им необходимо постоянно действовать, двигаться, быть активными. Они лучше всего обучаются в действии и взаимодействии с другими. Поэтому, если такой ребенок сопротивляется требованиям взрослого, лучшим решением проблемы будет совместная деятельность, к которой ему предлагают присоединиться. Учитывая эту особенность ребенка, не рекомендуется проводить с ним долгие разъяснительные беседы и увещания, они будут в силу подвижности нервных процессов восприниматься ребенком, как наказание.

И запрет, и наказание являются ограничением свободы такого ребенка, в связи с чем он остро воспринимает любое требование со стороны старших, будь то словесный запрет или последующее наказание.

Требования и их частная форма – запреты могут провоцировать у него протестное поведение, которое служит следующим целям: 1) получить эмоциональный ответ, пусть негативный, от окружающих, подтверждающий его существование как личности, 2) самоутвердиться в жизни путем повышения уникальности: «Я не такой, как другие»; 3) выявлять и использовать в основном те области своей жизни и деятельности, которые обеспечивают ребенку максимум внимания близких взрослых. Поэтому в работе с детьми-холериками необходимо терпение и спокойствие.

Детям холерического типа в большей степени, чем другим, нужно чувствовать себя значимыми, главными, востребованными окружающими, и поэтому они не выносят, когда кто-либо им указывает на ошибки. Особенно остро они переживают, если их поправляют в присутствии других людей. И поэтому они будут намного меньше сопротивляться, если объяснить такому ребенку его ошибки в разговоре наедине. Эти дети очень ценят такое поведение родителей, и в благодарность пытаются исправить свои ошибки и изменить поведение. Делать замечания таким детям следует после того, как они успокоятся, для некоторых следует отложить это даже на один день. Но ни в коем случае не применять к ним (как и к другим детям) физических наказаний, надо просто объяснить им последствия совершенного поступка.

Согласно А. Адлеру, любое поведение родителей, укрепляющее в детях чувство, что ими пренебрегают и не любят, приводит их к потере самостоятельности и неспособности к сотрудничеству. Дети, чувствующие отчужденность родителей, обычно преследуют скорее цели достижения личного превосходства, чем превосходства, основанного на желании сделать что-то полезное для общества. Дети авторитарных родителей также научаются бороться за власть и личное, а не социальное превосходство.¹

¹ Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. - Ростов на/Дону: Феникс, 1998. - 448 с.

Таким детям необходима четкая структура деятельности, иначе они легко выходят из-под контроля и сопротивляются воспитанию, какой бы авторитетный взрослый с ним не взаимодействовал. В работе им всегда необходимо давать план действий и сообщать правила деятельности. Тогда такие активные дети будут охотно и активно сотрудничать. А для того, чтобы преодолеть сопротивление такого ребенка в процессе предъявления требований, нужно заранее задать ему ограничения и объяснить правила деятельности.

В процессе оценки деятельности детей-холериков, очень важно дать им понять, что в них верят, их ценят, что они нужны.

Л.С. Выготский отмечает, что желание ребенка руководить – это дать ему возможность проявить свою власть и тогда это будет лучшим способом преодоления сопротивления в любом виде деятельности.¹ Его мысль подтверждает практика воспитания младших школьников. Когда детям холерического типа дают возможность реализовать свою энергию в руководящей деятельности, они проявляют при этом свои лучшие качества.

В ситуации сопротивления воспитанию с этими детьми нужно говорить твердым и спокойным голосом, но в тоже время дать им понять, что сопротивляться не запрещено, что их мнение будет услышано. Целесообразно напомнить детям, кто главный в их взаимоотношениях, иначе они очень быстро выйдут из-под контроля, а пытаясь добиться своего – будут устраивать скандал, оскорблять окружающих. Для этого психологи рекомендуют использовать регулярные тайм-ауты.

В работе с младшими школьниками следует учитывать и темперамент сангвиника.

Эти дети характеризуются общительностью и дружелюбием, чувством собственного «я», разносторонними интересами, потребностью внешней стимуляции. Следует учесть, что они очень любят перемены, но сопротивляются, если необходимо проявить сосредоточение внимания при работе требующей однообразных действий. Как только деятельность теряет свою первоначальную привлекательность, ребенок старается ее прекратить, переключается на другое. Педагогам и родителям необходимо учитывать эту особенность и не проявлять недовольства, когда ребенок сопротивляется рутинной работе. В тоже время не стоит сразу отказываться от своих требований и переключать ребенка на другой вид деятельности. В таких ситуациях необходимо добиваться, чтобы начатое дело было закончено, обращать внимание на качество, не допускать поверхностного и небрежного выполнения задания. Если работа выполнена плохо, можно предложить ребенку сделать всё заново. Ведь привычка за все браться и ничего не доводить до конца может стать свойством характера.

Такому ребенку надо помочь научиться сосредотачивать внимание. Для этого можно вместе с ним просматривать диафильмы, читать книги, сочинять истории, собирать конструкторы и делать многое другое.

Такому ребенку не всегда удастся сдерживать самые сильные желания, даже в случае, если они противоречат установленным правилам, которым он обычно беспрекословно подчиняется. Поэтому степень развитости навыков самостоятельного контроля своего поведения находится во взаимосвязи с особенностями предъявления взрослыми требований и запретов.

«Требовательные родители» недооценивают ориентированность таких детей на культурные нормы. Они в значительной мере ограничивают самостоятельность детей, жестко контролируя их поведение в различных ситуациях. Они с большим успехом предсказывают поступки детей, лучше представляют себе детское поведение в случаях фрустрации детской потребности. Тем не менее, «требовательные родители» не уверены в том, что поведенческие проявления их детей будут носить социально-одобряемый характер, поэтому они всегда на страже поведения ребенка.

¹ Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с

Но при любых обстоятельствах им не следует ругать ребенка за несобранность, рассеянность, несерьёзность, неаккуратность. Эти качества формируются у сангвиника с большим трудом, по сравнению с детьми, имеющими другой темперамент. Эти черты надо воспитывать примером, почаще хвалить ребенка: «Как ты аккуратно выполнил работу», «Давай-ка, мы тобой вместе сделаем уборку в твоей комнате, а затем посмотрим интересный фильм».

Для исследования манипулятивных тенденций в поведении этих детей, нами были сформулированы три вопроса-утверждения, направленные на исследование требовательности родителей и умения детей управлять поведением взрослых в ситуациях родительского запрета: «Если ребенок чего-то хочет, он умеет от меня этого добиться»; «Часто бывает проще разрешить ребенку делать, что он хочет, чем добиться от него послушания»; «Я часто иду на поводу у своего ребенка».

По данным нашего исследования 51% родителей признают, что ребенок-сангвиник умеет добиться от них исполнения своего желания, несмотря на запреты. Эти родители отмечают, что он знает способы, с помощью которых можно управлять поведением взрослых. Меньшее количество родителей (примерно 25%) ответили, что иногда разрешают ребенку нарушать установленные правила («часто бывает проще разрешить ребенку делать, что он хочет, чем добиться от него послушания» – 24% выборки).

Особого подхода требует и ребенок-флегматик. Найти общий язык с ним поможет четко налаженный режим дня. Им требуется немало времени, чтобы перейти от одного вида деятельности к другому. Поэтому, вместо того, чтобы требовать от детей немедленного и быстрого исполнения каких-либо требований, мудрые родители стараются предупреждать их о предстоящей деятельности заранее. Например, ребенку, которому уже пора садиться за уроки, но в это время играющему в компьютерную игру, можно сказать: «Через пять минут нужно приступить к выполнению домашней работы. Я хочу, чтобы к этому времени ты уже сидел за столом. Если ты вовремя справишься, у нас останется время для вечерней прогулки».

Такой ребенок будет сопротивляться, если от него требуется много разнообразной деятельности, поскольку это нарушит его ритм. Поэтому его обязанности по дому должны быть четкими, выполняться последовательно. Например: прийти из школы, немного посмотреть телевизор, поесть, сделать уроки, выполнить поручения родителей по уходу за животными или на приусадебном участке. Этот ребенок не любит перемены, поэтому может сопротивляться совместной деятельности в группе активных или реактивных сверстников, совместная деятельность с которыми может стать для него источником стресса. Если такой ребенок занимается в кружке, иногда можно просто позволить ему наблюдать за другими детьми и не стремиться любыми путями вовлечь его в активную деятельность.

Детям флегматикам для установления хорошего контакта с родителями можно рекомендовать совместные с занятиями музыкой, вышиванием, лепкой, рисованием, игры-упражнения на развитие творческой фантазии. Но не стоит настойчиво внешне проявлять к ним любовь, тогда у них будет стремление завоевать любовь и симпатию родителей и сверстников.

Таким образом, у каждого ребёнка своеобразный набор личностных качеств, которые помогают ему сохранить свою индивидуальность и неповторимость. Поэтому преодолевая сопротивление воспитания детей надо помнить, что данные определения лишь схематично и приближённо могут помочь определить тип темперамента. Чаще встречаются смешанные типы. Поэтому и педагогам, и родителям надо внимательно изучить своего ребёнка, оценить его состояние, проанализировать с учетом этой информации ситуацию сопротивления воспитанию, и только тогда принимать решение о мерах педагогического воздействия. При этом важно создать условия для развития черт характера ребенка, нивелирующих проявление нежелательных в данный момент особенностей темперамента. Зная типы темперамента, можно научиться прогнозировать

поведение ребенка в ситуации сопротивления воспитанию, предпринять на основе этого адекватные меры, избавив, таким образом, ребёнка и себя от многих трудностей. Несмотря на то, что изменить темперамент невозможно, всё же можно повлиять на его проявления в воспитательных целях. При этом следует отбирать такие методы, которые бы сглаживали недостатки темперамента и развивали бы его сильные стороны.

Литература:

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. - Ростов на/Дону: Феникс, 1998. - 448 с.
2. Батаршев А.В. диагностика темперамента и характера. - СПб.: Питер, 2007. - 368 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
4. Джон Грэй. Дети с небес. - София: 2004. - 287. - С. 132. ISBN: 978-5-91250-806 6.
5. Кузьменко В.В. Развитие индивидуальности ребенка 3-7 лет: Монография. - М.: НПУ им М.П. Драгоманова, 2005 - 354 с.
6. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 480 с.

SECTIA DIDACTICA APLICATĂ

METODE MODERNE DE EVALUARE COMPETENȚELOR ELEVILOR LA MATEMATICĂ

*Dumitru BAGRIN,
Catedra Matematică și Informatică a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

Educational assessment action steps reflect functional size measurement and structural operations - assessment -decision , committed to obtain essential information about the actors of education and curricula activated , information that will contribute to the continuous improvement process and the education system.

Structure of the educational assessment includes three system-level hierarchical operations and process : measuring - aperecierea - decision:

- evaluation measure is the operation that ensures recording of observable characteristics expressed in quantitative terms (score, figures, statistics, etc. .) And / or the descriptions focused on small areas of manifestation ;

- assessment is the evaluation operation involving interpretation of facts recorded (measurement operations) , based on qualitative criteria specific educational and / or professional independent of the measuring instruments used in a particular method or strategy;

- decision is job evaluation provides the extension of assessing a school mark, characterization, decision , recommendation , etc. . , forecasting value teaching and / or training.

This operation falls within the final evaluative judgments of great complexity pedagogical and social responsibility.

Etapele acțiunii de evaluare educațională reflectă dimensiunea funcțional-structurală a operațiilor de măsurare-apreciere-decizie, angajate în direcția obținerii unor informații esențiale despre actorii procesului educațional și curricula activate, informații ce vor contribui la perfecționarea continuă a procesului și a sistemului de învățământ.

Structura activității de evaluare educațională include trei operații ierarhice la nivel de sistem și de proces: măsurarea-aperecierea-decizia:

✓ măsurarea reprezintă operația de evaluare care asigură consemnarea unor caracteristici observabile exprimate în termeni cantitativi (scor, cifre, statistici etc.) sau/și prin descrieri concentrate asupra unor zone restrânse de manifestare;

✓ aprecierea reprezintă operația de evaluare care implică interpretarea faptelor consemnate (de operația de măsurare), în funcție de anumite criterii calitative specific pedagogice sau/și profesionale, independente în raport cu instrumentele de măsură folosite în cadrul unei anumite metode sau strategii;

✓ decizia reprezintă operația de evaluare care asigură prelungirea aprecierii într-o notă școlară, caracterizare, hotărâre, recomandare etc., cu valoare de prognoză pedagogică sau/și profesională. Această operație intră în categoria judecăților evaluative finale de o mare complexitate psihopedagogică și responsabilitate socială.

În contextul reformei învățământului considerăm că evaluarea educațională trebuie să se axeze pe următoarele principii fundamentale:

I Evaluarea este un proces permanent, dimensiunea esențială a procesului educațional și o practică efectivă în unitatea de învățământ și în sistemul educațional național.

Această accepțiune include triada unică a procesului educațional modern: *predare-învățare-evaluare*. Activitatea didactică modernă este concepută simultan ca activitate de predare-învățare-evaluare.

II Evaluarea depistează și stimulează succesul elevilor, nu insuccesul acestora și nu-i pedepsește.

Acest principiu se referă la caracterul stimulator al evaluării. Ea nu trebuie să-i inhibe ori să-i demotiveze pe actorii procesului educațional, ci dimpotrivă, să-i încurajeze și să-i stimuleze în realizarea obiectivelor preconizate.

I. Evaluarea se axează pe necesitatea de a compara pregătirea elevilor cu obiectivele specifice fiecărui domeniu educațional și cu cele operaționale ale fiecărei activități educaționale concrete.

Este absolut inadmisibil (din punct de vedere psihopedagogic și al deontologiei profesionale) să se predea una și să se ceară (la evaluare) alta. Cerințele probelor de evaluare trebuie să fie identice cu cerințele formulate în procesul predării, prin obiectivele anunțate.

II. *Evaluarea se fundamentează pe standarde educaționale de stat - obiective orientate spre formarea competențelor (ce va ști, ce va ști să facă și cum va fi elevul) la finele procesului educațional.*

III. *Evaluarea implică utilizarea unei mari varietăți de forme, metode și procedee (tradiționale și moderne).*

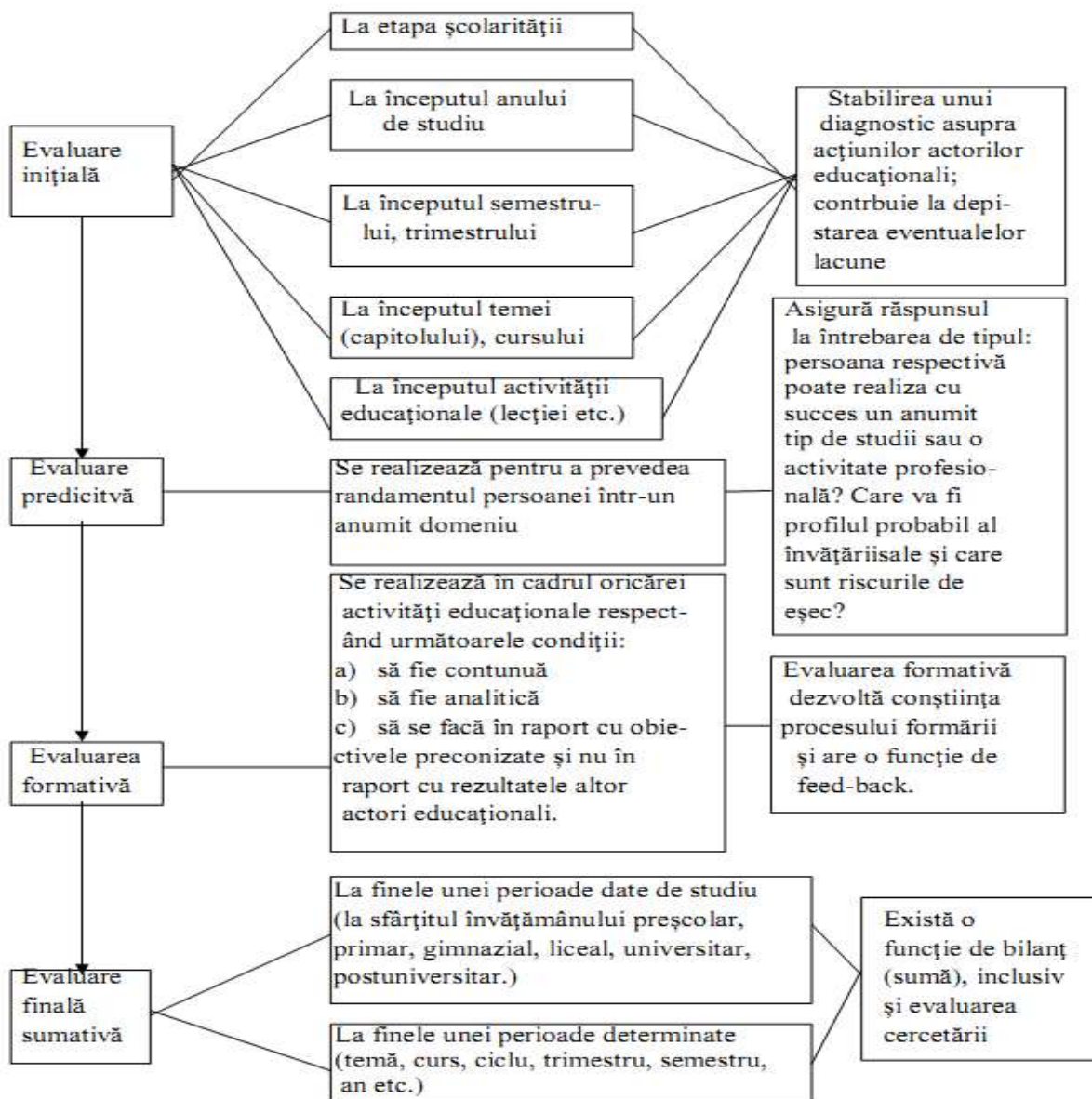
IV. *Evaluarea este un proces reglator, care determină calitatea activităților educaționale.*

V. *Evaluarea trebuie să-i conducă pe elevi spre o autoevaluare, o autoapreciere corectă și spre o îmbunătățire continuă a performanțelor obținute.*

Rolul fundamental al evaluării constă în asigurarea unui feed-back permanent și corespunzător, necesar atât actorilor procesului educațional, cât și factorilor de decizie și publicului larg. Așadar, în procesul educațional integrat predare-învățare-evaluare componenta evaluare ocupă un loc nodal, de importanță supremă, atât psihopedagogică, profesională, cât și socială.

În cadrul activității educaționale și manageriale evaluarea este un proces care se realizează continuu și prin intermediul căruia se determină dacă au fost sau nu atinse obiectivele preconizate pentru etapa respectivă, dacă rezultatul este un succes sau un insucces. Aceasta se realizează prin:

- 1) evaluarea prognostică (evaluarea inițială);
- 2) evaluarea diagnostică (evaluarea predictivă);
- 3) evaluarea formativă (evaluarea curentă);
- 4) evaluarea sumativă (evaluarea finală)



Notă. De regulă, în procesul educațional la matematică, profesorul va realiza evaluarea inițială, evaluarea curentă (formativă), evaluarea finală (sumativă).

Deci, evaluarea intervine în trei momente distincte: la început, pe parcursul procesului educațional și la sfârșitul lui.

O evaluare eficientă trebuie:

- să demonstreze cadrelor didactice și manageriale dacă au fost atinse obiectivele preconizate;
- să ajute cadrele didactice și manageriale să realizeze o diagnoză și o prognoză a progresului celor inspecțiți;
- să ajute cadrul didactic și managerial să-și evalueze propria activitate;
- să furnizeze un feed-back permanent către toți agenții educaționali, factorii de decizie și societate;
- să orienteze actorul educațional în alegerea celei mai bune căi de afirmare;
- să fie urmată și integrată de acțiunea de elaborare a deciziilor și stabilire a modalităților corective și ameliorative, a căror aplicare corectă îi va asigura eficiența.

În general, orice activitate evaluativă în sistemul de învățământ trebuie să se desfășoare pe baza unei hărți tehnologice bine determinate din start, care ar concretiza:

- contingentul, unitatea, domeniul care va fi evaluat;

- tipul evaluării (inițială, predictivă, formativă, finală/sumativă);
- obiectivele evaluării;
- strategiile și tehnologiile de evaluare (etape, forme, metode, procedee, mijloace etc.);
- timpul rezervat fiecărei activități de evaluare;
- spațiul (locul) unde se va realiza evaluarea;
- asigurarea financiară și a suportului tehnic;
- monitorizarea activității evaluative;
- baza de date (teste, probe, lucrări evaluative etc.);
- reflexia (compararea rezultatelor cu obiectivele preconizate);
- concluzii (diagnoza și prognoza);
- decizii.

Pentru a putea evalua ceea ce s-a obținut în cadrul lecției, este necesară utilizarea unor instrumente adecvate de măsurare. De aceea, când se stabilesc obiectivele și conținutul lecției, se pregătesc metodele și tehnicile corespunzătoare de determinare a nivelurilor atinse, adică metodele și tehnicile de evaluare.

Metode tradiționale de evaluare

a) Probe orale

Probele orale reprezintă metoda de evaluare cel mai frecvent utilizată la orele de clasă. Avantajele probelor orale ca modalitate de evaluare curentă sunt importante prin faptul că ele favorizează:

- interacțiunea directă profesor-elev;
- flexibilitatea modului de evaluare: posibilitatea de a alterna întrebările în funcție de calitatea răspunsului;
- posibilitatea justificării răspunsurilor;
- evaluarea comportamentelor din domeniul afectiv.

b) Probe scrise

Cerințele minime față de probele scrise se rezumă la:

- stabilirea scopului probei și determinarea obiectivelor de evaluare;
- alegerea tipului de itemi corespunzător fiecărui obiectiv; în cadrul aceleiași probe este preferabil să se utilizeze mai multe tipuri de itemi;
- scrierea itemilor, cu respectarea principalelor cerințe;
- elaborarea adecvată a schemei de notare (analitică sau holistică);
- comunicarea și discutarea rezultatelor cu elevii și părinții;
- proiectarea unei strategii de ameliorare a dificultăților constatate.

c) Probele practice oferă posibilitatea de a evalua capacitățile elevilor de a aplica cunoștințele în practică, de a determina gradul de stăpânire a priceperilor și deprinderilor formate.

Metode alternative de evaluare

1. *Observarea sistematică a comportamentului elevilor* în timpul activităților didactice este o metodă de evaluare, care furnizează o serie de informații utile, greu de obținut pe alte căi.

Pentru a le înregistra, profesorul poate utiliza trei remedii:

- fișa de evaluare;
- scara de clasificare;
- lista de control/verificare .

Informații detaliate privind observarea sistematică a comportamentului elevilor pot fi selectate din¹ .

2. *Investigația* reprezintă o activitate ce durează nu mai mult de o oră (lecție) și poate fi descrisă precum urmează: elevul primește, prin instrucțiuni precise, o sarcină pe care trebuie să o înțeleagă și apoi să o rezolve demonstrând o gamă largă de cunoștințe și capacități. Investigația

¹ Stoica A., Mustață S. *Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodologic*. - Chișinău, 1997.

oferă elevului posibilitatea de a aplica în mod creativ cunoștințele și de a explora situații noi sau foarte puțin asemănătoare cu experiența sa anterioară .

3. *Proiectul* contribuie la transferul de cunoștințe în diverse domenii și la integrarea disciplinelor, cel puțin, în aria curriculului. Proiectul poate fi individual, realizat de un singur elev, sau colectiv, realizat de un grup de elevi. Modalitatea, în care ar putea fi realizat un proiect, ar fi următoarea: activitatea începe în clasă prin explicarea și înțelegerea sarcinii, prin încercarea rezolvării acesteia. Apoi activitatea continuă, pe parcursul a câteva zile sau săptămâni, în dependență de sarcină, în acest timp elevul (grupul de elevi) poate primi consultații de la profesor. Activitatea de cercetare se încheie în clasă prin prezentarea rezultatelor obținute în fața colegilor.

Etapele realizării unui proiect includ:

1. Alegerea temei

2. Planificarea activității:

- stabilirea obiectivelor proiectului;
- formarea grupelor;
- alegerea subiectului în cadrul temei proiectului de către fiecare elev/grup;
- distribuirea responsabilităților în cadrul grupului;
- identificarea surselor de informare (manuale, proiecte mai vechi, cărți de specialitate, reviste de specialitate, persoane sau instituții specializate în domeniu).

3. Cercetarea propriu-zisă

4. Elaborarea materialelor

5. Prezentarea rezultatelor cercetării și/sau a materialelor create

6. Evaluarea:

a) cercetării în ansamblu;

b) modului de lucru;

c) produsului realizat.

Metoda proiectelor reprezintă o metodă eficientă de evaluare a competențelor elevilor.

Proiectele pot fi teoretice, aplicative sau simulative.

Exemple de teme de proiecte la matematică:

a) *Utilizarea procentelor în situații cotidiene.* (clasele V-VII)

b) *Dependențe funcționale în activități practice.* (clasele VII-X)

c) *Aplicații ale funcțiilor în tehnică.* (clasele X-XII)

d) *Exemple de combinări de corpuri geometrice în construcțiile observabile în localitatea respectivă.* (clasele IX-XI)

e) *Aplicații ale statisticii matematice în diverse activități cotidiene.* (clasele VIII-XII)

4. *Portofoliul* este un instrument complex de evaluare a rezultatelor școlare. Practic, portofoliul este o mapă care conține toate rezultatele obținute prin alte metode și tehnici de evaluare: probele scrise și practice, proiectele, autoevaluarea, eseurile, referatele, testele etc. Portofoliul reprezintă „cartea de vizită” a elevului urmărindu-i progresul de la un trimestru la altul, de la un an școlar la altul, de la o treaptă de învățământ la alta. Fiecare elev are acces liber la portofoliul său completându-l sistematic cu diverse rezultate ale evaluării. O dată pe semestru, profesorul realizează o apreciere globală a portofoliului, în conformitate cu criteriile comunicate elevilor din timp. Nota obținută la această apreciere poate deveni nota semestrială (sau anuală).

5. Jocurile didactice evaluative, prin realizarea scenariilor respective, oferă posibilitatea de a evalua atât activitatea individuală a elevului, cât și a grupului (echipei) de elevi.

De exemplu, scenariile jocurilor evaluative la matematică „Next” și „Brain ring” sunt propuse în¹.

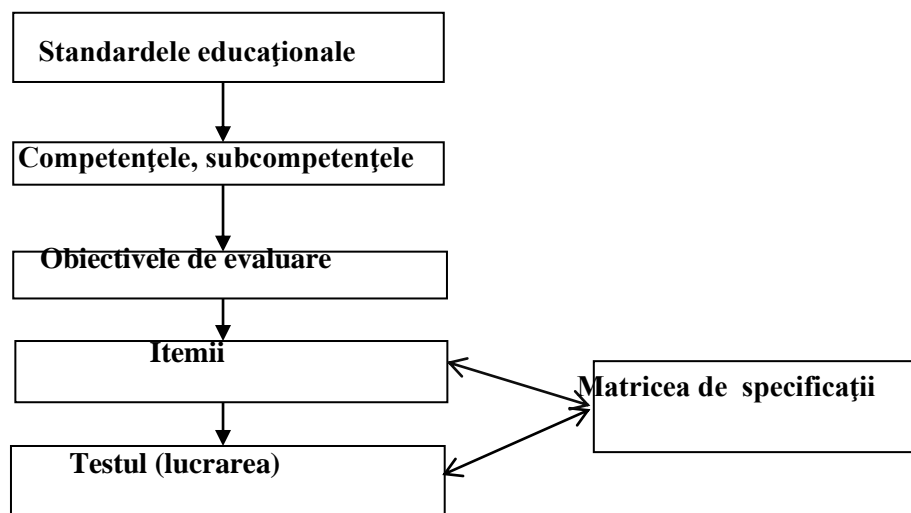
¹ Achiri L, Ceapa V., Șpunteco O. *Matematică: Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală.* Ministerul Educației al Republicii Moldova. - Chișinău, Cartier, 2010.

6. Autoevaluarea oferă elevilor încredere în sine și îi motivează pentru îmbunătățirea performanțelor școlare. Profesorul va ajuta elevii să-și dezvolte capacitățile autoevaluative, să-și compare nivelul la care au ajuns cu obiectivele și standardele educaționale și să-și impună un program propriu de învățare. Este absolut necesar de ai învăța pe elevi să se autoevalueze adecvat pentru a lua decizii corecte în situațiile respective.

7. Evaluarea reciprocă.

8. Testarea.

Testul, inclusiv testul docimologic, este un instrument eficient de evaluare finală la matematică. În fond, la elaborarea unui instrument de evaluare, inclusiv a unui test, se parcurge următorul algoritm:



Matricea de specificații asigură că testul respectiv va măsura nivelul de atingere a obiectivelor educaționale preconizate și va avea o bună validitate de conținut. Prin matricea de specificații se realizează corelarea dintre domeniile cognitive (ca regulă cunoașterea și înțelegerea, aplicarea, rezolvarea de probleme/integrarea), conținuturile care se testează și numărul de itemi necesari pentru elaborarea acestui test. În baza matricei de specificații se elaborează testul respectiv.

Fiecare test este structurat, de regulă pe trei compartimente, corespunzătoare următoarelor domenii cognitive:

1. *Cunoaștere și înțelegere* (recunoașterea, reprezentarea și asocierea simbolurilor, termenilor, noțiunilor din conținut).

Pentru a evalua acest domeniu, testele includ următoarele tipuri de itemi:

I. Itemi obiectivi

- itemi cu alegere multiplă;
- itemi de tip pereche;
- itemi cu alegere duală (adevăr, fals; da, nu);
- itemi cu răspuns scurt (de completare) la nivel de cunoaștere și înțelegere.

2. *Aplicare* (utilizarea procedeelelor de calcul, a metodelor de rezolvare, a algoritmilor).

Pentru a evalua acest nivel, *testele* includ următoarele tipuri de itemi:

II. Itemi semiobiectivi

- întrebări, exerciții, probleme structurate de tip standard (cu argumentările respective);
- itemi cu răspuns scurt la nivel de aplicare (cu argumentările respective);
- itemi cu alegere duală, cu argumentările respective, la nivel de aplicare.

De regulă, aceste tipuri de itemi conțin unele indicații privind *rezolvarea* lor. Elevul este obligat să țină cont de aceste indicații.

3. *Rezolvare de probleme/integrare* (rezolvări de probleme nonstandard, rezolvări de situații-problemă).

Pentru a evalua acest domeniu, testele conțin itemi de tipul:

III. Itemi subiectivi (cu răspuns liber):

- *întrebări, exerciții, probleme nestructurate, situații de problemă*, ce verifică nivelurile cognitive superioare.

Acești itemi se vor rezolva prin metode alese de către elevi.

Atenție! Formularea itemului este corectă dacă ea răspunde la întrebările: Ce? Cât? Cum?, adică:

- Ce trebuie să facă elevul?
- Cât trebuie să facă elevul?
- Cum trebuie să facă elevul?

În cadrul testelor de mai jos sunt prezente exemple de diferite tipuri de itemi la matematică.

Pentru a elabora testul respectiv, profesorul va:

1) selecta temele, conținuturile conform planificării tematico calendaristice și curriculumului, care vor fi supuse testării;

2) elabora matricea de specificații a testului;

3) determina obiectivele de evaluare corespunzătoare matricei de specificații și curriculumului;

4) compune itemi de diferite tipuri în corelare cu matricea de specificații și obiectivele de evaluare formulate;

5) rezolva testul elaborat pentru a determina dacă elevii vor putea să-l rezolve în perioada respectivă de timp; în rezultatul acestei activități profesorul va corecta testul;

6) elabora baremul de corectare;

7) elabora baremul de notare;

8) realiza administrarea testului ce include:

a) aprobarea testului și a baremelor respective la ședința catedrei;

b) aprobarea testului și a baremelor respective de către administrația gimnaziului/liceului;

c) editarea testului pentru fiecare elev, care va fi supus testării.

În continuare propunem, ca exemplu, matricea de specificații testul docimologic, baremul de corectare și baremul de notare pentru evaluarea sumativă, în cadrul examenului de absolvire a gimnaziului la matematică, în clasa a IX-a¹:

Matricea de specificații

Domenii cognitive	Cunoașterea și înțelegerea	Aplicare	Rezolvări de probleme, rezolvări de situații-problemă (Integrare)	Total
Conținuturi				
Numere reale	1 item	2 itemi	1 item	4 itemi
Ecuatii, inecuatii, sisteme	1 item	1 item	1 item	3 itemi
Șiruri, funcții	1 item	1 item	-	2 itemi

¹ Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova. *Matematică. Programă pentru examenul de bacalaureat, anul de studii 2007-2008*. Autori: I. Achiri, V. Ceapa, O. Șpunteco ș.a. - Chișinău, 2008.

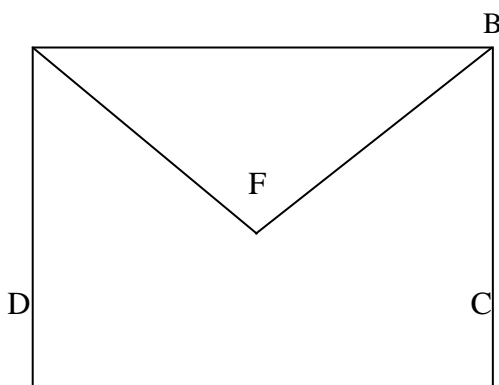
Geometria în plan și în spațiu	1 item	1 item	1 item	3 itemi
Total	33% 4 itemi	42% 5 itemi	25% 3 itemi	100% 12 itemi

Model de test docimologic (clasa a IX-a)

1) **În itemii 1-4 scrie pe foaia de test în spațiul indicat numai rezultatele. Poți folosi Maculatorul pentru efectuări de calcule.**

- În intervalul $(-3;5)$ există numere întregi. **2p.**
- Dacă pentru $x \neq 0$, $\frac{3}{x} = \frac{2}{5+a^2}$, atunci $\frac{x}{3} =$ **2p.**
- În desenul alăturat ABCD este un pătrat și ABF este un triunghi echilateral. Utilizând desenul, determină și scrie în spațiul indicat măsura unghiului FBC. **2p.**

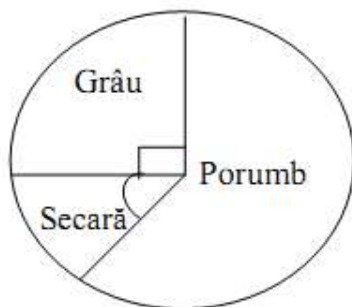
$m(\angle FBC) =$ A



- Precizează monotonia funcției $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$, $f(x) = 0,5 - 2x$ și scrie răspunsul în spațiul indicat **2p.**

2) **În itemii 5-9 răspunde la întrebări, scriind argumentările în spațiile rezervate.**

- Diagrama circulară arată cum a fost împărțit un lot tic pământ cu suprafața de 120 hectare pentru a fi semănat cu grâu, porumb și secară. Utilizând diagrama, determină câte hectare vor fi semăntate cu porumb. **4p.**



Răspuns: _____

- Un băiat a mâncat 100 de prăjituri în 5 zile. În fiecare zi el mănâncă cu 6 prăjituri mai mult ca în ziua precedentă, etermină câte prăjituri a mâncat băiatul în prima zi. **4p.**

Rezolvare

Răspuns: _____

7. Numărul doritorilor de a frecventa secția sportivă orășenească de volei a crescut de la 300 până la 1200. Determină cu câte procente a crescut numărul celor ce frecventează secția sportivă dată. **3p.**

Rezolvare

Răspuns: _____

8. Un bazin în formă de paralelipiped dreptunghic are dimensiunile bazei de 15 dm și 10 dm. Dacă în bazin se toarnă 540 litri de apă, află până la ce înălțime se ridică apa. **5p.**

Rezolvare

Răspuns: _____

9. Determină valoarea numerică a expresiei $\frac{5m+2n}{m}$ dacă se știe că $\frac{m-n}{n} = 3, m, n \neq 0$. **5p.**

Rezolvare

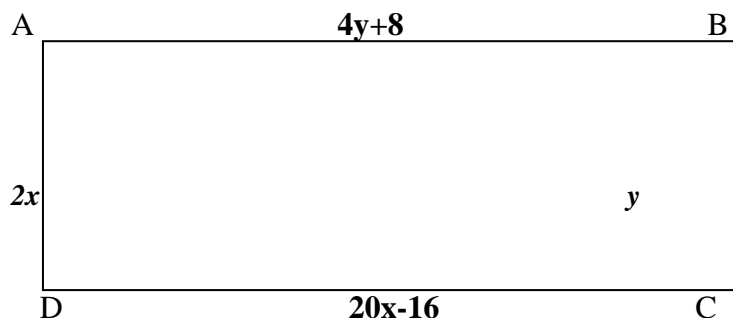
Răspuns: _____

3) **Rezolvă problemele 10-12 și scrie pe foaia de test rezolvările complete.**

10. În figura alăturată, ABCD este un dreptunghi, dimensiunile cărui sunt date prin expresii algebrice. Utilizând datele problemei și desenul, determină perimetrul dreptunghiului.

7p.

Rezolvare



Răspuns: _____

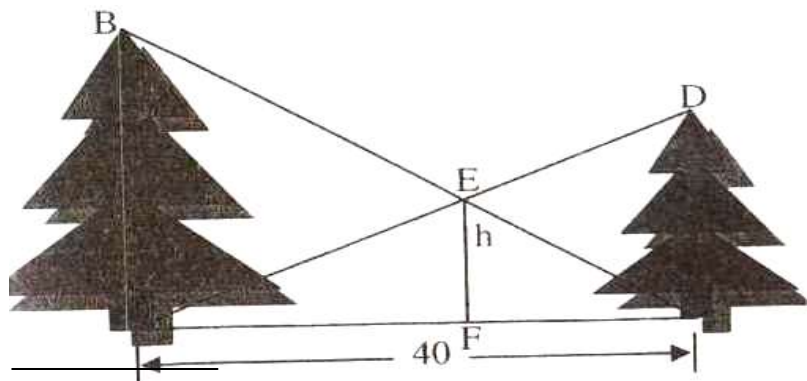
11. Determină pentru care valori reale ale lui a ecuația $x^2 + 2ax + a(a-1) = 0$ are două soluții diferite și produsul lor este mai mic ca 12. **7p.**

Rezolvare

Răspuns: _____

12. Doi copaci cu înălțimile de 20 m și 30 m respectiv au fost legați cu funii de la vârful unui copac la baza altui copac (Vezi desenul). Distanța dintre copaci este de 40 m. Utilizând datele problemei și desenul, determină la ce înălțime de la suprafața solului s-au intersectat funiile. **8p.**

Rezolvare



Răspuns: _____

Notă.

- În cazul când nu este indicată metoda de rezolvare, orice metodă de rezolvare poate fi acceptată odată ce ea satisface cerințele răspunsului oferit în baremul de corectare.
- Nu cereți să vedeți calcule efectuate și argumentări dacă nu sunt specificate în cerință.
- Nu introduceți puncte suplimentare la barem sau jumătăți de punct.

Barem de notare

Nota	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Punctaj acumulat	50-49	48-43	42-37	36-31	30-26	26-17	16-12	11-8	7-4	3-1

În învățământul liceal, la etapa actuală de dezvoltare a școlii, **teza semestrială la matematică** este obligatorie în cadrul unei sesiuni din fiecare an școlar pentru profilul real și al sesiunii de vară în clasa a X-a pentru profilul umanistic. În continuare, propunem un exemplu de test pentru teza semestrială la matematică la profilul real.

Test de evaluare la matematică pentru teza de vară

Clasa a XI-a, profil real

Matricea de specificații

Conținuturi	Domenii cognitive	Cunoașterea și înțelegerea	Aplicare	Rezolvări de probleme, rezolvări de situații-problemă (Integrare)	Total
Aplicații ale derivatelor		11% 1 item	11% 1 item	11% 1 item	33% 1 itemi
Numere complexe		11% 1 item	11% 1 item		22% 2 item

Elemente de Algebră superioară. Matrice. Determinanți.		12% 1 item		12% 1 item
Sisteme de ecuații liniare.		11% 1 item		11% 1 item
Perpendicularitate în spațiu	11% 1 item	11% 1 item		22% 2 item
Total	33% 3 itemi	56% 5 itemi	11% 1 item	100% 9 itemi

TESTUL

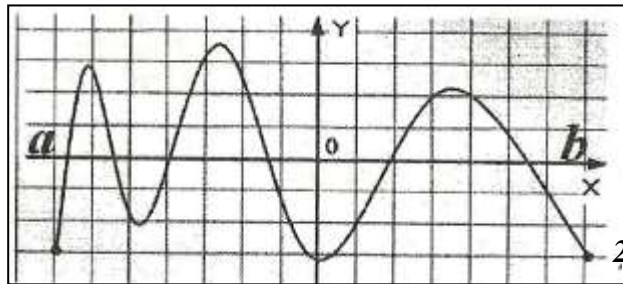
” ” mai

Timp efectiv de lucru: 90 minute

În itemii 1-3 scrieți răspunsul solicitat fără argumentări

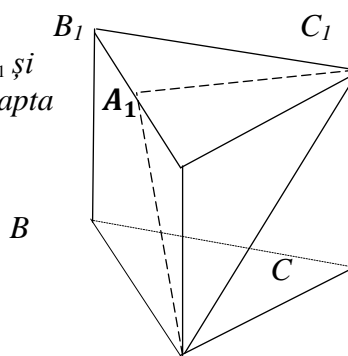
1. Fie numărul complex $z = -2 + 3i$. Reprezentați în sistemul de coordonate numerele: z, z_1, z_2 unde z_1 - opusul numărului z , z_2 - conjugatul numărului z . **3p.**

2. În desenul alăturat este reprezentat graficul derivatei funcției $f: [a; b] \rightarrow \mathbb{R}$. Câte puncte de minim are funcția f ?



2p.

3. Desenați o prismă triunghiulară regulată $ABC A_1 B_1 C_1$ și construiți unghiului format de dreapta AC_1 și planul $(AA_1 B_1)$.



2p.

4. Calculați $A \times B$, dacă $A = \begin{pmatrix} 1 & i \\ -2i & 0 \end{pmatrix}$ și $B = \begin{pmatrix} i & -3i \\ 0 & 1 \end{pmatrix}$. **4p.**

5. Rezolvați în $\mathbb{R} \times \mathbb{R} \times \mathbb{R}$ sistemul de ecuații liniare:

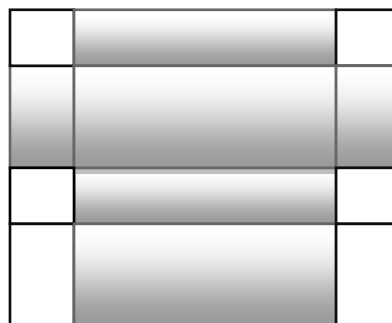
$$\begin{cases} -x - y + z = 3 \\ 5x + 2y + 3z = -4 \\ 3x + 4y - 2z = -9 \end{cases} \quad \mathbf{6p.}$$

6. Determinați intervalele de creștere, de descreștere și extremele funcției $f: D \rightarrow \mathbb{R}, f(x) = x \cdot e^{-\frac{1}{x}}$. **7p.**

7. Rezolvați în \mathbb{C} ecuația $3x^4 + 4x^3 + 4x + 3 = 0$ **7p.**

8. Un punct este situat la distanța de $2\sqrt{7}$ cm de la planul unghiului drept și la distanța de 8 cm de la laturile acestuia. Aflați distanța de la acest punct la vârful unghiului. **8p.**

9. Pentru păstrarea plantelor medicinale dintr-o bucată de carton de formă unui pătrat cu latura de 9 dm s-a confecționat o cutie cu capac (vezi desenul alăturat). Aflați dimensiunile cutiei, dacă se știe că volumul acesteia este maxim. **8p.**



Barem de notare

Nota	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Punctaj acumulat	47	43-46	37-42	31-36	24-30	17-23	11-16	8-10	3-5	1-12

Succesul în cadrul evaluării depinde mult atât de pregătirea matematică a fiecărui elev, cât și de capacitățile respective ale acestuia de a rezolva teste docimologice. La elaborarea testului propus în cadrul lecției de evaluare profesorul de matematică va ține cont de cerințele evidențiate mai sus.

Este important ca fiecare profesor de matematică să conștientizeze că evaluarea sumativă la capitol (modul), trimestrială și anuală se va axa pe determinarea nivelului de formare a subcompetențelor respective preconizate în curriculumul la matematică pentru gimnaziu și liceu. În cadrul examenului de absolvire a gimnaziului și de BAC se va determina care competențe, inclusiv competențele specifice disciplinei Matematica sunt formulate și la ce nivel.

La realizarea evaluării rezultatelor școlare la matematică se va ține cont de standardele educaționale pentru fiecare treaptă de învățământ¹².

Profesorul va ține cont de faptul că în orice circumstanțe nota, prin care este apreciată activitatea elevului respectiv, trebuie să fie întotdeauna obiectivă. În fond, nota reprezintă aspectul cantitativ al activității calitative individuale, de sine stătătoare a elevului. În această ordine de idei se va efectua evaluarea rezultatelor școlare la matematică și aprecierea respectivă a elevilor.

¹ Ministerul Educației al Republicii Moldova *Matematică. Curriculum pentru învățământul gimnazial clasele a V-a - a IX-a*, Autori: I. Achiri, V. Ceapa, R. Copăceanu ș.a. Chișinău, Lyceum, 2010.

² Ministerul Educației al Republicii Moldova *Matematica. Curriculum pentru clasele a X-a-a XII-a*. Autori: I. Achiri, V. Ceapa ș.a.- Chișinău, Știința, 2010.

Referințe:

1. Achiri L, Ceapa V., Șpunteco O. *Matematică: Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală*. Ministerul Educației al Republicii Moldova. - Chișinău, Cartier, 2010.
2. *Matematică și Științe. Ghiduri metodologice. Matematică, clasele V-IX*. Autori: A. Raileanu, I. Achiri, N. Prodan. Grupul Editorial Litera. - Chișinău, 2000.
3. Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova. *Matematică. Programă pentru examenul de bacalaureat, anul de studii 2007-2008*. Autori: I. Achiri, V. Ceapa, O. Șpunteco ș.a. - Chișinău, 2008.
4. Ministerul Educației al Republicii Moldova *Matematică. Curriculum pentru învățământul gimnazial clasele a V-a - a IX-a*, Autori: I. Achiri, V. Ceapa, R. Copăceanu ș.a. Chișinău, Lyceum, 2010.
5. Ministerul Educației al Republicii Moldova *Matematica. Curriculum pentru clasele a X-a-a XII-a*. Autori: I. Achiri, V. Ceapa ș.a.- Chișinău, Știința, 2010.
6. Stoica A., Mustață S. *Evaluarea rezultatelor școlare. Ghid metodologic*. - Chișinău, 1997.

ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR: PROBLEME ȘI PERSPECTIVE DE INTEGRARE

*Sergiu BODLEV,
Catedra Științe Politice și Administrative a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

In the given article, the existing problems of the present are studied at the higher education from the Republic of Moldova, which from the author's point of view, are typical at the moment for the development of moldovan society- the moment of transition lived by society. The following problems are analysed: the universities integration in the Euro-Atlantic civilization and culture, the discrepancy of theoretical studies from practical life as well as certain ways of solving etc.

1. În zona de influență a civilizației și culturii euro-atlantice urmează crearea unui spațiu educațional unic, universitățile devenind instituții supranaționale. Cum afirma sociologul englez E.Giddens, "universitățile care operează în teritorii concrete, nu au viitor." A început integrarea universităților din R.Moldova în acest sistem. Filosofia de învățământ a acestui spațiu are caracter dublu: esențialism (esențial, care este cel mai important, fundamental) plus pragmatism, adică transferul cunoștințelor de bază și competențe, care ar permite studenților pentru a naviga în lumea care se schimbă rapid.

2. Un instrument esențial pentru formarea acestui spațiu îl constituie competența funcțională, care presupune posedarea unui volum de cunoștințe fundamentale și vorbirea fluentă în cel puțin una sau două limbi străine de comunicare a studenților și masteranzilor și în strainatate (de schimb, stagii, burse comune, etc.) Studenții ar trebui să cunoască, de asemenea, regulile de bază ale jocului în diferite societăți și culturi.

3. Prin urmare, de aici rezulta o serie de cerințe față de instituțiile de învățământ superior din R. Moldova: (1) ar trebui să "privească", nu numai în Occident, ci, de asemenea, în partea de Sud și de Est (2) este necesar de a elimina decalajul dintre "învățământul" școlastic și "învățământul" practic, care, în particular, este asigurat prin coparticiparea studentului în procesul educațional și de cercetare, (3) este necesară comunicarea personală a profesorului cu studentul ca o condiție indispensabilă pentru dezvoltarea competențelor funcționale și a dialogului intercultural, și (4), utilizarea obligatorie în acest scop a resurselor cognitive acumulate de organizații ale societății civile (ONG-uri, consilii de comunitate și de experți, firme de consultanță etc)..

În opinia mea, "conflictul" ar trebui să fie unul dintre "centrelor" de tehnici de învățare. În special, profesorii și studenții trebuie să învețe și să înțeleagă esența conflictului generat de criza modernă și globalizarea.

4. Pe baza acestui principiu, procesul de învățământ nu trebuie să fie academic, ci orientat pe probleme. În cazul în care procesul de învățământ este construit pe principiul de "turta" pe straturi (cunoștințe suprapuse una pe alta), atunci studentul este impus într-o poziție dificilă:

pentru solutionarea unei sarcini concrete el este nevoit să extragă cunoștințele teoretice și să le transforme în cunoștințe problematice.

Cum am observat din experiența mea, studentul nu poate face acest lucru, deoarece cunoștințele cognitive se află într-un "sertar" a creierului, iar în celelalte - cunoștințele "to-business". Primul sertar, ca de obicei este "aglomerat", iar al doilea - aproape gol.

Cum au subliniat însăși studenții, cunoștințele pe care le acumulează de multe ori se suprapun, dar nu le lărgesc orizonturile, deoarece în multe cursuri se repeta aceeași informație, ea nu se aprofundează, dar se suprapune.

Și aceasta este o problemă comună. Iată un exemplu din istoria științei aplicate. Atunci când în anii 1960 americanii au văzut că Uniunea Sovietică îi depășește în cursa de înarmare aerospațială, ei au elaborat o tehnologie de transformare a cunoștințelor școlastice în problematice, așa-numitul sistem PERT. Esența ei constă în construcția unui grafic de rețea de conexiuni de diferite cunoștințe pentru cel mai rapid mod posibil de transformare a lor în

aplicație, apoi de proiectare, etc. avînd ca scop de a lansa o rachetă balistică la ora și ziua dorită.

Cum spun insisi studentii, "cea mai bună educație este cea practica cu "insertii metodice" periodice. Nu recitare publică a textului, ci comunicare în formă de discuții, pe care se "agață" teorie, plus oportunitatea pentru noi de a vorbi și de a nu-ți fie frică de a face o greșeală!". Și acest punct de vedere a fost exprimat de mai multe ori în literatura de specialitate în domeniul educației.

Dacă vrem să construim o "societate a cunoașterii", atunci nu ar trebui să fie o societate în care cunoașterea va fi același instrument de dominație și exploatare, care astăzi este capitalul financiar. "În primul rând, avem nevoie pentru a construi o societate în care actele de exprimare cu caracter personal vor fi evaluate mai presus decât fabricarea sau manipularea de lucruri de oameni."

Sa creat o practică, când nu numai diferite cursuri (discipline) se repeta unul pe altul, dar, de asemenea, cursuri individuale sunt împărțite între doi sau trei profesori de multe ori care nu au o pregătire specială. La întrebarea mea directă profesorilor dati, "Cu ce cunoștințe operați?, De unde luați materiale didactice?", am primit un răspuns clar: ". Le iau de pe Internet". Studentii repede depistează aceste momente: "Cunoștințe primim superficiale, ne-am deprins să operăm cu notiuni, termeni,, nume dar nu cu sensuri" (dintr-un interviu). Și totul are o origine, de la atitudinea de consumator funcțional față de obiectul și procesul de predare: "Eu am să vă citesc de pe foită, - voi conspectați, am să vă pun note, și ne imprăștiem."

Din păcate, cu toate aspectele pozitive ale procesului de la Bologna, el suferă de intensificarea "disciplinarității" (dupa Michel Foucault), care constă în impunerea studentului de noi reguli și coduri profesionale.

Este important depășirea disonanței psihologice între învățatură și viață: învățarea - este stabilitate, viața - incertitudine și risc, învățamintul este comunicarea cu profesorii, viața - este o coliziune cu diferite persoane carora nu le datorezi nimic. De aici - teama studenților de ciocnire cu viața reală, pe de o parte, și reticența angajatorilor de a angaja absolvenții (în cazul în care nu sunt pre-testați), pe de altă parte.

Cum se poate de aplicat această teză referitor la învățamintul superior?

(1), Studentul trebuie să aibă închipuire, pentru ce ar avea nevoie de cunoștințele acumulate;

(2), să înțeleagă cum să conecteze aceste cunoștințe cu altele, adică să fie antrenat într-o comunicare interdisciplinară,

(3), cum aceste cunoștințe interdisciplinare, practic orientate spre cunoaștere pot fi încorporate, incluse în sistemul de acțiune socială,

(4), este necesară o abordare contextuală, scenaristică și orientată problematic. Din punctul meu de vedere, acest lucru este cel mai bine pus în aplicare prin metoda *learning by doing* (de învățare prin practică), de la începutul unui proiect și până la emiterea concluziilor finale.

Când am discutat această idee cu studenți și profesori, ei astfel au comentat pe marginea ei: ar fi foarte bine, dar studentul trebuie în primul rând să fie cointerestat. Dar interesul vine cu înțelegerea. Cu toate acestea, studenții nu întotdeauna au accesul la rezultatul final și nu explică complexitatea profesiei, dar se afirmă "acest lucru o să-l învățați în proces", care ar putea descuraja.

Este posibil și un alt motiv: profesorul este prea încărcat, dar proiectele nu ajung pentru toți, pentru că fiecărui să-i explice "secretele meseriei."

5. Acum - despre anumite metode de realizare și detalii cu privire la abordarea propusă în cadrul învățământului superior.

Primul și probabil cel mai important principiu este de a folosi orice oportunitate pentru a consolida dialogul cu studentii ca o metodă de predare și ca un mijloc de dezvoltare personală. Până când didactica continuă să avanseze, deși formele sale devin din ce în ce mai diverse. Internetul este bun ca un ghid, dar ca un profesor el este încă destul de frăged. Deja să delimitat în mod clar relația: cu cât mai mult didactic ("comunicare pe verticală") în procesul de predare, cu atât mai mult studenții și în general tineretul, accesează internetul, unde pot să comunice la egal.

Cele de mai sus nu contrazic dezvoltarea învățământului on-line. Dimpotrivă, studenții sunt "pentru": ei cred că este necesar să crească un sistem unificat de portaluri informative de

învățământ, cu expunerea pe ele a videoînregistrărilor lecțiilor publice etc., care ar permite obținerea de cunoștințe de la distanță, fără a ieși din casa. Astfel, internetul este un mijloc de depășire a inegalităților în materie de educație, democratizare. Dar totul are locul său.

În al doilea rând - aceasta este implicarea timpurie a studenților în proiecte de cercetare și de învățământ în calitate de parteneri juniori (și nu ca figuranti), începând cu scrierea cererii de finanțare, până la întocmirea rapoartelor finale. Întreaga țară și întreaga lume trăiesc pe principiul proiectului (grant), dar cea mai mare parte dintre studenți nu au nici o idee despre acest element. Fără o astfel de participare pentru student "este de multe ori foarte greu de înțeles ce a vrut să spună autorul prin această carte a sa până nu încerci singur.

În al treilea rând - aceasta este aceea ce anterior era numit organizarea științifică a forței de muncă. Sau, mai degrabă, este vorba despre asimilarea de către studenți a deprinderilor elementare de lucru științific, organizare și tehnologii. Dacă vrem să ne pregătim succesori, cel puțin cei care au o înclinație pentru lucrări științifice, trebuie să fie capabili să dezvolte un plan de lucru, pentru a scrie un raport, să-și articuleze gândurile etc.

Dar, în general vorbind, aceste abilități sunt necesare pentru aproape orice muncă de birou. Acest lucru, la rândul său, înseamnă că o parte a studenților ar trebui să fie incluși în viața științifică a universității. Din păcate, în ciuda faptului că de multe ori universitățile și decanatele sunt într-o singură clădire, studenții sunt vizitatori rar la seminare și conferințe științifice. Și nu este vina lor - despre aceasta ar trebui să aibă grijă administrația universității și a decanatului.

În al patrulea rând - din nou mă întorc din nou la problema de "competențe funcționale." Ca să nu fim mai prejos în cele din urmă, cel puțin de colegii noștri de Vest, avem nevoie de a preda elevilor abilitățile de comunicare științifică în limbi străine, corespondența, participarea la conferințe internaționale on-line.

Acesta este într-adevăr standardul solicitat, dar cu parere de rău sunt puțin care îl posedă. Dificil, dar necesar, pentru a-i pregăti pentru învățământ prin schimb de programe și de formare în Europa, SUA.

În final, este necesar comunicarea personală a profesorului cu studentul ca o condiție pentru dezvoltarea de competențe funcționale și dialogul culturilor.

Aș spune mai mult: acesta este necesar pentru a revigora o tradiție europeană mai veche de ucenicie, când cunoștințele și aptitudinile sunt transmise de la generația mai mare către cea mai mică nemijlocit, când studentul sau masterandul are posibilitatea de a pune întrebări și de a polemiza cu profesorul. Castells a fost elevul lui A. Touraine, Fernand Braudel - Marc Bloch. Desigur, trebuie să fie un astfel de profesor, cum a spus V.I. Vernadsky, elevul în cele din urmă a depășit profesorul său.

Toate aceste lucruri sînt posibile în cazul în care societatea noastră va depăși treptat ideologia ultra-liberală a societății de consum. Deoarece această logică este irațională: "ucenici" se supun profesorilor certificați, pentru a obține ulterior certificate proprii (de exemplu, licențe) și ai certifica pe alții, și așa - la infinit. Cred că, nu este întâmplător faptul că unii savanți folosesc conceptul de "instituție socială prietenoasă", care este cel care susține acumularea individuală de capital social, de autoorganizare a societăților umane, iar persoanei nu-i impune noi cerințe. Standardul de învățământ nu ar trebui să se contraponă cautiilor creative și gândirii creative.

Referințe:

1. Яницкий О.Н. Европейские лидеры о долгосрочной перспективе Европейского союза//Мир и политика. 2008. №11 (26). pag.52-54
2. Чепурных Е.Е. Общественные ресурсы образования. Спраочник. М. 2003

DISCURSUL DIDACTIC AL PROFESORULUI DIN PERSPECTIVA PEDAGOGIEI COMPETENȚELOR

*Aliona BOȚAN, drd.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

This article analyzes the didactic discourse of teacher in the light of pedagogy of competences, namely communicative and discursive competence. It identifies the pedagogical qualities required to a teacher in order to ensure the effectiveness of didactic discourse, with emphasis on coding skills, provocation to dialog and rhetorical skills.

Dezvoltarea tehnologică din ultimele decenii au determinat instituțiile educaționale și specialiștii din întreaga lume să caute competențele de care are nevoie orice cetățean pentru a se integra cu succes în viața socială. Definirea noilor competențe are drept obiectiv identificarea „noilor deprinderi” și cum acestea pot fi integrate mai bine și apoi menținute și învățate de-a lungul vieții [2].

În conformitate cu *Concepția Formării Specialistului*, studiile efectuate la specialitatea Pedagogie are drept obiectiv major formarea unei personalități armonios dezvoltate, cu un set de competențe care exprimă ceea ce urmează studentul să cunoască, să înțeleagă, să facă după finalizarea studiilor. *Competențele profesionale sau finalitățile preconizate pentru domeniul dat de formare profesională* sunt următoarele [4, p.18]: competența gnoseologică; competența prognostică; competența praxiologică; competența managerială; competența de evaluare a activității profesionale; competența comunicativă și de inserție socială; competența de cercetare/investigare; competența de formare continuă.

Cercetarea noastră se focalizează pe demersul de interacțiune educațională în arta comunicării din perspectiva valorificării discursului didactic al profesorului. Componenta care reprezintă expresia și capacitatea de utilizare a discursului didactic în procesul de comunicare didactică se exprimă în literatura de specialitate prin termenul de *competență de comunicare a cadrului didactic și competență discursivă*.

În urma unui studiu amplu cercetătoarea Sadovei L. definește *competența de comunicare didactică* „drept ansamblul de comportamente comunicative de elaborare/ transmitere/ evaluare a discursului didactic și de asigurare a unor rețele comunicaționale productive în context educațional” [6, p.23]. În viziunea autoarei *competența de comunicare* preconizează și descrie comportamente ce vizează integrarea discursului didactic ca componentă a comunicării prin: *utilizarea diverselor forme de comunicare; adaptarea comunicării la diverse situații; manifestarea toleranței multiculturale și a deontologiei profesionale a învățătorilor în cadrul comunicării; adaptarea mesajelor la diverse medii socio-culturale; demonstrarea abilității de a lua decizii; stabilirea contactului cu diferiți factori implicați în procesul de activitate profesională, rezolvarea situațiilor de conflict, soluționarea situațiilor de problemă, optimizarea procesului de activitate profesională* [ibidem, p.57].

Analizând modelul competenței de comunicare didactică, autoarea Sadovei L. circumscrie profesorului *disponibilității intelectuale în plan cognitiv și retoric, relaționare afectivă și volitivă* față de adresanți, ca parteneri ai relației pedagogice și așteptări de *comportament cultural* [6, p. 38]. Astfel, unii profesori au o adevărată dispoziție comunicativă exprimată prin: *vorbire expresivă, gestică, capacitate de demonstrație instructivă și logică, adecvare la tempoul mediu al elevilor, expuneri semnificative și inteligente, dialogul colocvial antrenant, totul concentrându-se pe activitatea mentală a copilului* [5, p.50].

În viziunea autoarei, competența de comunicare didactică se exprimă în *capacitatea de a elabora / ține discursul didactic* (*argumentare logică, explicație eficientă, descriere consecutivă, defnire accesibilă, expresii verbale schematizate, comunicare convergentă, valorificare a limbajului para- și nonverbal, armonizare a mesajului verbal, para- și nonverbal, transpunere didactică a conținuturilor*) și *capacitatea de a dezvolta / întreține relații comunicative cu înalt*

nivel de feedback (*ascultarea activă, asigurarea interacțiunii, valorificarea limbajului nonverbal, transmiterea conținuturilor afectiv-atitudinale, autoreglarea emoțională, provocarea/ menținerea/ amplificarea continuă a interesului, prevenirea/ soluționarea conflictelor pedagogice*) [6, p.18]. Astfel, Sadovei L. identifică în modelul competenței de comunicare didactică pe lângă *componenta relațională* și *componenta discursivă*, ce vizează activitatea profesorului de transpunere a mesajului educațional, asigurând prin aceasta realizarea funcțiilor comunicării didactice [ibidem, p.35-38].

Autoarea consideră că, *componenta discursivă a modelului competenței de comunicare didactică* reprezintă o dimensiune explicativă cu un caracter complex (prin formele și canalele de realizare), determinată de logica autorității profesorului și obiectivată în rezultate instructiv-educative. Componenta discursivă este o construcție permanentă ce se structurează de către profesor, pe baza logicii științei și a celei didactice, se conduce după anumite obiective (caracter conștient) în transmiterea unui conținut, totodată implicând și personalizarea comunicării cadrului didactic în funcție de participanți și de situația de comunicare. Deci, componenta discursivă ca element al competenței de comunicare didactică implică un sistem de raporturi, moduri de enunțare și un loc de enunțare, cu scopul explicit de transmitere eficientă a cunoștințelor, reprezentând totodată gradul cel mai înalt de calificare a unei relații de comunicare, exprimate în context educațional [6, p.39].

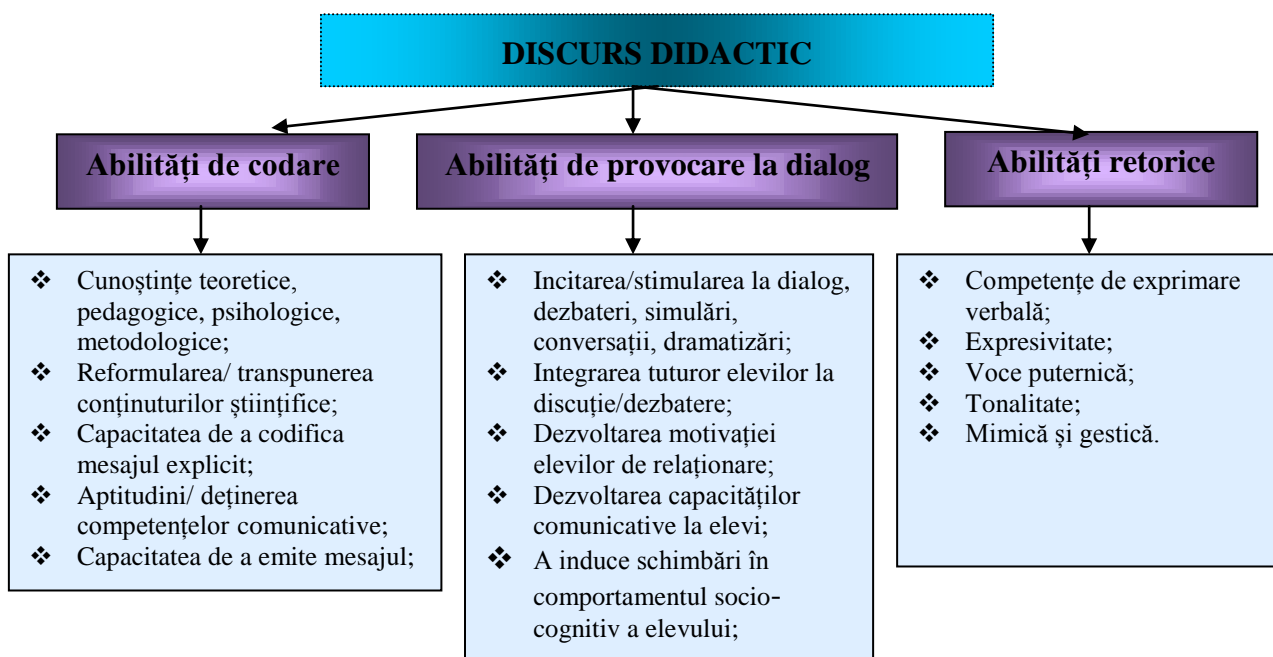
În urma acestor cercetări ample, autoarea Sadovei L. definește **competența discursivă** a cadrului didactic în dependență de statutul și modul de enunțare a conținuturilor. Această tranzacție educativă dintre profesor și elev fiind determinată de obiectul actului de comunicare – cunoștințele științifice, valorile cognitive, ce urmează a fi transferate elevului prin competența de comunicare didactică [ibidem, p.39].

Competența discursivă este identificată, de Cadrul European Comun de referință pentru limbi, ca componentă a competenței pragmatice; fiind specifică, atât cadrului didactic, cât și elevului, ce-i permite ordonarea frazelor în secvențe cu scopul de a produce ansambluri coerente [1, p.101]. Competența discursivă cuprinde:

- cunoașterea organizării frazelor și a componentelor lor, ilustrată prin următoarele aspecte: *suplețea, turnurile de fraze, dezvoltarea tematică, coerența și coeziunea;*
- capacitatea de a stăpîni la nivel de: temă; informație dată/informație nouă; înlănțuire de date, exprimată prin capacitatea de utilizare a discursului oral și a textelor scrise la nivel de comunicare în scopuri funcționale specifice;
- capacitatea de gestionare și structurare a discursului la nivel de: organizare tematică; coerență și coeziune; organizare logică; stil și registru; eficacitate retorică; principiu cooperativ [ibidem, p.101-106].

În acest sens, modul în care profesorul organizează discursul didactic denotă măiestria sa și implică competențele pedagogice, cu privire la capacitatea de analiză și sinteză a informațiilor transmise, adaptarea construcției mesajului la particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor, adaptarea strategiilor de comunicare la nivelul clasei. Elaborarea și transmiterea unui discurs didactic eficient îi conferă profesorului calități necesare unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate și formarea competențelor aproape de nivelul maxim al potențialului discipolilor săi.

Pe baza acestora se pot stabili *competențele* corespunzătoare și *capacitățile* care sunt subsumate, putîndu-se proiecta un *profil al discursului didactic eficient*:



Impactul discursului cadrului didactic asupra formării elevilor derivă din rolurile multiple pe care le „îmbracă” profesia de dascăl. În primul rând, ne referim la transmiterea de informații adaptate la sistemul de gândire al elevilor, la nivelul lor de înțelegere. Limbaj ce solicită claritate, precizie, inteligibilitate, originalitate, expresivitate și, în fine, un model de comportament la nivel lingvistic. Astfel, codarea sau construcția mesajului vizează elaborarea unui discurs didactic, prin utilizarea de către profesor a unui cod specific. „Procesul de simbolizare a cunoștințelor” [3, p.47] se bazează pe abilitățile cadrului didactic de comunicare, atitudini, cunoștințe, cultură profesională, *abilități de codare*.

Pe de altă parte, strategiile discursive creează situații de învățare cât mai favorabile pentru înțelegerea mesajului transmis, astfel asigurând succesul școlar. Favorizează interacțiunea dintre participanții la actul de învățare, dezvoltând abilități de relaționare ale indivizilor și oferă elevului un rol activ în propria sa formare. Astfel, elevul va fi privit de cadrul didactic drept partener în actul de predare-învățare, iar discursul se va construi ca rezultat a interacțiunii partenerilor.

Specificul comunicării didactice este imprimat de caracteristicile relației profesor-elev-clasă de elevi. Profesorul competent va conduce cu pricepere dialogul cu elevii, astfel încât să influențeze cu tact pedagogic personalitatea copiilor și, în același timp, se lasă el însuși influențat de personalitatea acestora, stimulându-se, reciproc. Astfel, elevii vor recepta mai eficient mesajul pornit de la profesor, iar acesta, la rândul lui, prin întrebările și intervențiile elevilor va obține un feedback adevărat în legătură cu eficiența și defecțiunile actului de predare-învățare. *Abilitățile de provocare la dialog ale cadrului didactic* urmează să exerseze unele abilități de bază, cum ar fi: deprinderile și competențele de dialog, de dezbateri a unei probleme, de negociere și rezolvare a conflictelor; capacitatea de a formula argumente și contraargumente, precum și de a le structura într-un sistem discursiv coerent; capacitatea de a aprecia și valoriza perspective diferite de gândire și acțiune, ca surse de îmbogățire intelectuală reciprocă; capacitatea de a reflecta critic asupra prejudecăților și stereotipiilor proprii sau ale altora.

Abilitățile retorice vor permite trăirea afectivă a conținutului informațional, dar și să ofere viață a tot ce este nou și necunoscut pentru elev. Formarea capacităților de comunicare paraverbală și nonverbală sunt extrem de importante pentru fiecare cadru didactic, prin aceea, că paralel cu transmiterea cunoștințelor, sunt transmise acele conținuturi afectiv-atitudinale, decodificate de 4,5 ori mai repede decât verbale.

Toate calitățile sus enumerate au un rol deosebit de important în construirea discursului. *În concluzie*, apreciem structurarea eficientă a discursului didactic ca cunoaștere temeinică și profesionalism în domeniul educației.

Referințe:

1. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Comitetul Director pentru Educație „Studierea limbilor și cetățenia europeană”; trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu. Chișinău: Tipografia Centrală, 2003. – 204 p.
2. Competențe cheie. Lisabona, 2000. <http://www.eduproiect.wordpress.com/> (vizitat 30.04.2014)
3. Dospinsecu V. Semne și cunoaștere în discursul didactic. Iași: Junimea, 1998. – 240p.
4. Ghidul Studentului. Facultatea Pedagogie. Chișinău: Editura Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, 2009.
5. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică. București: Ed. Academiei, 1988. - 216 p.
6. Sadovei L. Formarea competenței de comunicare didactică prin modulul pedagogic universitar. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2008. - 157 p.

ACȚIUNI DE INTEGRARE LA STANDARDELE EUROPENE DE EDUCAȚIE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SUPERIOR

*dr., conf. univ. Natalia CARABET,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

This article addresses the issue of the quality of initial training of future teachers. The proposal emphasizes the need for many hours of practice, Laboratory lessons in educational institutions and the need for academic mentoring.

Keywords: Training, development standard needs.

Condițiile socio-economice din stat impun reforme moderne în sistemul de educație. Reformele demarează cu metodologia de formare inițială a cadrelor didactice și manageriale. Astăzi pedagogul este un coechipier, personalitate care aduce un aport constructiv scopului comun, personalitate care se formează continuu... Pedagogul modern trebuie să asigure atmosfera pozitivă [1], pentru a facilita educația, dezvoltarea personală a educabililor. Pedagogul modern va ajuta copilul- elevul să se formeze în societatea de tranziție (de la comunitatea agricolă la cea industrială și de la comunitatea cu ideologie tradițională ... spre cea cu valori democratice, deschise pentru schimbare etc.). În etapa schimbării rapide a tehnologiilor informaționale și educaționale pedagogul modern va asigura modernizarea procesului de predare- învățare, adaptându-l la interesele, potențialul personal [1,4], stilul de învățare al elevului, oferind-ui nu doar cunoștințe despre faptele din trecut, dar și competențe de studiu independent, activitatea în viitor cu tehnologiile moderne.

Noua paradigmă a educației se va baza pe competențele cadrelor didactice de a lua decizia corectă, de a motiva dorința de cunoaștere, de a depăși stresul, de a aplica tehnologiile informaționale în procesul de predare, de a lucra diferențiat, de a găsi soluții originale. Sistemul contemporan de educație trebuie să învețe copilul să învețe, pedagogul doar orientând și monitorizând acest proces. În școala modernă elevul trebuie să aibă acces la tehnologiile cele mai contemporane [6], pedagogul fiind persoana care va motiva dorința elevului de a le cunoaște, a le aplica. Școala modernă trebuie să ofere posibilitatea copilului de a aplica cunoștințele achiziționate, competențele formate în practică, fapt asigurat prin condițiile și baza materială a instituției. Pedagogul va manifesta competența de organizare a educației în grupuri mici, de a informa, comunica cu elevi- părinți, de a elabora diagrame, grafice ce permit memorarea mai ușoară a informațiilor.

Pedagogul modern va manifesta competențe manageriale [5], în vederea asigurării parteneriatului cu familia. În școala modernă este așteptat și elevul, și părintele. În acest scop cadrele didactice vor iniția proiecte comune cu familia, activități extracurriculare cu familia, activități de consiliere pentru carieră etc.

În scopul îmbunătățirii procesului de formare inițială a viitorilor pedagogi apare necesitatea:

- De a revedea standardele de educație- formare la treapta universitară mărinnd orele de laborator, introducând practica pasivă (ca prima practică obligatorie)
- De a propune un sistem clar de susținere a studenților- elevilor dotați
- De a propune mecanisme clare, asigurate financiar de susținere a copiilor- elevilor- studenților cu CES
- De a susține (științific,, financiar, personal,...) cadrele didactice
- De a perfecta regulamentele moderne de organizare a educației (pe trepte de educație), regulamentele de ordine internă, codul deontologic al cadrelor didactice,..
- De revăzut mecanismele de asigurare a sănătății, optime pentru instituția de educație (alimentație, mișcare, igienă, ...)
- De vitalizat sistemele de educație la distanță, care pot fi utile pentru elevi, pentru studenți
- De elaborat rețele de olimpiade, concursuri pentru studenți (nu numai pentru elevi), concursuri la care studenții vor manifesta competențele didactico- metodice, științifice, etc.

- De inițiat sisteme de mentorat pentru studenți nu doar în perioade de practică pedagogică, dar și pe parcursul studiilor la facultate

- De propus studenților cursuri de Management, Management de proiect, Gestiunea bugetului, ... cu scopul de a oferi posibilități de a manifesta competențe de gestiune a unor resurse (umane, materiale) fiind studenți

- De învățat studenții să elaboreze baza de date informaționale în instituția de educație pentru a facilita procesul de monitorizare- control- conducere a instituției

- De informat studenții cu privire la posibilitățile de studiu la ciclul II masterat dar și atestarea didactică- managerială

- De informat cu privire la posibilitățile de salarizare progresivă a cadrelor didactice, tineri specialiști, despre programele Statului cu privire la susținerea tinerilor specialiști din sistemul de educație

- De oferit posibilitatea de a observa, analiza activitatea comună a cadrelor didactice cu Parlamentul copiilor, Comitetul elevilor etc.

- De informat studenții cu privire la strategiile de păstrare, fortificare a sănătății elevilor dar și personale în condițiile școlii moderne

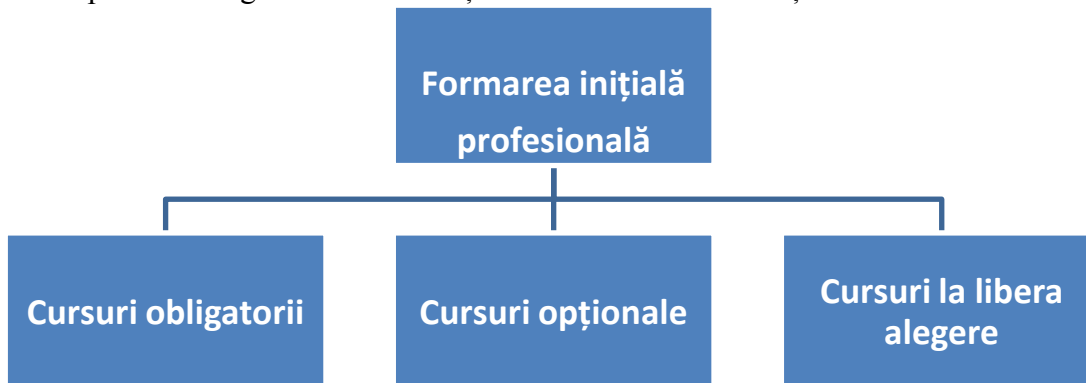
- De oferit șanse studenților de a diversifica activitățile de educație fizică, de alimentație corectă a cadrelor didactice, elevilor în scopul fortificării sănătății dar și a promovării modului de viață sănătos

- De a oferi studenților șansa de a se forma continuu, de a realiza studii (în perspectivă) de master, doctor în timpul activităților didactice în școală, grădiniță. Este vital de a păstra legătura cu studenții după absolvire, cadrele didactice tinere trebuie să rămână motivate să continue activitatea științifică și în afara instituțiilor superioare de educație.

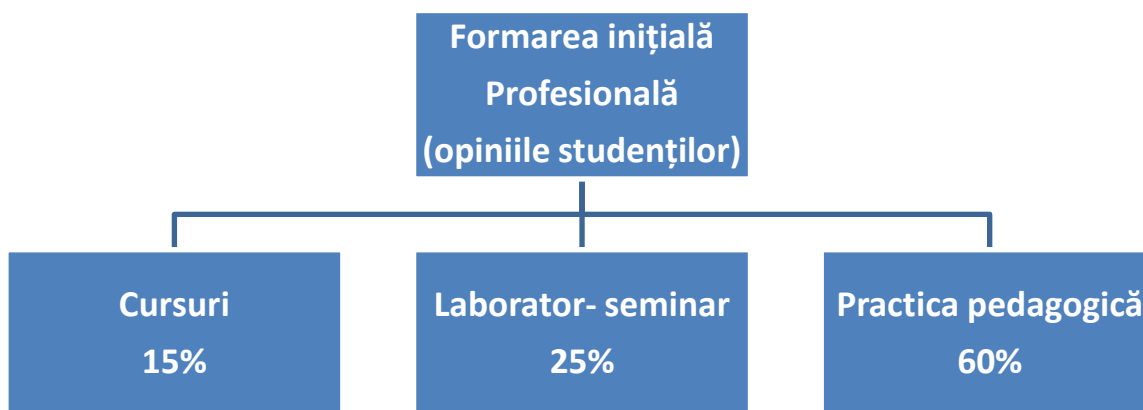
O altă perspectivă pe care e nevoie să o analizăm este prestația la cel mai înalt nivel a cadrelor didactice. În condițiile destul de dificile socioeconomice, pedagogul trebuie să fie capabil să se integreze în spațiul profesional, să reziste concurenței, să fie modern și eficient. În aceste condiții se cer unele schimbări care trebuie demarate cu schimbarea atitudinii sociale față de profesiunea de pedagog, față de prestigiul acestei profesii, fie și prin salarizările progresive, individuale, în bază de performanță.

Un capitol aparte pentru pedagogul modern este parteneriatul cu familia. Pe lângă cursurile din cadrul facultăților care vin să formeze competențe de relaționare, integrare a colectivului de părinți, este necesar de stipulat în lege sau de introdus modificări cu privire la –

- Protejarea cadrelor didactice
 - Protejarea reputației pedagogului
 - Responsabilitatea familiei cu elevi, preșcolari
 - Responsabilitatea fiecărui părinte față de reușita școlară a copilului lor.
- Reprezentarea grafică a diversității ofertelor de formare inițială:



Impresiile studenților despre calitatea formării inițiale (profesionale) prin ofertele de formare a universității:



Propuneri de îmbunătățire a procesului de formare inițială a studenților:



Referințe:

1. Bocoș, M. . Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune, Cluj- Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană., 2002
2. Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie (Ministerul Educației și Tineretului, anul 2010)
3. Ghidul cadrelor didactice pentru educație timpurie și preșcolară (Ministerului Educației și Tineretului, anul 2008)
4. Ghidul educatorilor“1001 IDEI pentru o educație timpurie de calitate” (Ministerul Educației, anul 2010)
5. Burlacu, N. Cojocaru, V., Management comparat. Chisinau, ASEM, 1995
6. Achiri I., Bolboceanu A., Guțu V., Hadîrcă M. Evaluarea standardelor educaționale. Ghid metodologic.Chisinau, 2009.
7. Huberman A.M. Cum se produc schimbările în educație: contribuție la studiul inovației.Trad.
8. Krasnaseschi VI. (coord.) Evaluarea sistemelor și a proceselor educaționale. București: E.D.P.,1976

PRACTICA INSTRUIRII INTERACTIVE A STUDENȚILOR DE LA FACULTATEA DE FILOLOGIE. STRATEGII DE LUCRU

*Liuba CIBOTARU,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

Course of the specialty didactics requires from the student, more than other courses, an interactive approach based on collaborative, deep, intellectual, psychomotor, affective and attitudinal involvement.

Cuvinte și expresii - cheie: didactică generală, didactică a specialității, motivație, metoda sinectică.

Fenomen complex, multidimensional și dinamic, învățarea a fost și este studiată în manieră mono și inter - disciplinară în diferite științe socio-umane și exacte, care au oferit diferite perspective de analiză: pedagogia, psihologia, sociologia, biologia etc.

În sensul cel mai larg, învățarea este considerată procesul de dobândire a experienței individuale de comportare, de noi competențe și noi forme de comportament și presupune, fie dobândirea unor comportamente noi, fie modificarea, restructurarea sau schimbarea celor deja existente, în scopul adaptării individului la noile situații și la dinamica accentuată a vieții.

Învățarea este privită în prezent ca un proces cognitiv, constructiv, semnificativ, mediat și autoreglat (Beltran, 1996). Învățarea realizată în cadrul procesului de învățământ prin organizarea pedagogică a experiențelor de cunoaștere, afectiv – motivaționale și practice ale studenților și elevilor poartă numele de învățare. Ea presupune asimilarea de către studenți a anumitor valori, cunoștințe, abilități comportamente, atitudini, competențe etc. construcția și dezvoltarea de structuri cognitive, psihomotorii și afective și modelarea personalității lor.

În școala contemporană învățarea este de natură interactivă, este o învățare de tip superior, ce se realizează prin eforturi sporite a celor care învață, se formează și contribuie prin forțele proprii la atingerea obiectivelor. Din partea profesorilor învățarea activă înseamnă realizarea unui mediu de învățare activizant, creativ, care le permite studenților să reflecte asupra propriei cunoașteri și asupra modalităților de cunoaștere: să se întrebe, să discute, să asculte, să scrie, să citească, să rezolve, să aplice, să stimuleze, să cerceteze, să propună, să soluționeze, să descopere, să problematizeze etc.

Dacă învățarea activă este un tip de învățare care are la bază *implicarea individuală*, profundă, intelectuală, psihomotorie, afectivă în dobândirea noului, învățarea interactivă este tipul de învățare care are la bază *implicarea colaborativă* profundă - intelectuală, psihomotorie, afectivă a subiectului învățării în dobândirea activă și interactivă a noului. Pentru obținerea performanțelor în învățare, profesorii de la facultate vor respecta câteva condiții de organizare a învățării:

1. învățarea se va baza pe o motivație internă, intrinsecă și pe o motivație cognitivă superioară, pe dorința de a ști a studenților;
2. studenții vor fi învățați de a reflecta interior, de a gândi prin sine înșiși;
3. studenții vor fi îndemnați să accepte strategiile metacognitive de învățare;
4. studenții vor fi îndemnați, stimulați să caute rezolvări inedite la problemele care îi preocupă;
5. vor asimila conținuturile noi cu interes și acestea vor veni ca un răspuns la necesitățile lor informaționale;
6. studenții se vor angaja în acte voluntare îndreptate în direcția rezolvării de probleme pe care ei înșiși și le pun;
7. studenții își vor însuși cunoștințele prin eforturi cognitive personale, în activități individuale sau colaborative;
8. studenții vor avea curajul să-și expună liber ideile, interogațiile, ipotezele și să-și prezinte soluțiile de rezolvare;
9. studenții vor utiliza diverse stiluri de învățare adecvate și eficiente;
10. studenții vor deveni capabili să lucreze autonom, să practice singuri, în funcție de pregătirea individuală a fiecărui student.

Cu alte cuvinte, o învățare activă naște un student activ care va fi în stare să :

- intervină activ în activitatea didactică;
- depună efort de reflecție personală, de gândire și să efectueze acțiuni mintale și practice de soluționare a problemelor;
- formeze și să exerseze abilități și strategii metacognitive, reflectînd asupra lui însuși, asupra sarcinii de învățare, asupra strategiilor de învățare,

Studentii conștientizează că *a învăța să înveți* noi strategii cognitive nu înseamnă numai pregătirea unui teren adecvat, fertil pentru sădirea, germinarea și dezvoltarea de noi cunoștințe, ci și o restructurare permanentă și sistemică a achizițiilor realizate și a schemelor cognitive, studentul conștientizează eforturile pe care le presupune învățarea, își asumă riscurile în învățare, își alege pertinent stilurile de învățare, desfășoară activități de învățare, estimează corect timpul pe care trebuie să-l folosească pentru învățare, descoperă, inventează și nu se descurajează în fața sarcinii, își gestionează corect munca, calitatea învățării.

Astfel formarea profesorului de limba română implică o abordare deosebită din partea profesorilor dar și a studenților filologi. Cursurile de didactică generală dar și didactica specialității necesită din parte studentului, mai mult decît în cadrul altor discipline de studiu, o învățare atitudinală, problematizată, care să-l apropie cât mai mult posibil de realitățile școlii contemporane în care absolventul își va desfășura activitatea fără teama sau frica de o posibilă nereușită de integrare, sau fără un posibil disconfort pe care îl pot trăi atunci când pășesc pragul școlii.

Cursul de didactică a specialității necesită, mai mult decît alte cursuri, o abordare interactivă, care va avea la bază implicarea colaborativă, profundă, intelectuală, psihomotorie, afectivă și atitudinală a studentului. Odată cu asimilarea unui volum de cunoștințe prezentate de profesori, studentul va fi implicat și într-un studiu individual, profund, care să-i satisfacă propriile necesități, astfel încît să poată realiza sarcinile individuale care i se pun în față. Astfel, în funcție de pregătirea lui, studentul va fi silit să repete sau să învețe încă o dată acele discipline care nu au fost studiate suficient, iar stăpînirea lor e temelia succesului personal, fie în realizarea proiectului didactic, fie în prezentarea lecției de română în cadrul practicii pedagogice.

Acest lucru îl va angaja pe student într-o gândire individuală, reflexivă, de durată, conștientă și conștientizată pentru a obține un succes iminent sau de progres. Desigur că învățarea interactivă presupune din partea profesorului o altă perspectivă de abordare și organizare a învățării care va însemna următoarele:

- Asigurarea unui mediu educațional stimulat, activizant, interactiv, dinamic;
- Învățarea se va baza pe o motivație internă și cognitivă și pe dorința de a realiza demersuri originale, inedite și lecții interesante și impresionante;
- Studentul va căuta soluții de rezolvare individuală a sarcinilor propuse de profesor în achizițiile anterioare dar reangajîndu-le într-o manieră nouă, inedită;
- Studentul va avea curajul să propună idei și rezolvări personale care se vor baza pe niște argumente proprii venite din propria experiență de învățare.

Astfel, în cadrul cursului de didactică a disciplinei, studentul va conștientiza că succesul ulterior depinde de nivelul de angajare personal, individual și nu de nivelul întregului grup de studenți. Rolul profesorului de didactică se va rezuma la următoarele:

1. Să-l stimuleze pe student să învețe din propria inițiativă, oferindu-i sarcini individuale;
2. să reflecteze profund și să fie responsabil de propria reușită sau nereușită;
3. să-și argumenteze necesitățile sporind interesul pentru perfecționarea permanentă și continuă pe parcursul vieții;
4. își autogestionează și automonitorizează timpul în funcție de necesitățile informaționale individuale, pentru realizarea demersului educațional.

Didactica specialității mai are menirea de a-i învăța pe studenți să transfere achizițiile dobândite pe parcursul anilor, competențele pe care și le-au format în contexte noi; să stabilească importanța, utilitatea și rostul acestora în procesul de predare a limbii și literaturii române. Vorbim, în această ordine de idei, despre Programul cursului de didactică a specialității, care, la compartimentul competențe, dar și altele va ține seama de competențele realizate și dezvoltate pe parcursul altor cursuri și, care, vor fi actualizate și dezvoltate în funcție de noile obiective și

sarcini. Cu alte cuvinte, dacă la cursurile de pedagogie studentul a învățat ce este proiectul didactic și care sunt componentele acestuia, iar la morfologie a studiat substantivul, atunci la didactica specialității va învăța cum să selecteze strategiile de predare-învățare-evaluare a substantivului pentru o clasă de elevi sau alta, ținând cont de vârsta elevilor, de cerințele curriculare, de competențele specifice pe care le are de realizat împreună cu elevii. O idee de angajare și organizare a învățării didacticii limbii și literaturii române, ar fi să elaborăm și să organizăm la începutul cursului un chestionar în care să precizăm achizițiile anterior acumulate ale fiecărui student în parte, astfel să-i motivăm, în perspectivă, pentru o învățare individuală, problematizată, conștientizată, demonstrându-le că succesul depinde de ceea ce s-a făcut anterior și poate fi dezvoltat dacă se va depune efort individual, în funcție de necesitățile fiecărui student în parte.

Desigur, vom fi exacti și în selectarea strategiilor pe care le aplicăm la cursul de didactică a specialității, astfel, metodele tradiționale își pierd intensitatea, oferind spațiu metodelor și tehnicilor interactive. Și-a demonstrat eficiența metoda Sinectica/ metoda analogiilor/ metoda asociațiilor de idei/ metoda Gordon, metoda a fost elaborată de profesorul William Gordon de la Universitatea Harvard, SUA, este o metodă interactivă ca și descoperirea analogică, care înlesnește realizarea de previziuni, formularea de idei și ipoteze, care pot fi verificate teoretic, dar mai ales practic. Termenul *sinectic* provine din limba greacă și, în traducere, înseamnă *unire, combinare, analogie*. Literatura de specialitate distinge mai multe tipuri de sinectică:

1. Analogia personală – presupune identificarea fiecărui student cu un obiect, cu o persoană, cu un fenomen, cu un sistem și valorificarea capacității de a se substitui obiectului/componentei problemei, de a descrie trăirile și sentimentele proprii.

2. Analogia simbolică – presupune utilizarea unei imagini, a unui simbol, comprimarea problemei într-un cuvânt sau într-o frază, pentru a o rezolva.

3. Analogia directă – presupune înlocuirea obiectului/situației-problemă cu ajutorul unor date, fapte, sisteme cunoscute.

4. Analogie fantastică – presupune substituirea realului cu magicul, cu irealul, crearea unor dimensiuni originare a problemei și propunerea de soluții.

În realizarea și aplicarea metodei, se vor respecta următoarele etape:

- a) evidențierea unei probleme de către profesor sau de către studenți;
- b) familiarizarea studenților cu elementele cunoscute ale problemei;
- c) detașarea/distanțarea temporară a studenților de elementele problemei, încurajarea atitudinii creatoare și eliberarea lor de orice idei preconcepute care ar putea influența în mod negativ găsirea de soluții originale, viabile;
- d) căutarea și concentrarea studenților asupra propunerii de idei originale;
- e) potrivirea ideilor propuse cu rezolvarea problemei formulate la început de profesor;
- f) inventarierea și altor căi posibile de rezolvare a problemei.

Această metodă ar implica studenții într-o activitate interesantă de rezolvare a problemelor de proiectare didactică, de exemplu, la un subiect de limbă, literatură, comunicare sau de realizare a unei competențe specifice; pentru a le demonstra că în didactica specialității pot fi mai multe soluții de rezolvare, mai multe idei de soluționare a sarcinilor formulate de profesor. Important e să știm să-i mobilizăm pe studenți, să-i ghidăm și să le demonstrăm că succesul depinde de implicarea lor activă și de creativitatea sporită în rezolvarea sarcinilor.

Referințe:

1. Andrei Cosmovici, Luminița Iacob, Psihologia școlară, Polirom, 2008.
2. Constantin Cucoș, Psihologie pentru examene de definitivare și grade didactice, Polirom, 2009.
3. Georgeta Pânișoară, Ion-Ovidiu Pânișoară, Motivarea eficientă, Polirom, 2005.
4. Alina Panfil, Limba și literatura română în gimnaziu, Structuri didactice deschise, Editura Paralela, 2007.
5. Curriculumul disciplinar la limba și literatura română pentru gimnaziu, Chișinău, 2010.
6. Mușata-Dacia Bogoș, Instruirea interactivă, Polirom, 2013.

UNELE PARTICULARITĂȚI DE UTILIZARE A CONCEPTULUI DE CLOUD COMPUTING PENTRU PREDAREA-ÎNVĂȚAREA-EVALUAREA CURSULUI DE INFORMATICĂ APLICATĂ PENTRU SPECIALITĂȚILE NEINFORMATICE

*Radames EVDOCHIMOV,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

The presented work discusses certain particularities of use of the concept of cloud computing for teaching, learning and assessment the course of applied informatics for specialties non-informatics. The paper highlights the advantages and drawbacks of use the cloud computing technology and free software products, offered by it, in the study of applied informatics. There is given a comparison table of desktop applications and cloud applications, showing the explicit advantages of the latest.

Introducere

În secolul al XXI-lea tehnologiile informaționale au atins un nivel de performanță sporit. Omul și tehnologiile informaționale online au devenit un întreg. Volumul de informație datorită rețelei Internet a crescut enorm și tehnica de calcul nu întotdeauna reușește să satisfacă cerințele utilizatorului. Problema constă nu numai în viteza sporită de dezvoltare a tehnologiilor informaționale, ci și în costul mediilor de calcul noi, performante.

În scopul rezolvării problemei în cauza poate fi utilizată tehnologia **cloud computing** care presupune utilizarea resurselor internet pentru crearea, păstrarea, prezentarea, interschimbarea și prelucrarea informațiilor.

Cloud computing, literal „computare în nor” (expresia derivă dintr-o reprezentare grafică simbolică a Internetului des întâlnită în formă de nor („the cloud”)), este un concept modern în domeniul computerelor și al informaticii, reprezentând un ansamblu distribuit de servicii de calcul, aplicații, acces la informații și stocare de date, fără ca utilizatorul să aibă nevoie să cunoască amplasarea și configurația fizică a sistemelor care furnizează aceste servicii. Conceptul și termenul englez au apărut în practică prin anii 2006-2007 [1].

În definiția de cloud computing putem evidenția două noțiuni păstrarea și prelucrarea informațiilor, care ne conduc la un nou concept de utilizare a resurselor Internet. Dacă până nu demult Internetul a fost folosit, de regulă, ca mijloc de informare și comunicare (aici intră și interschimbare), atunci odată cu apariția conceptului de cloud computing, omul a obținut un mijloc de creare, prelucrare și păstrare a informațiilor pe Internet, ceea ce a permis să descărcăm calculatoarele noastre de multe informații care pot fi păstrate în cloud și să oficializăm prelucrarea documentelor de birou (pentru acei care au folosit softuri-pirat).

Nu este secret că majoritatea softurilor care se utilizează în Republica Moldova, nu numai în condiții casnice, ci și la serviciu, nu sunt licențiate, frecvent se utilizează versiuni-pirat ale softurilor care aparțin unor firme cu renume mondial, aceste acțiuni fiind ilegale. Pentru rezolvarea acestei probleme putem folosi softurile de birotică oferite de cloud, cum ar fi: editoare de texte, foi de calcul, aplicații pentru crearea prezentărilor, a desenelor etc. Aceste softuri, de regulă, sunt disponibile gratuit fapt ce ne permite să le folosim absolut regulamentar și fără să avem nevoie să le procurăm și să le instalăm la calculatoarele noastre, ci având doar internet-ul stabil și browser-ul.

Tehnologia cloud computing a fost recunoscută și la nivel de stat. În februarie 2013 a fost lansată Săptămâna M-Cloud la Guvernul Republicii Moldova. Pe parcursul acesteia au fost organizate un șir de evenimente în cadrul cărora a fost prezentată Platforma tehnologică comună M-Cloud, implementată de Guvernul Republicii Moldova. Pe data de 14 februarie a fost oficial lansată Platforma tehnologică comună M-Cloud bazată pe tehnologia cloud computing [2].

Importanța implementării și dezvoltării tehnologiei cloud computing se subliniază și în Hotărârea Guvernului Republicii Moldova cu privire la Strategia națională de dezvoltare a societății informaționale “Moldova Digitală 2020” nr. 857 din 31.10.2013 [3].

Scopul principal al lucrării date este să răspundă la următoarea întrebare: este oare posibil să promovăm lecțiile la disciplina Informatica aplicată, pentru studenții specialităților

neinformatică, utilizând numai resursele Internet și, în particular, tehnologia cloud computing și care sunt avantajele și neajunsurile utilizării acestei tehnologii în scopuri educaționale și nu numai.

Avantajele și dezavantajele utilizării tehnologiei cloud computing

Dacă vom trece o paralelă între metoda de predare-învățare-evaluare, utilizând softul licențiat proprietate privată și cea, utilizând resursele tehnologiei cloud computing, pe baza exemplului cu Google Cloud, vom obține următorul tabel:

Utilizând softul licențiat proprietate privată	Utilizând resursele tehnologiei cloud computing
Avantaje	
Costul mare al unei licențe.	Gratis.
Suport cu capacitate mare de stocare a informației.	Informația se stochează pe server care oferă servicii cloud.
Acces la soft doar în sala de studii sau necesitatea procurării softului de către cel care studiază.	Acces la servicii cloud oriunde este Internet.
Lucrul în echipă este complicat, necesită o pregătire a softului specială.	Lucrul în echipă este realizat ușor, prin trimiterea link-ului la documentul colegilor și oferirea dreptului necesar de acces.
În cazul evaluării practic este imposibil de determinat ce aport a adus în prelucrarea documentului fiecare din membrii echipei.	Toate activitățile utilizatorilor asupra aceluiași document sunt memorate în istoricul modificării sale, astfel un cadru didactic are posibilitatea urmării întregului proces de elaborare a documentului.
Cadrul didactic pentru a verifica lucrările trebuie să le strângă la calculatorul unde va efectua verificarea lor.	Cadrul didactic are acces la documentele necesare prin același cloud, oriunde și oricând.
Dacă calculatorul sau purtătorul de informație care conține informația s-a defectat, informația este inaccesibilă sau chiar pierdută.	Informația nu depinde de un purtător concret sau calculator.
Dezavantaje	
Nu este obligatorie conexiunea la Internet.	Se cere conexiune la Internet stabilă și rapidă. Nu este Internet, nu este posibil să utilizăm servicii cloud.
Posibilitățile programelor-proprietate satisfac majoritatea cerințelor înaintate față de prelucrarea documentelor.	Uneori posibilitățile programelor din cloud sunt limitate față de posibilitățile programelor-proprietate corespunzătoare.

Din acest tabel se observă că tehnologia cloud are mai multe avantaje decât dezavantaje pentru procesul de predare-învățare-evaluare la disciplina Informatica aplicată. În continuare vom demonstra că Cloud are și toate resursele necesare pentru a acoperi programul cursului, practic integral.

Analiza produselor-program propuse de cloud

În continuare vom analiza diferite softuri propuse de Cloud, care pot fi utilizate în procesul de predare-învățare-evaluare a disciplinei Informatica aplicată, și în general pentru efectuarea lucrărilor de laborator. Disciplina informatica aplicată are ca obiectiv general formarea unui specialist capabil să efectueze cercetări științifice și să prezinte rezultatele cercetării în diferite forme: manuscris, materiale grafice etc. Pentru aceasta studentul trebuie să treacă prin următoarele etape:

1. Colectarea informației, inclusiv prin metoda chestionarelor;
2. Selectarea informației colectate, prin discuții cu conducător științific, specialiști în domeniu, utilizând metoda chestionarelor etc.;
3. Analiza și prelucrarea informației colectate și selectate;
4. Prezentarea informației, în forma de manuscris, prezentări electronice etc.

Pentru a trece etapele de colectare și selectare a informației putem să utilizăm așa servicii Internet, cum ar fi: diverse rețele de socializare științifice, pe domenii de interese, forum-uri specializate, accesul la bibliotecile digitale ale diverselor instituții de învățământ, la siturile specializate etc. În scopul analizei și prelucrării informației, putem folosi softurile de calcul tabelar și pentru aranjarea informației în formă de raport – de procesoare de texte și de prezentări. La fel, pentru colectarea, selectarea și prelucrarea informației putem folosi diferite chestionare online, editoare grafice etc.

În continuare vom prezenta resursele Internet pentru a acoperi necesitățile propuse.

Pentru **colectarea, discutarea și selectarea informațiilor științifice** necesare, căutarea și susținerea contactelor profesionale, căutarea serviciului, perfecționarea profesională ș.a. poate fi utilizată rețeaua de socializare profesională <http://www.linkedin.com> și <http://www.mendeley.com> – o rețea de socializare a savanților și colaboratorilor științifici, care permite interschimbarea legală a publicațiilor, comunicarea și planificarea cercetărilor. La fel, se utilizează și alte surse de căutare a informației științifice: motoare de căutare Google, Ask, AltaVista, Yahoo, Yandex, Bing etc.

Un loc semnificativ în cursul informaticii aplicate îl ocupă **tehnologii de birotică**: procesoare grafice și textuale, tabele electronice de calcul, sisteme de creare și procesare a prezentărilor și de gestiune a bazelor de date. Aici putem evidenția următoarele resurse: documente Google (docs.google.com), Skydrive.live.com – Microsoft Web Apps (Windows Live), iCloud ([icloud.com](https://www.icloud.com)), Dropbox ([dropbox.com](https://www.dropbox.com)) etc. Pentru o scurtă analiză comparativă a acestora putem accesa adresa <https://onedrive.live.com/about/ru-ru/compare/>. Aceste resurse propun așa posibilități cum ar fi: crearea fișierelor text, tabelelor electronice, prezentărilor. În același timp, programele utilizate în aceste scopuri se aseamănă cu cele corespunzătoare din pachetul Microsoft Office. Documentele, tabelele electronice și prezentările electronice se creează și se păstrează în rețea, dar pot fi descărcate la calculator sau pot fi încărcate de pe calculator în rețea. Pentru a folosi resursele respective e necesar să ne creăm un cont de poștă electronică și să ne înregistrăm pe resursa aleasă. Înregistrarea și utilizarea contului este gratuită. **Sistemele de gestiune a bazelor de date** pot fi utilizate prin intermediul resurselor online <https://creator.zoho.com> sau <https://grubba.net/index.php>, cu interfața numai în limba engleză.

Pentru alcătuirea diverselor **chestionare** se poate folosi aplicația Formular din Google Docs, care permite alcătuirea chestionarelor și chiar a testelor de evaluare simple. Așa un chestionar poate fi publicat pe Internet pentru toți utilizatorii Internet-ului sau numai pentru persoane concrete care trebuie să răspundă la întrebările propuse în el. El poate să conțină majoritatea tipurilor de itemi: itemi de tip eseu, itemi cu alegerea unui singur răspuns corect sau a mai multor răspunsuri corecte, itemi de tip scală, grilă etc. Rezultatele completării formularului se transmit într-o foaie de calcul în cloud, unde pot fi prelucrate ulterior de către cadrul didactic.

Planificarea activității și regimului de lucru poate fi efectuată cu ajutorul aplicației Calendar din Google Docs. Utilizând această aplicație, este ușor de ținut evidența tuturor evenimentelor importante ale vieții și activității sale într-un sigur loc. La calendarul personal se poate acorda acces și altor persoane, de exemplu, colegilor de grupă. Se pot stabili anumite evenimente împreună cu alte persoane, creând evenimente direct în calendarul lor. Se poate adăuga calendarul cursurilor, termenele de predare a proiectelor, sărbătorile și evenimentele. Aplicația Calendar Google trimite automat notificările gratuite sau la e-mail, sau în forma unei ferestre de avertizare, sau chiar prin SMS.

Utilizând aplicația Google Talk, este posibil de a realiza **consultații online** cu cei care studiază și în formă scrisă, și în formă de videoconferință. De asemenea, studenții pot realiza dialogul între ei în scopul rezolvării unei probleme concrete.

În ceea ce privește **editoarele grafice**, de asemenea, avem o varietate de resurse, dintre ele iarăși documente Google cu aplicația Desen, însă această aplicație este cam primitivă, permite crearea unor desene pe baza de figuri geometrice elementare. Ceva mai performantă ar fi aplicația Pixlr (<http://pixlr.com>). Acest editor grafic se aseamănă cu Photoshop și oferă o interfață multilimbaj, inclusiv în română, permite crearea imaginilor noi, încărcarea lor de pe calculator, din rețea, din biblioteci. Alte editoare sunt Photoshop (<https://www.photoshop.com>), Aviary (<http://www.aviary.com>) și altele.

Pentru prelucrarea informației **video** poate fi utilizat un soft încorporat în YouTube (<youtube.com>). Acest soft este limitat în funcționalitate, însă permite crearea tranzițiilor video, suprapunerea muzicii pe video, redactarea materialelor video, încărcate pe sit. Unele editoare se pot găsi pe adresa <http://savedelete.com/category/software>. Resursa ne propune o varietate de produse-program pentru prelucrarea multimedia, inclusiv video.

În ceea ce privește **poșta electronică**, credem că aici fiecare persoană și-a ales demult câte unul sau mai multe servere poștale. Pentru acei care încă se inițiază în utilizarea Internet-ului putem să enumerăm câteva servere care oferă servicii de poșta electronică, printre ele <https://mail.google.com>, <https://www.yahoo.com/>, <https://mail.md//>, <http://mail.ru/>, <http://hotmail.com/> etc. Folosindu-se de conturi poștale, se poate repede înțelege principiul de lucru și cu cloud. Majoritatea serverelor poștale sunt gratuite și, după cum am menționat anterior, înregistrarea pe un cloud cere prezența unui cont de poșta electronică.

În afară de toate aceste aplicații, în cloud există și următorii **antiviruși**: Prevx 3.0 – este un antivirus cu plată, însă are un modul gratuit pentru detectarea virușilor, nu și distrugerea lor; Panda Cloud (<http://www.cloudantivirus.com/>); Immundet Protect (<http://www.immundet.com/protect>).

Concluzii

Lucrarea prezentată ne pune la dispoziție o tehnologie nouă care poate fi utilizată pentru predarea-învățarea-evaluarea la disciplina Informatica aplicată pentru specialitățile neinformatice, cât și pentru alte discipline, unde e necesar de folosit aplicații de birotică. Această tehnologie se numește cloud computing. Reieșind din materialul propus anterior, putem concluda următoarele:

1. Procesul de predare-învățare-evaluare a disciplinei Informatica aplicată poate fi realizat utilizând tehnologia cloud computing mai eficient decât prin utilizarea softurilor proprietate privată cu licență cu plată;

2. Pentru realizarea procesului de predare-învățare-evaluare, utilizând Cloud computing, este necesar să avem o conexiune stabilă și rapidă la Internet;

3. Utilizarea cloud computing-ului presupune o serie de avantaje, cum ar fi:

a. cheltuieli materiale minime (numai pentru acces la Internet);

b. acces gratuit la o mulțime de aplicații, pentru utilizarea cărora este nevoie doar de Internet și browser și nu este necesar să le instalăm la calculatoarele noastre;

c. simplitatea și comoditatea organizării lucrului individual al studentului (acces la cloud oriunde și oricând);

d. simplitatea și comoditatea organizării evaluării proiectelor realizate atât de un singur student, cât și de o echipă de studenți asupra unui singur proiect;

e. motivația studenților prin efectuarea lucrărilor de laborator într-un mediu cunoscut și preferat de dânsii (Internet).

4. Utilizând cloud orice cercetător poate să efectueze toate etapele ale cercetărilor științifice.

Astfel, utilizând cloud computing-ul în procesul de predare-învățare-evaluare, putem obține acces la cele mai noi metode de prelucrare a informației, utilizând majoritatea resurselor gratuit. În plus, nu vom pierde timp și resurse pentru instalarea, configurarea și deservirea programaturii necesare și pentru securizarea informației, căci toate acestea le efectuează administrația cloud-ului.

Referințe:

1. Cloud computing, http://ro.wikipedia.org/wiki/Cloud_computing.
2. S-a încheiat Săptămîna M-Cloud în Guvern, Centrul de Telecomunicații Speciale, 2013 – <http://cts.md/ro/content/s-ncheiat-s%C4%83pt%C4%83m%C3%AEna-m-cloud-n-guvern>
3. Hotărâre a Guvernului Republicii Moldova cu privire la Strategia națională de dezvoltare a societății informaționale “Moldova Digitală 2020” nr. 857 din 31.10.2013/ Monitorul Oficial nr.252-257/963 din 08.11.2013.
4. Niall Sclater, Cloud Computing in Education, UNESCO Institute for Information Technologies in Educaton, 2010, Printed in the Russian Federation, http://iite.unesco.org/files/policy_briefs/pdf/en/cloud_computing.pdf.

UTILIZAREA MOODLE ÎN PREGĂTIREA ÎNȚĂLĂ A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR

*dr., conf. univ. Stela GÎNJU,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

Article is about Moodle, wich is a System of Management of the Course, it is an adecational platform (e-learning) that helps teachers to create online courses which are focused on intercation and colaborational building of the educational content. Author shows strong parts, benefits and risks of using Moodle platform during the process of initial instructing of didactic worhers. There are presented concrete samples of aplication af different colaborational activities, by using this platform in the process of initial instructing of didactic workers of preschoolar education.

Societatea noastră se află într-o permanentă schimbare. Tehnologiile informaționale moderne au influențat nu numai o parte a vieții noastre, ci se manifestă în toate domeniile acesteia. Ritmul de viață și de muncă, mediul înconjurător în care trăim și chiar forma comunicărilor, au suferit schimbări esențiale.

Tehnologiile informaționale au invadat atât sistemul de învățământ preuniversitar, cât și cel universitar. Instrumentele principalele ale unei lecții, care au existat secole în șir: creta, tabla și caietul astăzi cedează în fața calculatorului. Calculatorul este utilizat în diverse etape ale procesului educațional și instructiv: predare-învățare-evaluare. În urma aplicării unui chestionar în cadrul UPS “I. Creangă”, am constatat că 80 % de cadre didactice utilizează calculatorul pentru realizarea și demonstrarea prezentărilor în programul Power Point, 80 % pentru informare, 70 % din cadre didactice utilizează calculatorul pentru elaborarea materialelor didactice. În ultimii ani o amploare tot mai mare are utilizarea platformei Moodle de către cadrele didactice universitare în calitate de instrument de predare-învățare-evaluare.

Moodle (abrevierea de la englezescul *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) este un software liber și Open source de învățare, cunoscut de asemenea și ca un Sistem de Management al Cursului, Sistem de Management al Învățării sau ca un Spațiu de Învățare Virtual. Moodle este o platformă de învățare (e-learning) dezvoltată inițial de Martin Dougiamas pentru a ajuta profesorii să creeze cursuri online care să fie focusate pe interacțiune și construirea colaborativă a conținutului educațional, care este în continuă dezvoltare ¹.

Moodle are mai multe caracteristici considerate tipice pentru o platformă educațională plus ceva inovații originale (cum ar fi sistemul său de filtrare). Moodle este foarte asemănător cu un sistem de management al învățării. Moodle poate fi utilizat în multe tipuri de medii ca de exemplu: în mediul educațional, pentru formare și dezvoltare, în mediul afacerilor.

Filozofia Moodle este ghidată de o paradigmă a învățării ce poate fi numită pe scurt ca "pedagogie social construcționistă".

Pedagogia social construcționistă este bazată pe ideea că oamenii învață mai bine atunci când sînt antrenați într-un proces social de construcție a informației care va servi mai departe altor persoane. Mai pe larg, un “proces social” indică faptul că studiul se face în grup, astfel învățarea devine un proces de schimb de informații în cadrul unei culturi cu aceleași simboluri și tradiții. Acest schimb de informații, devine astfel, un proces social construcționist, proces ce i-a naștere datorită nevoii de a incorpora noi metode de învățământ în ciuda celor deja existente. ².

Sistemul Moodle, promovînd ca filosofie “pedagogia construcționismului social” (social constructionist pedagogy)³, se sprijină pe patru mari concepte:

1. Constructivism: noile cunoștințe acumulate sunt sedimentate printr-o permanentă raportare a lor la zestrea culturală și informațională, nu printr-o simplă „memorizare”;

¹ http://moodle.ee.tuiasi.ro/pluginfile.php/26/course/summary/Ghid_Moodle.pdf

² <http://www.moodle.md/mod/page/view.php?id=5>

³ <http://elearning.usarb.md/moodle/mod/page/view.php?id=1898>

2. Construcționism: învățarea ajunge să fie efectivă abia atunci când este împărtășită, discutată, explicată altora.

3. Social Constructivism: diseminarea cunoștințelor se face într-o manieră sistematică, organizată, conducând la constituirea unei mici comunități culturale.

4. Connected and Separate (empatic și dizident): încearcă o privire de adâncime asupra motivațiilor de care sunt guvernate persoanele participante la dialogul în cadrul unei astfel de comunități culturale. Un comportament dizident încearcă să își păstreze obiectivitatea și să își apere propriile idei căutând lacune logice în ideile partenerilor de discuție – fapt ce poate constitui pentru aceștia un real stimulent pentru reconsiderarea și consolidarea propriilor idei. Un comportament empatic acceptă subiectivitatea, încercând un efort de înțelegere a celorlalte puncte de vedere. Comportamentul promovat de sistemul Moodle – denumit constructed behaviour – presupune o sensibilitate la aceste ambe abordări, având permanent capacitatea de a o adopta pe cea potrivită situației curente.

Astfel, sistemul Moodle pleacă de la ideea că orice participant la un curs poate fi în același timp student și profesor, înlăturând imaginea profesorului ca „sursă de cunoștințe” și promovînd-o pe cea a profesorului ca modelator de personalități, care lucrează într-o manieră particulară cu fiecare student pentru a-l ajuta să dobîndească deprinderile și cunoștințele de care este interesat, și care moderează discuțiile și activitățile într-o manieră care ajută studenții să colaboreze pentru a atinge în mod colectiv obiectivele generale ale cursului. Sistemul Moodle oferă un cadru pentru dezvoltare și utilizare de materiale și metode moderne de lucru, dar și de adoptare a unei pedagogii ce stimulează creativitatea.

Studiind această platformă, condusă de curiozitate și dorința de a aplica modernul, de a eficientiza procesul de predare-învățare-evaluare am utilizat Moodle în formarea inițială a cadrelor didactice din educația preșcolară (ciclul 2). Una dintre disciplinele amplasate pe platforma universitară este Teorii și metodologii avansate în didactici particulare, educației preșcolară (familiarizare cu natura)¹, care face parte din programul de specializare Management și consiliere în educație preșcolară². Pentru început am elaborat un anumit design al cursului, care conține interfață (Foto, 1, Foto, 2), incluzînd denumirea cursului, orar cu informații, curriculumul cursului, finalitățile cursului, denumiri ale temelor, finalitățile fiecărei teme, resurse de învățare, link-uri utile, activități de învățare)



Foto 1,2

¹ <http://81.180.65.150/moodle/course/view.php?id=9>

² <http://www.upsc.md/moodle2/course/view.php?id=31>

În calitate de activități de învățare am utilizat “Forumul” – un instrument de discuții asincrone¹ prin care am propus masteranzilor o temă de discuție despre amfibieni și reptile. Masteranzii plasau pe forum informație diversă, pe care o discutau și o completau. Fiind în calitate de moderator al acestui forum, aveam posibilitatea să observ fiecare intervenție de pe forum, să urmăresc de câte ori a intervenit masterandul și calitatea informației plasate. (Foto 3,4). Fiind o comunicare asincronă, masteranzii aveau timp la dispoziție pentru a se gândi, a studia informație, a formula răspunsul. Am observat, forumul oferă posibilități de exprimare tuturor, inclusiv persoanelor timide.



Foto, 3



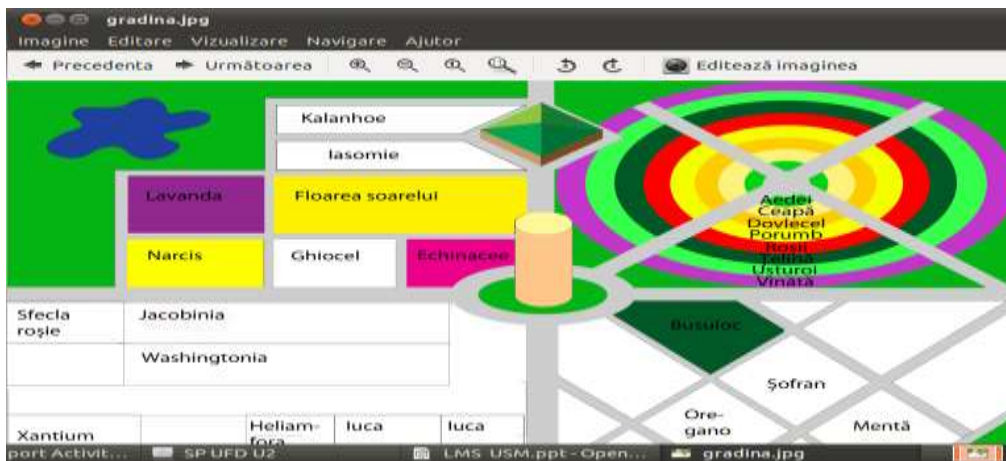
Foto, 4

O altă activitate de colaborare, care a fost și o evaluare curentă desfășurată cu masteranzii, utilizând platforma Moodle este Workshop-ul (seminar) , care este o activitate complexă, cu un mare potențial pedagogic, ce implică realizarea unor teme și un cadru structurat de evaluare sau feedback². Workshop-ul organizat s-a desfășurat sub genericul “O sărbătoare ecologică în grădinița de copii” Masteranzii au primit următoarea sarcină: “ Stimați masteranzii, solicităm plasarea pe Platforma Moodle a unui scenariu didactic al unei sărbători ecologice în grădinița de copii cu durata de o zi. Veți avea posibilitatea să studiați, dar și să evaluați scenariile didactice ale colegilor Dumneavoastră. De calitatea elaborării scenariilor , dar și de calitatea evaluării scenariilor colegilor va depinde nota finală a evaluării curente. Criteriile de evaluare ale scenariului, punctajul și schema de convertire a punctajului în note este expusă mai jos ”. Virtual masteranzii au fost împărțiți în grupuri și a avut loc repartizarea scenariilor (platforma Moodle dă posibilitate repartizarea în grupuri).

De cele mai dese ori am utilizat cu masteranzii modalitatea de atașare a documentelor pentru examinarea și evaluarea lor. În calitatea de atașament au servit informații în Word, Power Point. O însărcinare interesantă și captivantă pentru masteranzi a fost executarea în programul Paint a unui plan-proiect al terenului grădiniței ideal, luînd în considerație cerințele metodologice și utilizînd diverse semene convenționale (Foto, 5).

¹ Corlat S. Metodologia utilizării Tehnologiilor Informaționale și de Comunicație în învățămîntul superior. Chișinău: UST, 2011

² Ursachi L. Moodle. Administrare, utilizare, evaluare, Arad, 2011



Foto, 5

Utilizând această platformă timp de 3 ani, mi-am permis realizarea analizei SWOT a procesului de utilizare a ei:

Beneficii:

- Acces deschis la informații;
- Diferențierea învățării și acomodarea la multiplele stiluri de învățare;
- Posibilități de colaborare și comunicare;
- Varietatea expunerii resurselor de învățare: fișiere, PDF, link-uri pe internet;
- Varietate largă de activități de învățare: online și offline;
- Diferite forme de organizare a instruirii: individual și în grup;
- Posibilitatea verificării termenului limită de expediere a informației;
- Posibilitatea furnizării unor informații de calitate;
- Posibilitatea de a dirija învățarea unui număr mare de studenți, acordându-le o asistență pedagogică de calitate;
- Posibilitatea individualizării învățării prin respectarea ritmului de lucru și a nivelului de pregătire al fiecărui student;
- Posibilitatea realizării unui învățământ „la distanță”;
- Gratuită;
- Ușor de utilizat.

Puncte slabe:

- Numărul mic de studenți care posedă calculator personal, lap-top, I-PAD;
- Inexistența unei săli de calculatoare în căminele studențești;
- Acces limitat la internet;
- Lipsa de experiență (profesor și student).

Oportunități:

- Interesul comunității pentru dezvoltarea învățământului de calitate la distanță;
- Existența unei colaborări permanente cu Universitățile din țară și de peste hotare;
- Posibilități multiple de a accede la informații științifice și metodice de ultimă oră.

Pericole:

- Diminuarea comunicării orale, ceea ce duce la scăderea competenței de exprimare (totuși formăm cadre didactice);
- Lipsa de la ore;
- Incapacitatea verificării autenticității autorului lucrării.

Utilizând platforma Moodle contribuim la sporirea calității instruirii și educației prin intermediul unor acțiuni de gestionare, documentare, interogare, comunicare și simulare.

SISTEMUL INFORMAȚIONAL AL CADRULUI DIDACTIC DIN CICLUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

*Maria PAVEL,
Universitatea de Stat din Tiraspol*

In this paper we introduce an idea about the creation of an informational system of the primary school teachers and analyse necessary skills to create it. This will allow the teacher to improve professionally, to communicate effectively with parents and be in pace with modern education, which focuses on a student friendly school. Or, the child is born in the modern era of computers, era where every activity is accompanied by new Information and Communication Technologies (ICT).

Modernizarea învățământului din Republica Moldova presupune un șir de reforme ce vizează toate treptele de învățământ, inclusiv cel primar și universitar. Unul din aspectele reformelor este utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicare (TIC) în vederea realizării unei învățări active, diferențiate și centrate pe elev/student.

Viitorul cadru didactic din ciclul primar de învățământ (învățător), de formarea inițială a căruia se ocupă învățământul superior, acumulează cunoștințe, priceperi și deprinderi care ar duce la dezvoltarea competențelor de a integra TIC-ul în procesul de predare-învățare-evaluare, dar și în activitatea de diriginte. Majoritatea activităților pe care le desfășoară învățătorul au, într-un fel sau altul, tangențe cu computerul, internetul, informația și mijloacele de comunicare.

Informația variată de care are nevoie învățătorul trebuie organizată și sistematizată astfel, încât să faciliteze accesul la ea. Deoarece un sistem presupune ansamblu de elemente aflate într-o relație structurală, de interdependență și interacțiune reciprocă, formând un tot organizat, noi propunem crearea unui sistem care ar structura informația învățătorului. Chiar dacă riscăm să facem careva confuzii, totuși îl vom numi *sistem informațional*.

Conform dicționarului explicativ, *sistemul informațional* este un ansamblu de procedee și mijloace de colectare, prelucrare și transmitere a informației necesare procesului de conducere a întreprinderilor, instituțiilor, ministerelor etc. Sistemul nostru va fi necesar procesului de conducere a clasei de elevi și din acest punct de vedere ne-am putea încadra în termenul dat. Pentru realizarea lui este necesară parcurgerea etapei de proiectare în care se concepe sistemul, elementele componente ale acestuia, structura lor și modul de realizare. Datorită complexității, această etapă este la rândul ei descompusă în două etape :

a) Proiectarea de ansamblu – se stabilește arhitectura de ansamblu, modul de descompunere pe componente, intrările și ieșirile sistemului. Apoi se realizează o schemă de ansamblu a sistemului în care sunt incluse toate aceste elemente.

b) Proiectarea de detaliu – fiecare element descris în etapa anterioară este desfășurat în detaliu.

Proiectul dat îl vom numi organigrama sistemului informațional.

La etapa inițială un sistem informațional, trebuie proiectat astfel încât să se asigure o structură funcțională bine definită, care să permită realizarea următoarelor faze: *culegerea datelor; pregătirea datelor; prelucrarea datelor; întreținerea fișierelor și obținerea informațiilor de ieșire*. Aceste operațiuni sunt încadrate în noțiunea de *ciclul prelucrării datelor*.

Prezentăm în continuare conținutul celor 5 faze ale ciclului de prelucrare a datelor, specifice învățământului primar:

a) **Faza de culegere a datelor** – constă în înregistrarea de către învățător a datelor culese de la părinți, elevi, administrația școlii, documente oficiale, rețeaua globală, etc. prin înscrierea lor în documente sursă.

La începutul clasei I, învățătorul are nevoie de un șir de informații despre copii și părinții acestora. Acest lucru este absolut necesar, deoarece în rolul său de psiholog al clasei, trebuie să faciliteze adaptarea preșcolarului la mediul școlar nou, să contribuie, într-un climat favorabil, la formarea unui grup școlar cu relații interpersonale sănătoase.

În dependență de competența învățătorului, aceste date vor fi înregistrate într-un tabel Word, Excel, Access, sau a soft-urilor corespunzătoare din LibreOffice. Antetul unui astfel de tabel poate conține:

Nr.	Nume, prenume	Data nașterii	Adresa domiciliu	Telefon	e-mail-ul părinților

Informațiile furnizate de testele psihologice care vor fi necesare pentru realizarea profilului fiecărui elev, la fel pot fi incluse într-un tabel:

- culoare preferată,
- gustul preferat,
- distracția preferată,
- aptitudini,
- talente,
- colegul preferat, etc.

Prin cunoașterea și analiza acestor date, învățătorul va asigura un învățământ diferențiat, centrat pe elev. Mai nou, în didactica modernă, se sugerează utilizarea particularităților de temperament și caracter în sprijinirea diferențierii învățământului. Un lucru util pentru aceasta vor fi datele din tabele propuse mai sus.

La această fază se va realiza una dintre cerințele sistemului informațional, și anume faptul că informația trebuie să fie multilaterală. „Multilateralitatea informației asigură perceperea proceselor în care instituția este implicată din diferite unghiuri, astfel încât să fie evidențiate elementele semnificative de natură tehnică, umană, științifică.”[6] Prin urmare învățătorul va crea documente electronice referitoare la:

- procesul de învățământ: fișe de lucru pe discipline de studiu, teste de evaluare formativă și finală, prezentări pentru lecții interactive, imagini, date, etc.
- activitatea de diriginte: sociograma clasei, a relațiilor interpersonale în grup, informații și scrisori pentru părinți, etc.
- procesul administrativ: planuri calendaristice, proiecte de lecții, borderouri, dări de seamă, totaluri semestriale și anuale, etc.
- procesul de învățare continuă: metode și procedee de învățare moderne, noutăți în sfera profesională, link-uri utile, bloguri și forumuri de discuții, etc.

b) **Faza de pregătire a datelor** – constă în clasificarea, gruparea, verificarea, sortarea, fuzionarea, transmiterea sau transcrierea datelor pentru a fi transmise la distanță (prin email - părinților, administrației școlii, colegilor de forumuri sau bloguri, etc.). Această fază are loc în toate tipurile de sisteme informaționale, dar capătă o semnificație deosebită în sistemele de prelucrare automată a datelor, partea informatizată a acestora fiind cunoscută sub numele de *sistem informatic*.

c) **Faza de prelucrare a datelor** este aceea care determină caracteristicile organizatorice și funcția reală a unui sistem informațional. În cazul sistemului propus, de prelucrarea datelor se ocupă cadrul didactic (operator uman), munca căruia este înlesnită de prelucrarea automată a datelor cu ajutorul calculatorului electronic. Operațiile de prelucrare a datelor sunt: *calculul matematic și statistice* (în Excel se vor utiliza funcțiile *average, min, max, countif, if, round* și formule cu aceste funcții pentru a calcula media elevilor pe discipline, semestre, anuală, elevii eminenți, buni, medii, slabi), *compararea, sintetizarea, filtrarea, restaurarea datelor*.

d) **Faza de întreținere a fișierelor și bazelor de date** este aceea în care are loc *stocarea/memorarea* datele pentru folosirea lor ulterioară, ori de câte ori este nevoie. În sistemele informaționale mai puțin evolute, memoria externă o constituie însăși documentele în prelucrare sau cele arhivate, iar în sistemele informaționale în care prelucrarea datelor se face automatizat memoria externă este formată din suporturi magnetice și optice pe care se înregistrează fișierele sau bazele de date. Tot în această fază are loc și *protecția datelor* în vederea accesului neautorizat. Fișierele create la etapele anterioare vor fi organizate și

sistematizate în dosare și subdosare, conform organigramei realizate în faza de proiectare. Se vor crea dosarele principale, conform celor 4 direcții din activitatea învățătorului:

- diriginte de clasă
- dirigor al procesului de învățare
- angajat al unei instituții publice
- autoinstruire (Lifelong Learning)

În fiecare din ele se vor crea subdosarele corespunzătoare. De exemplu în mapa ce ține de activitatea nemijlocită a învățătorului, se vor crea dosare pentru fiecare disciplină:

- limba română
- matematica
- științe
- limba engleză
- educația moral-spirituală
- educația plastică
- educația muzicală
- educația fizică

La rândul lor, acestea vor divizate în 3 direcții: predare, învățare, evaluare. Într-un final se va crea o pagină electronică a clasei (de exemplu pe GoogleDocs) prin intermediul căreia se vor face publice informațiile necesare elevilor cât și părinților acestora. Aceste informații vor ține de temele pentru acasă, fișele individuale, teste, anunțuri importante, etc. Ele vor fi necesare elevilor care nu au frecventat dintr-un motiv careva orele, celor bolnavi, sau chiar celor care au uitat să-și noteze temele pentru acasă, ceea ce se întâmplă foarte des la începutul clasei întâi.

e) **Faza de extragere a informațiilor (rezultatelor)** obținute din prelucrarea datelor în unitatea de prelucrare. Această unitate poate fi un operator uman (învățătorul), sau, în cazul sistemelor de prelucrare automată pot fi dispozitive speciale de ieșire. Monitorul video și imprimanta sunt principalele periferice de ieșire ale calculatorului electronic utilizate pentru extragerea informațiilor din calculator sub diferite forme (tabele, grafice sau text). Vom mai adăuga aici și tabla interactivă care își face tot mai mult loc, mai ales în clasele primare, ce asigură interactivitatea învățământului. Disciplina universitară obligatorie la care ne referim tinde să formeze abilități de gestionare a acestor periferice.

Sistemul informațional al cadrului didactic din ciclul primar se poate categorisi în rândul sistemelor *specializate*, adică este proiectat pentru a rezolva un anumit tip de problemă dintr-un anumit domeniu și anume învățământul primar. El îndeplinește următoarele funcții:

- *de înregistrare*, care se manifestă prin recepționarea și înregistrarea datelor generate în cadrul sistemului operațional pe un element de hardware. Recepționarea se va face de către învățător dar și de echipamentele speciale, utilizarea cărora contribuie la creșterea vitezei de înregistrare, cât și la corectitudinea ei.

- *de stocare*, în care se asigură memorizarea datelor pe suporturi de memorie internă și externă, de capacitate suficient de mare, permițând completarea continuă.

- *de prelucrare*, ce se realizează prin efectuarea operațiilor aritmetice și logice asupra datelor.

- *de comunicare*, funcție care contribuie la îmbunătățirea parteneriatului școală-familie. În cadrul ei are loc transmiterea datelor sau a informațiilor între diverși utilizatori (elev, învățător, părinți) aflați la distanțe geografice și temporale diferite. Acest lucru este posibil datorită rețelei globale, ce permite transmiterea și prelucrarea datelor în timp real.

Datele în sistemul propus de noi se află într-o continuă mobilitate: învățătorul va adăuga permanent date noi sau le va actualiza pe cele existente.

La baza realizării unui sistem informațional eficient stau niște reguli ce se cer respectate și în cazul nostru:

- abordare globală, care implică necesitatea legăturii sistemului proiectat cu mediul exterior, posibilitatea de comunicare cu alte sisteme analogice (clase din aceeași școală, sau chiar

din alte școli), compatibilitatea cu sisteme de altă natură și posibilitatea includerii sistemului dat într-unul mai complex (școala).

- orientarea spre utilizatori, presupune luarea în considerare a cerințelor și preferințelor utilizatorilor. În prealabil se va crea o ședință cu părinții în cadrul căreia se va discuta acest aspect, iar sugestiile și doleanțele lor vor fi luate în calcul la proiectarea sistemului.

- antrenarea beneficiarului la realizarea sistemului, constă în discutarea detaliată cu părinții despre formularele de completat, modalitatea de introducere și transmitere a datelor către învățător. Se va solicita de la ei adresele de poștă electronică, în scopul facilitării acestui proces.

- soluție generală, independentă de configurația actuală a sistemului. În componența unui sistem informațional intră nu doar mijloacele și metodele de prelucrare a datelor dar și suportul tehnic al acestuia. Din acest punct de vedere, proiectarea sistemului trebuie să fie, în măsura posibilității, independentă de dotarea tehnică actuală a clasei. Se vor lua în considerare eventualele noi achiziții de tehnică de calcul: imprimantă, scanner, video proiector, tablă interactivă și altele.

- posibilitatea de dezvoltare ulterioară, care accentuează caracterul evolutiv și în permanentă modernizare a procesului de învățământ. Sistemul trebuie să permită îmbunătățirea lui, conform cerințelor viitoare ale utilizatorilor.

Studentii facultăților pedagogice, ce se pregătesc pentru profesia de învățător, trebuie să fie inițializați în vederea proiectării și creării unui sistem informațional specific activității. Ei trebuie să fie capabili să realizeze fiecare fază de concepere a sistemului. Din acest punct de vedere, majoritatea competențelor necesare vor fi dezvoltate în cadrul disciplinei „Tehnologii Informaționale”, la prelegeri, orele de laborator și lucru individual pentru care se acordă o jumătate din numărul total de ore.

Pentru faza inițială de creare a sistemului, studenții vor acumula competențe de creare a diferitor tipuri de documente cu un editor de texte, soft de calcul tabelar, de creare a prezentărilor, soft pentru tabla interactivă, soft de grafică și alte resurse digitale. În cadrul orelor de laborator studenții vor învăța să utilizeze instrumentele și opțiunile soft-urilor de bază, necesare activității specifice în învățământul primar. De exemplu pentru editoarele de texte se va accentua lucrul cu bara de instrumente Drawing și SmartArt, care permit crearea unor fișe de lucru personalizate și atractive pentru școlarii mici. Ilustratele SmartArt permit crearea unor diagrame viu colorate cu imagini încapsulate și ajustate formelor ei. Pentru calculul tabelar se va pune accentul pe instrumentele de formatare ale tabelului, completarea seriilor de date, crearea totalurilor și subtotalurilor, filtrelor și sortărilor de date. Acestea vor fi necesare pentru crearea bazei de date a clasei de elevi. Soft-urile de creare a prezentărilor vor fi studiate din aspectul efectelor de animație și tranziție a slide-urilor: adăugarea efectelor la intrarea/ieșirea obiectelor din pagină, căile lor de mișcare și efectele de accentuare a textului. Se va studia, la fel, și posibilitatea de inserare a sunetului și secvențelor video. Un accent deosebit se va pune pe studierea softului SMART Notebook, care realizează documente ce susțin lecțiile cu adevărat interactive. Instrumentele puse la dispoziție de acest soft, împreună cu tabla interactivă, sunt ușor de utilizat, dar susțin crearea unor produse calitative și profesionale pentru orice disciplină.

Competențele necesare pentru realizarea etapelor de pregătire și prelucrare a datelor se vor forma odată cu studierea aspectelor de formatare a documentelor de diferite tipuri: utilizarea instrumentelor de ortografie și gramatică lingvistică, setarea parametrilor paginii, utilizarea funcțiilor de calcul tabelar, crearea tabelelor de conținut și altele.

Pentru faza de întreținere a fișierelor și bazelor de date vor fi necesare cunoștințe despre sistemul de operare utilizat. Se vor aplica cunoștințe de gestionare a fișierelor și dosarelor precum: copierea, mutarea, salvarea, arhivarea și păstrarea lor pe diferite suporturi de memorie externă.

În lipsa unui inginer, învățătorul își va asuma și acest rol, care se va manifesta printre altele, la ultima etapă de prezentare și extragere a datelor. Vor fi necesare aici cunoștințele de bază de hardware: arhitectura calculatorului, principiile de lucru cu imprimanta, scannerul, proiectorul, tabletele, telefoanele inteligente și alte tehnologii moderne. Pentru ca lecțiile ce

utilizează TIC-ul să fie un real succes, trebuie proiectate astfel încât să fie prevăzute orice probleme de ordin tehnic, care ar decepționa și descuraja atât învățătorul cât și elevii.

Funcția de comunicare a sistemului informațional implică necesitatea competențelor în domeniul Internetului și poștei electronice. În cadrul cursului universitar examinat, se vor forma astfel de competențe ca: căutarea, sortarea, traducerea, descărcarea și salvarea informației de pe rețelele globale, crearea și administrarea unui cont de e-mail, cont pe rețelele de socializare, pe aplicațiile de comunicare on-line, utilizarea instrumentelor Google Docs, etc.

În concluzie vom spune că sistemul informațional propus, va permite învățătorului să crească din punct de vedere profesional, să comunice efectiv cu părinții și să fie în pas cu învățământul modern care se axează pe o școală prietenoasă elevului. Or copilul modern este născut în epoca calculatorului, epocă în care orice activitate este însoțită de noile tehnologii informaționale și de comunicare.

Referințe:

1. Comisia Europeană, *Datele cheie referitoare la învățare și inovare prin intermediul TIC în școlile din Europa – 2011*, <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
2. UNESCO, *Standarde de competență în domeniul TIC pentru cadrele didactice*, http://www.elearning.ro/resurse/UNESCO_TIC_RecomandariImplementare2008.pdf
3. Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova. *Standarde educaționale la disciplinele școlare din învățământul primar, gimnazial și liceal*. Coord. Achiri I., Velișco N. Chișinău, Univers Pedagogic, 2008.
4. Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova. *Curriculum școlar. Clasele I-IV*. Chișinău, 2010.
5. Michel Minder, *Didactica funcțională, obiective, strategii, evaluare*. Cartier, Chișinău, 2003.
6. http://file.ucdc.ro/cursuri/T_2_n25_Sisteme_informatic%20.pdf.pdf
7. Curriculum la disciplina „Tehnologii Informaționale” pentru specialitățile Pedagogie în Învățământul Primar și Pedagogie Preșcolară, Probleme actuale ale didacticii științelor reale, octombrie 4-6, Chișinău 2013.
8. Bifuncționalitatea TIC: obiect de cercetare și instrument de predare, Mathematics & Information Technologies: Research and Education, p.137. August 18-22, Chișinău 2013.

PUNCTELE DE TANGENȚĂ DINTRE PREZENTĂRI ELECTRONICE POWERPOINT ȘI SOFTUL EDUCAȚIONAL SMART NOTEBOOK. UTILIZAREA ACESTORA ÎN PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE

*Lidia POPOV,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

In the article entitled „The Tangent Points of PowerPoint Electronic Presentations and SMART Notebook Educational Software”, it is described the both softwares that are available for the teaching of a course, the transition from PowerPoint electronic presentations to educational software SMART Notebook. The overview of interactive board is presented – a didactic, professional, interactive tool of teaching-learning-assessment that comes with SMART Notebook educational software, without which it is impossible to teach a subject. It is drawn a comparative analysis of the two softwares use – SMART Notebook and PowerPoint, it is described their tangent points, similarities, differences, possibilities and impossibilities, advantages and disadvantages for teaching-learning-assessment in educational institutions. The focus is on interactivity, this being reflected in the problems solved by using SMART Notebook software, thing that is impossible in PowerPoint application. Also, the priority of softwares is highlighted in both universities and schools.

Introducere

Marele progres pe care l-a cunoscut și îl cunoaște în continuare știința, tehnica de calcul, impune o pregătire cât mai riguroasă a viitorilor profesioniști, astfel încât aceștia să facă față cerințelor mereu crescătoare ale societății. Este cunoscut faptul că, tot ce este dificil de înțeles, de la început, li se pare studenților foarte plictisitor. Anterior, pentru a preîntâmpina acest fenomen, urmărim să trezim interesul și dorința studenților de a frecventa și de a participa activ la ore. Până mai ieri, predarea unei materii, era posibilă cu ajutorul unui soft special care face parte din pachetul integrat de birotică Microsoft Office – prezentări electronice PowerPoint, soft ce permite de a prezenta informații din orice domeniu de activitate. Astăzi, avem la dispoziție un alt soft care, ne oferă, de asemeena, posibilitatea de a prezenta informații, numai că, într-un mod interactiv – SMART Notebook, soft disponibil pentru tabla interactivă.

În acest articol, se descriu două aplicații utilizate pentru predarea-învățarea unei lecții și mai ales, trecerea de la prezentări electronice PowerPoint la softul educațional SMART Notebook. Se face o analiză comparativă în utilizarea acestora, se descrie punctele de tangență, asemănările, deosebirile, posibilitățile și imposibilitățile, avantajele și dezavantajele la utilizarea acestor soft-uri în predare-învățare-evaluare în instituțiile de învățământ. De asemenea, se aduce în instituțiile de învățământ noțiunea de „interactivitate” prin rezolvarea unor probleme în soft-ul educațional SMART Notebook, ceea ce nu e posibil în aplicația PowerPoint și nu în ultimul rând prioritatea acestora atât în învățământul universitar, cât și preuniversitar.

Prezentări electronice PowerPoint

PowerPoint este un produs software, parte componentă a pachetului Microsoft Office destinat creării, memorării și prezentării de diapozitive electronice și este echipată cu diverse instrumente, cu ajutorul cărora se pot crea de la prezentări clasice până la prezentări multimedia sofisticate, permite schimbul de informații cu alte aplicații din același pachet: Word, Excel, Access etc. Este o aplicație utilizată pentru crearea prezentărilor, destinată să ajute prezentatorul în realizarea expunerilor vizuale în fața unui auditoriu, cu ajutorul diapozitivelor. O prezentare este compusă dintr-o suită de pagini, fiecare pagină ocupând un ecran. Acest set de pagini se memorează sub forma unui fișier, putând fi ulterior modificat, afișat pe ecran sau tipărit. O prezentare poate fi derulată pagină cu pagină pe un calculator independent, sau poate fi prezentată în rețea, pe mai multe calculatoare în același timp, în sistem de conferințe, oferind posibilitatea de valorificare a prezentărilor în mai multe formate.

Prezentarea electronică este un mod de reprezentare a unui conținut informațional cu ajutorul textelor, imaginilor grafice, secvențelor video și a sunetelor prin intermediul diapozitivelor, care se desfășoară automat sau interactiv. Versiunile mai noi a aplicației PowerPoint oferă o

serie de posibilități, care măresc funcționalitatea produsului, contribuind la crearea unor prezentări dinamice cu aspect profesional:¹

- interfața nouă și intuitivă care duce la crearea rapidă a unor prezentări mai bune;
- elemente de tipul ilustrații SmartArt care cresc calitatea prezentării;
- teme, aspecte și stiluri rapide, care permit formatarea unitară a elementelor incluse în diapozitivele prezentărilor;
- efecte speciale ca umbre, reflexii, strălucire, aspecte 3-D, ce dau prezentărilor calități deosebite;
- reprezentarea grafică a datelor dintr-un tabel etc.

În imaginea din Fig. 1 este prezentată interfața aplicației PowerPoint .

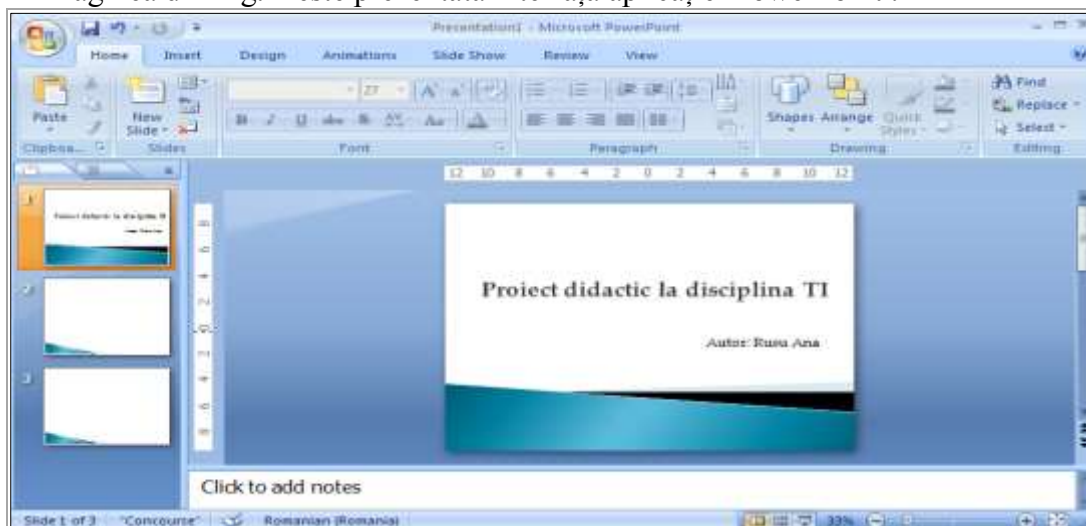


Fig. 1. Interfața aplicației PowerPoint.

Într-o versiune mai nouă a aplicației PowerPoint, începând cu 2007, există posibilitatea de a crea prezentări dinamice, impresionante și cu impact ridicat, mai rapid decât în versiunile mai vechi. Principalele concepte cu care operăm în crearea unei prezentări sunt diapozitivele, partea componentă elementară cu care operează PowerPoint și care corespunde unei pagini a prezentării. Ele conțin: text, imagini, sunet, animație, secvențe video, diagrame etc.

Funcțiile produselor pentru realizarea de prezentări pe calculator sunt reprezentate de totalitatea operațiilor necesare pentru a crea și gestiona o prezentare, pentru adăugarea de efecte speciale precum tranziții între diapozitive, imprimarea unei ritmicități în derularea diapozitivelor, gestionarea secvențelor video, a sunetelor, a imaginilor statice și a hiperlegăturilor.²

Aplicația PowerPoint reprezintă unul dintre cele mai moderne mijloace de predare care permite combinația imaginilor fixe și mobile ce pot fi îmbogățite progresiv odată cu progresul comentariilor profesorului, permite următoarele:

- modificarea paginilor unei prezentări existente;
- adăugarea de pagini noi sau introducerea de texte, imagini Clip Art, diagrame Excel, tabele Word sau alte obiecte;
- inserarea de imagini artistice, utilizând o gamă largă de instrumente de desenare;
- inserarea de efecte sonore și de animație, efecte speciale (tranziții de la o pagină la alta, texte ce apar din toate direcțiile etc.).

După un șir de cercetări, în învățământ, s-a demonstrat că atât studenții cât și elevii sunt diferiți, și aceste diferențe se fac simțite, în modul în care ei preferă să perceapă informația redată de către profesor. Unele categorii dintre ei, pentru a percepe informația, preferă textul scris, altele categorii de oameni preferă imaginea, iar cea de a treia categorie preferă informația

¹ PowerPoint, <http://office.microsoft.com/en-us/powerpoint/>.

² Utilizarea aplicației Microsoft PowerPoint, <http://www.scribube.com/stiinta/informatica/Utilizarea-aplicatiei-Microsoft75439.php>.

audio. Din acest motiv, atunci când prezentăm o informație, prin intermediul unei aplicații, trebuie să diversificăm modurile de prezentare a acesteia.

Reieșind din faptul că, informația la studenți se memorizează mai bine în funcție de modul de prezentare a ei, diapozitivele trebuie să conțină cât mai multe imagini. Numai în așa mod informația redată se va memoriza mai rapid și se va păstra în memoria studentului un timp îndelungat. În învățământul tradițional, prezentarea este însoțită, de regulă, de comentariile profesorului, în timpul prezentării, nu există posibilitatea de a modifica informația introdusă anterior în diapozitiv, decât numai în regim de redactare.

Apare întrebarea, oare nu s-ar putea de înlocuit cu altceva prezentările electronice care ne-ar da posibilitate să intervenim cu schimbări, adnotări, comentarii și să avem parte de interactivitate în timpul prezentării informației respective? Da, cu siguranță s-ar putea înlocui cu numeroasele tehnologii apărute în ultimul timp pe Internet, care permit de a prezenta materia la disciplina respectivă în diferite moduri. O aplicație modernă, care oferă posibilitatea de a prezenta materia într-un mod mai diversificat, este softul educațional SMART Notebook, care îi face concurență aplicației sus numite, vine în set cu tabla interactivă – instrument didactic pentru predare-învățare-evaluare.

Tabla interactivă SMART BOARD

Odată cu dezvoltarea tehnologiilor informaționale evoluează și tablele interactive, care reprezintă un instrument puternic în realizarea unor lecții captivante, indiferent dacă vorbim de ore de curs sau de seminar. Tabla interactivă spre deosebire de tabla clasică, prin instrumentele ei diverse permite cadrului didactic să mențină atenția studenților, la un nivel înalt, pe tot parcursul lecției. Tabla interactivă este un instrument de lucru pentru profesori care aduce multă interactivitate și multă dinamică în sălile de clasă, aceștia având la dispoziție instrumente și resurse pe care le pot utiliza în timpul predării, astfel încât studenții să rețină mai ușor materia și să se implice la ore într-un mod mai deosebit. Instrumentul didactic destinat sistemului educațional, este o modalitate distractivă de a învăța concepte noi și a acumula cunoștințe noi, reprezintă o metodă eficientă ce poate fi integrată în învățământ, transformând orice spațiu într-un cadru interactiv. Are o suprafață sensibilă la atingere care nu reflectă lumină, din care motiv, este ușor de utilizat și de curățat în urma utilizării markere-lor speciale.¹

Cursurile predate cu ajutorul tablei interactive devin mult mai interesante și mai eficiente pentru studenți, se observă o creștere a interactivității în predarea acestor cursuri. Permite adnotări peste suportul de curs, în prezentări PowerPoint, pagini de Internet sau pe orice alte aplicație deschisă de tipul Word, Excel etc., direct pe suprafața de proiecție; transforma cursurile într-o activitate dinamică cu ajutorul galeriei de imagini; salvează, printează și transmite prin e-mail cursurile și evaluările studenților – o modalitate modernă de a oferi părinților situația progresului înregistrat de studenți la cursurile predate cu utilizarea tablei interactive. Flexibilitatea oferită de tabla interactivă face posibilă rularea oricărei resurse multimedia sau a navigării pe Internet, textele fiind introduse, atât manual cu markerul, cât și cu ajutorul tastaturii virtuale. Tabla interactivă sau, altfel numită, tabla inteligentă reprezintă un instrument puternic pentru un învățământ modern și interactiv, transformând orice spațiu într-un cadru atractiv pentru auditoriu. Aceasta preia semnalul de la un computer și afișează, prin intermediul unui videoproiector, imaginea de pe monitor. Cu alte cuvinte putem spune că tabla interactivă este un ecran mare al computerului preluând rolul de dispozitiv de intrare a datelor, care recunoaște atingerea, poate fi utilizată cu succes în activitatea didactică atât de profesor, cât și de către studenți, nu necesită cunoștințe și abilități deosebite în domeniul Tehnologiei informaționale.

În pofida numeroaselor avantaje oferite posibilitatea de utilizare a acestui mijloc tehnic modern în activitatea didactică este foarte limitată deoarece majoritatea unităților de învățământ nu dispun de table electronice interactive, iar în instituțiile unde există numărul lor este redus. Această situație se explică prin costurile relativ ridicate ale tuturor echipamentelor necesare funcționării, dar și reticenței față de noutățile din domeniul tehnologiei. Utilizarea unor mijloace

¹ Tabla interactivă, http://www.nextclass.ro/_images/sections/top_menu/Servicii/Tabla%20interactiva.pdf.

tehnice moderne în predare, inclusiv a tablei inteligente nu reprezintă un scop în sine, ci o modalitate de eficientizare a activității didactice.¹

Din cele descrise mai sus, putem confirma că, utilizarea tablei interactive permite trecerea de la o metodă tradițională de predare la o metodă interactivă, oferind toate posibilitățile de prezentare și diversificare a informației și deci, procesul de învățământ poate fi privit drept o interacțiune a trei activități: *predarea* – activitatea profesorului, *învățarea* – activitatea studentului și *evaluarea* – activitatea profesorului și/sau a studentului.

Predarea constă în provocarea schimbării, crearea condițiilor pentru schimbare, *învățarea* este activitatea de asimilare, fixare și aplicare a cunoștințelor și totodată este o schimbare durabilă, iar *evaluarea* constă în măsurarea schimbării.

Softul educațional SMART Notebook

Softul educațional SMART Notebook este un program ce oferă o gamă largă de instrumente și caracteristici care ajută rapid și ușor de a crea lecții interactive, face predarea tuturor materiilor mai interactivă și mai distractivă.

Acesta vine în set cu tabla interactivă, elaborat pentru prima dată în 1987, în limba română, cu posibilitatea de selectare și a altor limbi de circulație internațională, gratuit pentru un număr nelimitat de utilizatori și care rulează pe platformele Windows, Mac sau Linux.

Are o interfață clară și prietenoasă, include o librărie ce conține aplicații interactive utile care ajută profesorii la predarea materiei. Acest program permite de a crea fișiere de tipul SMART Notebook cu extensia *.notebook, care la rândul său conține o serie de pagini (diapozitive), fiecare dintre ele având propriile obiecte, proprietăți și setări. O pagină a unui document de tipul SMART Notebook poate conține diverse obiecte: forme geometrice, linii, texte, grafică, formule, conținuturi Flash, tabele, măști, hiperlegături, secvențe sonore și video etc., cu posibilitatea de a le manipula și edita în orice moment.²

Posedă următoarele funcții: introducerea textului cu mâna, cu marchere de diverse culori și cu tastatura virtuală; crearea formelor geometrice; crearea tabelor și inserarea imaginilor; crearea figurilor regulate și umplerea lor cu diverse culori; utilizarea instrumentelor de măsură; captarea ecranului; utilizarea Galeriei; importarea/exportarea fișierelor; accesarea site-urilor direct în pagina; verificarea cunoștințelor prin aplicarea unor teste grilă sau cu caracter interactiv; înregistrarea video și audio; integrarea cu aplicațiile Microsoft Office; recunoașterea scrisului de mână în scris de tipar; aplicarea măștii, copierea, mutarea, rotirea, clonarea, clonarea la infinit, redimensionarea, blocarea și editarea obiectelor din pagină etc., Fig. 2 (interfața).

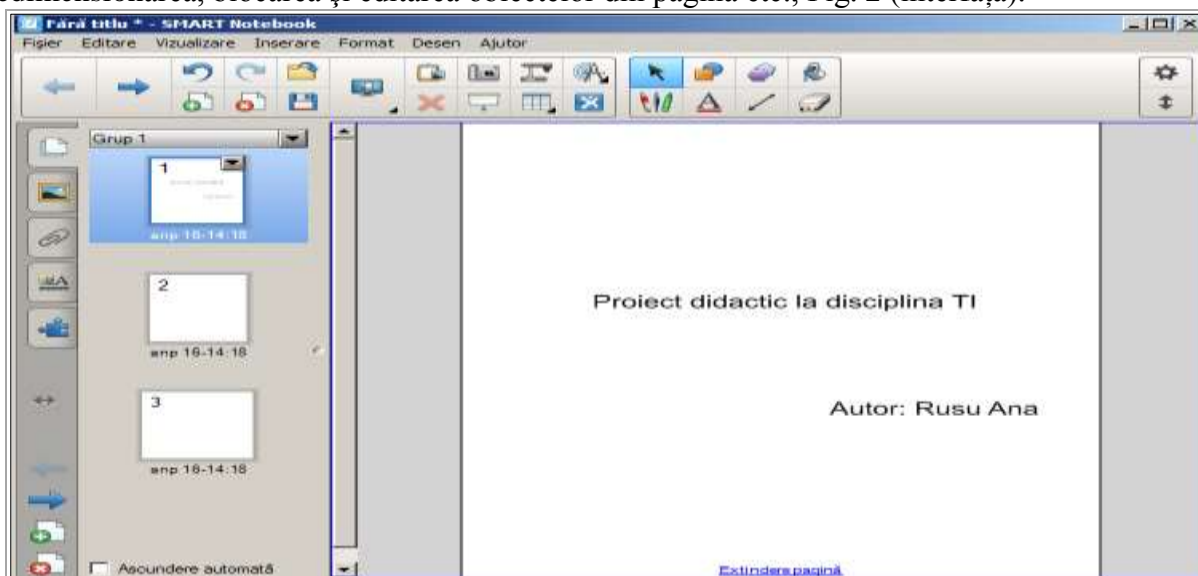


Fig. 2. Interfața aplicației SMART Notebook.

¹ Tablă interactivă, <http://www.rechiziteleleme.ro/sala-de-clasa/table-interactive-27>.

² SMART Notebook Web, <http://www.smartnotebook.com/>.

Softul educațional SMART Notebook permite să salvăm sub formă de pagini notele scrise pe o tablă interactivă SMART Board sau pe calculator. Putem importa grafică, text, imagini standard și conținut Adobe Flash Player în fișierul SMART Notebook. De asemenea, putem exporta fișierul SMART Notebook în formatul HTML, PDF sau fișier imagine.¹

Spre deosebire de aplicația PowerPoint, SMART Notebook oferă posibilități de a crea lecțiile interactive și de a implica mai mulți studenți la ore. Lecția predată cu utilizarea tablei interactive, implică studenții la ore, într-un mod mai deosebit față de o lecție predată în PowerPoint, se observă o creștere a interesului față de disciplina predată și nu de sistemul de notare, studenții înțeleg mai bine materia și, totodată crește frecvența la curs etc.

Analiza comparativă a aplicațiilor SMART Notebook și PowerPoint

În cazul în care se dorește interactivitate în aplicația PowerPoint, nu ne rămâne decât să convertim fișierul în document de tipul SMART Notebook, utilizând utilitarul de import. În tabelele 1, 2, 3 și 4 sunt prezentate asemănările, deosebirile, posibilitățile, imposibilitățile în aceste aplicații.

Tabelul 1. Unele asemănări, puncte de tangență în utilizarea ambelor aplicații.

<i>Nr. d/o</i>	<i>Acțiunile posibile în ambele aplicații</i>
1.	Se adaugă pagini, se șterg, se mută prin comandă;
2.	Se introduce textul de la tastatură, se formatează, se copie, se mută se redimensionează, se șterge, se anulează, se refac operațiile;
3.	Se inserează imagini, se redimensionează, se orientează, se copie, se mută, se indică ordinea, se inserează legături prin comandă;
4.	Se adaugă sunet și secvențe video prin comandă;
5.	Se salvează fișierul curent în fișier de tipul respectiv în locația respectivă;
6.	Se salvează documentul curent la numărul concret de minute indicate;
7.	Se deschide un fișier existent sau mai multe în ferestre de program aparte, de tipul respectiv din locația respectivă;
8.	Se stochează datele în biblioteci speciale;
9.	Se inserează formule utilizând editorul de formule;
10.	Se grupează, se degroupează obiectele selectate;
11.	Se tipărește documentul curent;
12.	Se indică ordinea obiectelor din pagină;
13.	Se aplică animația selectată obiectelor din pagină;
14.	Se formatează textul aplicând diverse elemente de formatare;
15.	Se inserarează obiecte Shapes și se gestionează cu ele;
16.	Se derulează paginile fișierului acționând săgețile de derulare;
17.	Se scrie cu creionul de diferite tipuri în pagină, se șterge cu radiera;
18.	Se aliniază datele din tabel și din pagină;
19.	Se păstrează într-o listă ultimele fișiere cu care s-a lucrat etc.

Tabelul 2. Unele deosebiri în utilizarea ambelor aplicații.

<i>Nr. d/o</i>	<i>Acțiunile în SMART Notebook</i>	<i>Acțiunile în PowerPoint</i>
1.	Se stochează informația în Conținutul meu;	Se stochează informația în biblioteci;
2.	Se introduce textul utilizând tastatura virtuală, creionul sau tastatura clasică;	Se introduce textul utilizând tastatura clasică și creionul;
3.	Se desenează figuri geometrice cu mâna, cu creionul și prin comandă etc.	Se desenează figuri geometrice cu creionul și prin comandă etc.

Tabelul 3. Unele posibilități în aplicația SMART Notebook

<i>Nr. d/o</i>	<i>Acțiunile posibile în SMART Notebook și imposibile în PowerPoint</i>
1.	Se introduce textul în pagină, utilizând diverse marchere, creioane inclusiv și degetul;

¹ SMART Notebook, <http://smarttech.com/notebook>.

2.	Se recunoaște scrisul de mână ca scris de tipar și în limba dorită;
3.	Se clonează, se clonează la infinit obiectul, se clonează pagini;
4.	Se redenumesc pagini;
5.	Se aplică măști unei pagini sau celulelor dintr-un tabel;
6.	Se șterge automat obiectele din pagină;
7.	Se adăugă pagina curentă în Galerie;
8.	Se afișează toate link-urile din pagina curentă;
9.	Se resetează pagina curentă la ultima salvare;
10.	Se inserează poligoane regulate;
11.	Se lansează fișierul cu conținut Smart Notebook (tutorial);
12.	Se deschide numai un fișier în fereastra de program;
13.	Se atașează fișiere de diferite tipuri în fila Atașament;
14.	Se blochează obiectul;
15.	Se răstoarnă obiectul în direcția necesară;
16.	Se afișează proprietățile obiectului selectat;
17.	Se scoate în evidență unele date selectate cu creionul magic;
18.	Se fac adnotări, diverse comentarii direct în pagină;
19.	Se creează activități interactive utilizând Generatorul de activități;
20.	Se înregistrează activități cu posibilitatea ulterioară de audiere și vizionare;
21.	Se importează, se exportează fișiere;
22.	Se inserează un browser în pagina cu posibilitatea de a naviga pe Internet;
23.	Se inserează instrumente de măsură;
24.	Se accesează direct site-ul SMART Exchange;
25.	Unul sau mai mulți utilizatori lucrează concomitent la tablă;
26.	Se captează ecranul sau o parte a acestuia;
27.	Se înregistrează secvențe audio și video cu posibilitatea ulterioară a audierii și vizionării;
28.	Se înregistrează lecția predată cu posibilitatea audierii și vizionării ulterioare a materiei etc.

Tabelul 4. Unele posibilități în aplicația PowerPoint

<i>Nr. d/o</i>	<i>A acțiunile posibile în PowerPoint și imposibile în SMART Notebook</i>
1.	Se creează diagrame;
2.	Se caută și se înlocuiește o secvență de text prin altă secvență de text;
3.	Se inserează obiecte SmartArt;
4.	Se inserează text artistic;
5.	Se inserează simboluri speciale care lipsesc pe tastatură;
6.	Se derulează automat prezentarea;
7.	Se stabilește restricții de acces în program;
8.	Se deschide mai multe fișiere concomitent în aceeași fereastră de program;
9.	Se creează macrouri;
10.	Se aplică șabloane pentru fundal (design) în pagina curentă sau în toate concomitent;
11.	Se aplică același efect de animație la datele din toate paginile sau fiecărei pagini diferit;
12.	Se stabilește o parolă fișierului;
13.	Se aplică semnătura digitală fișierului;
14.	Se trimite prin Internet Fax sau prin E-mail fișierul curent etc.

Probleme rezolvate utilizând softul SMART Notebook

În continuare vom rezolva câteva exemple care dezvoltă interactivitatea în sălile de clasă, care implică mai mulți studenți la rezolvarea acestora și, care nu le putem rezolva în PowerPoint.

Exemplul 1: Creați un tabel din șase coloane și cinci rânduri, în care introduceți diverse adrese ale celulelor din Excel, aplicați acestor celule mască.

Rezolvare:

1. Activăm butonul *Tabel* și selectăm numărul de coloane și rânduri;
2. Introducem în tabel diverse adrese ale celulelor;
3. Adăugăm mască celulelor din tabel, în rezultat obținem tabelul din Fig. 3.

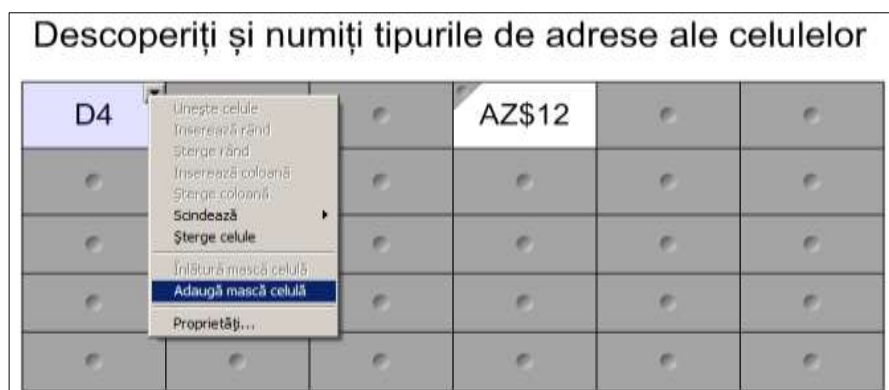



Fig. 3. Adăugarea măștilor celulelor din tabel.

Exemplul 2: Creați un tabel 11x10, apoi creați un rebus care ne ajută să verificăm și să consolidăm cunoștințele acumulate de studenți.

Rezolvare:

1. Alcătuim întrebările (legate de disciplina pe care o predăm);
2. Creăm tabelul 11x10;
3. Introducem în celulele tabelului răspunsurile la întrebări;
4. Selectăm celulele goale pe care vrem să le ștergem;
5. Activăm butonul săgeată meniu  și lansăm comanda Șterge celule;
6. Adaugăm mască tuturor celulelor, în rezultat obținem imaginea din Fig. 4.

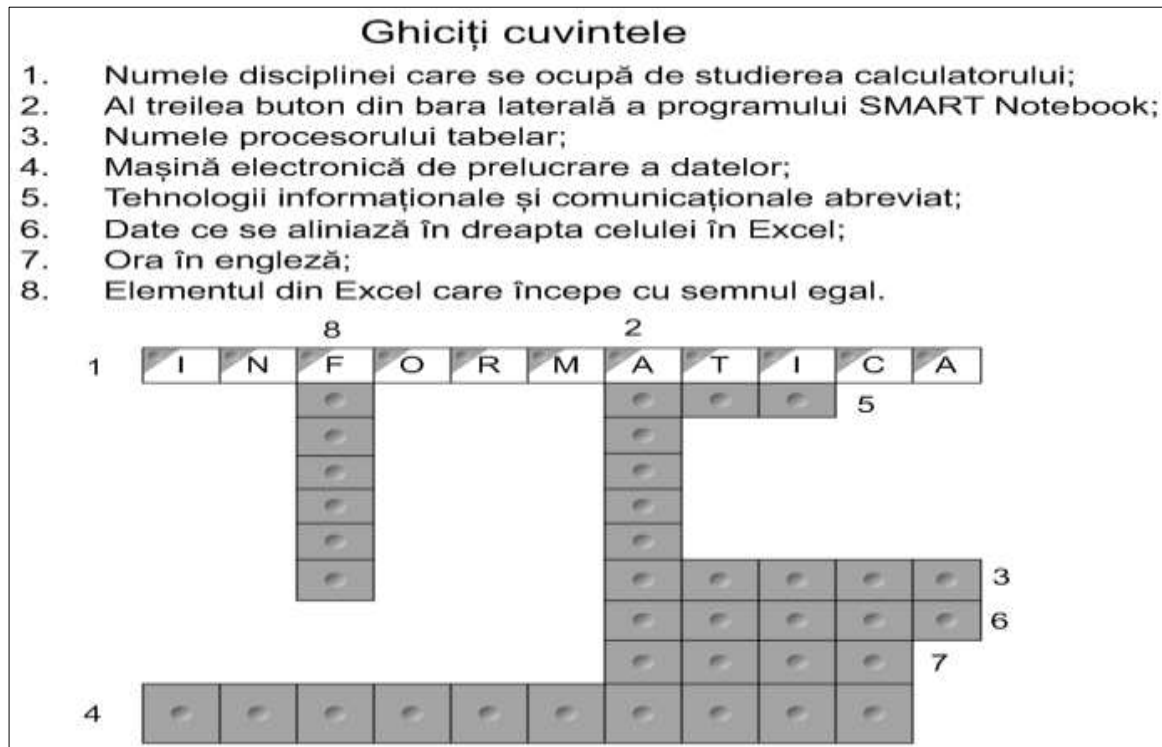


Fig. 4. Crearea unui rebus.

În Fig. 5 este creată o activitate utilizând *Generatorul de activități*, acesta la rândul său permite să identificăm, să clasificăm anumite elemente din pagină. De asemenea, așa tip de activități nu sunt posibile în aplicația PowerPoint. Fiecare dreptunghi trebuie să accepte doar adresele corespunzătoare denumirii, în caz contrar ele se întorc automat înapoi.

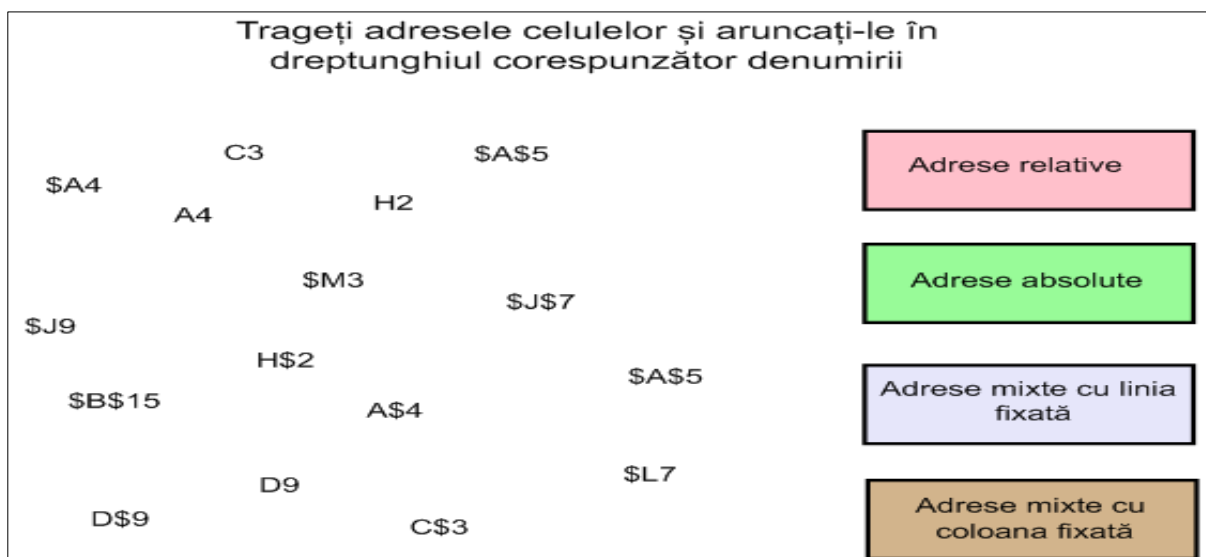


Fig. 5. Generatorul de activități.

Concluzii și recomandări

Descrierea și cercetarea realizată în lucrare ne ajută să scoatem în evidență unele concluzii în utilizarea acestor softuri PowerPoint și SMART Notebook:

1. În tabelul 1 sunt scoase în evidență cele mai importante puncte de tangență în ambele soft-uri dar, cu părere de rău, aceste posibilități să aducem în instituțiile de învățământ, noțiunea de „interactivitate”;

2. În tabelul 2 sunt scoase în evidență unele deosebiri în utilizarea ambelor aplicații, care la fel, nu ne permit să aducem în instituțiile de învățământ, noțiunea de „interactivitate”;

3. În tabelul 3 sunt scoase în relief cele mai importante posibilități ale softului educațional SMART Notebook, care aduc în sălile de clasă multă interactivitate și dinamică, datorită cărora studenții sunt implicați la ore într-un mod mai deosebit;

4. În tabelul 4 sunt descrise unele posibilități pe care nu le poate efectua softul SMART Notebook, dar toate acestea pot fi inserate ca imagine în acesta;

5. Tabla interactivă schimbă radical predarea lecțiilor, are avantaje deosebite: este un instrument didactic ce motivează utilizatorul să desfășoare mai calitativ procesul instructiv-educativ; sunt benefice adnotările în aplicații în momentul predării; materialul se asimilează mai ușor și mai rapid; spiritul de creativitate crește; exemplele proiectate la tabla interactivă sunt mai convingătoare decât cele expuse pe tabla obișnuită; materialele didactice utilizate sunt mai vizibile, mai clare; este benefică posibilitatea predării și învățării prin intermediul jocurilor realizate cu ajutorul tablei interactive; materialele realizate în cadrul unei ore, pot fi utilizate cu succes și la alte ore; studenții sunt implicați la ore într-un mod mai deosebit etc.;

6. Din cele descrise putem spune, că softul SMART Notebook are o prioritate mult mai înaltă față de softul PowerPoint atât în învățământul universitar, cât și preuniversitar, totul reiese din posibilitățile acestuia și din interactivitatea care are loc în sălile de clasă, redată prin exemplele rezolvate;

7. De asemenea, putem scoate în evidență și unele dezavantaje în utilizarea softului SMART Notebook care este strâns legat de tabla interactivă: lumina de la videoproiector care deranjează pe cel care este la tablă și s-ar putea să-i deranjeze și pe cei din auditoriu, în cazul în care videoproiectorul nu este corect instalat;

8. Sistemul de Răspuns interactiv, inclus în SMART Notebook, este gratuit doar 30 de zile, de asemenea soft-urile SMART Notebook Math și SMART Notebook 3D Tools. În cazul în care este nevoie de acestea, ele trebuie procurate cu licența valabilă doar pentru un calculator.

ORIENTĂRI VALORICE ALE EDUCAȚIEI MILITARE

*dr. hab., prof. univ. Nicolae SILISTRARU,
Ludmila VASILACHI,
Universitatea de Stat din Tiraspol*

The value orientation is viewed as an element of the person's life strategy and is defined as a tendency to achieve and explore a complex of vital goods that are important for the personality.

The particularities of the military group, as a psychological and social space specifically are defined through a great influence on the personality of each member of the group being direct, ionized by a multitude of value orientations that depend on the cognition stile and the moral-value level of the commander.

Military education is a specific type of education, based on a strong institutionalized system. The system of values of the contemporary military education is an important resource for reorganizing, renovating and modernizing the military organization.

Lumea omului nu poate avea sens în afara valorilor și a realizărilor valorice. Valoarea constituie parte intrinsecă a naturii sociale a omului, fără de care ființa umană nu și-ar putea dimensiona locul și rolul său în ansamblul vieții socio-umane.

A cunoaște un om înseamnă a cunoaște universul lui valoric. Prin valori omul își crează o lume a sa proprie, incomparabilă, specifică și unică.

Orientarea valorică a personalității reprezintă dezvoltarea conștiinței de sine, afirmarea propriei personalități și integrarea în valorile vieții. Ea este privită ca element al strategiei vieții personalității și este definită ca tendință de a atinge și explora un complex de bunuri vitale, importante pentru personalitate. La fel, orientarea valorică este un fenomen etico-filosofic și socio-psihologic ce îndeplinește funcția de organizare și reglare a comportamentului și conținutului activității personalității, formează concepția omului despre sine și despre lume. Tot în această ordine de idei se zice că orientarea valorică caracterizează orientarea, direcționează activitatea personalității și reglează comportamentul social al acesteia. Acestea sunt unele viziuni care caracterizează orientarea valorică ca reglator, altele, însă, o tratează prin prisma valorii.

- Orientarea valorică este valoarea cu conotație majoră pentru personalitate ;
- Orientarea axiologică reprezintă conceptele valorice ;
- Orientarea valorică este convingerea conștientă sau reprezentare a subiectului despre ceea ce e valoros pentru el ;

Orientărilor valorice adesea li se acordă aceeași semnificație ca și convingerilor - produsul dezvoltării mai târziu a individului. Fenomenul convingerii înseamnă că discipolul și-a descoperit Eu-l și a conștientizat ce valori au fost interiorizate de către el. Rezultă că directivele sociale devin convingeri datorită unei activități benefice de cunoaștere. [4, p.90]

Deosebirea fundamentală dintre lumea valorilor și lumea materială i-o datorăm lui David Hume. El a menționat că regulile morale nu se deduc de rațiunea ce ține de lumea fizicului și, că, diferența dintre viciu și virtute nu poate fi expusă în limba materială și relațiile dintre acestea. Această idee despre două lumi o dezvoltă Immanuel Kant în „Imperativul Categorical” despre lumea necesităților și lumea libertăților. Dacă lumea necesităților este explorată de știință atunci lumea libertăților nu are nevoie de fundamentare științifică. Orice încercare de a reduce lumea valorică la lumea materială este absurdă. Desigur, e greu de înțeles lumea valorilor de la sine, dar axându-ne doar pe lumea fizicului, aceasta este imposibil. Filosoful danez Kierkegaard S. întreabă dacă poate oare onoarea să înlocuiască mâna sau piciorul. Și tot el răspunde: „Nu, nu poate.” Dar din aceasta nu rezultă că onoarea nu înseamnă nimic. În viața reală onoarea este de obicei mecanismul ascuns al acțiunii și realitatea ei iese la iveală atunci când omul prin munca și efortul depus zi de zi se afirmă ca personalitate, devine un om respectat, onorat.

Ființa umană reprezintă interacțiunea fizicului și a metafizicului, a materiei și a spiritului, a sensibilului și a suprasensibilului, a determinațiilor și a autoreflexiilor. Nu se poate de imaginat

un individ care să nu se gândească pe sine care să nu-și gândească gândurile, un om care nu știe ce gândește – o conștiință care nu se autoconștientizează, adică un individ a cărui existență, asemenea altor ființe biologice, se desfășoară exclusiv în lumea fizicului, a materiei. [3, p. 6]

Soldatul, de exemplu, vrea să rămână în viață dar riscându-și viața merge la atac îndeplinindu-și datoria sfântă. Astfel de comportament neținând cont de valori nu poate fi înțeles.

Valorile sunt spirituale iraționale, intuitive, inconștiente, ele determină sensul, direcția, strategia activității umane în esență, formând o imagine a vieții unei persoane. Kant scria că persoana procedează moral nu pentru ca să fie fericit, dar pentru a fi demn de fericire.[5, p.67] Valorile însăși există în afara contextului unei persoane raționale. Valorile nu garantează supraviețuire omenirii, dar fără ele existența și evoluția societății este imposibilă.

Legătura dintre cunoașterea rațională și lumea valorilor a fost observată și explicată de Socrate care a subliniat această legătură strânsă dintre adevăr, bine și frumos. Capacitatea de a distinge între bine și rău, frumos și urât, natură și Dumnezeu nu este înnăscută sau dobândită din experiența empirică. Omul este sensibil la lumea valorilor nu din cauza fizicului său ci mulțumită lumii spirituale. Dacă ochii disting culorile, urechile –sunetele, sufletul omenesc distinge valoarea. Numai omul reacționează la lumea valorilor. Lumea valorilor – este o lume a libertății. În această lume există o constrângere spirituală care face posibil ca o persoană să își exercite libertatea alegerii (de a acționa după circumstanțe sau după conștiință).

La determinarea conținuturilor educației este foarte importantă alegerea sistemului de valori. Există nenumărate valori și toate par principale, majoritatea din ele fiind proprii tuturor oamenilor, adică sunt general umane. Dar orice valoare capătă un sens adevărat doar fiind inclusă într-un sistem. [4, p.63]

Sistemul de valori al cadrelor militare este în mod dominant orientat către deschidere, modernitate și schimbare și constituie o resursă importantă a procesului de înnoire atât a organizației militare cât și a societății în întregime.

Astfel, sistemul de valori care orientează atitudinea militarilor față de muncă îl constituie: disciplina, spiritul de responsabilitate, cinstea, demnitatea, onoarea, loialitatea față de instituția militară, preocuparea pentru perfecționare, exemplul personal.[1, p. 124-133]

Mediul militar educațional este deosebit de restul activității educaționale, astfel putem menționa caracteristicile speciale ale sistemului militar, cum ar fi: limitarea libertății de acțiune în folosul instituției, spiritul de lucru mai des în echipă, solicitări profesionale cu caracter de noutate, relații interumane bazate exclusiv pe ierarhizare și spiritul de întraajutorare, statuti și roluri reglementate expres, cod propriu de comportamente diferit de cel civil prin rigurozitate, sistem de comunicare și valori morale specifice, activități cu înalt grad de solicitare fizică și psihică, asumare de risc, regim de viață și de muncă strict dirijat și controlat, participarea la misiuni cu înalt grad de risc și pericol pentru viață, studiul complexității tehnicii militare și a armamentului. [2, p.171]

Trebuie de mai menționat că mediul militar educațional se bazează și pe un sistem puternic formalizat, operează cu seturi specifice de sancțiuni, iar performanțele membrilor grupurilor sunt dependente de prestigiul liderilor formali.

Aceste caracteristici reprezintă un sistem de valori specific educației în învățământul militar.

În vederea elucidării orientărilor valorice în activitatea militarului studenților le-a fost oferită ancheta valorilor necesare ofițerului militar.

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| 1. Sănătate fizică. | 9. Devotament. |
| 2. Curaj, îndrăzneală. | 10. Bun camarad. |
| 3. Spirit de conducător. | 11. Virtuos. |
| 4. Hotărâre rapidă, spontaneitate. | 12. Inteligență generală. |
| 5. Energie, perseverență. | 13. Practicitate. |
| 6. Sânge rece, putere de stăpânire. | 14. Voință în desăvârșire. |
| 7. Tărie de caracter. | 15. Onestitate și moralitate. |
| 8. Spirit de ordine. | 16. Bun educator. |

17.Spirit de organizator.

18.Eficacitate în acțiune.

19.Independență.

20.Originalitate.

Ancheta s-a petrecut în felul următor: studenților anului IV, plutoanele infanterie, artilerie și transmisiuni li s-a propus lista valorilor din ancheta de mai sus. Întrebați care ar fi 3 valori, care în opinia lor sunt dominante în activitatea unui comandant (având posibilitatea de a alege din 20, dar și posibilitatea de a-și exprima punctul de vedere față de valori neprecizate) Fiecare din aceștia a ales mai întâi acea valoare pe care o crede dominantă pentru profesiunea de ofițer și a scris-o pe o foaie de hârtie cu rangul 1 (unu) de clasificare, apoi valoarea pe care o crede că ocupă rangul al doilea ș. a. m. d., până va completa întreaga anchetă.

Rezultatele anchetei au fost următoarele:

Primele trei valori dominante în profesia de ofițer sunt:

1.Spirit de conducător;

2.Energie, perseverență, sârguință;

3.Inteligență generală,

Motivele pentru care cele trei valori trebuie considerate dominante sunt următoarele:

– Spiritul de conducător se cere ofițerului în mai mare măsură decât oricărui alt profesionist, deoarece ofițerul activează atât ca educator, cât și pe linie de comandă. Ca educator, el face educația și instrucția militară a oamenilor, iar în calitate de comandant îi conduce în luptă.

Ofițerul comandant trebuie să prezinte următoarele însușiri:

a). Să aibă prestanță, în sensul unei înfățișări fizice, care impune celor comandați;

b). Să aibă voce bună pentru comandă; să fie energic;

c). Să cunoască bine arta și știința militară;

d). Să aibă voință de a se desăvârși mereu, atât în ce privește cunoștințele militare, cât și practicarea lor;

e). Să-și trateze uman subordonații, să-și câștige în același timp prestigiul, de care trebuie să se bucure un adevărat comandant.

– Energia este necesară atât în vederea stăpânirii oamenilor pe linie de comandă, cât și în cazul acțiunilor militare, deoarece aceasta stă la baza leadership-ului militar. Ofițerului i se cere, de asemenea, să fie un om perseverent și sârguitor, deoarece în timpul serviciului el primește de obicei misiuni multiple și diverse, care trebuie urmărite adesea în timp și executate .

– Deoarece ofițerul are de îndeplinit misiuni multiple și foarte variate, în cadrul profesiei sale, se cere ca acesta să fie inteligent, adică să poată face față problemelor educative, tehnice și tactice, a căror rezolvare nu este cunoscută totdeauna anticipat, de decizia care o va lua comandantul depinde totul, chiar și viețile omenești.

În concluzie: un bun profesionist militar va avea următoarele trăsături esențiale ce pot deveni modele valorice: rezistență fizică, mobilitate psihică înaltă, reacție promptă, aptitudini și deprinderi militare, o bună orientare în spațiu, memorie audiovizuală dezvoltată, corectitudine în luarea deciziilor și asumarea riscurilor, capacitatea de rezolvare a unor probleme atipice, capacitatea de creație, abilități de comunicare eficientă, autocontrol și stăpânire de sine, spirit de disciplină și de ordine, practicitate, influență exterioară.

Referințe:

1. Claudiu N., Valorile militare - resurse ale procesului de integrare în NATO. În: Sociologie Românească, București: Editura,1-4, 2001, pag. 124-133.
2. Dumitru E., Valori ale educației militare azi, În: Spațiul sud-est european în contextul globalizării. Sesiunea de comunicări științifice cu participare internațională. Strategii XXI, 12-13 aprilie 2007, București: Editura Universității Naționale de Apărare „Carol I”, 2007, pag. 164-177

3. Pâslaru VI., Abordarea epistemică a educației axiologice în Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare, Chișinău: Acad. de Științe a Moldovei, Inst. de Științe ale Educației, Print-Caro,2011, pag.181
4. Silistraru N., Valori ale educației moderne, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2006,p-176
5. Шемякинский В. М., Роль ценностей в процессе формирования мировоззрения курсанта, Журнал «Педагогическое образование и наука», 2011, №3.pag. 65-68

SECȚIA FILOLOGIE ȘI ISTORIE

EUGENIU COȘERIU, PĂRINTELE LINGVISTICII INTEGRALE

*dr., conf. univ. Victor AXENTII,
Catedra Filologie Română a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

L'article parle de l'activité de E. Coseriu, linguiste théoricien par excellence, un promoteur conforme du structuralisme et du fonctionnalisme, mais en même temps un adversaire ouverte de l'extrême formalisme et l'idéalisme platonicien dans la science de langue.

Peut parler de trois directions sur l'activité philologique du grand savant: linguistique générale, linguistique romanique et linguistique historique. Dans ses nombreuses œuvres d'orientation théorique générale auteur a abordé des questions telles que: système - norme linguistique - parole; synchronie - diachronie - typologie; logism et antilogism dans le grammaire; homme et son langage; critique de glotocronologie; rôle de facteur intuitive en linguistique; sémantique diachronique structurelles etc.

Trecut pe la școli înalte (Iași, cu Iorgu Iordan și Petru Caraman; Roma, Padova și Milano), luându-și un doctorat în litere la Roma, apoi și în filozofie (Milano, 1949), cel care a văzut lumina zilei la Mihăileni, Bălți într-o familie de învățători (n. 27 iulie 1921) – Eugen Coșeriu – a fost supranumit „Lingvistul secolului XX”, „Colosul din Germania”, „Lingvistul nr. 1”, „Gigantul de la Tubingen”, „Regele lingvisticii” devenit „un gigant al lingvisticii” (Hans Helmuth Christemann), părintele *lingvisticii integrale*. La 31 de ani publica *Sistema, norma yhabla*, apoi, în 1958, *Sincronie, diacronie și istorie* (tipărită în românește abia în 1997), predând cursuri de lingvistică generală și de romanistică la Universitățile din Montevideo (1951-1963) și Tübingen, prezent ca profesor invitat în multe locuri de pe glob, întemeind prestigioasa *școală coșeriană* de un larg ecou.

A publicat extraordinar de mult, peste 45 le volume și sute de articole în limbile italiană, spaniolă, franceză, germană, engleză și a fost tradus în limbile japoneză (9 volume), chineză, arabă, greacă, bulgară, finlandeză, rusă, georgiană, coreeană, cehă ș. a. Acad. Coșeriu s-a dovedit a fi unul dintre cei mai prodigioși autori în jumătate de secol de activitate științifică și pedagogică, de sub pana măiastră i savantului au ieșit zeci de volume și circa 500 de articole editate în cele mai prestigioase centre universitare de pe Terra. E un caz fenomenal, unic în felul său, în istoria lingvisticii mondiale sunt puțini autori similari.

Este *doctor honoris causa* 140 de Universități ale lumii, printre care: București (1971), Montevideo (1980), Tampere - Finlanda (1985), Cordoba - Argentina (1987), Universitatea catolică în Chile - Santiago (1988), Munster (1989), Madrid (1989), Bologna (1990), Grenada (1991), Iași (1991), Chișinău (1993), Suceava, Târgoviște, Cluj-Napoca, Craiova etc. E. Coșeriu este și *profesor honoris causa* al Universității din San Juan (Argentina) din anul 1981. Este membru de onoare al mai multor academii, inclusiv al Academiei de Științe din Republica Moldova (1991).

După opinia unor lingviști de notorietate, lingviștii contemporani ar putea fi împărțiți în trei grupe: a) „teoreticieni prin excelență”; b) „empirici prin excelență”, care se limitează la descrierea amănunțită a faptelor de limbă, nefiind în stare sau nedorind să teoretizeze materialul; c) lingviști care știu a îmbina cu succes teoria și faptologia, demonstrând esența limbii ca fenomen social.

Profesorul Eugeniu Coșeriu ține de grupul treilea de lingviști, pentru că orice studiu al "regelui lingvisticii" emană proștețime, gânduri, sugestii și concluzii, ce denotă nu numai o excepțională pregătire teoretică, o doctrină lingvo-filozofică unitară și originală, ci și o excepțională cunoaștere a faptelor din diverse limbi¹.

Prin utilitatea, profunzimea și noutatea doctrianelor lansate, prin forța de pătrundere în structurile multor limbi cercetate, prin capacitatea de analiză și si teză a faptelor și fenomenelor din nenumăratele graiuri omenești, prin viziunea ansamblu și originalitatea metodologiei propuse, prof. E. Coșeriu își ocupă locul meritat alături de celebrii lingviști ai lumii ca, de exemplu: germanii Wilhelm von Humboldt, Hugo Schuchardt, Wilhelm Meyer-Lubke; francezii Antoine Meillet, Joseph Vendryes, Andre Martinet, Bernard Pottier; americanii Leonard Bloomfield, Eugene Nida, Noam Chomsky; italienii Bruno Migliorini, Benvenuto A. Terracini, Carlo Tagliavini; danezii Louis Hjelmslev, Otto Jespersen, Knud Togeby; românii Sextil Pușcariu, Iorgu Iordan, Alexandru Rosetti etc.

E. Coșeriu este un lingvist teoretician prin excelență, un consecvent adept al structuralismului și funcționalismului, dar în același timp și un adversar deschis al formalismului extremist și al idealismului platonian în știința limbii.

Aria preocupărilor filologice ale prof. E. Coșeriu este foarte întinsă. Acceptate prin tradiție, putem vorbi de 3 direcții: *lingvistica generală*, *lingvistica romanică* și *istoria lingvisticii* (personalia). În numeroasele sale lucrări de orientare generală teoretică autorul a abordat probleme cum ar fi: sistem - normă - vorbire: sincronie - diacronie - tipologie; logismul și antilogismul în gramatică; omul și limbajul său; critica glotocronologiei; rolul factorului intuitiv în lingvistică; despre dezvoltare în domeniul lingvisticii; semantica diacronică structurală; tipologia câmpurilor lexicale; semnificatul și semnificantul în lumina semanticii structurale; caracterul arbitrar al semnelor lingvistice; problema părților de vorbire; logica limbajului și logica gramaticii; posibilitățile și limitele gramaticii contrastive; semantica și gramatica; problema universalităților în limbă; studiul funcțional al vocabularului; principii ale sintaxei structurale etc.

În toată lingvistica pe care a reprezentat-o marele savant, motivul său a fost vorbitorul, adică convingerea după care lingvistul trebuie să se preocupe de tot ceea ce îl interesează pe vorbitor. Vorbitorul este măsura tuturor lucrurilor în lingvistică, fiindcă limbajul e făcut de către și pentru vorbitori, nu de către și pentru lingviști, și, deci, lingvistul trebuie să explice care este fundamentul acestei neliniști a vorbitorului care vrea să vorbească corect și care se întreabă dacă e bine sau nu e bine spus ceea ce spune, dacă modul lui de a vorbi este un mod corect, dacă există alte moduri, superioare, de a vorbi în aceeași limbă. Fără îndoială, vorbitorul nu este lingvist și, deci, când interpretează el însuși această atitudine și această neliniște, poate greși. Datoria lingvistului este să justifice, să explice fundamentul și sensul propriu al acestei neliniști și al dorinței vorbitorului de a vorbi mai bine, de a vorbi corect, de a vorbi o limbă, într-un fel, superioară. E drept că limbajul ca formă fundamentală a culturii, adică a spiritului obiectivat în istorie, este o activitate liberă și e o manifestare a libertății creatoare a omului liber, în sensul filozofic al acestui cuvânt, adică o activitate al cărei obiect este înfinit, care creează, își creează acest obiect. Deci, limbajul este, prin natura sa, dinamic, deschis, liber și creator. Însă libertatea omului istoric nu este nici arbitrar, nici capriciu, libertatea omului istoric este o libertate ordonată prin propriile sale norme².

De aceea, liberalismul lingvistic excesiv nu este în realitate liberalism, ci este mai curînd libertinaj, fiindcă nu recunoaște existența acestor norme care interesează pe toți vorbitorii. Acest liberalism nu promovează, în realitate, libertatea limbajului, care este întotdeauna o libertate motivată, ci, dimpotrivă, arbitrarul nu e în realitate o atitudine progresistă, tolerantă și democratică, ci, dimpotrivă, e o atitudine reacționară și antidemocratică.

¹ A. Ciobanu O celebritate lingvistică: Profesorul Eugeniu Coșeriu în Reflecții lingvistice. Chișinău: Academia de Științe a Moldovei, Institutul de Filologie, 2009, p. 179.

² E. Coșeriu, Deontologia și etica limbajului, în// Limba română nr. 10, 2002, anul XII, Chișinău, p.132.

Referindu-se la natura politică a limbajului, E. Coseriu menționează că aceasta este determinată de natura omului, ființă ce trăiește împreună cu alții. Cel ce a pus mai întâi această problemă în termeni care sunt până astăzi actuali a fost, se înțelege, tatăl nostru spiritual, Aristotel. Chiar la începutul tratatului despre știință societății, *Politica*, Aristotel semnaleză faptul că omul este cel mai politic dintre ființele gregare, dintre ființele care trăiesc în comunități, iar aceasta pentru că, pe când celelalte ființe carie trăiesc în comunități au *voce*, omul dispune de *limbaj*. Omul are, în afară de *voce*, și *logos*. *Vocea* poate exprima durerea, suferința sau plăcerea, pe când prin *logos*, spune Aristotel, se exprimă binele și răul, dreptatea și nedreptatea și, întâi de toate, *logosul* permite aceste distincții; așadar *logosul* se dovedește baza conștiinței sau manifestarea conștiinței morale a omului. Acest *logos* înseamnă *limbaj*. S-a spus recent că abia Heidegger ar fi constatat că termenul *logos* are în textul lui Aristotel această semnificație.

În realitate, s-a știut întotdeauna că e vorba de *limbaj*, iar aceasta pentru că există o opoziție între *voce*, faptul exclusiv material, de care dispun și alte ființe, și *logos*. Omul are și această *voce*, care îi permite să-și exprime suferința și plăcerea, însă dispune și de *logos*. Într-o veche traducere a lui Aristotel în spaniolă, *logos* e tradus pur și simplu prin *don della palabra*, adică *darul cuvântului*. Aceasta este ceea ce-l deosebește pe om de celelalte ființe gregare. îl deosebește prin faptul că exprimă conștiința și, prin aceasta, omul este ființa cea mai politică, politică și socială în același timp. Aristotel consideră că tocmai capacitatea omului de a distinge între ce e drept și ce e nedrept, între ceea ce e bine și ceea ce e rău reprezintă baza comunităților umane, baza cetății, adică a statului și a familiei. Este foarte interesant că Aristotel înțelege limbajul ca manifestare a acestei naturi, politice, a omului. Această trăsătură comună pe care o prezintă oamenii nu e un fapt social sau un fapt politic, ci, dimpotrivă, este baza societății, adică este motivul întrunirii într-o societate cu adevărat umană. De altfel, această idee este prezentă și acolo unde se prezintă intuițiile originare ale omului, anume în limbi, în mai multe limbi. Și se înțelege că baza comunității este limbajul și, mai mult, este limbajul deja determinat ca limbă, ca o anumită limbă a unei anumite comunități istorice.

În foarte multe limbi se înțelege că limba pe care o vorbește o anumită comunitate este *limba prin excelență*, este *limbajul natural* al omului, și cei care nu vorbesc această limbă sunt ori muți, ori necuvântători, ori bâlbâiți. Sunt barbari. Asta înseamnă de fapt *barbaros* în greacă. S-a spus de altfel că aceasta este o etimologie populară, însă și etimologiile populare au un anumit sens și se înțeleg într-un anumit fel. S-a spus că și numele pe care slavii l-au dat germanilor, adică *nemți*, ar însemna "muți", și astăzi într-adevăr a ajuns încă mai profund, probabil, a văzut lucrurile Heidegger, care spune că cei care vorbesc unii cu alții au deja ceva în comun, iar ceea ce au în comun se manifestă în faptul că vorbesc unii cu alții. Cum vedeți, e vorba de același termen *politikon* al lui Aristotel, care conținea deja amândouă ideile, adică faptul politic și faptul social ca fundament al acestor societăți umane, al acestei conviețuiri în familii și apoi în stat. Nu mai citez alți gânditori care au vorbit despre același lucru, poate numai o frază, care îmi place foarte mult, a lui Merleau- Ponty, care spune: "*Lorsque je parle ou que je comprends, je sens la présence d'autrui en moi-même*" ("Când vorbesc sau când înțeleg simt prezența altuia în mine însumi, în conștiința mea").

Limbajul este deci această deschidere spre alții, spre alte conștiințe. Altfel, conștiințele sunt închise, sunt monadice. Nu există nici un mod de a trece direct de la o conștiință la o altă conștiință. Putem trece numai prin limbaj și tocmai prin limbaj realizat deja *ca* limbă, deoarece limbajul, ca toate activitățile pe care le numim culturale (sau pe care le numim pur și simplu cultură), este o activitate de creație, și, în realitate, numai individul creează. Ceea ce se creează însă prin această dimensiune a alterității e adoptat de ceilalți și devine tradiție. Și tocmai prin faptul limbajului, tradiția este extrem de puternică, mult mai puternică decât toate celelalte activități culturale, de exemplu, mai puternică decât prin artă sau prin știință. Iar ceea ce se creează în limbaj se creează deja printr-o limbă.¹

¹ Eugeniu Coseriu. Introducere în lingvistică. Cluj: Ed. Echinoc, 1999, p. 47.

Referitor la limbă și dialect, ilustrul savant combate părerile unor lingviști care afirmă că unele dialecte nu aparțin limbii române (istoromâna, meglenoromâna, aromâna). În această situație, afirmă E. Coșeriu, lingvistica generală ne spune că există trei tipuri de criterii, dintre care unul singur este admis și de vorbitori, anume *criteriul înțelegerii reciproce*. Acest criteriu ar putea fi explicat simplu astfel: dacă îl înțeleg pe celălalt, dar înțeleg că nu e de aici, atuncia vorbim graiuri diferite; dacă îl înțeleg cu o anumită greutate, atunci înțeleg sensul unui discurs al lui în întregime, vorbim două dialecte; dacă nu îl înțeleg deloc, vorbim limbi cu totul diferite. De multe ori nu se aplică însă acest criteriu, fiindcă există limbi între care înțelegerea reciprocă este perfectă, de exemplu între limbile scandinave, în general, și, dimpotrivă, există dialecte între care înțelegerea nu e deloc posibilă: de exemplu, între siciliana și piemonteză nu este nici un fel de înțelegere reciprocă, deși sunt dialecte ale limbii italiene.

Al doilea criteriu susținut, de exemplu, de marele lingvist francez Aptoine Meillet, este cel al *conștiinței vorbitorilor*, cu alte cuvinte, ce cred vorbitorii. Într-un sens are dreptate, însă conștiința vorbitorilor este conștiința vorbitorilor ca atare: când sunt adică numai vorbitori, când pur și simplu înțeleg și vorbesc într-un anumit fel și se înțeleg între ei, se înțelege că vorbesc aceeași limbă, deci numai în activitatea lingvistică își manifestă această conștiință. Însă conștiința poate fi modificată, poate fi alterată, și vorbitorul care spune ce crede nu mai arată conștiința lui de vorbitor, ci devine lingvist. Și, ca lingvist, poate fi un lingvist foarte prost, care nu înțelege. Concret, atunci când mă adresez eu cuiva în Basarabia în limba mea, română, moldovenească, acesta mă înțelege perfect; apoi el spune că el nu vorbește românește, ci numai moldovenește, iar atunci el devine lingvist. Aceasta pentru că, în realitate, el m-a înțeles foarte bine, a înțeles ce am cerut, însă spune că el românește nu înțelege, el știe numai moldovenește (asta în *afara* faptului că putem ajunge până la conștiința bolnavă a anumitor intelectuali, la acest masochism lingvistic, la această autodistrugere a propriei identități istorice).

Deci singurul criteriu care funcționează în toate cazurile cunoscute este *existența unei limbi comune*. Acolo unde există o limbă comună, pe deasupra diferențelor dialectale, atunci toate formele care seamănă mai mult cu această limbă comună decât cu orice altă limbă, împreună cu limba comună, care și ea este un dialect, este un mod de a vorbi unul cu altul - asta înseamnă *dialect* în grecește -, sunt atribuite aceleiași limbi istorice. Deci nu e vorba de limbi care se aseamănă sau nu se aseamănă, ci de o anumită limbă comună. Dacă galiciana, pentru că nu există o limbă galiciană comună, seamănă mai mult cu limba comună portugheză decât cu orice altă limbă romanică, se spune că este un dialect al acestei limbi istorice, galiciana portugheză. Dacă în Spania s-ar fi afirmat o singură limbă comună, am vorbi de un dialect catalan, de un dialect castilian, de un dialect aragonez și, poate, de un dialect galician. Deci e vorba de o atribuire a acestor dialecte aceleiași limbi istorice.

Aceasta este ceea ce spune lingvistica generală: când nu există limbă comună, atunci se aplică celelalte criterii, însă depinde de cei ce le aplică. De aceea numărul limbilor lumii variază de la un autor la altul, fiindcă unii se bazează pe conștiința vorbitorilor (vorbind aceeași limbă), alții încearcă să măsoare asemănările interne ș.a.

De direcția a doua a investigațiilor lui E. Coșeriu țin lucrările în care sunt abordate probleme particulare de romanistică, la aceeași înălțime teoretică. Iată câteva dintre ele: pluralul numelor proprii; unele chestiuni de stil; viitorul în limbile romanice; despre arabisme și românisme; probleme de semantică și etimologie romanică; acordul în latină și în limbile romanice; influența greacă asupra latinei vulgare; toponimia spaniolă și substratul; construcții cu verbe care arată mișcarea în limba spaniolă; limba și ortografia etc. Deși nu e dialectolog, prof. E. Coșeriu a emis reflecții extrem de originale și prețioase în această mult prea importantă ramură a științei lingvistice.

De tematica pur românească țin investigațiile referitoare la originea, semnificația și valoarea științifică a lexemelor și îmbinărilor de cuvinte ca: *a socoti*; *a luat și...*; *femeia ca femeia*, *nu încapă îndoială* (cf. span. *no cabe duda*) etc. În articolul despre expresia *a luat și...*

E. Coșeriu demonstrează că această expresie se întâlnește în vreo 22 de limbi (ucraineană, bulgară, lituaniană, letonă, italiana vorbită, spaniolă, vechea scandinavă, suedeza vorbită,

daneză, finlandeză, estoniană, karelă, mordvină, votă, mari (ceremisă), soamă, maghiară, mansi (vogulă), albaneză, greaca nouă, engleză (americana vorbită), lipsind, în același timp, în limbile slavonă veche, franceza modernă și germană. Cercetătorul ajunge la concluzia că originea expresiei *a luat și...* ar trebui căutată în limba greacă de la începutul erei noastre, unde ar fi putut să apară în textele biblice sub influența limbii ebraice vechi. Această concluzie este împărtășită și de către lingvistul finlandez Valentin Kiparsky.¹

Mai semnalăm câteva probleme teoretice pe care le găsim tratate, în special, în mult prea solicitata carte *Lecții de lingvistică generală*: premisele istorice ale lingvisticii moderne; ideologia pozitivismului în lingvistică; știința despre limbă; pozitivism și antipozitivism; unitate și diversitate în lingvistica modernă; variațiile structuralismului contemporan; principiile lingvisticii funcționale; opoziția dintre caracterul sistematic al limbii și neutralizarea; transformările; limba în funcțiune etc. Un loc special în studiile teoretice ale savantului îl ocupă gramatica funcțională. Partizan ardent al funcționalismului lingvistic, E. Coșeriu publică o lucrare capitală *Principes de syntaxe fonctionnelle* (Travaux de linguistique et de philologie, XXVII, Strasbourg-Nancy, 1989), în care își expune opiniile asupra doctrinei funcționaliste.

De direcția a treia de investigații științifice ale lui E. Coșeriu țin lucrările în care savantul cercetează contribuția unor înaintași în știința limbii. Profesorul de la Tübingen s-a aplecat cu pietate asupra operei lingvistice a predecesorilor săi, având răbdarea și inteligența de a-i aprecia, după cum spunea cunoscutul istoric, scriitor și om politic roman Publius Cornelius Tacitus (55-120), *sine ira et studio*, „fără mânie și părtinire”. Vom aminti doar unele lucrări din această a treia direcție: *Juan Luis Vives și problema traducerii*; *Fragoais Thurot*; *Adam Smith și tipologia lingvistică*; *Tipologia lingvistică în viziunea lui Wilhelm von Humboldt*; *Georg von der Gabelentz și lingvistica sincronică*; *Amado Alonso (1896-1952)*; *Teoria limbajului în interpretarea lui Juan Luis Vives*; *H. Tiktin ca precursor nerecunoscut al sintaxei structurale*; *G.I. Ascoli și precursorii* etc.

Deși cu o ținută academică de grad înalt, studiile prof. E. Coșeriu sunt, în același timp, ușor lizibile, atractive, accesibile și captivante. Secretul constă în faptul că cercetătorul nu se abate de la un *credo* al său, constând din cinci principii, preluate, într-un fel, de la filozoful grec Platon (427-347 î. Hr.), discipolul marelui Socrate (469-399 î. Hr.): 1) A numi lucrurile așa cum sunt - principiul obiectivității. 2) Principiul umanismului. 3) Principiul tradiției (căci, zice E. Coșeriu: Cine spune numai lucruri noi nu spune nimic nou”). 4) Principiul utilității publice (știința cu cât e mai teoretică, cu atât e mai practică). 5) Principiul antidogmatismului. Astfel, evitând, pe cât i se pare posibil, extremele, deși e susținător al orientărilor structuralist-funcționaliste în știința limbii, savantul izbuteste să realizeze o sinteză fericită a lingvisticii structurale și a celei tradiționale. Tocmai acest *modus cogitandi* îl ajută să lanseze teorii noi și concepții originale referitoare la multe probleme fundamentale ale filozofiei și istoriei limbii ca fenomen social și la un sistem al sistemelor. Prin aceasta, venerabilul filolog a contribuit nespuse de mult la îmbogățirea și lărgirea metodologiei disciplinelor lingvistice.

Ca teoretician, E. Coșeriu merge nu pe linia negării și respingerii a tot ce făcut în lingvistică până la el, ci, dimpotrivă, dezvoltă în mod creator ceea ce i pare rațional și judicios la predecesorii săi, contribuind în felul acesta la progresul teoriei.

Lucrările lui Eugeniu Coșeriu de lingvistică generală și romanică se bazează pe o aprofundată cunoaștere a limbilor clasice, romanice, germanice, precum și pe o riguroasă cultură filozofică, care îl impun pe plan mondial drept unul dintre cei mai originali teoreticieni ai lingvisticii.

¹ V. Kiparsky, *Vzeal /..., Problemi istorii i dialectologhii slavianschih iazicov*, Nauca, Moscova, 1971, p. 134.

ANALIZA ȘI INTERPRETAREA MATERIALELOR EXPERIMENTALE (diftongul central englez /'iə/)

dr. hab., prof.univ. Nicanor BABĂRĂ,
Tatiana SANDU, drd.,
Universitatea de Stat din Moldova

The article under discussion touches upon the issue of the English central diphthong /'iə/. This sound possesses specific acoustic features which determine its special status within the phonetic and phonological system. The scientific work presents an analysis and a description of experimental data based on oscillograms and spectrograms of monosyllabic, disyllabic and polysyllabic English words: "clear, bear, dear, imma'terial, perio'dicity, 'cerial". The main goal of the present article is to highlight the importance and the common advantage of the experimental study of the central diphthong /'iə/, while studying the English language. It helps to predict many of the learners' errors in spelling and articulation of sounds, helps to understand better the teaching and learning process. There is no corresponding diphthong in Romanian for the English central diphthong /'iə/. It should be mentioned that speakers of the Romanian language must avoid any tendencies of palatalizing, lengthening the first element or any tendencies of pronouncing the first and the second elements separately in order to have a good English pronunciation.

Key words: English central diphthong, first element, second element, experimental study, acoustic analysis, duration, intensity, tone, glide, pitch, epenthesis, catastasis, metastasis, intoneme, apocope.

Probele noastre acustice ale diftongului /'iə/, obținute în baza oscilogramelor și spectrogramelor cuvintelor monosilabice, bisilabice și multisilabe "clear, bear, dear, imma'terial, perio'dicity, 'cerial", ne demonstrează succesivitatea componentelor /i/ și /ə/ ale diftongului nominalizat. Calitatea/înălțimea și cantitatea elementelor fonice ale diftongului /'iə/ sunt mai conturate la începutul emiterii, și treptat, scade spre sfârșit: F1=486 Hz, F2=2.151 Hz, F3=2.811 Hz (elementul /i/); F1=563, F2=1.740, F3=2.845 (elementul /ə/) (subiectul 1); durata; 0,162 ms /i/, 0,153 ms /ə/; intensitatea; 78 db /i/, 73 db /ə/; tonul: 262 Hz /i/, 175 Hz /ə/ – cuvântul „clear”. Această dinamică este mai tipică în cuvintele monosilabice „bear, dear”. Între componentele diftongului /'iə/ nu apar sunete adăugătoare de tipul celor epentetice (epenthesis), sau alte fenomene fonetice cum sunt catastaza (catastasis) ori metastaza (metastasis). Complexul articulatoriu-acustic este uniform, fluent, în care se păstrează intonema (intoneme) silabei pe care o formează acest diftong, fie separat „ear” /'iə/ sau în cuvinte de rând cu alte sunete-tip: monoftongi, diftongi, consoane: beer /biə/, beard /biəd/, i'deally /ai'diəli/, 'steering /'stiəriŋ/, 'theatre /'θiətə/ etc. Diftongul /'iə/ prezintă un tot ritmo-melodic care include: durata – 315 ms; intensitatea – 78 db /i/ și 73 db /ə/; Frecvența (înălțimea) determinată de mișcările vibratorii (perioadă într-o unitate de timp): F1=486 Hz, F2=2.382 Hz, F3=2.959 Hz – elementul /i/; F1=685 Hz, F2=1.810 Hz, F3=2.795 Hz – elementul/ə/; tonul – 262 Hz /i/, 175 Hz /ə/ și o trecere-pauză glisantă de scurtă durată – 20 ms între componentele diftongului luate în toto. În acest context ritmo-melodic, se demonstrează inseparabilitatea elementelor diftongului /'iə/, care este mai pronunțată în silabe de tipul: clear, beer, dear, bear, care, dear, deer, hear, tear, mear, near, mere etc. În cuvintele „cereal, imma'terial, perio'dicity” se conturează evident diftongul descendent /'iə/ sub accent și una din variantele lui /iə/ ca fiind neesențială (unessential). Deci, diftongul central /'iə/ este pur autentic doar în silabe accentuate, fapt confirmat și de analiza vizuală prin segmentarea cuvintelor înregistrate la oscilograf și spectrograf: beard, hear, i'deally, mear, near, 'Nero, pio'neer, rea'ppear, 'tearless, 'theatre, 'theorist, 'teary, tear, 'steering, 'Vera, 'zero. În cuvintele de tipul 'aerial, 'area, 'cereal, 'corner, 'happier, 'idiom, 'Libya, 'nutria, 'period, rec'torial, 'Silva, 'variable, Vic'toria, 'Vivian este conturată varianta diftongului /'iə/ – un sunet compus, care este, după cum am menționat supra, neesențial. În unele cuvinte enumerate, diftongul neesențial /iə/ poate avea și alte varietăți ca: /jə/ – 'Vivian, 'Silvia, 'Shadier, 'radiant, 'amia'bility, 'alie'nation, 'media, i'radial, 'frontier, 'audience; /jə:/ – near, ma'terial, ex'perience, 'period, pres'byterian; /iə/ – shadier; /i:ə/ – un'real; /i/ə/ – Pre'toria. Aceste variante nu comportă

statut fonologic, nu au putere relevantă și nu denaturează, în principiu, intonema cuvintelor, propozițiilor și frazelor limbii engleze. „Familia” de sunete irelevante ale diftongului /iə/ este: /iə, jə, jə:, iiə, i:ə, i/ə/.

Diftongul /iə/ în cuvintele monosilabice de tipul: *meat, near, tear, beard, hear* poate fi considerat ca un sunet compus, dar totodată și redus cu o ușoară apocopă – reducere a duratei și a intensității (*checked, clipped sound*). În restul cuvintelor (a se vedea materialul experimental), diftongul /iə/ prezintă sunete-variante mai libere (*free sounds*). Luate în ansamblu, aceste categorii de cuvinte denotă opoziții privative (*privative oppositions*), care au și un caracter preventiv în analiza sunetelor compuse în general.

Datele noastre acustice (calitatea și cantitatea sunetului): intensitatea, tăria, durata, timbrul, tonul) ale diftongului /iə/ ilustrează trecerea glisantă specifică de la /i/ la /ə/, care în fonetică și fonologie este numită neordinară, mixtă (*în rusă «перехлест»*). Această glisare mixtă se caracterizează printr-o trecere paralelă și concomitentă în cadrul vocalelor clasificate după poziția limbii pe orizontală și după gradul de apertură: primul element /i/ – sunet vocalic, anterior, închis, al doilea – /ə/ – sunet central, medial, semideschis, varianta largă.

Elementul /i/ în diftongul /iə/ este mai lung, mai pronunțat: durata medie a componentelor diftongului în cuvintele (*clear, beer, dear*) este următoarea: elementul /i/ – 0,486 ms, al doilea are o durată mai mică – 0,343 ms (cu 0,143 ms mai scurtă/redușă). Ca sunet unitar diftongul englez /iə/ este indubitabil mai lung decât monofongii englezi. Durata lui depinde de condițiile fonetice: poziția în cuvânt, poziția față de accent, poziția față de alte sunete înconjurătoare. Primul element /i/ tinde spre o ușoară diftongare, al doilea spre o dispariție completă, sau se schimbă în sunetul vocalic /ʌ/. A se vedea datele acustice ale sunetului /ə/ care nu se disting (subiectul 5) în cuvântul „*perio'dicity*”. În restul cuvintelor componentul /ə/ posedă toate însușirile fizice/acustice. A se analiza cuvintele: *clear, beer, dear, imma'terial, 'cereal*. De menționat că în cuvintele enumerate complexul general al indicilor acustici se menține, nu este denaturat. În acest context, diftongul /iə/ tinde a fi monofongat, or al doilea component al lui, într-o vorbire rapidă, dispăre ca în cuvintele *hear, here, near*: *here you are /hi ju a:/, near by /ni bai/*. Aici apare fenomenul apocopei (*apocope*), (fenomen de apocopă). Elementul al doilea /ə/ al diftongului /iə/, în comparație cu vocalele /i/ din /'ei, 'ai/ și /u/ din /'au, 'ou/, este mai sonor, un sunet sonor, intermediar între sunetele vocalice /i/ și /u/ din componența diftongurilor descendente esențiale englezi /'ei, 'ai, 'au, 'ou/. Foneticienii ruși numesc acest sunet intermediar „*назвук*” în engleză „*step*” sau „*pas*” – un sunet *trecător-gradual* (traducerea din rusă și engleza ne aparține).

În urma analizelor obiective ale duratei componentelor diftongului /iə/, am constatat că, în majoritatea cazurilor, există o unitate absolută între caracteristicile temporale ale sunetelor în cadrul diftongului dat. Probele, obținute la analiza auditivă și vizuală diferențiată după tipurile de silabă și structura sonoră, materială a diftongurilor, confirmă că apar accentuat în evidență componentele diftongului /iə/ caracterizate prin durată maximă – de la identificarea de treapta întâi până la treapta a doua. Vocalele din cadrul diftongului /iə/ sunt diferențiate între ele din punct de vedere temporal: am evidențiat și concretizat existența segmentelor diftongului (pe elemente) cu o durată maximă (primul component) și una minimă (al doilea component). Al doilea component este perceput și identificat de auz mai repede decât primul (nucleul diftongului). Datele noastre, ca și cele ale altor cercetători foneticieni, confirmă statutul silabei-diftong /iə/ ca unitate autentică și de nădejde în procesul cuantării/cuantificării percepției a vorbirii engleze. Caracteristica timbrului componentelor diftongului /iə/ la analiza oscilografică și cea spectrală, bazată pe durata segmentelor fonice; numărul contrastanților; valoarea centrală; limitele dintre contrastanți; intensitatea lor; comportarea formanților; caracteristica părții staționare a formanților și a celor în tranziție; caracteristica coarticulațiilor arată că structura componentelor acustice ale elementelor diftongului /iə/ este destul de stabilă. Aceasta constituie principalul indiciu de ordin acustic, caracteristic vocalelor din cadrul diftongurilor englezi, în general, și în particular, pentru diftongul /iə/. Am stabilit că, din punct de vedere constitutiv, elementul /i/ al diftongului alcătuiește unul dintre componentele sale de bază – nucleul unui sunet compus întreg, al unei unități sonore minime, deci a unei silabe ca în cuvintele: *fur, clear,*

dear, near, near (preponderent monosilabice). Din punct de vedere cognitiv, am perceput și am identificat fiecare component al diftongului. Pe plan culminativ, am marcat punctul central al diftongului, care coincide cu nucleul silabei. Pe plan diferențial, am perceput trăsăturile distinctive ale fiecărui segment prin care diftongul /iə/ diferă de alte sunete vocalice – monofongi. Din punct de vedere emotiv, am demonstrat că pronunția diftongului /iə/ nu este una exagerată, că ea cadrează/consună cu melodia tipică a diftongilor descendenți, cum este diftongul /iə/.

Pe plan emotivo-modal, am demonstrat că rostirea cuvintelor monosilabice, cum sunt cele cu diftongul /iə/, ține de modul intonațional de enumerare, cu o intonare neutră și succesivă, specifică unor atare sunete compuse cum sunt diftongii. Dinamica acustică a diftongului /iə/ prezintă un proces, care manifestă o creștere rapidă în prima fază a acestui sunet compus, dar care decurge lento, însă spre sfârșitul ei. De menționat că dinamica diftongului /iə/ constituie un proces activ, nivelarea fonetică nu comportă un caracter sporadic. Probele cercetărilor noastre susțin că diftongul /iə/ este o silabă *ear* /iə/, dar acest diftong poate forma silabe cu consoane: *near, clear, dear* etc. Silaba-diftong /iə/ este divizibilă din punct de vedere articulatoriu și acustic, dar funcțional nu. Silabele *ear, hear, clear, dear* au doar o culme. Aceste silabe sunt unități fonice minime ale vorbirii sonore, sunt emise printr-o impulsie articulatorie, dirijată și autocontrolată prin auz de către sistemul nervos central. Silaba-diftong /iə/ apare pe baza articulației, fonației, percepției auditive, motricii respiratorii, a mișcărilor motrice și a acusticii, ea îndeplinind funcțiile: constitutivă, delimitativă, culminativă și cognitivă. În cursul analizelor fizice ale componentelor diftongului /iə/, am constatat că în rostirea lui fiecare element se caracterizează prin trăsături articulatorii fundamentale constante, având la bază o articulație vădită, ceea ce înseamnă că ea este sprijinită de un efort al organelor articulatorii. Acest suport obiectiv alcătuiește latura materială a cuvintelor, care, conform normelor literare de pronunție, trebuie să fie rostite clar și răspicat. Prin rostirea corectă a diftongului /iə/, apare și imaginea esteticului. Datorită acestui fapt, se formează consonanța armonioasă a sunetelor de diferite înălțimi, adevărata și atrăgătoarea muzică a limbii engleze. Rostind diftongul /iə/ corect, vom reuși să păstrăm ținuta estetică a cuvintelor, frazelor și a enunțurilor englezești.

Recapitulând cele menționate *supra*, concluzionăm că segmentele componentelor diftongului /iə/ se comportă diferit în actul de compunere și se distinge de la subiect la subiect, dar aceste segmente se mențin ca unități fonice integrale, stabile, disociabile articulatoriu și acustic (dar nu și funcțional), capabile să formeze silabe și să susțină toate verigile din punct de vedere ritmic și melodic ale cuvintelor, frazelor și propozițiilor engleze.

Diftongul /iə/ este un sunet compus oral, el producându-se clar în cavitatea bucală. Curentul de aer fonator trece din plămâni prin rezonatorul faringal și bucal. Când rostim diftongul /iə/, nu avem de a face cu o pronunțare a două vocale de sine stătătoare /i/ și /ə/, cum ar fi în cazul vocalelor duble, alăturate sau cele în hiat, care urmează una după alta, dar e vorba de un singur sunet compus, fonem bivocalic, partea finală a căruia își schimbă timbrul/nuanța fonetică. Pronunțând diftongul /iə/, începem cu un element vocalic /i/ și sfârșim articularea lui cu altul /ə/ și, ca urmare, se formează o îmbinare a două elemente vocalice /iə/ care se rostește, în mod obligatoriu, într-o singură silabă. În acest context, diftongul /iə/ trebuie tratat ca un sunet vocalic de sine stătător, cu o trecere glisantă de la nucleul /i/ spre glaidul /ə/. Nucleul /i/ are caracter silabic, iar glaidul /ə/ nu comportă acest caracter. În diftongul /iə/, așadar, se cuprind două elemente vocalice, care, fiecare în parte, poate prezenta caracter silabic (în cazul monofongilor /i/ și /ə/). Acestea sunt sunete silabice potențiale: *in, tin, fin, tender, doctor*. În cursul articulării diftongului – silabă /iə/, însă una din vocalele lui își pierde caracterul silabic, fiind înglobată într-o singură silabă, cu o singură tensiune musculară împreună cu altă vocală /ə/. Diftongul /iə/ nu este format din două vocale identice prin intensitate și sonoritate ca în cazul diftongilor egali, echidiftongi, ascaleni, care nu sunt frecvenți în limbi. Diftongul /iə/, de regulă, se află în silabe accentuate, dar apare și în cele protonice și posttonice: *clear, deal, near, mere; reappear, shak(e), spear(e), un'happier, 'variable, 'nuclear* etc. În silabe protonice și posttonice diftongul /iə/ are o variantă /iə/, de regulă ascendentă, dar care nu comportă statut fonematic,

este o variantă subsidiară, un alofon facultativ, neobligatoriu. Diftongul /iə/ se poate afla în orice poziție: inițială, finală și la mijlocul cuvântului. În silabe accentuate, diftongul /iə/ este unitar, elementele lui componente nu pot fi dissociate, despicate. În unele cuvinte derivate și polisilabice, diftongul /iə/ își pierde statutul unitar. În cazul dat, avem fenomenul fonetic care poartă denumirea de diereză (diaeresis): *real* /riəl/, *'really* /'riəli/, *'realism* /'riəlɪzəm/; *re'ality* /ri(:)'æliiti/; *'period* /'piəriəd/-, *peri'odic* /,piəri'ɔdik/, *periodical* /,piəri'ɔdikəl/. În cuvântul *re'ality* /ri(:)'æliiti/, apare fenomenul lingvistic denumit amfibrah. În alte cazuri, diftongul /iə/ se menține și în silabe neaccentuate: *perio'dicity* /,piəriə'disiti/. În acest context, diftongul /iə/ are statut fonematic mixt cu posibilități de disociere, despicare a elementelor lui componente.

**Parametrii acustici ai diftongului central englez /iə/
Sunetele /i/, /ə/ rostite în cuvântul englez 'clear**

Subiecții	Sunetul	F1	F2	F3	durata	intensitatea	tonul
Subiect - 1	/i/	486 Hz	2.151 Hz	2.811 Hz	0,162 ms	78 db	262 Hz
	/ə/	563 Hz	1.740 Hz	2.845 Hz	0,153 ms	73 db	175 Hz
Subiect - 4	/i/	292 Hz	1.989 Hz	2.366 Hz	0,166 ms	79 db	139 Hz
	/ə/	503 Hz	1.684 Hz	2.390 Hz	0,169 ms	68 db	89 Hz
Subiect - 5	/i/	463 Hz	2.081 Hz	2.846 Hz	0,135 ms	87 db	196 Hz
	/ə/	715 Hz	1.857 Hz	2.580 Hz	0,157 ms	84 db	209 Hz

Sunetele /i/, /ə/ rostite în cuvântul englez 'beer

Subiecții	Sunetul	F1	F2	F3	durata	intensitatea	tonul
Subiect - 1	/i/	486 Hz	2.382 Hz	2.959 Hz	0,143 ms	80 db	245 Hz
	/ə/	685 Hz	1.810 Hz	2.795 Hz	0,138 ms	74 db	166 Hz
Subiect - 4	/i/	288 Hz	2.034 Hz	2.739 Hz	0,110 ms	75 db	154 Hz
	/ə/	415 Hz	1.578 Hz	2.435 Hz	0,129 ms	72 db	141 Hz
Subiect - 5	/i/	431 Hz	2.474 Hz	3.230 Hz	0,107 ms	86 db	178 Hz
	/ə/	703 Hz	1.993 Hz	2.746 Hz	0,149 ms	83 db	178 Hz

Sunetele /i/, /ə/ rostite în cuvântul englez 'dear

Subiecții	Sunetul	F1	F2	F3	durata	intensitatea	tonul
Subiect - 1	/i/	455 Hz	2.340 Hz	3.085 Hz	0,181 ms	80 db	226 Hz
	/ə/	755 Hz	1.664 Hz	2.908 Hz	0,152 ms	70 db	166 Hz
Subiect - 4	/i/	271 Hz	2.123 Hz	2.557 Hz	0,176 ms	76 db	129 Hz
	/ə/	346 Hz	1.879 Hz	2.460 Hz	0,112 ms	70 db	107 Hz
Subiect - 5	/i/	416 Hz	2.392 Hz	3.019 Hz	0,172 ms	87 db	184 Hz
	/ə/	742 Hz	1.908 Hz	2.660 Hz	0,188 ms	83 db	121 Hz

Sunetele /i/, /ə/ rostite în cuvântul englez 'immaterial

Subiecții	Sunetul	F1	F2	F3	durata	intensitatea	tonul
Subiect - 1	/i/	451 Hz	2.393 Hz	3.001 Hz	0,094 ms	80 db	302 Hz
	/ə/	534 Hz	1.952 Hz	2.677 Hz	0,05 ms	83 db	256 Hz
Subiect - 4	/i/	363 Hz	1.975 Hz	2.893 Hz	0,079 ms	79 db	148 Hz
	/ə/	282 Hz	1.230 Hz	2.434 Hz	0,05 ms	80 db	137 Hz
Subiect - 5	/i/	525 Hz	2.020 Hz	2.354 Hz	0,038 ms	85 db	178 Hz
	/ə/	515 Hz	2.303 Hz	2.778 Hz	0,047 ms	85 db	177 Hz

Sunetele /i/, /ə/ rostite în cuvântul englez 'periodicity

Subiecții	Sunetul	F1	F2	F3	durata	intensitatea	tonul
Subiect - 1	/i/	449 Hz	2.363 Hz	2.808 Hz	0,068 ms	77 db	316 Hz
	/ə/	674 Hz	1.813 Hz	2.536 Hz	0,05 ms	76 db	333 Hz
Subiect - 4	/i/	312 Hz	1.795 Hz	2.602 Hz	0,105 ms	75 db	127 Hz
	/ə/	402 Hz	1.148 Hz	2.467 Hz	0,097 ms	78 db	144 Hz
Subiect - 5	/i/	449 Hz	2.288 Hz	2.677 Hz	0,107 ms	87 db	215 Hz

	/ə /nu se distinge						
--	-----------------------	--	--	--	--	--	--

Sunetele /i/, /ə/ rostite în cuvântul englez 'cereal

Subiecții	Sunetul	F1	F2	F3	durata	intensitatea	tonul
Subiect - 1	/i/	448 Hz	2.158 Hz	2.714 Hz	0,105 ms	79 db	275 Hz
	/ə/	491 Hz	1.664 Hz	2.482 Hz	0,051 ms	80 db	241 Hz
Subiect - 4	/i/	322 Hz	1.832 Hz	2.370 Hz	0,148 ms	77 db	132 Hz
	/ə/	435 Hz	1.784 Hz	2.622 Hz	0,076 ms	71 db	106 Hz
Subiect - 5	/i/	495 Hz	2.118 Hz	2.533 Hz	0,057 ms	86 db	162 Hz
	/ə/	562 Hz	1.860 Hz	2.575 Hz	0,062 ms	85 db	159 Hz

Referințe:

1. Chirdeachin A. Particularități articulatorii și parametri acustici ai africatelor în limbile română și engleză. Teza de doctor în filologie. Chișinău: USM, 2006. 240 p.
2. Corlăteanu N., Zagaevschi VI. Fonetica. Chișinău: Lumina, 1993. 272 p.
3. Gogin G. Metode experimentale de cercetare a graiurilor // LLM. Chișinău: AȘM, 1967. nr. 1, p. 41-50.
4. Babâră N. Experimental and Instrumental Phonetics (Selecting the Subjects / Speakers) // Novelty and Excellence in Teaching English. APLE Annual Conference Materials, April 20, 2013. Chișinău: CEP USM, 2013, p. 4-5.
5. Roach P. English Phonetics and Phonology. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 283 p.
6. Артемов В.А. Экспериментальная фонетика. Москва: Изд-во литературы на иностранных языках, 1956. 228 с.
7. Высочинский Ю.И., Кузьменко Э.Э. Значение экспериментальных исследований в области фонетики для методики преподавания иностранных языков // Загальна та експериментальна фонетика. Збірник наукових праць і матеріалів. Київ. Видавничий Дім. Соборна Україна, 2001, с. 165-166.
8. Санду Т.И. Артикуляторные особенности английского дифтонга /iə/ (по данным кинорентгенографирования и осциллографирования) // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения. Материалы IV международной научно-практической конференции. Москва: РУДН, 2010, с. 189-191.
9. Скалозуб Л.Г. Артикуляторная динамика речеобразования. Автореф. дис. ... докт. филол. наук. Киев: КГУ им. Т. Г. Шевченко, 1980. 44 с.
10. Сулак С.К. О проблеме фонологической интерпретаций дифтонгов // III Международная научно-практическая конференция. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: Материалы конференций. Москва: РУДН, 2008, с. 233-235.
11. Дудник З.В. Інструментарій програми Praat в курсі “Аналізу й синтезу усного мовлення” // Комп'ютерна лінгвістика: сучасне та майбутнє. Матеріали міжнародної науково практичної конференції. Київ: КНЛУ, 2012, с. 20-21.

LANGUAGE ACQUISITION THROUGH GROUP WORK

*Ph. D., asociat profesor Eugenia BABĂRĂ,
Daniela TÎRSÎNA,
State Pedagogical University „Ion Creangă” of Chişinău*

Învăţarea unei limbi străine constă în însuşirea tuturor componentelor (vocabular, gramatică, fonetică, stil, etc.) şi în dezvoltarea celor patru componente: citire, scriere, audiere şi vorbire. În materialul prezent ne-am propus să accentuăm rolul lucrului cu studenţii în grup pentru o mai bună performanţă la însuşirea limbii engleze. Prezentăm unele din multiplele tehnologii utilizate pe parcursul orelor care contribuie la atingerea acestui scop.

Language acquisition is one of the most impressive and fascinating aspects of human development. Language learning has attracted the attention of linguists and psychologists for generations. Language acquisition is a logical process. According to the linguist Noam Chomsky, children are biologically programmed for language and that language develops in the child in just the same way that other biological functions develop .

The logical problem of language acquisition means that children (people) come to know more about the structure of their language than they are expected to learn on the basis of the samples of language.

Environmental differences may be associated with some variation in the rate of language acquisition; that is how quickly the children learn the language and how their language works.

Learning a new language, a second language, means learning a new system of habits, striving in such a way, to achieve native like - command of the foreign language.

There are personal characteristics that make one learner more successful, in learning a second language , than another . To these we can refer : intelligence – the performance of the student to certain kinds of tests; aptitude - the ability of learning quickly (i.e.- to memorise new sounds, to understand the meaning of words in the sentence, to determine the grammatical forms, to remember new words, etc). But successful language learners may not be strong in all of the components of aptitudes. So, knowing the aptitude profile of the students will help the teacher in selecting appropriate classroom activities for group work.

The learning potential of the second language increases when attitudes are positive and motivation is high. Attitudes are cognitive and affective, that is they are related to thoughts as well as to feelings and emotions. As Brown H. points out attitudes “form part of one’s perception of self, of others, and of the culture in which one is living”(2 p.180)

According to Gardner R. attitudes are a component of motivation, which “refers to the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning plus favourable attitudes towards learning the language”.(3 p.10)

Robert Gardner coined the terms integrative motivation to refer to language learning for personal growth and cultural enrichment, and instrumental motivation for language learning for more immediate and practical goals. These two types of motivation are related to success in second language learning. Motivated students are those who participate actively in class, express interest in the subject – matter, and study a great deal. If we can make our classrooms places where students enjoy coming because the content is interesting and relevant to their age and level of ability, where the learning goals are challenging yet manageable and clear, and where the atmosphere is supportive and non - threatening, we can make a positive contribution to students motivation to learn (4 p. 57).

Variation of activities, tasks and materials increase students interest levels.

Cooperative learning represents activities in which students work together in small groups to achieve a common goal. It is a cooperative rather than a competitive goal. Cooperative learning has the benefits that include increased. Student interest due the quick pace of cooperative tasks, improved critical thinking ability , and the opportunity to practice both the

productive and receptive skills in a natural context. The range of benefits extends beyond increased language acquisition and include self-confidence of students, including weaker ones, tolerance of diverse points of view, because every participant in group work has a special part to play and the group - mates count on them.

As Johnson D. points out, there are five features of successful cooperative learning activity: **1.** students learn that their success depends on working together interdependently; **2.** students are individually accountable while achieving group goals; **3.** students support and assist one another's success through face-to-face interaction; **4.** students develop social skills by cooperating and working together effectively; **5.** students as a group have the opportunity to reflect on the effectiveness of working together. In addition to the academic benefits cooperative learning provides a natural context for students to explore language.

Students working in groups produce knowledge rather than only reproduce knowledge. That means that language acquisition requires a number of thinking skills such as analytical, problem solving, critical, creative and reflective thinking. Critical thinking should be guided and developed and language classes are especially appropriate for this. Critical thinking in the classroom can be activated by highlighting self - awareness, that is students have and show understanding of themselves and their surroundings.

Evaluation is an important part of critical thinking. Assessment efforts should be focused on important learning goals related to valid reliable and useful information but not just an easily measurable one.

To improve the foreign(second) language proficiency English language learners need a solid knowledge of vocabulary, including single words which constitute the greatest part of a language ; set phrases consisting of more than one word and do not vary; variable phrases; phrasal verbs; idioms, etc. Mastering vocabulary should not be so different from learning any other component of a language, such as grammar, spelling or pronunciation. Vocabulary, however, is a special problem, because there are multiple aspects of vocabulary knowledge that learners must master, including polysemy, connotation and usage, part of speech, frequency, and collocation. To know a word is not enough, it is much more important to know the frequency of occurrence of a word, which is probably the major component in word difficulty.

There exist two opinions as language acquisition: one - in a natural acquisition context the other – in the classroom. In the first case the learner is exposed to the language at work or in social interaction. In the second one the language is taught to a group of foreign language learners and the focus is on the language itself, rather than on information which is carried by the language.

Some arguments may be advanced as to the natural acquisition medium and the instructional one. The first one does not foresee much error correction or remarks of the interlocutors on the correctness of the learners' speech; language is not presented step by step; the learner may spend hours in the surroundings of the language. Not all that language is addressed to the learner but it is simply overheard. The learner meets a lot of people with different foreign language proficiency participating in a lot of language events etc.

In the instructional medium errors are frequently corrected, because accuracy is given priority over meaningful interaction; teaching is graded and sequenced by the teacher; students have pleasure to speak the foreign language and try to speak it correctly, etc.

But the conditions for learning are not alike in terms of many characteristic factors such as age, motivation, the time available for learning, environment principles, methods and techniques of teaching. Language learning is based on communication between teacher and students and among the students themselves in group or pair work. Group work not only produces a greater quantity of language acquisition but also a greater variety of speech than in teacher centered activities. In addition, in group work activity, the students on many occasions take the initiative to speak spontaneously, so the interaction in such activities is beneficial for language learning.

The teaching - learning through collaboration takes place when the students work together, sometimes in pairs, or in small groups to realize a common objective: to solve a problem, to discover a new theme, to produce some ideas or new solutions in a certain situation. Group - working represents the using of small groups in instructional goals, while working together, the students maximize the self-learning, and of course, the learning of their colleagues.

The Positive Attitudes, the Reciprocal Teaching, the Tour Gallery, Jig – Saw are only some of group working methods.

When the students have to explore a new text, and it is rather long and takes a lot of time and efforts to understand it, we use the Jig-Saw reading methods. Sometimes during the English classes, there may appear some controversial subjects of discussion; we may use the Positive Attitudes. We arrange the students according to what idea they support for, against or not sure. This activity requires personal opinion to be said in public with strong arguments. It is a process of reflection and responsible statement of ideas, beliefs and thoughts.

The Reciprocal-Teaching is a very good alternative when we have to work with a new grammar topic. The students explain to each other the theme, for example the steps in transforming Active Voice into Passive Voice.

The Tour – Gallery encourages the students to express their ideas, solutions to some problems. The subjects work in groups of 3-4 to solve a common situation, it ends in drawing a diagram, scheme or a poster. All these are exposed to the whole class, thus being transformed into a gallery. In turns they analyze the Gallery proposing their own solutions. Finally they compare their own suggestion with the said ones.

All this time the teacher supervises and intervenes when it is necessary.

These are only some of the numerous group working methods. But undoubtedly, using such organization of teaching – learning process, the students acquire a positive interdependence, social abilities. They are learnt to collaborate, to take decisions, to express and listen to the new ideas and finally to understand that the achievement of a country depends on everybody's contribution.

References:

1. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. 4 th ed. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, 2000.
2. Brown C. Factors Affecting the Aquisition of Vocabulary : Frequency and Saliency of Words. In Second Language Reading and Vocabulary Learning, ed T. Huckin. M. Haynes and I. Coady., Norwood, NI: Ablex, 1993.
3. Chomsky N. Review of Verbal Behaviour by B.I. Skinner. Language 35/1, 1959.
4. Gardner R.C. Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold, 1985.
5. Johnson D.W. 1999 Making Cooperative Learning Work. Theory into Practice 38(2); 1999.
6. Lightbown Patsy M., and Spada Nina. How Languages are Learned. Revised Edition. Oxford University Press, 1999.

CU PRIVIRE LA PROBLEMA ANGAJĂRII ÎN CÂMPUL MUNCII A TINERILOR ABSOLVENȚI AI SPECIALITĂȚII ISTORIE

*Liudmila CHICIUC,
Catedra Istorie și Științe Sociale a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

En résultat de la recherche visant la situation de l'intégration sur le marché du travail des spécialistes avec une formations supérieure dans le domaine d'Histoire, on a constaté l'existence du problème d'embauche dans cette sphère, en revanche il y a autant de jeunes avec un vaste potentiel intellectuel et professionnel qui disposent des compétences nécessaires pour une belle carrière dans le domaine choisie, chargés d'une forte énergie et d'une capacité de mise en scène des ses atouts au nome du bien des autre. Finalement ils sont impliqués dans un autre domaine que celui qui a été prévue, c'est à dire pédagogique.

La présente étude propose l'identification des causes du ce phénomène et aussi les présentations des quelques solutions pour résoudre cet impasse. Le but principal des institutions c'est la formation des spécialistes d'une haute qualification mais, prenant en considération la réalité des nos jour dans la République de Moldova, les institutions sont contraintes d'assumer des nouvelles charges: comme l'engagement au sein du travail des spécialistes aux spécialités les plus défavorisées. Gardant l'objectif de la formation des spécialistes compétitifs sur le marché du travail, les Universités tendent de développer des relations d'un partenariat social et de se raccorder aux demandes des partenaires sociales prêts a utiliser „le produit” des institutions d'enseignement Superior.

Cette recherche spécifie certaines possibilités de collaboration efficace entres les institutions d'étude Superior, d'une parte les institutions d'embauche, les organisations, les associations, les agences d'engagement sur le marché du travail des jeunes spécialistes , d'une autre part on peut générer cette collaboration comme une solution dans le cadre du problème de l'intégration de spécialiste bien formé sur le marché du travail et de la modernisation d'enseignement Superior par la croissance de la compétitivité des domaines de formation des spécialistes.

Parcurgem o perioadă destul de complicată sub mai multe aspecte. În plan economic continuă stagnarea, în domeniul politic ne-am împotmolit într-o criză interminabilă, demoralizarea și devalorizarea vieții sociale, tind să devină o normă. Cel mai grav este că în aceste condiții ființează nu doar prezentul ci se edifică și viitorul. Or, tinerii de astăzi, proaspăt absolvenți ai instituțiilor de învățământ superior, specialiști în diverse domenii, meniți să devină făuritorii zilei de mâine, cu greu își pot găsi rostul în realitatea de astăzi a Republicii Moldova.

Între timp, însă, se fac suficiente sacrificii, inclusiv materiale, atât din partea statului, cât și din partea persoanelor private, pentru ca tinerii, cetățeni ai acestui stat, să primească studii, să însușească o meserie și să obțină un loc de muncă. În foarte multe cazuri, efortul nu se merită.

Mii de tineri cu studii superioare, unii având chiar un nivel foarte bun de pregătire intelectuală și profesională, posedând competențele necesare pentru o cariera de muncă în domeniul ales, înzestrați cu un potențial enorm de energie și cu capacitatea de a-l valorifica spre binele tuturor, nu activează potrivit specialității. Cauzele acestui fenomen sunt foarte diverse.

Pornind de la această realitate, instituțiile de învățământ superior, principala menire a căroră a fost și va rămâne pregătirea specialiștilor de înaltă calificare, sunt nevoite să-și asume noi sarcini, între care și cea a monitorizării angajării în câmpul muncii a absolvenților celor mai defavorizate specialități. În șirul specialităților nimerite în dificultate, mai ales în ultimele două decenii, se numără și specialitatea Istorie, alături de multe altele din domeniul științelor umaniste.

În aceste condiții, fiecare instituție de învățământ superior este interesată în dezvoltarea relațiilor de parteneriat social și în sporirea competitivității domeniilor de formare a specialiștilor, ajunse în disgrație socială. Mijloacele pe care le alege instituția, pregătitoare de cadre, pentru a dezvolta aceste relații și pentru a asigura integrarea specialistului cu studii superioare pe piața muncii, sunt diferite. O importanță deosebită, în acest sens, are receptivitatea instituției față de problemele postuniversitare ale tinerilor, deschiderea / predispunerea ei către

modernizare și dorința de a prelua experiența înaintașă a universităților din țară și de peste hotare. Trebuie să recunoaștem că puține dintre obiectivele preconizate de către universitățile din Republica Moldova, pentru a facilita integrarea tinerilor specialiști pe piața muncii, ar fi posibil de realizat în lipsa sprijinului material și logistic din partea diferitor structuri internaționale. Universitățile din Republica Moldova au șansa, datorită încadrării lor în diferite proiecte, să investigheze și să identifice problemele absolvenților, legate de angajare potrivit specialității și să stabilească perspectivele formării specialiștilor cu studii superioare competitive pe piața muncii (națională sau internațională). Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul valorifică, în prezent, o asemenea șansă, prin intermediul Proiectului *Modernizarea sistemului de învățământ superior prin dezvoltarea parteneriatului social și creșterea competitivității științelor umaniste* (TEMPUS).

Unele rezultate ale studiului realizat în cadrul numitului proiect, cu referire la problema integrării pe piața muncii a specialistului, pregătit în domeniul Istorie, se propun în cele ce urmează.

Analiza pieței forței de muncă din Republica Moldova a permis să se constate existența problemei încadrării în câmpul muncii a tinerilor specialiști, absolvenți ai facultăților de Istorie din instituțiile de învățământ superior. Deși în ultimii ani politica Guvernului Republicii Moldova a fost orientată spre diminuarea numărului de locuri pentru admitere la specialitatea Istorie, pentru toate instituțiile de învățământ superior de stat, totuși s-a atestat o supradimensionare numerică de specialiști în domeniu, în raport cu capacitatea societății de a-i absorbi în activitățile de muncă pe specialitate. În consecință, angajarea în câmpul muncii, potrivit specialității, a absolvenților facultăților de istorie, devine din ce în ce mai anevoioasă.

S-a încercat identificarea cauzelor acestei situații și s-au constatat următoarele:

- Întâi de toate societatea Republicii Moldova mai rămâne ancorată în stereotipurile trecutului sovietic când totul era planificat și direcționat „de sus”. În domeniul angajării în câmpul muncii a tinerilor specialiști, societatea așteaptă în continuare rezolvarea problemei exclusiv de către guvern sau de către instituțiile educaționale, or, în ultimii douăzeci de ani, situația s-a schimbat, și acest fapt impune societatea civilă la o implicare directă și cât se poate de serioasă în soluționarea problemei. Este adevărat că în această privință și instituțiile statului pot avea o contribuție mai mare, dar nu hotărâtoare (în ceea ce privește corelarea cererii și a ofertei de specialiști, analiza pieței muncii sau organizarea Târgurilor profesiilor și a locurilor de muncă, precum și a altor activități de acest gen).
- Altă cauză este faptul că locurile de muncă propuse tinerilor specialiști continuă să rămână neatractive sub aspectele: financiar, al creșterii în carieră și al condițiilor sociale generale. Se are în vedere că, în cea mai mare parte, oferta locurilor de muncă, pentru absolvenții facultăților de istorie, se compune din posturi de profesori pentru școlile de masă din localitățile rurale. Guvernul a încercat să sporească atractivitatea ofertei de muncă pentru absolvenții profilului Științe ale Educației, inclusiv pentru absolvenții specialității Istorie și totodată, să rezolve problema asigurării cu cadre didactice a instituțiilor educaționale de toate nivelurile. Astfel, în decursul anilor 2001-2010 Guvernul a adoptat mai multe hotărâri cu prevederi stimulative pentru tinerii specialiști [3]. În special pentru stimularea angajării specialiștilor în școlile rurale, Guvernul a aprobat Regulamentul Fondului pentru sprijinirea Tinerilor Cadre Didactice din Zonele rurale [4], care prevede mai multe facilități, inclusiv acoperirea de către organele administrației publice locale a taxei pentru gazdă, indemnizația unică în valoare de 30 mii lei, etc. Aceste stimulente sunt, totuși, infime în raport cu cheltuielile de existență suportate de către tinerii specialiști pentru asigurarea unui trai decent. Drept urmare, continuă să se manifeste un fenomen inacceptabil pentru societatea, majoritar rurală, precum este cea din RM și anume: nedorința tinerilor specialiști de a se angaja în câmpul muncii la sate.

- Anumite impedimente în ceea ce privește angajarea în câmpul muncii a tinerilor istorici, pe specialitate, sunt determinate de menținerea în serviciu a pensionarilor. În această privință este de notat că persoanele ce ating vârsta de pensionare sunt stimulate să se mențină în serviciu datorită prevederilor legislației muncii și protecției pe care le-o acordă sindicatul de ramură și organele asistenței sociale. Politica de stat față de persoanele ce continuă să profeseze după pensionare (posibilitatea de a primi și pensie și salariu), experiența de muncă pe care o posedă, avantajează specialiștii cu vechime mare în lucru în raport cu tinerii specialiști, astfel încât tradițional un anumit număr de locuri de muncă continuă să fie ocupate de ei.
- În ultimă instanță se cuvine de menționat că odată cu schimbarea statutului disciplinei Istoria în sistemul școlar (nu mai este disciplină de bază, pentru care să fie prevăzut examenul obligatoriu de BAC), s-a diminuat și prestigiul specialității. Adevărat că și salarizarea tinerilor specialiști, atât în sistemul educațional (în școlile de toate nivelurile), cât și în instituțiile de cercetare, muzee, arhivă, etc., rămâne sub nivelul cerințelor cotidiene.

Toate aceste, precum și alte cauze determină situația alarmantă ce s-a creat în ultimul timp în domeniul angajării în câmpul muncii a tinerilor istorici, care poate fi caracterizată pe scurt prin următoarele calificative:

- tineri specialiști – mulți, (numai la ciclul I licență în decursul anilor 2005-2008 au fost 902 absolvenți ai specialității Istorie [5]) *a se vedea Anexa I*,
- locuri de muncă pe specialitate – puține (un exemplu grăitor în această privință este necesarul de specialiști – istorici, pentru localitățile raionului Cahul, care pentru anii 2005-2009 a fost de 9 persoane [8]) *a se vedea Anexa II*,
- angajare în câmpul muncii potrivit calificării – slabă,
- atractivitatea specialității pentru tineri – sub nivel,
- implicarea actorilor sociali în rezolvarea problemei angajării – minimală, etc.

Instituțiile de învățământ superior ce „produc” specialiști în domeniul istoriei încearcă să se racordeze la situația reală dar și să influențeze această situație, astfel încât să promoveze „produsul” său pe piața forței de muncă și să contribuie la crearea de oportunități pentru identificarea a cât mai multe locuri de muncă vacante și să asigure tinerilor posibilități de inserție pe piața muncii. La moment pregătirea specialiștilor în domeniul istoriei, la noi în țară, se realizează în 5 (cinci) instituții de stat și una privată: USM, UPS „Ion Creangă”, USC „B.P.Hasdeu”, Universitatea de Stat din Comrat, Universitatea de Stat din Taraclia și ULIM. În anul 2009 în aceste instituții la specialitățile domeniului Istorie au fost admise 75 persoane, pentru anul 2010, Planul admiterii la specialitățile istorie a crescut, depășind 100 de persoane. În ceea ce privește absolvenții facultăților de istorie din aceste instituții, pe parcursul perioadei 2005-2008, se constată depășirea numărului de 200 absolvenți anual: numai în Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu” între anii 2004-2013 au fost înmatriculați 195 de persoane (*vezi Anexa III*) și au absolvit specialitatea Istorie – 143 persoane (*vezi Anexa IV*). Cu părere de rău, instituțiile de învățământ superior nu pot beneficia de un sprijin solid din partea societății civile și a structurilor de stat.

– Pe de o parte, acest fapt este determinat de numărul mic și implicația slabă a actorilor sociali, meniți să acorde suportul necesar. În RM nu există o rețea bine organizată de Asociații și agenții de angajare în câmpul muncii a tinerilor specialiști. Cea mai experimentată structură de acest gen este Agenția Națională pentru ocuparea forței de muncă cu Oficiile Forței de Muncă locale, ce funcționează la nivel de raioane. Acest organism nu-și propune în mod direct colaborarea cu instituțiile de învățământ superior în vederea angajării tinerilor specialiști. În ultimii ani, grație propagării experienței europene din acest domeniu, prin mijlocirea diferitor proiecte comune cu unele state UE, au apărut și în Republica Moldova, unele Agenții și Asociații de Recrutare și Angajare a specialiștilor, însă acestea vizează în special tinerii fără specialitate sau absolvenții instituțiilor medii de specialitate și ai școlilor profesionale.

– Pe de altă parte, însăși universitățile se ocupă insuficient de problema angajării în câmpului muncii a specialiștilor pregătiți. Faptul că o parte dintre absolvenții facultăților de Istorie își găsesc loc de muncă potrivit specialității, se datorează repartizării de stat care se realizează conform condițiilor Ministrului Educației. Este vorba despre repartizarea la serviciu la locurile anunțate vacante de către Direcțiile raionale de Învățământ. Mecanismul acestei proceduri este simplu: instituția de învățământ pregătitoare de cadre calificate, primește lista locurilor de muncă vacante întocmită de către Ministerul Educației în baza cererilor înaintate de către Direcțiile raionale de învățământ, pe care o aduce la cunoștința absolvenților specialității date, după care absolvenții atestă prin semnătura personală alegerea făcută. În cea mai mare parte, lista respectivă se compune din oferte parvenite din școlile de masă ce țin de mediul rural. În multe cazuri confirmarea prin semnătură a alegerii făcute rămâne o simplă formalitate, persoana neprezentându-se, în cele din urmă, la locul de muncă selectat. Repartizarea de stat îi vizează, de fapt, pe absolvenții instituțiilor de stat ce și-au făcut studiile la învățământul bugetar. Tinerii ce au studiat în bază de contract (cu plata taxei pentru studii) se interesează de lista în cauză, doar în cazul coinciderii anumitei oferte cu interesul lor personal. Acest mecanism, care funcționa destul de bine în condițiile sistemului sovietic, la ziua de astăzi, contrar austerităților și dificultăților situației angajării în câmpul muncii a specialiștilor domeniului Istorie, rămâne totuși inoperant: locurile de muncă oferite sunt preponderent în instituții de învățământ din localitățile rurale; facilitățile acordate tinerilor specialiști, angajați în învățământul rural, prin hotărârile de Guvern sau ministeriale, sunt puțin atractive; alte instituții angajatoare a absolvenților specialității Istorie (muzee, arhive, etc.) sunt puține la număr, nu dispun de locuri vacante și/sau colaborează slab cu instituțiile „producătoare” de specialiști.

Puținele structuri organizaționale ce funcționează în Republica Moldova, în direcția recrutării și angajării în câmpul muncii, se ocupă prioritar de tinerii fără specialitate, sau de cei ce dețin diplome de calificare obținute în instituții medii de specialitate și școli profesionale. Absolvenții universităților sunt încadrați în activitățile acestora doar ocazional. Lista organizațiilor, asociațiilor de acest gen, în Republica Moldova este destul de modestă și se compune din următoarele:

- Agenții: Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă și Agențiile Raionale pentru Ocuparea Forței de Muncă; Agenții private de ocupare a forței de muncă [1].
- Sindicate: Sindicatul Educației și Științei din Republica Moldova, Sindicatul Angajaților din Învățământ și Educație „Viitorul”, Uniunea Sindicatelor din Cultură din Republica Moldova etc.
- Asociații patronale: Confederația Națională a Patronatului din Republica Moldova.
- Asociații obștești / ONG-uri: Asociația Istoricilor din Republica Moldova și Asociația Națională a Tinerilor Istorici din Moldova etc [2].

Spre regret, sindicatele, patronatele și asociațiile obștești /ONG-urile constituite pe bază de criterii profesionale și ocupaționale, sunt practic absente în asigurarea calității pregătirii specialiștilor, precum și în procesul de angajare a acestora în câmpul muncii.

Fără îndoială, instituțiile de învățământ superior trebuie să tindă spre valorificarea potențialului acestor instituții, care nu este de neglijat și să obțină transformarea lor în parteneri eficienți pentru soluționarea problemei angajării în câmpul muncii a absolvenților, or de rezolvarea acestei probleme depinde în mare măsură, sporirea atractivității specialităților aflate în dificultate, precum Istorie, Arte, Cultură. În prezent, majoritatea instituțiilor de învățământ superior se limitează doar la participări ocazionale în activitățile agențiilor, asociațiilor de angajare, precum și ale altor actori sociali, fără de a încheia cu acestea acorduri de colaborare și fără de a stabili împreună strategiile și planurile de acțiuni ce se impun (din lista indicată mai sus excepție face doar sindicatul de ramură, însă problema angajării tinerilor absolvenți ai instituțiilor în cauză, rămâne episodică sau de periferie și în relația dintre acești doi parteneri).

Reieșind din documentele programatice ale structurilor ce-și propun recrutarea și angajarea tinerilor în câmpul muncii (avem în vedere Statutele, Regulamentele de funcționare ale acestora [6], [7] și Planurile lor de activitate), constatăm o gamă largă de activități precum: târguri ale

profesiilor și ale locurilor de muncă, cursuri de instruire a eticii de conduită pentru solicitanții locurilor de muncă, cursuri de conversie profesională, seminare, traininguri, etc. Universitățile au posibilități deosebite să se încadreze ca și parteneri în diverse activități de acest gen și totodată să propună și să inițieze un șir de alte activități pentru facilitarea angajării în câmpul muncii a specialiștilor „produși”.

Un aspect, nu mai puțin însemnat, al problemei integrării specialistului cu studii superioare pe piața muncii, este și cel al nivelului de pregătire a specialistului pentru a răspunde cerințelor actuale ale pieții. Întrebarea este, dacă există sau nu temeri ale tânărului specialist în privința corespunderii nivelului său de pregătire cerințelor pe care le înaintază instituțiile angajatoare? Sau, este proaspătul absolvent al facultății un specialist înzestrat cu abilități și competențe necesare structurii angajatoare, aflate la rândul ei în proces de modernizare ?, adică, cât este de flexibil și deschis schimbării?

În vederea aprecierii gradului de corespondență între nivelul de pregătire a specialiștilor în baza Planului de învățământ la specialitatea Istorie, domeniul 14 Științe ale Educației și cerințele instituțiilor angajatoare, între calitatea instruirii și capacitatea de inserție în serviciu, între prestația profesională a tinerilor specialiști și așteptările instituțiilor angajatoare, precum și între speranțele de realizare ale tinerilor și realitatea cu care se confruntă după absolvirea facultății, au fost realizate un șir de interviuri și consultări cu foștii studenți ai specialității (deținători de grade științifice și didactice; deținători de funcții manageriale în diverse instituții, cadre didactice, persoane neangajate), au fost consultate Direcția Generală de Învățământ Cahul, Muzeul Cahul, Filiala ANRM, ș.a. instituții. De asemenea au fost solicitate opiniile colegilor cu vechime în muncă asupra activității tinerilor specialiști (în cadrul cursurilor de formare continuă pentru istorici care au avut loc în Centrul de formare continuă al Universității de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul, 06-24 mai 2010, î), opiniile studenților stagiați în timpul conferințelor de totalizare a stagiilor de practică, precum și opiniile studenților anului terminal, expuse în chestionarele sondajelor sociologice întreprinse de către Secția Management al Calității din instituție.

Drept urmare s-a constatat că și în această privință Universitățile, în special, catedrele de profil (în cazul nostru, Catedra de Istorie și Științe Sociale a USC), au de realizat anumite acțiuni modernizatoare. Pentru început, cercetările au demonstrat necesitatea unor modificări în Planul de studii pe specialitate, după care, nevoia de a implica reprezentanții instituțiilor angajatoare în procesul de evaluare a competențelor profesionale ale absolvenților, de a extinde relația de colaborare cu diverși actori sociali (în cazul școlilor treptei preuniversitare – de la cadre didactice spre elevii acestora, în cazul asociațiilor / agențiilor de angajare: de la găzduirea activităților de informare ale lor – activități comune, etc).

Colaborarea eficientă între instituțiile de învățământ superior, pe de o parte și instituțiile angajatoare, organizațiile / asociațiile / agențiile de angajare în câmpul muncii a tinerilor specialiști, pe de altă parte, va genera un dublu efect benefic: soluționarea, în parte a problemei integrării specialistului cu studii superioare pe piața muncii și modernizarea învățământului superior prin sporirea competitivității domeniilor de instruire și formare a specialiștilor.

Referințe:

1. Agenția pentru Ocuparea Forței de Muncă – <http://www.anofm.md>
2. Asociația Istoricilor din Republica Moldova – <http://www.airm.reg.md>
3. Hotărârea Guvernului RM nr.923 din 04 septembrie 2001; Hotărârea Guvernului RM nr.542 din 03 mai 2002; Hotărârea Guvernului RM nr. 1171 din 08 noiembrie 2005; Hotărârea Guvernului RM nr.381 din 13 iulie 2006; Hotărârea Guvernului RM nr. 1259 din 12 noiembrie 2008.
4. Hotărârea Guvernului RM nr.1171 din 08 noiembrie 2005.
5. Învățământ / știință / instituții de învățământ superior / Absolvenții instituțiilor de învățământ superior (ciclul I licență), pe grupe de specialități. <http://www.statistica.md>

6. Regulamentul Serviciului de Stat de Arhivă al Republicii Moldova, aprobat prin Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 400 din 9 iunie 1994
7. Regulamentul de organizare și funcționare al Muzeului Ținutului Cahul, în Arhiva Muzeului Ținutului Cahul
8. Registrul „Necesarul de cadre” pe anii 2005-2009, Direcția Generală de Învățământ a raionului Cahul.

Anexa I

Numărul de specialiști pregătiți în instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova pe parcursul anilor 2005-2008, specialitatea *Istorie*

Anul	Numărul de absolvenți (tineri specialiști)
2005	224
2006	256
2007	215
2008	207
Total	902

Sursa: <http://www.statistica.md> ; Extras din: Învățământ / știință / instituții de învățământ superior / Absolvenții instituțiilor de învățământ superior (exclusiv ciclul I), pe grupe de specialități.

Anexa II

Necesarul de specialiști, specialitatea *Istorie*, pentru localitățile raionului Cahul

Anul de studii	Numărul de specialiști solicitat	Tipul instituției	Localitatea	Acoperire cu specialiști
2005-2006	1	Gimnaziu	s. Andrușul-de-Jos	–
	1	Șc. Tehnolog.	or. Cahul	+
	1	Șc. medie	s. Vadul-lui-Isac	–
	1	Liceu	s. Crihana Veche	+
2006-2007	1	Gimnaziu	s. Tătăraști	–
	–	Gimnaziu	s. Roșu	+
2007-2008	1	Șc. medie	s. Vadul-lui-Isac	–
	1	Liceu	s. Zîrnești	+
	1	Gimnaziu	s. Tătăraști	+
2008-2009	1	Gimnaziu	s. Alexander Feld	+
2009-2010	–	Șc. Medie	s. Vadul-lui-Isac	+
Total	9			7

Sursa: Registrul „Necesarul de cadre”, Direcția Generală de Învățământ a raionului Cahul.

Anexa III

Numărul de studenți înmatriculați la specialitatea *Istorie* în Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, pe parcursul perioadei 2004-2013.

Anul	Numărul de persoane înmatriculate
2004	20
2005	24
2006	30
2007	10

2008	29
2009	–
2010	10
2011	14
2012	33
2013	18
Total	195

Sursa: Cartea de ordine privind contingentul de studenți, Secția Studii, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

Anexa IV

Numărul absolvenților specialității Istorie a Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul în perioada anilor 2004-2013

Anul	Numărul absolvenților
2004	11
2005	21
2006	14
2007	9
2008	23
2009	20
2010	16
2011	14
2012	9
2013	5
Total	143

Sursa: Cartea de ordine privind contingentul de studenți, Secția Studii, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

L'IMPORTANCE DES SAVOIRS GRAMMATICaux POUR ACCÉDER À LA COMPRÉHENSION ET À L'AMÉLIORATION DE L'EXPRESSION ÉCRITE

*Tatiana CIORBA-LAȘCU,
Université d'État de Tiraspol (en Chișinău)*

The article discusses the importance of grammatical knowledge of students in the writing production. The author has described some of the tools used to learn and internalize the written language, its functions and uses. These tools help teachers develop the students' sense of self-efficacy related to their writing skills

Chaque aspect de l'enseignement du français nécessite une réflexion qu'il est impossible de mener avant d'avoir fait l'expérience concrète d'enseigner.

L'écriture a deux fonctions principales. L'une est le stockage de l'information, qui permet de communiquer et qui fournit à l'homme un procédé de marquage, de mémorisation et d'enregistrement. La seconde fonction est d'assurer le passage du domaine auditif au domaine visuel, ce qui rend possible d'examiner autrement, de réarranger, de rectifier des phrases et même des mots isolés.¹ Le langage n'est que le moyen externe de la communication du savoir et l'écriture n'est qu'une forme de présentation de la pensée. J. Goody valorise la spécificité des opérations intellectuelles qui, à la fois, découlent de la représentation graphique de la pensée et la rendent possible. Il s'intéresse à ces usages écrits du langage qui, sans reproduire la parole, permettent non seulement de structurer et formaliser la pensée en la soustrayant à la double fascination du concret particulier et de la présence, mais de la conserver, la transmettre et l'organiser de manière spécifique. Dans cette même perspective on soutient que l'écriture est l'outil qui nous permet de fixer, analyser la parole, la langue et les savoirs qui étaient auparavant, dans les cultures orales confondus avec les situations et les personnes. On peut modifier son discours non seulement par ajout mais encore par suppression, substitution ou permutation. Cela dit que d'un point de vue didactique, l'écriture est ce qui construit des formes de pensée et de savoirs, voire de rapport au monde.

Vu les problèmes rencontrés par les étudiants concernant les activités (compréhension, lecture, écriture), les enseignants et les didacticiens doivent chercher dans le champ de la linguistique et la sémiotique des outils conceptuels, des modèles leur permettant de mieux décrire et de mieux comprendre les difficultés des apprenants ainsi se fixer des démarches d'enseignement appropriées.

L'acte d'écrire suscite chez les professeurs comme chez les étudiants de l'inquiétude, de l'exaspération et du découragement. Le plus souvent, les étudiants que nous savons motivés, intelligents et cultivés, sur lesquels nous nous appuyons volontiers dans l'animation du cours dialogue, dont nous connaissons le travail attentif et régulier, nous déçoivent et se trouvent souvent déçus par la qualité de leurs travaux écrits. Pour ces étudiants qui ont tous envie de réussir, leur production écrite s'avère une tâche rude. C'est ici que l'enseignant doit intervenir et apporter des solutions.

Les problèmes sont multiples. Tout d'abord, les apprenants ont de grandes difficultés avec la syntaxe. Certains peuvent rédiger vingt lignes sans aucune ponctuation. D'autres utilisent la ponctuation mais de façon incohérente. Il y a aussi ceux dont la production écrite est constituée d'une seule et même phrase de près de dix lignes. D'ailleurs, faire des phrases trop longues qui font obstacle à la compréhension, est une tendance assez générale chez les apprenants. Parallèlement à la syntaxe, les apprenants rencontrent de nombreux problèmes avec l'orthographe sous ses différents aspects.

Les étudiants ne maîtrisent pas l'orthographe lexicale basique et leurs choix sans cesse changeant dans ce domaine prouvent leurs difficultés à visualiser, à mémoriser comment s'écrit

¹ Goody J. *Entre l'oralité et l'écriture*, PUF, 1994, p. 114

tel ou tel mot qu'ils utilisent pourtant tous les jours. L'orthographe grammaticale est également un problème constant chez les apprenants quels qu'ils soient. Quasiment tout paraît être pour eux source de difficulté. Les évolutions mettent en évidence l'ampleur des lacunes des étudiants. Leurs réponses montrent bien que, même en situation évaluative avec une consigne explicite de grammaire, situation davantage propice à la réussite que la production écrite « pure », ils restent en échec dès qu'il s'agit de mobiliser des compétences grammaticales. La conjugaison est aussi une dimension qui demande un travail approfondi avec la classe ; les uns étant incapables d'accorder le verbe avec un sujet, les autres ne pouvant pas identifier les principaux temps de l'indicatif. Les problèmes des apprenants sont si nombreux et si complexes que la perspective de la tâche pour tenter d'y remédier, dans un premier temps, décourage les professeurs.

Si les apprenants présentent autant de difficultés orthographiques et syntaxiques à l'écrit, c'est parce qu'ils n'y sont pas assez souvent confrontés. Catherine Brissaud et Daniel Bessonnat encouragent l'enseignant à faire écrire au maximum : « Plus on confronte l'élève à l'écriture, plus on l'amène à se poser des problèmes et donc on le met en position de les résoudre »¹

La formation des étudiants nécessite de ne pas traiter indépendamment l'orthographe et la grammaire, ces deux dimensions linguistiques étant étroitement articulées dans le processus d'écriture. La remise à niveau des étudiants dans le domaine de l'écrit devra tenir compte de l'hétérogénéité des besoins et que la démarche utilisée devra commencer par permettre aux apprenants de prendre conscience de leurs difficultés.

En première année de licence, les étudiants continuent de commettre un nombre non-négligeable d'erreurs et de confusions dans 3 domaines principaux : la conjugaison, l'accord des participes passés, la reconnaissance des classes et des fonctions grammaticales. L'identification des classes grammaticales représente la plus grande source d'erreurs chez les étudiants. Ils éprouvent beaucoup de difficultés en conjugaison, et notamment lors de l'expression écrite sur la construction du passé simple et la concordance des temps. Un autre problème tient de l'orthographe. L'orthographe du français est la plus compliquée à apprendre. Toute écriture combine pour l'essentiel deux principes sans lesquels elle ne pourrait ni exister ni fonctionner. Le premier est phonographique, c'est-à-dire qu'il implique un codage minimal basé sur la représentation de syllabes ou, le plus souvent, de phonèmes. En français, cette phonographie est tout entière déterminée par le fonctionnement alphabétique. Mais l'écriture est également une sémiographie dans la mesure où elle représente des signes, qu'il s'agisse de morphèmes ou de mots. Cette sémiographie combine deux sous-principes, l'un est logographique (avec les blancs graphiques notamment), l'autre est morphographique (lettres spécifiques, issues le plus souvent de l'étymologie et remotivées par la morphologie de la langue). En français, la coexistence entre phonographie et sémiographie se solde par une importance polyvalence orthographique. La plupart de ces graphies ne peut pas être rationalisée, ce qui explique probablement la confusion des étudiants. Le fait que les erreurs sur les lettres muettes concernent presque autant de lettres ajoutées que de lettres oubliées montre bien que les étudiants ont conscience des irrégularités de leur langue. Tant que celles-ci subsisteront dans la langue écrite, l'apprentissage restera la seule remédiation possible. Les mots composés utilisés par les étudiants ont souvent fait l'objet de graphies non conformes, liées à une mauvaise construction du pluriel ou à l'oubli du trait d'union. L'inertie de la langue écrite conduit donc à de sérieuses incohérences. Dans la mesure où une écoute parfaite ne peut résoudre toutes les difficultés d'écriture, il convient de pouvoir s'adresser à des outils de référence, le dictionnaire et ses dérivés. L'étudiant doit être familiarisé le plus tôt possible avec ces outils.

Le français a une grammaire complexe. Canelas-Trevisi considère qu'il semble « impossible actuellement de définir des règles absolues et accessibles aux étudiants ».

Ce qui semble plus grave, c'est que l'apprentissage de l'orthographe peut provoquer des troubles chez l'apprenant. Confronté à l'illogisme de sa langue, le jeune étudiant risque d'avoir du mal à structurer parfaitement sa pensée. Canelas-Trevisi affirme : « Non seulement les règles

¹ Brissaud Catherine et Bessonnat Daniel, *L'orthographe au collège, pour une autre approche*, p. 108

de l'orthographe sont complexes, difficilement accessibles aux étudiants mais, de plus, on n'est même pas sûr que leur connaissance suffise. »¹

Si le but de l'écrit est de communiquer, son utilisation nécessite d'en connaître la structure et les règles, au moins de façon intuitive. Pour écrire correctement, les apprenants doivent pouvoir se référer à leur expérience de la langue d'une part et de l'autre à des outils. On pourrait proposer des activités telles que :

- identifier un mot parmi d'autres
- repérer un mot dans une phrase
- classer des mots en fonction de la graphie d'un des phonèmes
- classer des mots en fonction du graphème initial
- classer les mots en fonction du nombre, des marques du pluriel
- classer les verbes en fonction des désinences verbales.

Offrir les conditions nécessaires à l'apprentissage demandera à l'enseignant :

1. de faire en sorte que l'écrit occupe une place centrale dans la classe. Il accompagnera les faits quotidiens, on y recourra en toute circonstance, en situation de lecture et d'écriture portant sur des textes variés.

2. de procéder régulièrement à des séances d'écriture collective ou semi-collective pour permettre ainsi aux étudiants de participer avec l'enseignant à l'écriture d'une phrase produite collectivement à destination d'un récepteur donné.

3. de favoriser l'explicitation en revenant régulièrement avec les apprenants, à l'issue des productions individuelles, sur les stratégies utilisées (mots reconnus, hypothèses sur un phonème, une syllabe...) Les étudiants développent et confortent ainsi des stratégies de repérage dans l'écrit, la conscience phonique et la capacité d'établir des rapports grapho-phonétiques.

4. de proposer, d'une part, des outils individuels et collectifs d'aide à l'écriture, et d'autre part, un affichage organisé de manière cohérente. Les étudiants pourront recourir à ces ressources lors de leurs activités d'écriture. Elles constitueront la mémoire externe du groupe et permettront de réactualiser les connaissances acquises.

Le doute orthographique s'avère un très bon levier d'apprentissage. Entre l'étudiant qui croit savoir ou ne se préoccuper pas d'un code nécessaire et l'étudiant qui se refuse à écrire parce qu'il pense être non compétent, il n'y a pas place pour une conscience d'apprendre et de progresser. L'étudiant qui apprend est celui qui doute. Il recherche alors les moyens de vérifier et de corriger le code de son expression, afin d'être mieux compris. Il appartient alors à l'enseignant de favoriser cette pratique du doute et de la recherche de moyens, plutôt que d'apporter une aide ou une solution trop rapides, voire de valider ou non une graphie sans autre forme de procès. Que sa graphie soit juste ou erronée, l'étudiant doit être mis en situation de se poser lui-même la question de la validité. Il peut alors soumettre son écrit à l'épreuve de la lecture d'autrui, ou rechercher d'abord une confirmation parmi les ressources didactiques dont dispose la classe. Il sera conduit, dans les deux cas, à se corriger et à utiliser ces ressources pour parfaire de lui-même sa production. L'enseignant se borne alors à guider la recherche en orientant les étudiants vers les outils collectifs ou individuels, et à proposer, après coup, une analyse corrective des productions.

Trois procédures sont à l'oeuvre dans les conduites orthographiques. Ces procédures sont à développer conjointement :

- Utilisation d'un stock de mots mémorisés. Il semble que cette procédure soit la plus efficace et la plus économe. Le travail de mémorisation systématique de mots courants est l'une des fondations indispensables à toute autonomie d'écriture, voire à toute conduite d'analyse de la langue. Cette mémorisation est première dans l'ordre chronologique comme dans l'ordre hiérarchique, et il conviendrait de la faire pratiquer systématiquement.

¹ Canelas-Trevisi S., 2010, « *Les objets grammaticaux et les pratiques en classe de FLE* », In Galatanu O., Pierrard M., Van Raemdonck D., Damar M-E., Kemps N., Schoonheere E. (dir), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, PIE, pp 193-202.

- Reconstruction de mots par analyse phonologique et analogique. L'analyse phonologique (par phonèmes) et analogique (décomposition et récomposition de syllabes) est la seconde procédure devant accompagner les activités de lecture-écriture.

- Traitement morpho-syntaxique de l'écrit. La maîtrise orthographique ne peut se passer d'intégrer les formes conventionnelles de l'écrit comme les lettres étymologiques, les marqueurs grammaticaux, la ponctuation, qui font partie du code et qui, à ce titre, doivent être intégrées très tôt aux conduites orthographiques.

En effet, l'apprenant doit faire attention à respecter les contraintes du type de texte écrit, les consignes de l'enseignant, la ponctuation, la grammaire, la cohérence textuelle. Il est donc légitime, qu'au moment de la production initiale, il fixe son attention sur le texte lui-même, ce qui implique nécessairement une vigilance moindre à l'égard des autres aspects de la production et notamment de l'orthographe. Par conséquent, il faut amener l'étudiant à prendre conscience des problèmes orthographiques qu'il rencontre au cours de la production. Pour ce faire, dès qu'il hésite sur l'orthographe d'un mot, il devra le signaler en le soulignant, ce qui lui permettra d'y revenir et de chercher une solution après avoir rédigé tout son texte. Faire des dictées est une autre manière efficace de pratiquer l'écriture et la grammaire. En effet, l'écriture oblige le scripteur à faire attention aux sons qui constituent chacun des mots et au sens de chacune des phrases. Dans une dictée, il faut interpréter par soi-même les relations sémantiques (le sens créé par la suite de mots) et syntaxiques (les groupes de mots) que les mots entretiennent entre eux. Faire une dictée est donc également un excellent exercice de compréhension de lecture. Il est également possible de pratiquer les démarches d'autocorrection en revisant le texte écrit. Certaines dictées sont spécialement conçues pour pratiquer un aspect précis de la grammaire. Il est alors sage de choisir les dictées selon le type de difficultés qu'on éprouve ou selon la règle que l'on souhaite travailler.

Or, les principales difficultés des étudiants en grammaire et en orthographe portent sur des notions qui ont fait l'objet d'un long apprentissage au lycée. Mais tous les élèves n'ont pas profité de cet enseignement de la même manière. Différents facteurs semblent être impliqués dans l'origine des difficultés dans la langue des étudiants. Les questions ouvertes du test de grammaire et d'orthographe permettent de mesurer les représentations des étudiants sur leurs propres capacités ainsi que leur motivation. La prise en considération de cette dimension nous semble indispensable pour aborder une remise à niveau dans un climat de confiance. Pour ces étudiants dont les difficultés semblent ancrées depuis longtemps, le défi commencera par dépasser ce qui leur semble être une fatalité pour les faire entrer dans une perspective de réussite.

Bibliographie:

1. Brissaud C. Et Bessonnat D. L'orthographe au collège, pour une autre approche, p.108
2. Canelas-Trevisi S., 2010, « Les objets grammaticaux et les pratiques en classe de FLE », In Galatanu O., Pierrard M., Van Raemdonck D., Damar M-E., Kemps N., Schoonheere E. (dir), Enseigner les structures langagières en FLE, Bruxelles, PIE, pp 193-202.
3. Champagne-Muzar Cécile et Bourdages Johanne S. (1993) : Le point sur la phonétique, Paris, Clé International, 119 p
4. Goody G. Entre l'oralité et l'écriture, PUF, 1994.
5. Victorri, B., 1999, « Le sens grammatical », In Langages, 136, pp 85-105

UNELE CONSIDERAȚII ASUPRA SINCRETISMULUI MEDIILOR DE MANIFESTARE ÎN DISCURSUL POLITIC FRANCEZ CONTEMPORAN

*dr., conf. univ. Angela COȘCIUG,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*

Prin *discurs*, conceput de savanți drept o îmbinare a *substanței* (numită și *mediu de manifestare*: limbajul verbal (oral sau scris), iconic, muzical, gestual etc.) și a *forme* (constituită dintr-un set conexas de *aserțiuni* care prezintă istoria și, mai exact, determină *ordinea* de prezentare a situațiilor și evenimentelor, *punctul de vedere* care guvernează acea prezentare, *viteza* prezentării în cauză, felul de *comentariu*, ș.a.m.d.), pot fi materializate diferite strategii comunicative singulare (narrative, descriptive, expozitive, argumentative etc.) sau combinate (narrativo-descriptive, narrativo-expozitive, descriptivo-argumentative etc.), bazate, în bună parte, pe *sincretismul* materialului semnificant.

Pe paginile ce urmează, ne propunem să expunem unele considerații de ordin general asupra sincretismului mediilor de manifestare în discursul politic francez. Am ales acest subiect din două considerente de bază:

(1) actualitatea tematicii politice în cercetările lingvistice și semio-lingvistice contemporane;

(2) lipsa unor cercetări fundamentale în domeniul sincretismului menționat, care asigură expresivitatea discursului politic francez și crează premisele unei interpretări vaste și profunde a acestuia.

În această lucrare, discursul politic este luat drept îmbinare a substanței verbale (de cele mai dese ori, orale), paraverbale (mai cu seamă, gestuale și mimice), nonverbale (mai cu seamă, comportamentale și picturale), cu forma, adică aserțiunile, replicile, prezentate într-o succesiune oarecare, care expun un punct de vedere, având, totodată, intenția de a influența punctul de vedere al cuiva. Cu alte cuvinte, acest tip de discurs este un text politic în plină producere, de care se servește un politician pentru a obține și/sau a gestiona puterea, adică discursul pe care acesta îl face este unul public.

O bună parte dintre cercetătorii preocupați de discursul dat consideră că acesta poate fi unul oficial și scurt (numit și alocuțiune politică), de deschidere sau de închidere a unei reuniuni, care este unul de tribună în toate aceste cazuri, în consecință oral, dar care poate fi înregistrat pe diferite suporturi – print, video, audio, electronic – și transmis prin mijloacele mass-media, devenind, astfel, unul scris, scrierea fiind luată aici sub diferite forme: grafisme în baza alfabetului unei limbi oarecare, scriere electro-magnetică sau digitală în diferite formate.

După cum se observă ușor, tipologizarea de mai sus a discursului politic e făcută atât în baza principiului funcțional (adică a sferei în care funcționează discursul cu pricina), cât și în baza naturii semiotice a acestuia care poate cumula atât semnele alfabetului unei limbi, cât și cele picturale, auditive.

Alți savanți delimitează discursuri politice deliberative, judiciare și epidictice (apud MUKENDI 2010).

Discursul *deliberativ* poartă asupra realizării sau non-realizării unei acțiuni oarecare. Prin el, enunțatorul dorește să-l facă pe interlocutor (care este colectiv, adică public), să ia o decizie sau să acționeze în felul în care dorește enunțatorul cu pricina. Reiese că discursul dat este unul exortativ și persuasiv.

Discursul politic *juridic* se compune din acte de acuzare politică (de tipul celor făcute de A. Vâșinsky: «Бухарин позорно лгал в октябре 1918 года, отрещиваясь от "левых коммунистов". Бухарин позорно лгал и в 1924 году, когда он под давлением обстоятельств приподнял краешек завесы, скрывавшей от нас настоящую правду в этом тяжком, кошмарном преступлении. Бухарин лгал, например, в 1924 году, отрицая наличие блока между ним и "левыми" эсерами в 1918 году. Бухарин говорит неправду и здесь, на суде,

пытаясь отрицать факты, удостоверенные здесь рядом свидетелей” (ZYUBINA 2013: 14) sau de apărare.

Prin discursul *epidictic*, enunțătorul prezintă (în mod argumentat) interlocutorului (colectiv) atât faptele frumoase, adică cele ce s-ar cere de imitat, cât și cele urâte, care se cer condamnate. Reiese că discursul dat poate fi atât de elogiare, cât și de critică.

Practica comunicării politice atestază că, doar în cazuri luate aparte, aceasta se realizează prin discursuri de un singur tip. De cele mai dese ori, se face apel la discursul politic mixt, în care rolul de bază îi revine discursului deliberativ, conjugat, mai întâi de toate, cu cel epidictic (pentru a introduce o apreciere sau o dezapreciere), apoi și cu cel juridic (pentru a trece de la simpla dezapreciere la critică, acuzare, lupta de idei).

Care nu ar fi tipul discursului politic, el este întotdeauna o structură transfrastică, deoarece înglobează, după J.-M. Adam (ADAM 1996), secvențe de diferit tip: prezentative, argumentative, dialogate etc. Acest discurs este reglementat de reguli, norme și constrângeri atât semio-linguale, cât și de etichetă, de procedură diplomatică etc. El are orientare comunicativă, în sensul că este făcut pentru a se atinge un scop politic oarecare. El este produs ca să fie luat în considerație de cineva, fie de receptorul desemnat, fie chiar și de cel nedeseșnat (prin urmare, el este produs (citit de pe hârtie sau creat ad hoc) doar în assemblee și reuniuni publice) și acest fapt este marcat de anumite unități pe care acest discurs le înglobează: pronume personale, adresări, adverbe de timp și de loc etc. Discursul dat este o formă de acțiune asupra interlocutorului (prin urmare, este unul interactiv), în sensul că acesta va reacționa diferit, de exemplu, în cazul unei foi volante cu conținut politic, a unei declarații guvernamentale, a unui comunicat politic oficial etc. El este întotdeauna interpretat în cadrul unui inter-discurs, adică în comparație cu alte discursuri politice, produse de același vorbitor sau de alții (MAINGUENEAU 2000). El este contextualizat, căci poate fi interpretat doar în raport cu o situație politică oarecare. Discursul cu pricina are caracter:

(1) *axiologic*, deoarece prin el, se pretinde apărarea intereselor publice, punerea în evidență a unor valori;

(2) *didactic*, când prin el se analizează o situație politică sau se expune o doctrină politică sau ideologică oarecare;

(3) *doxologic*, deoarece prin el se expune o părere comună tuturor membrilor unei mișcări politice oarecare;

(4) *polemic* sau chiar conflictual, care descinde din (a) demascarea unor fapte și acțiuni; (b) concesiile făcute; (c) ironia la adresa interlocutorului-dușman (DUVERGER 1985), ultima luând chiar forma „diabolizării” acestuia (MUKENDI 2010), când se urmărește disqualificarea, distrugerea lui (WINDISCH 1987); prin urmare, înregistrăm aici un caracter agonist, când fiecare afirmare poate condiționa o negare, fiecare argument - un contra-argument, iar fiecare teză - o antiteză;

(5) *consensual*, când se camuflează unele realități și adevăruri cu scopul de a evita conflictul;

(6) *performativ* și *injonctiv*, când prin el se cheamă la acțiune, se lansează lozinci, se trasează obiective politice (MARCHAND 1972: 193).

Sincretismul mediilor de manifestare ale discursului politic francez contemporan

După cum am menționat deja, discursul politic francez contemporan poate avea substanță:

(1) *verbală* (de cele mai dese ori, orală):

[^htu-s^o-k^o-ze-^hpɔ-mi-d^o-ʃɑ̃-ʒe | ^hz^o-l^o-ʃɑ̃-ʒ^o-ʒe |]

[^htu-s^o-k^o-ze-pɔ-^hmi-d^o-^hz^o-ʃɑ̃-ʒe | ^hz^o-l^o-z^o-ʃɑ̃-m^o-ʒe]¹;

(2) *paraverbală* (mai cu seamă, gestuală și mimică);

(3) *nonverbală* (mai cu seamă, comportamentală și picturală).

În continuare, intenționăm să expunem unele considerații asupra cauzelor de întrebuintare concomitentă sau consecutivă a substanțelor discursive enumerate mai sus. Acestea sunt

¹Discursul politic al lui Nicolas Sarkozy //<http://www.youtube.com/watch?v=95unm3OVahw>

întrebuițate sau cu o intenție politică aparte, sau fără ea, adică așa cum aceste substanțe sunt utilizate în comunicarea cotidiană, când, de exemplu, se face apel la paraverbal pentru a exprima nu o informație de ordin cognitiv, ci una de ordin emotiv, căci enunțătorilor discursurilor politice le vine uneori greu să se acomodeze cu ideea că trebuie să exprime doar doxologicul despre ceva, fără a-și exprima atitudinea apropiată. Dacă discursul se face cu o intenție politică bine definită, atunci printre cauzele care stau la baza sincretismului substanțelor acestuia se numără, în principiu:

(1) dorința enunțătorului de a atrage atenția publicului asupra persoanei sale ca una distinctă de celelalte, mai cu seamă, de oponenți;

(2) dorința de a câștiga bunăvoința și încrederea publicului;

(3) dorința de a face publicitate partidului la care aparține enunțătorul (prin expunerea emblemei sau includerea bandei sonore cu imnul acestuia, vestimentația de culoarea drapelului partidului cu pricina etc.);

(4) dorința de a predispuce publicul la o audiere completă și reactivă a discursului oral preconizat ca unul de bază în alocuțiune;

(5) dorința de a convinge publicul larg (prin explicații simple și accesibile, verbale și, mai cu seamă, paraverbale, întegrate discursului epidictico-deliberativ) de importanța realizării/non-realizării unor acțiuni;

(6) dorința de a mobiliza publicul dat la acțiuni planificate de enunțător, care sunt prezentate de el drept unele benefice comunității întregi;

(7) dorința de a acuza unele persoane sau cea de a apăra unele idei sau poziții politice comune.

În continuare, vom analiza, din perspectiva sincretismului mediilor de manifestare menționate deja, discursul deliberativ al lui Nicolas Sarkozy, făcut cu o intenție politică bine definită și mediatizat de canalul de televiziune franceză INA2fr.

În cazul tuturor discursurilor politice ca manifestări comunicative complexe, trebuie să identificăm câteva etape:

(1) etapa premergătoare discursului verbal propriu-zis, care este cea a para- și non-verbalului;

(2) etapa verbală, care este una combinată cu para- și nonverbalul.

Cu referire la discursul lui N. Sarkozy, pe care intenționăm să-l analizăm aici, etapa premergătoare discursului verbal propriu-zis este cea a discursului corpului și a non-verbalului. Astfel, aceste două tipuri de discurs apar concomitent înaintea discursului oral, pentru a se menține pe întreaga perioadă de funcționare a ultimului. Discursul non-verbal este cel al *ambianței* în care va fi, apoi și este pronunțat discursul oral. Discursul *ambianței* este făcut, mai întâi de toate, prin semnele picturale prezente aici: (1) culorile, forma, dimensiunile (mai cu seamă, în raport cu fundalul albastru-deschis al ecranului din spatele enunțătorului), volumul de desfășurare și locul de amplasare (în raport cu enunțătorul menționat, dar și cu publicul acestuia) a drapelului francez, pe fundalul căruia este articulat discursul oral cu pricina; (2) culorile, design-ul și ajustarea vestimentației dlului N. Sarkozy. Astfel, tricolorul Franței (în albastru, alb și roșu), ca simbol al țării și puterii supreme în ea, ocupă aproape o jumătate din fundalul imaginii. El este suspendat vertical, semnaland, prin această poziție, actualitatea și importanța, pentru țară și popor, a discursului oral care va urma. Președintele Nicolas Sarkozy poartă, cu această ocazie, haine sobre, stil clasic, bine ajustate pe corpul lui zvelt: un costum și o cravată de culoare cenușie-închisă și o cămașă de culoare cenușie-deschisă, culoarea cu pricina semnaland, în arealul european, preocuparea, apariția unor probleme, dificultățile de moment etc. Considerăm că alegerea vestimentației de culoarea menționată nu este făcută întâmplător, deoarece discursul oral care urmează este unul impus de circumstanțe (critica aspră la adresa politicii promovate de el), dar semnificativ pentru restul mandatului de președinte al persoanei nominalizate, care încearcă să-și îmbunătățească imaginea prin acest discurs:



Imaginea 1: *Nicolas Sarkozy la tribună*

Discursul corpului este și el, mai întâi de toate, premergător celui oral. E vorba aici de semnele mute, prin care enunțătorul atrage, în primul rând, atenția asupra personalității sale, punând, în prim-plan un mers rapid și săltăreț, un fel grăbit de a ocupa locul la tribună, un gest reținut de salut cu mâna pentru publicul care îl privește și urmează să-i asculte discursul oral, o mimică care trădează interes față de public, dar și preocupare, și îngrijorare, o privire atentă, dar oarecum neîncrezătoare:



Imaginea 2: *Intrarea, cu pas rapid și săltăreț, a dlui N. Sarkozy în sala de ședințe*



Imaginea 3: *N. Sarkozy se îndreaptă spre tribună*



Imaginea 4: *N. Sarkozy ocupă grăbit locul la tribună, aruncând publicului o privire atentă, dar oarecum neîncrezătoare*

Apoi acest discurs este sincronizat cu ultimul (vezi imaginile 5-13), inonctiv în esență (care începe cu frazele „Tout ce que j'ai promis de charger, je le chargerai. Tout ce que j'ai promis de reformer, je le reformerai”), pentru a atinge scopurile fixate, și anume câștigarea bunăvoinței și încrederii de altădată a publicului în corectitudinea liniei politice, promovate de partidul pe care îl conduce, antrenarea lui (a publicului), în măsura posibilităților, în realizarea obiectivelor fixate. Iată de ce enunțătorul face apel la simplitate, claritate, sinceritate în expunerea discursului său oral, iar modalitatea cea mai reușită de a da o nuanță de simplitate, claritate și sinceritate unui discurs este cea de a face apel, în pronunțarea lui, și la mijloace picturale (care dimensionează multiplu și bogat realitatea, ceea ce sporește posibilitățile interpretative ale acesteia) și paraverbale (care vin în acord direct cu pornirile interioare ale individului, măcar în sensul că privirea nu poate minte):



Imaginea 5



Imaginea 6



Imaginea 7



Imaginea 8



Imaginea 9



Imaginea 10



Imaginea 11



Imaginea 12



Imaginea 13

Concluzii

Discursul politic este conceput întotdeauna drept unul care să aibă priză la public, adică să-l afecteze în măsura cea mai mare. Mijloacele expresive care au forța de afectare cea mai mare sunt cele de natură verbală, estetică și comportamentală. Întrebuințarea concomitentă, dar și consecutivă a acestora în enunțarea politică sporesc afectarea, dar, în ultimă instanță, și manipularea publicului.

Referințe:

1. ADAM, J.-M. *Les textes. Types et prototypes //Linguistique*. 1996.
2. MAINGUENEAU, D., *Analyse des textes de communication*, Paris, Fernand Nathan, 2000, pp. 38-43.
3. MUKENDI, Rigobert. *Analyse pragmatique du discours de Barack H. Obama à Accra. Approche énonciative*, Institut facultaire des sciences de l'information et de la communication Kinshasa RDC, Licence 2010
[//http://www.memoireonline.com/01/13/6687/m_Analyse-pragmatique-du-discours-de-Barack-H-Obama--Accra-Approche-enonciative13.html](http://www.memoireonline.com/01/13/6687/m_Analyse-pragmatique-du-discours-de-Barack-H-Obama--Accra-Approche-enonciative13.html)
4. MARCHAND, F. *Manuel de linguistique appliquée*. T3. Les analyses de la langue française: grammaire, vocabulaire, analyse du discours, Paris, Delagrave, 1972.
5. DUVERGER, M., *Introduction à la science politique*, Paris, Gallimard, 1985.
6. WINDISCH, U., *Le K.O. verbal. La communication conflictuelle*, Giromagnes, L'Age de l'homme. 1987.
7. ЗЮБИНА, Ирина. *Коммуникативная стратегия обвинения в аспекте синтаксического языкового уровня //Limbaj și context / Speech and Context International Journal of Linguistics, Seiotics and Literary Science*. Vol. 1(V)2013. P. 13-22.

MODELUL PEDAGOGIC DE FORMARE A COMPETENȚEI DIDACTICE A STUDENȚILOR FILOLOGI – PERSPECTIVĂ DE INTEGRARE ÎN SEIS

*dr. Svetlana DERMENJI-GURGUROV,
Catedra Filologie Română a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

Today, in an era of globalization, Europeanization of education, teaching competence has a crucial role in the initial training more than ever. A pedagogy of teaching skills and bring them to the fore would relate effective learning / knowledge and practical life. The current approach can ensure the effectiveness of constructivist teaching vocational skills. Teaching competence is a set of knowledge, skills, attitudes and values mobilized to apply appropriate principles and strategies for teaching specific situations to solve the discipline of study. Pedagogical teaching skills have the aptitude as the first side to focusing. Variety addressing teaching skills lead to a variety of criteria on which work is appreciated teachers in all grades. An important step in this direction is the reform of the institutions that are responsible for organizing and conducting training programs for initial teacher education. Today 's achievements in the field of vocational training is relevant , but at this stage we believe that minimizes the role of vocational teaching competence is not determined a pedagogical model that skills training to students philologists . This goal focuses attention on the need for effective initial and continuous training of the teacher, all the training focused on teaching skills in the process of modernization of the educational system.

În practica educațională a timpurilor îndepărtate, a celor actuale și a celor ce vor urma, esențială pentru formarea pedagogilor este **competența didactică**. „Competențele didactice sunt elemente-ghid în demersul de concepere, proiectare și implementare a oricărui program de formare inițială și continuă a educatorilor”. Cercetătorul P. Golu demonstrează rolul aptitudinilor în dobândirea competențelor care se manifestă în perioada învățării, analizează eficient **aptitudinea pedagogică** și pune accent pe aspectul psihologic al acesteia, care îi conferă flexibilitate comportamentului didactic¹. Între cadrul didactic și educabil trebuie să existe o comunicativitate „adresativă și stimulativă” de transpoziție a profesorului în situația psihologică a elevului, fapt demonstrat experimental de către cercetătorul S. Marcus². Referindu-ne la semnificația generală a **competenței didactice**, menționăm că are patru aspecte de bază: **proiectare – desfășurare – evaluare – reflexivitate**.

Cercetătorul I. Nicola menționează că „modernizarea relației pedagogice este un rezultat direct al pregătirii și perfecționării profesionale a educatorului”³. Considerăm că această modernizare include și formarea/dezvoltarea **competenței didactice**, indispensabilă formării profesionale inițiale într-un context al reformei în învățământul superior, căci obiectivul central al tuturor programelor de formare profesională rezidă în **formarea competenței didactice**. Varietatea abordărilor problematicii competenței didactice conduce la o diversitate de criterii pe baza cărora este apreciată activitatea profesorilor din învățământul de toate gradele. În același timp, îmbunătățirea programelor de pregătire profesională nu poate fi realizată decât în urma proiectării la nivel național a unui profil (model) de competență, care să poată fi luat ca reper unitar, asigurând coerența și consistența procesului de formare profesională, ca premisă a profesionalizării carierei didactice. Aceasta înseamnă că activitățile de pregătire profesională a cadrelor didactice trebuie să se ridice la un nivel mai înalt decât cel pe care îl au în prezent. Un pas important în această direcție îl constituie **reformarea instituțiilor care au responsabilitatea organizării și desfășurării programelor de pregătire inițială a cadrelor didactice**. Astăzi realizările în domeniul formării profesionale inițiale sunt relevante, însă la etapa actuală considerăm că se **minimalizează rolul formării competenței didactice**, nu este determinat un **model pedagogic de formare a acestei competențe** a studenților.

¹Golu P., Mitrofan N. Dimensiuni psihologice ale competenței didactice. În: Revista de psihologie, nr.2, 1982. p. 135-146

² Marcus S., David T., Predescu A. Empatia și relația profesor-elev. București: Academie, 1987. p. 28-46

³103. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis, 2001. p. 473

Importanța *competenței didactice* se relevă obiectiv din mai multe perspective. Competența didactică este numită „nucleu al profesionalismului”. Pentru a lua în discuție esența conceptului de competență didactică analizăm structura acestei competențe în opinia diverșilor specialiști.

R. Gherghinescu analizează conceptul de competență didactică și relevă adevărul incontestabil precum că „în afară de aptitudinile cerute de materia de predat și de activitățile aferente, trebuie să existe la profesor, indiferent de nivelul la care predă, *o aptitudine de a stabili relații*”¹.

D. Salade nu reduce conceptul de *competență didactică* doar la informațiile necesare practicării activității, ci cuprinde și atitudinea față de activitate, expresie a trăsăturilor personale².

Cercetătorii Golu P., Mitrofan N. plasează *competență didactică* la intersecția pregătirii culturale, științifice de specialitate a profesorului și aria capacității de activitate cu elevii. În viziunea autorilor citați „competența didactică *centrată pe aptitudine* joacă rolul de instrument de *unificare, codificare și exprimare în afară, sub forma comportamentelor educaționale*”³.

Cercetătorii S. Marcus, Gh. Neacșu, R. Gherghinescu și D. Șt. Săucar pun accent pe relația *atitudine-aptitudine în structura competenței didactice*⁴. Competența didactică are la bază *aptitudinea pedagogică*, prima latură pe care se axează și care semnifică un conglomerat de factori specifici pedagogului (de natură diversă: înnăscuți, formați, sociali, în dependență de felul implicării pedagogului în procesul de învățământ). R. Gherghinescu o consideră „variabilă puternică dependentă de specificul activității didactice, de obiectivele, condițiile de desfășurare; principala modalitate de operaționalizare a conținutului personalității profesorului”.

Ținem să mai menționăm faptul că *aptitudinile pedagogice* ale studenților filologi - viitori profesori de limba și literatura română - sunt premise necesare pentru formarea ulterioară a *competențelor didactice* de aceea, considerăm că, este necesară *selecția candidaților la această profesie*, ceea ce nu se realizează eficient în instituțiile de învățământ superior din Republică.

Funcționalitatea competenței didactice a studenților filologi mai este reglementată de câțiva factori: *generalii, psihopedagogici și psihosociali*: inteligența, seriozitatea, sociabilitatea, sinceritatea, autocontrolul cadrului didactic filolog; anticiparea performanțelor elevilor, etc.

În literatura de specialitate a doua latură formativă a *competenței didactice* o constituie *vocația pedagogică*. Grafic se reprezintă ca o *interacțiune* dintre *aptitudini și atitudini*. *Atitudinile* pozitive ale studenților la limba și literatura română față de viitoarea lor profesie fac posibilă legătura și evoluția de la *aptitudini* la *competențe*, ca indice a profesionalizării carierei didactice.

Specialistul R. Gherghinescu cercetează experimental rolul *empatiei* în structura *competenței didactice*, concluzionând că *empatia* poate fi considerată ca *aptitudine* în „structurarea unui model de tip personologic al *competenței didactice*”⁵. Empatia ar însemna tendința pedagogului de a trăi afectiv prin transpunere simpatetică, starea lăuntrică a discipolilor săi.

Astfel, *competența didactică a filologului* ar include în structura ei o serie de însușiri fizice, intelectuale, morale etc. ale cadrului didactic care stau la baza *aptitudinii, empatiei și vocației*.

Luând în considerare aceste particularități specifice, menționăm următoarele *elemente componente ale competenței didactice* identificate de cercetătoarele Dandara O., Duhlicher O⁶.

- *Componenta (competența) proiectivă*, ce presupune capacitatea de a construi anticipat procesul educațional, îmbinând elementele constitutive și creând strategii didactice;
- *Componenta (competența) normativă* – cunoașterea și respectarea sistemului de reguli, principii;

¹ Gherghinescu R., Marcus S., Manzat I. ș. a. Competența didactică: perspectivă psihologică. București: All Educational, 1999. p. 12

² Salade D. Competență, performanță, competiție. În: Revista de pedagogie, nr.1, 1990, p. 17-20

³ Golu P., Mitrofan N. Dimensiuni psihologice ale competenței didactice. În: Revista de psihologie, nr.2, 1982. p. 130

⁴ Gherghinescu R., Marcus S., Manzat I. ș. a. Competența didactică: perspectivă psihologică. București: All Educational, 1999. p. 24

⁵ Gherghinescu R., Marcus S., Manzat I. ș. a. Competența didactică: perspectivă psihologică. București: All Educational, 1999.

⁶ Duhlicher O. Valențe formative ale educației interculturale în pregătirea profesională inițială. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2011. 172 p.

- **Componenta (competența) apreciativă** - capacitatea profesorului de a elabora indicatori de performanță și a emite judecăți de valoare asupra procesului educațional;
- **Componenta (competența) teleologică** - a formula obiective și atribui sens acțiunii educaționale;
- **Componenta (competența) decizională** - capacitatea de a stabili modul de relaționare și acțiunile dintre profesor-elev; a lua decizii asupra unor variante optime de îmbinare a obiectivelor cu conținuturile și modalitățile de influență educativă;
- **Componenta (competența) instrumentală/operatională** - capacitatea profesorului de a selecta și aplica mecanisme educative în strânsă legătură cu contextul educativ concret ¹.
- **Componenta evaluativă** – capacitatea profesorului de a proiecta și desfășura eficient evaluarea.

Considerăm că alături de aceste componente ar trebui încadrată și cea **emoțională**, cu o importanță majoră, valorizată deosebit de eficient de cercetătoarea Cojocaru-Borozan M. ².

Deci **formarea competenței didactice** se realizează în cadrul modulului psihopedagogic. Analizând toate modulele luate în discuție, semnalăm veriga dintre disciplinele cu aspect teoretic și cele cu aspect praxiologic, iar conținutul formării profesionale inițiale la limba și literatura română pune accentul pe **competențele pedagogice de bază**. Ca finalitate accentuăm formarea **CD**.

Însă semnalăm faptul că există un decalaj în numărul de ore prevăzut disciplinelor psihopedagogice. Observăm că disciplinele modulului psihopedagogic sunt echivalente ca număr cu cele de cultură generală. Considerăm că este necesar a se acorda prioritate celor din modulul psihopedagogic deoarece, anume acestea, formează competența didactică. În sensul acesta, considerăm că planul de învățământ la specialitățile menționate, mai poate include următoarele discipline care ar ar **forma competența didactică**: *Metodologia de formare a competențelor funcționale/ profesionale ale elevilor/ cadrelor didactice; Formarea, dezvoltarea competențelor lingvistice și literar-artistice; Mecanisme de dezvoltare a curriculumului modernizat etc.*

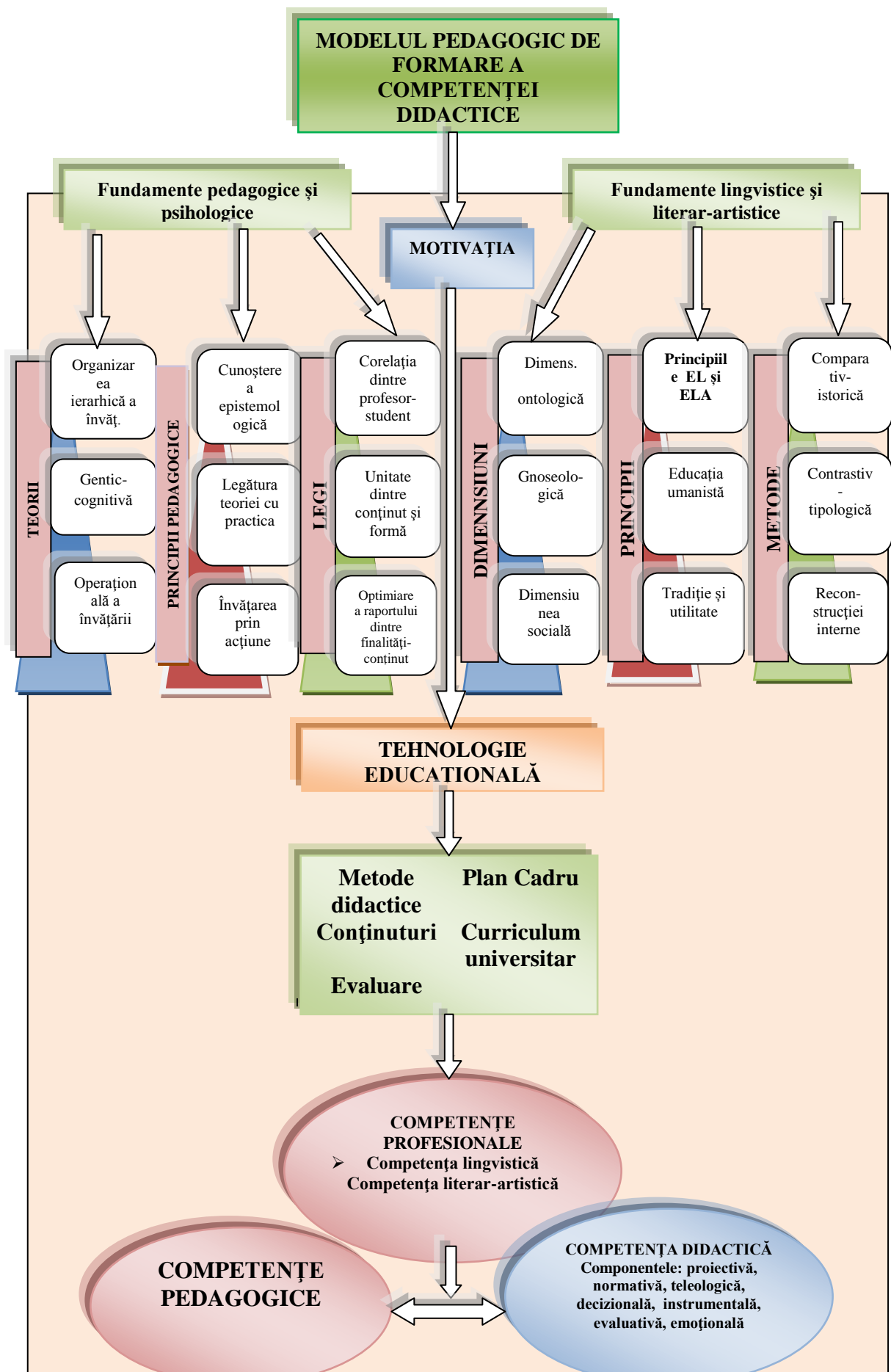
Pregătirea profesională inițială *axată pe competențe* trebuie să se dezvolte și în baza metodelor, a tehnicilor interactive, cum ar fi *studiul de caz, problematizarea, cercetarea împărtășită, controversa academică etc.* dar și în cadrul diverselor traininguri, seminarii, cercuri literare etc. Realizarea portofoliilor, referatelor științifice, scrierea și susținerea tezelor de an au un rol deosebit în formarea inițială precum și în formarea **competențelor profesionale**. **Procesul de învățământ axat pe competențe este centrat pe student** care devine și mai responsabil de formarea profesională inițială și de rezultatele acestei formări. Cercetând lucrările de specialitate și mizând pe experiența Universității „B. P. Hasdeu”, am constatat că baza formarea profesională inițială la limba și literatura română o constituie **competența didactică** ³.

Putem concluziona că în formarea profesională inițială trebuie să interacționeze un ansamblu de competențe care vor fi **monitorizate de dimensiunile competenței didactice**. Identificarea acestor componente a constituit **reperul metodologic în formarea competenței didactice** în legătură cu **competențele psihopedagogice și profesionale** ale viitoarelor cadre didactice de limba și literatura română. Pentru formarea acestor parametri vom pune în aplicare **modelul pedagogic de formare a competenței didactice**. Considerăm că modelul pe care l-am elaborat poate fi aplicat nu doar în cadrul specialităților menționate, ci și la oricare altă specialitate ce include modulul psihopedagogic.

¹ Duhlicher O. Valențe formative ale educației interculturale în pregătirea profesională inițială. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2011. p.80

² Cojocaru-Borozan M. Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice. Teză de doctor habilitat în pedagogie, Chișinău: 2011. 385 p.

³ Dermejni-Gurgurov Sv. Finalitatea FPI la limba și literatura română. În: Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Chișinău: CEP USM, 2012, p. 138-141



Modelul pedagogic de formare a competenței didactice

Modelul *pedagogic de formare a competenței didactice a studenților – filologi* este construit din *fundamente pedagogice, psihologice și lingvistice/literare*, care conceptualizează teoretic și practic formarea competenței profesionale inițiale a studentului la limba și literatura română. Structura *Modelului pedagogic de formare a competenței didactice* este axat pe: *curriculumul universitar* pentru studenții filologi, plasat în *centrul Modelului*. De asemenea, *fundamentele pedagogice*, care constituie o parte a *Modelului*, prin: *teorii ale învățării, principii și legi* pedagogice și psihologice. *Fundamente lingvistice*, care constituie o altă parte a *Modelului pedagogic*, specifice disciplinelor lingvistice prin *principii, dimensiuni și metode lingvistice* orientate spre formarea competenței profesionale a studenților la limba și literatura română. Integrarea *fundamentelor pedagogice, psihologice și a fundamentelor lingvistice* în cadrul curriculumului la disciplina *Didactica limbii și literaturii române* pentru studenții la filologie generează *formarea competenței didactice*, dar și a *competențelor comunicativă, lingvistică și literară, evaluativă, investigațională, managerială*.

I. Fundamentele pedagogice și psihologice din model vizează:

1. Teoriile învățării – au fost luate în discuție de către savanți iluștri ca: J. Piaget, J. S. Bruner [apud Nicola I.], P. J. Galperin, R. Gagné, I. Neacșu¹. Teoriile învățării au fost explicate și de cercetătorul M. Mircescu în cursul de *Pedagogie*².

Astfel, cele mai importante teorii amintesc de numele cercetătorilor: *Teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale* – J. Piaget; *Teoria genetic cognitivă și structurală* – J. S. Bruner; *Teoria operațională a învățării* – P. I. Galperin; *Teoria învățării cumulativ-ierarhice* – R. M. Gagné; *Teoria condiționării operante* – B. F. Skinner; *Teoria organizatorilor cognitivi și anticipativi de progres* – D. P. Ausubel.

Aceste teorii ale învățării au condus la elucidarea principiilor și legilor pedagogice.

2. Principii pedagogice:

Prima clasificare a principiilor didactice a fost realizată de J. A. Comenius în *Didactica magna*. În concepția cercetătorului M. Mircescu principiile didactice de bază sunt: principiul intuiției, al unității dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract, al esențializării; principiul legării teoriei de practică; principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor; principiul accesibilității, al respectării particularităților de vârstă și individuale; principiul temeiniciei și durabilității rezultatelor procesului de învățământ; principiul sistematizării activității didactice și a cunoștințelor³. M. Mircescu menționează că principiile didactice și cele ale învățării se fundamentează pe teoriile psihologice [ibidem, p. 448].

Identificăm următoarele *principii pedagogice* implicate în realizarea modelului *pedagogic de formare a competenței didactice* (după D. Ungureanu):

- **Principiul învățării prin acțiune**, determinat de resursele proprii ale studentului în contextul învățării, în *rezolvarea situației cognitive pentru dezvoltarea competenței*;

- **Principiul cunoașterii epistemologice**: în procesul de cunoaștere studentul va respecta legitățile: de la simplu la complex, de la general la particular și singular; de la concret la abstract etc., dar și logica didactică a cunoașterii;

- **Principiul stimulării și dezvoltării pentru și prin învățare**: presupune încurajarea studentului în cadrul predării – învățării, stimularea comunicării libere etc.

Cercetătorul Vl. Pâslaru pune accent pe *principiul pozitiv* și cel al *libertății în educație*, căci „educația este o schimbare a ființei umane în sens pozitiv”⁴.

Ne vom referi doar la *legile specifice și concrete* ale educației, descrise de Mircescu M., acestea constituind și unele repere în *implementarea a modelului pedagogic de formare a CD*:

3. Legi pedagogice

a) *Legi specifice* (legi ale unor componente de bază ale instruirii):

¹ Neacșu I. Instruire și învățare: Teorii. Modele. Strategii. București: Științifică, 1999. 282p.

² Mircescu M. Pedagogie. București: Printehnică, 2004. p. 447-449

³ Mircescu M. Pedagogie. București: Printehnică, 2004. p. 446

⁴ Pâslaru Vl. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003. p.54

- Legea corelației permanente dintre *educator/profesor* și *educat/student* (necesară în orice context al sistemului de educație/ învățământ);
- Legea proiectării pedagogice a instruirii prin optimizarea raporturilor dintre *finalități - conținuturi - metodologie - evaluare - context de realizare* etc.

b) *Legi concrete* (legi ale unor componente particulare ale instruirii):

- Legi ale învățării (legea dirijării învățării prin intensificarea acțiunilor de conexiune inversă cu scop de reglare-autoreglare permanentă a activității; legea stimulării învățării prin optimizarea raporturilor dintre *motivația externă și internă*; legea *creșterii calității învățării* în termeni de eficacitate, progres)¹ etc.

II. Fundamentele lingvistice și literare din model vizează:

1. Principiile lingvistice

Luând în discuție dimensiunea semantică a comunicării verbale, implicațiile incomparabile ale limbajului în existența umană, profesorul E. Munteanu menționează că lingvistica este o știință umanistă, știință a culturii sau una dintre „științele spiritului”². Punem accent pe valorizarea ideilor coșeriene în spațiul actual al educației lingvistice din R. Moldova, fapt argumentat și valorificat de specialistul în domeniu - T. Callo³. Așadar, creatorul lingvisticii integrale - **Eugenio Coseriu** a pus la baza lingvisticii, ca știință umanistă, *cinci principii fundamentale* care, considerăm că, pot fi privite din anumite perspective ca principii specifice oricărei științe umanistice:

a.) **Principiul obiectivității**, formulat încă de filosoful grec Platon, se fundamentează pe ideea de „a spune lucrurilor așa cum sunt/ pe nume”. De aceea, considerăm că procesul FPI se axează pe acest principiu deoarece „omul de știință trebuie să aspire spre universalitate, spre o viziune asupra lucrurilor comună tuturor și acceptată de către toți”⁴.

b.) **Principiul umanismului** definește specificul lingvisticii ca știință umanistă în raport cu științele exacte. Obiectul de studiu al lingvisticii, **limbajul uman** - activitate creatoare, liberă „se situează în sfera libertății și a **finalității**” [ibidem].

d.) **Principiul antidogmatismului** cu referire la faptul că nimeni nu poate pretinde în anumite cercetări teoretice că are întotdeauna dreptate, căci „originalitatea, coerența internă și validitatea unei teorii personale depind de măsura în care părerile, ipotezele și teoriile altor specialiști au fost asimilate critic, reținându-se din ele miezul de adevăr”. Considerăm că acest principiu, de asemenea, trebuie valorificat în formarea profesională inițială deoarece studenții vor cunoaște că receptarea critică a altor opinii trebuie făcută în spiritul obiectivității și al unei atitudini pozitive și constructive, respingând erorile și aberațiile etc.

În concepția specialistului în științele educației T. Callo există următoarele *principii ale educației lingvistice*, formulate de către Consiliul Europei: 1.) Principiul orientării comunicative; 2.) Principiul educației pentru plurilingvism; 3.) Principiul achiziționării competenței culturale; 4.) Principiul formării competenței complexe; 5.) Principiul achiziției reflexive a repertoriului lingvistic; 6.) Principiul formării competenței diversificate⁵. Considerăm aceste principii sunt deosebit de importante în formarea profesională inițială la limba și literatura română.

Cercetătorul Vl. Pâslaru menționează că *educația lingvistică și literară* este „ghidată de principiile”: **comunicativ** (cu cele patru domenii de comunicare: după auz, vorbirea, lectura și scrierea); al **convenționalității artei** („angajarea conștientă, emoțional-afectivă și atitudinală a cititorului în re-crearea sistemului de imagini al operei literare”); al **coordonării sistemelor lingvistic și literar de cunoștințe instrumentale; extrapolării și complementarității capacităților comunicative/literar-artistice**⁶. După același autor avem următoarele principii ELA: *pentru*

¹ Mircescu M. Pedagogie. București: Printehnică, 2004.

² Munteanu E. Introducere în lingvistică. Iași: Polirom, 2005. p. 34-35

³ Callo T. Școala științifică a pedagogiei transprezente. Chișinău: Pontos, 2010. p.114

⁴ Munteanu E. Introducere în lingvistică. Iași: Polirom, 2005. p.37

⁵ Callo T. O pedagogie a integralității. Chișinău: CEP USM, 2007. p. 89-90

⁶ Pâslaru Vl. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003. p. 247-248

teleologia ELA; pentru tehnologia ELA; pentru evaluarea ELA; principii ale activității de lectură a elevilor.

2. Dimensiuni lingvistice

Limbajul natural nu poate funcționa decât în cadrul social, din acest considerent, implică trei dimensiuni fundamentale: *ontologică, gnoseologică și socială*¹.

a.) **Dimensiunea ontologică** prezintă limbajul ca un „spațiu virtual de reflectare a realității în și prin conștiința umană” deci *echivalarea mediată prin gândire a unui fragment al realității printr-un semn lingvistic* [ibidem].

b.) **Dimensiunea gnoseologică** circumscrie problema raportului dintre limbă și gândire în realizarea procesului de cunoaștere. Procesul de conceptualizare, menționează profesorul *Munteanu E.*, este expresia medierii prin limbaj a planului ontologic. *Operațiile gândirii nu pot fi realizate în afara formulării lor într-o limbă.*

c.) **Dimensiunea socială** demonstrează că *limbajul a apărut și funcționează în societate ca expresie a nevoii de comunicare între oameni*².

3. Metode lingvistice

În cadrul FPI la limba și literatura română se studiază **Metodele tradiționale**, iar lărgirea câmpului de interes al lingvisticii este urmat de diversificarea acestor metode:

a.) **Metoda comparativ-istorică**, considerată principala metodă de cercetare în lingvistică, prin contribuțiile comparatiștilor: *Fr. Bopp, R. K. Rask, J. Grimm, Fr. Diez, W. Von Humboldt, F. de Saussure, A. Meillet, E. Benveniste* etc. Metoda respectivă a fost folosită în fonetică, lexic, morfologie și, mai rar, în sintaxă. Întrebuințarea corectă a metodei comparativ-istorice reclamă aplicarea câtorva principii importante: înrudirea între limbi; creșterea progresivă a diferențierilor lingvistice între limbi înrudite; regularitatea corespondențelor fonetice; aplicarea comparației între fenomene lingvistice situate în stadii de evoluție echivalente etc.³. Menționăm, finalmente, că aplicarea metodei comparative este deosebit de importantă în FPI. Metoda respectivă este un fel de „via regia” a lingvisticii moderne [ibidem, p. 104].

b.) **Metoda reconstrucției interne** constă în stabilirea, pe cale inductivă, pornind de la fapte cunoscute, a unor structuri sau unități lingvistice (foneme, morfeme, radicali lexicali etc.) neatestatate documentar [ibidem, p. 126]. Pe calea reconstrucției au mers majoritatea cercetătorilor istoriei limbii: *Al. Philippide, O. Densusianu, Al. Rosetti, E. Benveniste, Gh. Ivănescu*. În formarea profesională inițială la limba și literatura română se va aplica această metodă cercetându-se formele reconstruite ale sistemului fonetic și morfologic, deoarece este o metodă de tip retrospectiv.

d.) **Metoda contrastiv-tipologică**, bazată pe compararea tipologică, a fost elaborată *de W. von Humboldt, A. Schleicher și perfecționată de E. Sapir, F. Greenberg, G. Klimov, T. Milewski* etc. Procedeele de bază ale metodei orientează spre selectarea materialului lingvistic, spre determinarea deosebirilor și asemănarilor în procesul comparării.

h.) **Metoda generativ-transformațională** formulată de către savantul american *N. Chomsky*. Deci în concepția lui N. Chomsky „accentul teoretic se deplasează dinspre structurile lingvistice în sine spre relațiile dintre aceste structuri și cei care le produc”⁴. **Competența**, în concepție chomskyană este *capacitatea unui vorbitor de a recunoaște și înțelege toate enunțurile corecte și a formula un număr infinit de asemenea enunțuri într-o limbă dată*. Variatele posibilități de formulare a enunțurilor formează **performanța**, în viziunea marelui cercetător. Profesorul E. Munteanu menționează că între spațiul dintre *competență și performanță* se află **gramatica generativă** bazată pe principiul *structurii de suprafață, de adâncime și a regulilor de transformare obligatorie și facultativă*. În cadrul la limba și literatura română se ia în discuție întregul proces de generare care pornește, în viziunea savantului N. Chomsky, de la *reguli sintagmatice* ajungând prin *structura de adâncime* la *reguli de transformare la nivelul structurii*

¹ Munteanu E. Introducere în lingvistică. Iași: Polirom, 2005. p.197

² Munteanu E. Introducere în lingvistică. Iași: Polirom, 2005. p.200

³ Munteanu E. Introducere în lingvistică. Iași: Polirom, 2005. p.118-125

⁴Munteanu E. Introducere în lingvistică. Iași: Polirom, 2005. p.147-148

de suprafață prin implicarea **componentelor: sintactică /sintagmatică /simbolică, semantică și fonologică.**

În cadrul procesului de formare profesională inițială la limba și literatura română se studiază și **Metodele structuraliste: Metoda comutării; Metoda distribuției; Metoda analizei în constituienți imediați; Metoda generativă - transformațională; Metoda analizei semice** etc.

Așadar, astăzi, într-o eră a globalizării, a europenizării educaționale, **competența didactică are un rol hotărâtor în formarea profesională inițială** mai mult decât oricând. O pedagogie a competențelor didactice și aducerea acestora în prim-plan ar relaționa eficient învățarea/cunoașterea și viața practică. Abordarea actuală **constructivistă** poate asigura eficiența **formării competențelor didactice**. Concluzionăm că nucleul teoretic al pedagogiei învățământului universitar al studenților filologi este reprezentat de vaste concepții pedagogice și lingvistice/literar-artistice: teorii, principii, legi pedagogice și principii, metode și dimensiuni lingvistice/literar-artistice, cunoașterea cărora este indisolubil legată de analiza formării profesionale inițiale a studentului filolog. Condiția de bază în producerea schimbărilor din domeniul educațional reprezintă îmbunătățirea formării cadrelor didactice prin **înlăturarea dificultăților** ce țin de renunțarea la cursuri/seminare tradiționale; folosirea metodelor interactive, activ-participative a profesorilor și studenților etc. Acest deziderat, totuși, focalizează atenția asupra necesității formării continue a cadrului didactic, formare **axată tot pe dezvoltarea competențelor didactice** în cadrul procesului de modernizare a sistemului educațional.

INTEGRAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR DIN REPUBLICA MOLDOVA ÎN SPAȚIUL EUROPEAN

*dr. Denis FABIAN,
Catedra Istorie și Științe Sociale a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

This study reflects the current situation of higher education in Moldova. It is made an analysis of the socio-economic impact of the higher education system. It is also reflected in access to education and quality of education, higher education jams and contradictions. It highlights the difficulties and progress of the integration process of the educational system in the Republic of Moldova, and ways to overcome these difficulties. Thus it is argued change of emphasis in higher education which is caused by both external conditions and the tendency of the educational system in the Republic of Moldova to join the European higher education.

Învățământul superior ocupă un rol foarte important în cadrul unui sistem social, obiectul activității sale fiind omul sau potențialul uman cu înalte calități ale cunoașterii și creației. Importanța învățământului superior rezidă și în pregătirea specialiștilor pentru sectoarele cheie ale economiei, într-o epocă de schimbări profunde, din aceste considerente învățământul superior nu poate fi decât cu un pas înaintea celorlalte sectoare ale vieții sociale [1].

Condițiile de evoluție a civilizației umane la momentul actual determină integrarea drept una dintre dimensiunile majore ale dezvoltării. Necesitatea colaborării în scopul găsirii soluțiilor de rezolvare în comun a problemelor globale/regionale se impune cu insistență, astfel crearea unor comunități la nivel regional/continental și nu numai este o realitate a timpului. Fixarea finalității reclamă stabilirea mecanismului de integrare. Fără a nega caracterul multiaspectual al procesului, evidențiem una dintre cele mai eficiente modalități - integrarea prin învățământ. În această situație schimbarea unor accente în învățământul universitar este cauzată atât de condițiile externe cât și de tendința sistemului educațional din Republica Moldova de a se racorda la contextul european.

Crearea spațiului educațional unic constituie o premisă de bază a promovării valorilor europene, transformarea economiei europene în cea mai competitivă și dinamică din lume, fundamentată pe cunoaștere, capabilă de o creștere economică durabilă cu mai multe locuri de muncă și cu o coeziune socială mai mare. Pentru acest scop au pledat organizatorii Conferinței de la Sorbona (25 mai 1998) la care au participat 4 țări, ai Conferinței de la Bologna (19 iunie 1999) la care au participat 29 de țări din Uniunea Europeană, țări candidate la aderare și alte țări europene [2]. Participanții la conferințele Sorbona-Bologna au convenit asupra unor obiective comune care au declanșat crearea unui spațiu educațional unic [3].

Astfel dezvoltarea potențialului uman constituie una din prioritățile de bază ale procesului de modernizare a învățământului superior din Europa, care are ca obiectiv de bază transformarea economiei europene în una dintre cele mai puternice economii mondiale bazată pe cunoștințe și valorificarea potențialului uman. Acest lucru este important deoarece în prezent situația pe piața mondială arată că numai economiile bazate pe cunoștințe și înaltele tehnologii sunt competitive.

În acest context este clară dorința Republicii Moldova de integrare europeană, în special în domeniul învățământului superior, prin intermediul căruia va fi educată generația viitoare, care va contribui la dezvoltarea și modernizarea țării. Pentru atingerea acestui obiectiv Republica Moldova a întreprins unele măsuri de integrare europeană, cum ar fi programe de modernizare a învățământului la toate treptele sale, aderarea la Procesul de la Bologna, Strategia Sectorială de

1 VINȚANU Nicolae, *Educația universitară*, București: Aramis Print, 2001, p. 25.

2 EȚCO Constantin, DAVIDESCU Elena, *Didactica universitară*, Partea II, Chișinău, 2011, p. 102.

3 RUSNAC Gheorghe, *Didactica Pro...*, nr. 5-6, 27-28 decembrie 2004, p. 44.

Dezvoltare a Educației pentru anii 2012 – 2020 și alți pași, care în ansamblu vor contribui la integrarea europeană a sistemului educațional din Moldova [1].

Contextul social-economic al sistemului de învățământ. Procesul de tranziție a Republicii Moldova la economia de piață declanșat după proclamarea independenței s-a desfășurat în condițiile unei acute crize social-economice.

Situația social-economică a afectat și sistemul de învățământ, inclusiv cel superior. Alocațiile publice pentru învățământ sunt mult prea mici, atingând doar circa 40% din necesar. Astfel, pe parcursul anilor 2005-2010, ponderea cheltuielilor publice pentru învățământ în PIB a crescut de la 7,2% până la 9,2%. Însă această creștere nu a fost urmată și de o creștere a proporției globale brute de școlarizare, care, în aceeași perioadă, a scăzut de la 71,7% până la 69,8% [2].

Învățământul superior de stat din Republica Moldova este finanțat atât din surse bugetare, cât și din surse extrabugetare. Alocațiile bugetare constituie sursa de bază de finanțare a învățământului superior. Sursele extrabugetare au o pondere crescândă în finanțarea învățământului superior și printre acestea se numără în primul rând mijloacele provenite din sectorul contractual cu taxă de studii al învățământului superior de stat, precum și din proiectele și programele finanțate de diverse organizații internaționale.

Analiza situației financiare a instituțiilor de învățământ superior scoate la iveală mai multe tendințe negative, printre care scăderea continuă a alocațiilor bugetare pentru sectorul învățământului superior și scăderea considerabilă a cheltuielilor pentru dezvoltarea infrastructurii acestuia. Dezvoltarea rețelei instituțiilor de învățământ superior și creșterea numărului de studenți nu e însoțită de creșterea corespunzătoare a alocațiilor financiare. Salariul mediu al cadrelor didactice universitare este mai mic decât salariul mediu pe economie. Situația economică a Republicii Moldova nu permite acoperirea de la buget a fondurilor necesare pentru nevoile învățământului superior [3].

Accesul la studii și calitatea educației. Accesul la studii în Republica Moldova este garantat de Constituție și Legea învățământului (1995), precum este garantat și dreptul fiecărei persoane la o educație de calitate, stipulat în Declarația ONU pentru drepturile omului.

În prezent, învățământul superior din Republica Moldova se află într-un proces de tranziție de la un sistem tradițional, preponderent informativ, centralizat, la un sistem modern, dinamic, formativ, centrat pe studenți, specific unei societăți democratice, bazate pe o economie de piață.

Conform indicilor educaționali, în ultimii ani, sistemul de învățământ din Republica Moldova a înregistrat o dezvoltare sinuoasă. Astfel, pe parcursul anilor 2000-2005, rata brută de cuprindere globală în învățământ a crescut de la 70,3% până la 71,7%. Însă, în anii 2007-2008, se înregistrează o scădere continuă a acestui indicator până la valoarea de 69,8% [4].

Blocaje și contradicții. Reformarea învățământului superior începută în anii '90 s-a redus la introducerea unor schimbări și modificări parțiale care au avut deseori un caracter incoerent, ele realizându-se în lipsa unei strategii clar definite a reformei. Aceste reforme au fost însoțite de creșterea practic necontrolată a numărului de universități particulare cu un potențial uman și tehnico-material redus.

În ultimii ani, se conștientizează tot mai mult necesitatea unor schimbări în învățământul superior, dar în același timp se manifestă și o anumită rezistență și rezerve față de schimbare atât din partea structurilor administrative, cât și a instituțiilor de învățământ superior.

În învățământul superior s-au conturat două tendințe diametral opuse: 1) statul pledează pentru un management centralizat în care deciziile importante se iau la nivel central, iar universităților le revine rolul de a le aplica; 2) universitățile se pronunță pentru un management descentralizat bazat pe autonomia universitară nelimitată.

Nici una din aceste poziții nu a atins acel prag de credibilitate care să le demonstreze prioritatea. Autonomia universitară stipulată în Legea învățământului nu a devenit o realitate.

1 file:///E:/581167_md_studiu_secieru.pdf

2 http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_427_Proiectul-Strategiei-Sectoriale-de-Dezvoltare-Educatia-2020.pdf

3 http://www.utm.md/acte_normative/externe/strategiaBologna.pdf

4 http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_427_Proiectul-Strategiei-Sectoriale-de-Dezvoltare-Educatia-2020.pdf

Ministerul Educației nu dispune de o bază informațională adecvată elaborării unor decizii optime. Nici instituțiile de învățământ superior nu dispun de experiența necesară funcționării autonome în condițiile aplicării unor politici universitare eficiente.

În ultimii ani s-au diversificat sursele de finanțare și s-au introdus unele modificări în mecanismele de finanțare ale instituțiilor de învățământ superior. Cu toate acestea, nu se pot ignora astfel de tendințe negative ca finanțarea insuficientă a învățământului superior, lipsa de fonduri pentru acoperirea cheltuielilor materiale curente, pentru reparații și întreținere etc.

Instituțiile de învățământ superior nu dispun de mecanisme adecvate de colectare de noi fonduri și de gestionare eficientă a acestora. Astfel se impune o reformă a finanțării învățământului superior.

Nu funcționează mecanismele de racordare a învățământului superior la cerințele economiei de piață și ale pieței forței de muncă, conexiunea cu piața muncii este slabă [1].

În ultimii ani se constată o scădere considerabilă a calității instruirii și cercetării universitare. Alături de factorii externi (financiari, economici, sociali, demografici) se conturează și un șir de factori interni ce influențează negativ calitatea studiilor universitare. În primul rând, curriculum-ul universitar e orientat preponderent spre obținerea de cunoștințe reproductive. În al doilea rând, predomină tehnologiile pedagogice ineficiente, lipsesc criteriile și mecanisme de evaluare obiectivă a rezultatelor instruirii. În al treilea rând, în procesul de predare-învățare-evaluare puțin se aplică tehnologiile informaționale. În al patrulea rând, cercetarea științifică universitară nu ocupă locul cuvenit în sfera de cercetare-dezvoltare.

La ora actuală nu se cunoaște situația reală a calității învățământului superior în Republica Moldova. Ca urmare, nu se poate realiza ierarhizarea diferitelor instituții de învățământ superior în funcție de calitatea studiilor oferite, precum și de calitatea cercetării științifice, de prestigiul profesional și social [2].

O altă problemă o reprezintă înmatricularea candidaților la instituțiile învățământului superior numai în baza mediei obținute la susținerea examenelor de bacalaureat. Astfel, au fost anulate examenele de admitere, care se susțineau în cadrul instituției de învățământ superior. Argumentul *pro* constituie economia de timp și resurse financiare, necesare pentru organizarea examenelor de admitere. Cel mai vehement argument *contra* a fost subiectivitatea rezultatelor obținute la susținerea examenelor de bacalaureat. Nu de puține ori instituțiile învățământului superior s-au confruntat cu situația, când la comisiile de admitere au fost depuse actele candidaților care pe parcursul anilor de studii au dat dovadă de rezultate modeste, însă media din diploma de bacalaureat era demnă de a fi invidiată. Și atunci este firească dorința instituțiilor învățământului superior de organiza propria triere a candidaților, cu scopul de ași asigura un contingent de studenți care vor făcea față studiilor universitare [3].

O problemă majoră a învățământului superior o constituie și atractivitatea studiilor. Acest deziderat, atractivitatea studiilor, trebuie să devină un stimul în tendința de a presta un învățământ de calitate, calitatea fiind apreciată în ansamblu, cu accentul pe produs sau pe rezultatul procesului formării profesionale inițiale [4].

Dificultățile și progresele procesului de integrare a învățământului superior din Republica Moldova. În procesul integrării europene a învățământului superior din Republica Moldova s-au înregistrat atât progrese, cât și anumite impedimente, care până în prezent nu au fost depășite.

În calitate de progrese poate fi numită aderarea Republicii Moldova la Procesul de la Bologna și toți pașii, care au fost necesari pentru această aderare. Cu acest scop au fost

1 CORNEA S., TRINCA L., SAINENCO L., CHICIUC L., PONOMARIOV V., *Învățământul superior: între cerere și ofertă*, Cahul: Centrografic, 2011, p. 18.

2 http://www.utm.md/acte_normative/externe/strategiaBologna.pdf

3 file:///E:/581167_md_studiu_secieru.pdf

4 MURARU Elena, GUȚU Vladimir, DANDARA Otilia, *Sistemul de învățământ superior din Republica Moldova în contextul Procesului de la Bologna*, în *Materialele conferinței științifice internaționale*, 27-28 septembrie, Chișinău, 2006, p. 29-30.

modificată și completată legislația existentă în domeniul învățământului sau elaborate unele acte legislative și normative noi.

Este, de asemenea, un fapt important, că învățământul a fost declarat o prioritate națională la nivel de legislație, și au fost elaborate un șir de programe și strategii care au drept obiectiv modernizarea învățământului universitar:

- Programul de modernizare a sistemului educațional din Republica Moldova;
- Strategia învățământului superior;
- Programul de realizare a Strategiei integrării învățământului superior din republică în contextul Procesului de la Bologna;
- Obiectivele de Dezvoltare ale Mileniului până în anul 2015;
- Strategia Sectorială de Dezvoltare a Educației pentru anii 2012-2020.

Alte progrese pot fi enumerate în deosebi în cadrul învățământului superior, așa ca trecerea la două cicluri de studii ale învățământului universitar, implementarea sistemului european de credite transferabile, implementarea sistemelor de calitate în cadrul instituțiilor de învățământ, reorganizării programei de învățământ cu tendința de unificare / armonizare a planurilor de învățământ pentru specialitățile înrudite, ridicarea nivelului de transparență a procesului de învățământ, modernizarea curriculumului universitar, revizuirea principiilor de evaluare a studenților, implicarea și participarea studenților în alcătuirea traseului propriu de studii – prin selectarea cursurilor la alegere, iar pe de alta parte – creșterea flexibilității planurilor de învățământ și diversificarea gamei de opțiuni pentru studenți, creșterea gradului de implicare și responsabilitate a cadrelor didactice și a studenților.

Principalul impediment în modernizarea învățământului superior este finanțarea insuficientă. Este un cerc vicios, învățământul superior este subfinanțat, deoarece economia înregistrează un nivel scăzut de dezvoltare. Și invers criza social-economică se aprofundează, deoarece învățământul superior nu are puterea necesară să promoveze modernizarea societății. Nivelul scăzut de finanțare a avut consecințe negative asupra dezvoltării învățământul superior, cum ar fi plecarea cadrelor didactice tinere și a celor calificate; lipsa motivării a cadrelor didactice; lipsa finanțelor pentru implementarea diferitor proiecte de modernizare, inclusiv pentru cercetări științifice.

O altă dificultate poate fi considerată comunicarea deciziilor pe verticală – de sus în jos, de la nivelul autorităților guvernamentale către instituțiile de învățământ. Pe când ar fi benefic un dialog social între toate părțile implicate în procesul de modernizare a învățământului superior. Orice reformă poate deveni mai eficientă, numai când executorii conștientizează beneficiile acestei reforme și nu doar este aplicată automat, fără careva motivație.

Un punct de vedere, care nu poate fi ignorat este cel al agenților economici, care beneficiază de forța de muncă instruită în instituțiile de învățământ. Nu de puține ori, angajatorii menționează că absolvenții instituțiilor de învățământ nu sunt capabili de aplica în practică cunoștințele obținute în timpul anilor de studii.

Un alt motiv invocat este nivelul necorespunzător de cunoștințe, cel care rezultă din nivelul predării în cadrul instituțiilor de învățământ superior. Implementarea managementului calității în cadrul acestor instituții nu trebuie să poarte un caracter formal. Absolvenții sunt primii beneficiari ai sistemelor de calitate în cadrul unităților de învățământ superior și ei vor face față concurenței atât pe piața locală a muncii, cât și pe cea europeană. Atât timp cât nici o instituție de învățământ superior din Republica Moldova nu este menționată în primele 500 de instituții de învățământ superior pe plan mondial, nu poate fi vorba de recunoașterea reală a diplomelor de absolvire și angajarea acestor absolvenți pe piața muncii europene. Intențiile politicii europene de unificare a sistemului educațional și recunoașterea diplomelor de licență poate fi valabil pentru Republica Moldova numai când vor asigura nivelul corespunzător al calității studiilor. Din aceeași cauză procesul de mobilitate este direcționat din Republica Moldova spre Europa de Vest, studenții, cercetătorii și cadrele didactice din țările europene nu sunt interesate de instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova.

Alt fapt cu efect negativ este acela că, participanții la programele de mobilitate din Republica Moldova în cadrul universităților europene, dacă au posibilitate să se încadreze pentru o perioadă îndelungată la universitățile gazdă, refuză să se întoarcă acasă. Exodul de „materie cenușie” și plecarea cadrelor didactice din instituțiile din Republica Moldova afectează nivelul calității studiilor superioare.

În domeniul mobilității sunt rezerve de dezvoltare și intensificare a participării la aceste programe. Este necesară informarea mai desfășurată a candidaților, intensificarea studierii limbilor străine, pentru ca experiența obținută din programele de mobilitate să fie implementată în țara de origine. Și, de asemenea, pentru a evita aflului de cadre și studenți, este necesar de a crea condiții de lucru pentru cadrele didactice și cercetători, dar și condiții de studii pentru studenți.

Modernizarea sistemului educațional și integrarea europeană nu este numai preocuparea sectorială al Ministerului Educației. Numai prin interacțiunea autorităților guvernamentale, a societății, a instituțiilor de învățământ superior și agenților economici se pot obține rezultatele scontate. Atragerea finanțelor extrabugetare, de asemenea, poate soluționa deficitul creat în prezent. Unele surse extrabugetare pot fi atrase prin cointeresarea sectorului privat, atragerea finanțării pentru proiecte de cercetare și de studii [1].

Obiectivele învățământului superior. Modernizarea învățământului superior presupune definirea clară a misiunilor și a finalităților în concordanță cu schimbările structurale, induse prin decizii normative în raport cu prevederile Procesului de la Bologna.

Obiectivele fundamentale ale reformei învățământului superior sunt convergente cu cele ale dezvoltării sociale, economice, instituțiile de învățământ superior funcționând ca focare ale modernizării, generatoare de cunoaștere științifică, expertiză tehnologică și valori spirituale, centre culturale și civice, promotoare ale valorilor naționale și relațiilor internaționale.

Unul din avantajele de bază ale integrării europene a învățământului superior din Republica Moldova ar trebui, în primul rând, să fie beneficiul dezvoltării economice și sociale a țării. Este necesară integrarea europeană pentru ajustarea Moldovei la nivelul de trai european, la dezvoltarea economiei, societății și progresului tehnico-științific. Nu integrarea în sine trebuie să fie un scop final, dar beneficiile acestui proces.

Însăși politica europeană de modernizare și reformare a învățământului superior are ca obiectiv principal dezvoltarea unei economii europene bazată pe cunoștințe, care să devină o economie lider pe piața mondială, care să asigure un nivel înalt de trai populației, și să fie promotorul dezvoltării și progresului.

Pentru a atinge aceste obiective, Republica Moldova trebuie să depună eforturi enorme. O perioadă îndelungată declinul social-economic a avut o influență nefastă asupra învățământului superior, și în special subfinanțarea care avut urmări extrem de negative. Din această cauză mai este mult de lucru pentru a corecta situația în domeniul învățământului superior și apoi de a ajunge la nivelul cerințelor europene. În scopul integrării eficiente în cadrul sistemului educațional european, este necesară informarea și colaborarea între toate părțile participante la procesul reformării învățământului superior: Guvernul și subdiviziunile sale, instituțiile de învățământ superior, managementul acestor instituții și cadrele didactice, studenții, agenții economici și societatea civilă. Numai prin motivarea și cointeresarea tuturor părților participante, integrarea europeană a învățământului superior din Republica Moldova va avea rezultate reale și nu formale [2].

În concluzie putem afirma că învățământul superior din Republica Moldova, sub aspectul remaniierilor de structură și al reconceptualizării formării profesionale inițiale, este influențat de procesul integrării europene. Procesul de la Bologna constituie o realitate a zilelor noastre, determinată de contextele socio-economic, politic, cultural ale vieții comunității europene. Tendința de aderare și implicare în acest proces presupune noi responsabilități dictate de noi obiective și probleme. Dar efortul merită a fi susținut, deoarece este orientat spre prosperarea social-economică și crearea condițiilor optime de integrare socio-profesională a tinerilor din Republica Moldova.

1 file:///E:/581167_md_studiu_secieru.pdf

2 Ibidem

IMPLEMENTING CALL IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH PHONETICS

*Marianna FUCIJI,
Catedra Limbi Moderne a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

Impactul globalizării se reflectă nu numai în sistemul economic dar și în sistemul educațional și în special în predarea limbilor străine. Aplicarea tehnologiilor noi în predarea și învățarea limbilor străine duce la desfășurarea lecțiilor unde predarea și învățarea depind de utilizarea resurselor digitale. Utilizarea resurselor digitale în procesul de predare-învățare a limbilor străine ajută la formarea și dezvoltarea competențelor comunicative. Scopul articolului dat este de a descrie semnificația modalității de predare a foneticii limbii engleze prin utilizarea computerilor și resurselor din internet pentru a îmbunătăți motivația și a contribui la dezvoltarea competențelor lingvistice ale studenților.

Over the last 20 to 30 years language learning has become one of the most popular and dynamic areas of education for the application of learning technologies. During this period CALL(Computer Assisted Language Learning) has consolidated itself as an innovative field of research and practice. Technology is increasingly a core component of teacher training courses for language teachers across all educational levels in both the state and private sectors. Most language teaching positions now require knowledge of the theory and practice of the learning technologies and digital literacy skills. [1]

Philip Hubbard considers that CALL does not include simply the canonical desktop and laptop devices labeled as computers. In his opinion it also includes the networks connecting them, peripheral devices associated with them and a number of other technological innovations such as PDAs (personal digital assistants), mp3 players, mobile phones, electronic whiteboards and even DVD players, which have a computer of sorts embedded in them [2]. Thus implementing CALL in language teaching could serve to improve a number of different perspectives such as: [3]

- learning efficiency: learners are able to pick up language knowledge or skills faster or with less effort;
- learning effectiveness: learners retain language knowledge or skills longer, make deeper associations and/or learn more of what they need;
- access: learners can get materials or experience interactions that would otherwise be difficult or impossible to get or do;
- convenience: learners can study and practice with equal effectiveness across a wider range of times and places;
- motivation: learners enjoy the language learning process more and thus engage more fully;
- institutional efficiency: learners require less teacher time or fewer or less expensive resources.

To this regard Indian scholar Atul Jain brings some other reasons for using computer-assisted language learning. These reasons are : a) experiential learning; b) motivation; c) enhance students' achievements; d)authentic materials for study; e)greater interaction; f) individualization; g)independence from a single source of information; h)global understanding [4].

Kuang Wu Lee , a scholar from Taiwan, considers that Internet and the rise of computer-mediated communication in particular have reshaped the uses of computers for language learning. He states that the recent shift to global information-based economies means that students will need to learn how to deal with large amounts of information and have to be able to communicate across languages and cultures. Also Lee mentions that the role of the teacher has changed as well where teachers are not the only source of information any more, but act as facilitators so that students can actively interpret and organize the information they are given, fitting it into prior knowledge. He also points out that the students have become active participants in learning and are encouraged to be explorers and creators of language rather than

passive recipients of it. Lee concludes that Integrative CALL stresses these issues and additionally lets learners of a language communicate inexpensively with other learners or native speakers. As such, it combines information processing, communication, use of authentic language, and learner autonomy, all of which are of major importance in current language learning theories [5].

Swedish scholar, Anders Eriksson points out that Phonetics and other speech communication sciences may be particularly well suited for Internet based or Internet supported education. In this regard Eriksson's point of view is the following [6]:

- Speech communication sciences are highly multidisciplinary, and the Internet as a medium of communication can contribute in a number of ways to overcome the limitations often found within one single department.

- The Internet can allow easier access to linguistic resources, tutorial information and native speakers of any language regardless of geographical location.

- Phonetics requires both sounds and images to be realistic, and for many areas the possibility to perform experiments is essential. With Internet tools like audio and video players and programming languages like Java, new possibilities have opened up for realistic, high quality phonetics resources which may be used in an Open and Distance Learning (ODL) context.

- Interactive assessment and peer assessment through the Internet can increase the efficiency of student self-study in practical skills.

Spanish scholars Josefina Carrera and Claudia Pons also promote the idea that a vast variety of tools for teaching and learning Phonetics and other speech sciences are currently available on the Internet. They point out that tools like audio files, video players, dynamic illustrations, on-line courses, interactive glossaries, and programming languages are being used to improve the quality of phonetics education and to increase the efficiency of students' self-study and practical skills. Along these lines they provide a list of phonetic resources used for the study of English Phonetics via Internet [7]:

- a. On-line phonetic courses with exercises, e.g. A Course in Phonetics website, P.Ladefoged, UCLA: <http://www.phonetics.ucla.edu/>

- b. Glossaries with phonetic, phonologic and linguistic terms, i.e. Electronic Glossary of Linguistic Terms website, J. Albert Bickford, David Tuggy, ILV-México; University of North Dakota: <http://www.sil.org/mexico/ling/glosario/E005ai-Glossary.htm>

- c. IPA fonts and charts, e.g. The International Phonetic Association website: <http://www.arts.gla.ac.uk/IPA/ipa.html> / IPA charts with sound in Flash Animation, e.g. Paul Meier Dialect Services website, e.g. <http://www.paulmeier.com/ipa/charts.html> / Files of speech sounds from the IPA: <http://www2.arts.gla.ac.uk/IPA/sounds.html>

- d. Dynamic vocal-tract diagrams, video clips and animations, e.g. The Sounds of Spoken Language website, University of Iowa: <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/> or The Interactive Sagittal Section website, Daniel Currie, University of Toronto: <http://www.chass.utoronto.ca/~danhall/phonetics/sammy.html>

- e. Fundamentals of Acoustics, e.g. Acoustics and vibration animations website, Dan Russell, Kettering University: <http://www.kettering.edu/~drussell/demos.html>

- f. Acoustic phonetics, spectrograms and speech synthesis, e.g. Source-filter model of vocal tract, with duck call-source, Exploratorium in San Francisco: http://www.exploratorium.edu/exhibits/vocal_vowels/

Implementing the above listed internet resources would definitely raise teacher's and learner's motivation when teaching and learning English Phonetics. Internet resources are very effective especially for adult learners of English as Internet materials are accessible any time and serve to cover the individual needs of each learner.

The facts mentioned above drive us to a conclusion that Internet resources are very useful in the process of teaching and learning foreign languages and are worth to be implemented in school or University curriculum. To achieve this goal foreign –language teachers from the

developing countries (such as Moldova) who are less experienced in using internet resources in their foreign-language classes need some additional training in this regard. To improve the current situation in Moldovan schools and higher education institutions the Ministry of Education should focus on raising the potential of Internet resources efficiency in the process of foreign language teaching and to provide good teaching and learning conditions throughout the country creating more computer assisted classrooms with internet connection.

References:

1. Thomas M., Reinders H., Warschauer M., Contemporary Computer-Assisted Language Learning: Bloomsbury Academic, 2013, pp.1-12
2. Hubbard Ph., Computer Assisted Language Learning: Foundations of CALL, Volume I: < <http://www.stanford.edu/~efs/callcc/callcc-intro.pdf>>
3. Ibidem
4. Jain A., Computer in Education. India, Delhi: Isha Books, Mehra Offset Press, 2005 pp.61-78
5. Lee K. W., English Teachers' Barriers to the Use of Computer-assisted Language Learning: < <http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html>>
6. Ericsson A., Web-accessible Resources for Teaching Phonetics. Department of Phonetics, Umeå University, S-901 87 Umeå, Sweden: <<http://www.ling.gu.se/~anders/papers/Berlin.pdf>>
7. Carrera J., Pons C., Development of technological tools for teaching and learning Catalan phonetics via the Internet : http://www.phon.ucl.ac.uk/ptlc/proceedings/ptlcpaper_03e.pdf

FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE LA STUDENȚII-PEDAGOGI ÎN CADRUL DISCIPLINEI *TEORIA ȘI METODOLOGIA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE ÎN CLASELE PRIMARE*

*dr., conf. univ. Silvia GOLUBIȚCHI,
Universitatea de Stat din Tiraspol*

The student's communicative skill at the teaching course of Romanian language and literature represents the interaction between students, the informational change with specific concepts, the ability to use deliberately some relations and dependences.

The communicative skill includes some elements: linguistic skill, cognitive skill and informative skill.

For communicative skill formation is necessary to involve the students in concrete communicative situation, which are realized through the lessons, simulation and through teaching practice.

The communicative skills have a general value, and it forms as a result specific skills of the course which are represented through student's capacities, attitudes and knowledge.

Integrarea învățământului superior din Republica Moldova în contextul sistemului educațional unic european presupune o corelare minuțioasă, stabilirea unor tangențe la nivel formal, legislativ, la nivel conceptual și la cel al elaborărilor strategiilor de implementare a reperelor metodologice. Misiunea direcțiilor strategice este de a facilita formarea unui cadru general unic, apreciat drept premisă a integrării.

Pregătirea într-un domeniu concret de activitate este recunoscută doar în baza demonstrării unor competențe, care vor fi în concordanță cu contextul social-economic și cu promovarea noilor realizări din domeniul științelor educației. Axarea procesului de formare profesională pe formare de competențe sporește funcționalitatea achizițiilor academice și determină instituțiile de învățământ superior să fie mai receptive la cerințele pieței muncii.

Finalitatea majoră a studierii cursului *Didactica limbii și literaturii române* este formarea competenței de comunicare la studenții-pedagogi prin conținuturi specifice studiate. Competențele de comunicare implică mobilizarea unui ansamblu de resurse manifestate de cei implicați în interacțiune și sunt puse în aplicare pentru a comunica eficient.

Studiind planul-cadru și curriculumul, se observă că se acordă o tot mai mare atenție promovării competenței de comunicare, în comparație cu politicile educaționale și documentele anterioare. Comunicarea reprezintă una dintre sursele cele mai accesibile de informare.

Formarea competenței de comunicare orală este un deziderat al educației moderne și are menirea să reglementeze relațiile dintre oameni în toate sferile vieții sociale: în muncă și viața de toate zilele, în politică și în știință, în familie și în locurile publice și este chemată să dirijeze faptele omului, atitudinea lui față de alți oameni și față de societate prin obiceiuri, convingeri, educație.

Pentru a defini conceptul de competență comunicativă, susține Vl. Guțu trebuie mai întâi să ne referim la competența socială, care se raportează la *aptitudine, abilitate și capacitate* [4, p.430], acestea fiind și elementele competenței.

În literatura de specialitate se întâlnesc următoarele concepte *capacitatea de a comunica, competența de comunicare și competența comunicativă*, care au rol determinant în existența umană.

În acest sens vom apela la abordarea cercetătoarei L. Ezechil [3, p.98] care susține *capacitatea de a comunica* reprezintă posibilitatea de a interacționa cu semenii, de a realiza cu ei un schimb informațional și de a uza de semne și simboluri a căror semnificație este stabilită în mod convențional.

Competența comunicațională definește eficacitatea interacțiunii, a schimbului informațional și interpersonal, abilitatea de a folosi în mod deliberat anumite relații și dependențe, pentru a spori magnitudinea impactului în acțiuni bine orientate într-o direcție stabilă cu anticipație [ibidem, p.100].

Competența de comunicare derivă din competența-cheie *a învăța să înveți* și trebuie tratată ca o componentă de bază a domeniului definit de citit-scris. Aceasta se regăsește în conținutul competențelor generale specifice disciplinei Limba și literatura română dintre care [2, p.7]:

- *receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare;*
- *utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje orale în situații de comunicare monologată și dialogată;*
- *receptarea mesajului scris, din texte literare și nonliterare, în scopuri diverse;*
- *utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare cu scopuri diverse.*

Competența de comunicare se afirmă în exercițiul curent al relaționării, ca demers interacțional cu caracter psihosocial marcat de performanță și care angajează, din această cauză, acțiuni bine conștientizate, raționalizate [3, p.100]. În cadrul didacticii limbii și literaturii române în învățământul primar studenții-pedagogi simulează secvențe de lecție, desfășoară lecții publice, prin care se evidențiază limbajul pedagogic specific. Competențele de comunicare devin competențe-cheie la nivel de sistem educațional, fiind evaluate conform capacității studenților – pedagogi de a comunica cu cei din jur, alături de componentele afectiv-atitudinale într-o anumită situație. Este foarte important a ști să comunici conform celor trei dimensiuni ale naturii cunoașterii *a ști, a ști cum, a ști să fii...* [1, p.5].

Prin conținuturile specifice ale metodologiei citit-scris în clasa I, studenții vor interioriza modelul comunicativ-funcțional, ce presupune dezvoltarea integrală a capacităților vizând cele patru deprinderi: *înțelegerea după auz, vorbirea, lectura și scrierea*.

Conceptele educației lingvistice și literar-artistică asigură însușirea corectă a celor trei funcții stabilite de știința psiholingvistică:

- Conținutul (ce mesaj trebuie comunicat);
- Structurarea și competența lingvistică (modul în care se formulează din punct de vedere gramatical acest mesaj);
- Valoarea psihologică și motivația expunerii (starea emotivă, atitudinea vorbitorului față de ascultător și invers, față de cele comunicate etc.) [2, p.10].

Competențele de comunicare în cadrul cursului reprezintă o necesitate socială stringentă, de aceea formarea și dezvoltarea lor sunt obiective de bază ale procesului de predare-învățare-evaluare. N. Silistraru vorbește despre *competența de comunicare* ca fiind un întreg ansamblu de abilități personale, un rezultat egal al științei și artei, neexistând un mod ideal de comunicare [6, 77].

Din cele expuse mai sus evidențiem ideea că *competențele de comunicare* reprezintă *capacități* care includ ansambluri de *cunoștințe* structurate și deprinderi, *atitudini* dobândite prin învățare, care fac studentul competent în anumite situații de comunicare, precum este susținerea publică a lecției-model în cadrul practicii pedagogice.

Competențele de comunicare reprezintă *modele lingvistice globale*, formate prin lectura explicativă și interpretativă a textelor literare, care permit organizarea, stăpânirea informațiilor depozitate sub formă de scheme, scenarii, strategii necesare dobândite pe parcurs, care apoi vor permite utilizarea materialului lingvistic pentru a face față diverselor împrejurări ale vieții [1].

T Cartaleanu delimitează în cadrul competenței de comunicare mai multe componente: *competența lingvistică, competența pragmatică, competența cognitivă, competența informativă* [5, p.84].

Competența de comunicare lingvistică a studentului se observă în realizarea activităților comunicative variate, care implică: receptarea, producerea, interacțiunea, realizate fie în *formă orală*, fie în *forma scrisă*, fie în ambele forme. Activitățile comunicative *de receptare* (orală și / sau scrisă) și *de producere* (orală și / sau scrisă) sunt indispensabile pentru orice activitate la cursul didactica limbii și literaturii române, a cărei finalitate este atât de a informa, cât, mai ales, de a modifica atitudini și mentalități la nivelul receptorului, de a-i provoca acestuia reacții și transfer de rol din partea emițătorului.

Competența pragmatică pune în prim-plan utilizarea funcțională a resurselor lingvistice, prin realizarea funcțiilor comunicative, a actelor de vorbire, în general, și face referire la coeziunea și coerența discursului, la selectarea celor mai potrivite tipuri și genuri de texte în raport cu intenția comunicativă. Față de competența lingvistică, în cazul competenței pragmatice, impactul major al interacțiunilor și mediilor culturale este decisiv pentru obținerea performanței comunicative. Abordarea de tip structural din programe, care vizau o cunoaștere pur teoretică a sistemului limbii, s-a dovedit perimată, fiind înlocuită în Curriculum modernizat [2] cu una de tip funcțional, schimbare care a determinat și transformarea obiectivelor în competențe.

Standardele care însoțeau programele vechi fixau nivelul general de cunoștințe pe care un educabil trebuia să le dețină la sfârșitul ciclului primar, făcând doar simple referiri la aspectul operațional al acestora. În noua viziune, competențele sunt, prin definiție, expresia autorității unor opinii, priceperea bazată pe o cunoaștere temeinică a problematicii și au ca bază aspectul operațional al cunoștințelor.

Competența cognitivă are la bază conceptele teoretice ale limbii și literaturii române, care oferă definiții și o varietate de abordări conceptuale.

Competența informativă ne precizează tezaurul limbii și literaturii române, atât folclorul, cât și creațiile literare.

Competențele de comunicare, ca parte integrantă a oricărei competențe, care în demersul educațional în mare măsură anume prin comunicare orală sau scrisă se demonstrează se alcătuiesc din [5, p.37]:

I. *Competențe lingvistice* propriu zise care includ: *competență lexicală; competență gramaticală; competență semantică; competență fonologică; competență orografică; competență ortoepică.*

II. *Competență sociolingvistică*: Indicatorii relațiilor sociale: *salutul, adresarea, exclamațiile, luările de cuvânt*; reguli de politețe; expresiile înțelepciunii populare: *zicători, proverbe, frazeologisme, clișee*; diferențele de registru: *oficial, neutru, neoficial, familiar, intim*; diferențele dialectale: *teritoriale, sociale.*

III. *Competența pragmatică*: Cunoașterea de către studenți a principiilor conform căreia mesajele sunt organizate, structurate, adaptate. Acesta include a) *competența discursivă: ordonarea frazelor în secvențe cu scopul de a produce ansambluri; structura discursului*; b) *competența funcțională: procedura.*

Competențele de comunicare dispun de o valoare generală, iar formarea lor este produsul unor competențe specifice, care reprezintă cunoștințe, capacități și atitudini dobândite de studenți prin activitatea de studiere a cursului de didactica limbii și literaturii române.

Conținuturile didacticii limbii și literaturii română sunt eficiente în formarea competenței de comunicare, deoarece studentul-pedagog se familiarizează cu:

- Metodica predării-învățării elementelor de construcție a comunicării
- Metodica predării lecturii și formării gândirii critice în baza analizei textului literar și nonliterar
- Metodica predării-învățării elementelor de construcție a comunicării
- Particularitățile predării-învățării noțiunilor gramaticale în ciclul primar (în contextul studierii integrate a limbii române)
- Evaluarea rezultatelor școlare la limba și literatura română în clasele primare
- Activitățile conexe la limba și literatura română în clasele primare

Din cele afirmate anterior, *conchidem* competențele de comunicare se formează în cazul în care capacitățile care stau la baza lor sunt exersate sistematic și progresiv în situațiile de comunicare. Aceste competențe vor influența pozitiv cunoștințele receptorului atât cele din sfera lingvistică, socioculturală, cât și de reflecție și de autoevaluare. Toate împreună vor contribui la formarea competenței de comunicare.

Referințe :

1. Cartaleanu T., Cosovan O. etc. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. –Ch.: Centrul Educațional, 2008
2. Curriculum școlar pentru clasele I-IV, Ch.: Editura Cartier, 2010
3. Ezechil L. Comunicarea educațională în context școlar. B.: Editura Ddactică și Pedagogică, 2002
4. Guțu V. Pedagogie. Ch.: CEP USM, 2013
5. Sclifos L., Goraș Postică V., Cosovan O. etc. O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic. Ch: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2010
6. Silistraru N., Golubițchi S. Pedagogia învățământului superior. Ghid metodic. Ch.:Editura: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2013,

RECEPTAREA CREAȚIEI VIERENE ÎN SPAȚIUL EUROPEAN

*Liliana GROSU,
Catedra Filologie Română a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

Gr. Vieru is the most representative poet of the contemporary literature, who, along with other ancestors, stepped borders to the universal nationality. Endowed with a vocation and a special talent, his name Grigore Vieru became one of a resonance in the European, even in the first years of his creation. The poet was supported by his colleagues across the Prut, who had edited and published volumes of poetry that made him a special guest at various cultural events and who have highly appreciated. His poetry has been translated and perceived in other languages: french, english, italian, estonian, bulgarian, ukrainian, latvian and german etc. In fact Gr. Vieru stepped widely to Europe and it shows us the entire correspondence of the poet with "soul friends", that led him to assert, rightfully, that's fine and useful to travel in Europe, but urging us do not leave our country.

„Internaționalismul este o floare frumoasă pe care trebuie să fii nebun să nu vrei s-o miroși?!”¹, iată ce credea Gr. Vieru despre „ieșirea în lume” a unui poet.

Înzestrat cu o vocație și un talent deosebit, Gr. Vieru, asemenea marilor săi înaintași, a pășit granițele naționalului spre universal. E greu să-ți coboare literatura în mijlocul existenței, dar și mai greu să treacă limitele ei, să vezi numele unui poet/ scriitor în manualele naționale, dar cu atât mai mult să simți admirația și respectul acestuia în afara lor. Gr. Vieru, alături de alte figuri literare din sec. XX, care fac gloria românilor moldoveni (Al. Mateevici, C. Stere, I. Druță ș.a.), reprezintă „solia neamului în marea eternitate universală a cuvântului scris”² sau, după cum afirmă Carmen Cosma (Iași): „... sub peticul nostru de cer, cu favoarea divină ce ni s-a făcut prin poetul Grigore Vieru, credem că putem nădăjdui a ne înscrie în ceea ce Blaga numea *mândria unor inițiative spirituale istorice, care să sară din când în când ca o scânzeie* și în universalitate. Căci poetul Gr. Vieru este și un simbol al asumării mândriei în sensul bun, nobil al unei demnități umane: e deminitatea puterii de afirmare în deschiderea ce ține de sublimul umanului și care este creația artistică”³.

E de menționat faptul că în articolul de față vom pune în evidență receptarea creației vierene în spațiul european nu la etapa actuală, ci din primele începuturi, când abia erau conturate direcțiile de cercetare ale operei vierene, iar materialul este preluat mai mult din reviste și ziare, din lipsa unor scrieri cu caracter monografic despre Gr. Vieru la acea vreme.

Poetul și-a iubit întotdeauna Patria și a luptat pentru întregirea ei, fapt care l-a determinat să apeleze, în repetate rânduri, la susținerea fraților de peste Prut, întreținând corespondențe, mergând la întâlniri de suflet, colaborând cu diferite ziare, reviste și edituri, fiind acceptat ca membru al Academiei Române, susținând că „dacă nu aș fi român, aș fugi în România, vorba ceea”⁴, iar fiind întrebat unde este mai acasă: la Chișinău, la București sau la Pererîta, poetul susține că la Pererîta dacă ar mai fi copil și dacă ar fi student, ar alege Bucureștiul cu marii lui profesori, savanți și oameni de cultură.

Numele lui Gr. Vieru a devenit unul de rezonanță, chiar din primii ani de început. Vladimir Beșleagă face următoarea remarcă: „Poezia lui Gr. Vieru este bine cunoscută și îndrăgită nu numai de cititorii din republica noastră, ci și de milioane de cititori din întreagă țară (adică România mare). Nu cred să existe vreo țară în care să nu fi fost tradusă și editată cel puțin o plachetă a poetului și, în primul rând, versuri pentru copii”⁵.

¹Gr. Vieru: „Internaționalismul este o floare frumoasă pe care trebuie să fii nebun să nu vrei s-o miroși – dar unde-i?!”. În: *Literatura și Arta*, nr. 40 (2304), 28 septembrie, 1989, p. 4.

²T. Palladi, *Rapsod și scutier al neamului*. În: *Limba Română*, 1995, nr.1 (19), anul V, Chișinău, p. 30.

³C. Cozma, *Temei într-un sentiment și cuget românesc*. În: *Literatura și Arta*, nr. 16 (2488), 15 aprilie, 1993, p. 4.

⁴Al. Bantoș, „Fără limba română n-aș fi ajuns poet”. În: *Literatura și Arta*, nr. 7 (2523), 16 februarie, 1995, p. 4.

⁵Vl. Beșleagă, *Suflul vremii*. Chișinău: *Literatura artistică*, 1981, p. 152.

Un moment asupra căruia ar trebui să ne oprim, consider că ar fi cel de „după Revoluția din 1989, din Basarabia și România, când auditoriul Maestrului s-a lărgit considerabil, pe viu și în mod vertiginos, cu vreo 23 de milioane de români”¹, fapt consemnat mai târziu de însuși autor: „...am avut numeroase întâlniri la numeroase licee și universități din România, unde nu am fost trimis de partid, ci de cei care-mi prețuiesc osteneala. Aceste întâlniri, deloc ușoare, îmi dau un sentiment de satisfacție asemănător cu cel care-l am la apariția unei noi cărți”².

Dacă e să ne referim la receptarea creației lui Gr. Vieru peste Prut, atunci nu putem trece cu vederea faptul că multe din volumele sale au fost editate și lansate în România.

Într-un dialog cu Alexandru Bantoș, Gr. Vieru face următoarea mărturisire: „... fără Ministerul Învățământului și Științei și fără Editura Didactică și Pedagogică din București (director Constantin Floricel), care mi-au editat *Albinuța*... aș fi rămas un anonim”³. Din același interviu aflăm de atenția căror scriitori și oameni de artă din România s-a bucurat poetul basarabean: Zaharia Stancu, Dumitru Radu Popescu, cei care l-au invitat oficial la Uniunea Scriitorilor, Aurel Rău, cel care a îndrăznit prin '68 să pomenească numele unui basarabean, „și acela eram eu”, spune Vieru, și să-i traducă din rusește un poem, Andi Andrieș și Corneliu Ștefanache, cei care i-au publicat primele versuri în „Iașul literar” și „Convorbiri literare”, Nicolae Dragoș și Mihai Ungureanu, „găzdașii” de la „Luceafărul”, Călin Gruia și Victor Crăciun, cei care i-au dat la radio niște „bucăți literare”, cum le numea însuși poetul, Stelian Gruia, cel care a publicat în „Luceafărul” primul eseu despre creația sa, mai exact despre *Albinuța*, Adrian Păunescu, Alexandru Andrițoiu, cei care i-au dedicat poeme, Tudor Gheorghe, care i-a cântat generos versurile în diverse spectacole etc.

Mai mult decât atât, cu ocazia manifestărilor prilejuite de festivalul „Calatis” (Mangolia, România), numele său (alături de alte patru nume) a fost „împământenit” pe *Aleea Stelelor de Mare*, unde apar nume celebre din lumea scenei muzicale, a divertismentului și a literaturii.

Un exemplu pe care nu putem să-l trecem cu vederea este *Albinuța*, „cartea de căpătâi a creșterii noastre spirituale”⁴, având menirea „să le insuflă copiilor pe de malurile tuturor râurilor românești că vorbesc una și aceeași – și cea mai frumoasă de pe pământ – limbă – limba română și că aparțin unuia și aceluiași – și cel mai ingenios și mai inteligent – neam din lume – poporul român”⁵. Imediat la editarea acestuia au apărut câteva articole semnate de I. Melniciuc, S. Vangheli, C. Partole, V. Mihaneva și I. Gheorghiuță, S. Rassadin, două dintre ele au apărut în limba rusă (*Bukvar' — kniga neobyknovennaâ // Sov. kul'tura.— 1985.— 2 apr.— P. 6; Pravo napisat' bukvar': [o moldavskom bukvar'e i ego sozdatelâh Gr. Vieru i S. Vangheli] // Brat'â po peru.— Ch., 1989.— P. 289—316*), iar unul în limba ucraineană (*Stoličnye novosti: bukvar' dlâ šestiletok // Ukraina.—1987.—Nr. 7.— P. 3*), ceea ce denotă faptul că *Albinuța* a avut o rezonanță și în afara granițelor Moldovei.

Iată doar câteva din țările unde poezia lui Gr. Vieru și-a găsit un nume: în Iugoslavia a apărut o culegere de poezii selectate din creația Gr. Vieru sub titlul „*Cruce și arfă*”, la Paris s-a editat un volum cu patru poeți sovietici „în care a vrut Dumnezeu să încap și eu”⁶ spune poetul, și apoi o ediție în Bulgaria și alta în India, acestea într-un timp „de așa natură, când factorul poștal ar putea să-i pună dimineața pe masă atât o caricatură, vădind gradul cel mai de jos al îndobitocirii umane, cât și o carte de versuri traduse în Franța de domnul Deluy; atât o epistolă în care este etichetat ca fascist, cât și o invitație făcută cu dragoste de admiratorii poeziei dumnealui

¹ A. Lupu-Borș, Două recenzii inedite sau Cititorii lui Grigore Vieru. În: *Literatura și Arta*, nr. 7 (2843), 17 februarie, 2000.

² Ibidem.

³ Al. Bantoș, Fără limba română n-aș fi ajuns poet. În: *Limba Română*, 1995, nr.1 (19), anul V, Chișinău, p. 11.

⁴ N. Măcaș, Cartea de căpătâi a creșterii noastre spirituale. În: *Limba Română*, 1995, nr.1(19), anul V, Chișinău, p. 26.

⁵ Ibidem.

⁶ Gr. Vieru: „Internaționalismul este o floare frumoasă pe care trebuie să fii nebun să nu vrei s-o miroși – dar unde-i ?!”. În: *Literatura și Arta*, nr. 40 (2304), 28 septembrie, 1989, p. 4.

din Germania Federală; atât o amenințare că îi vor rupe mâinile, cât și un volum de poezie tradusă în spiritul iubirii frățești de prietenii din patria poeziei ce este Iugoslavia”¹.

Vorbind despre varietatea prozodică a poeziei lui Gr. Vieru, Theodor Codreanu face următoarea remarcă: „Modernitatea poetului e de fond, reușind să ridice o urgență „regională” la exemplaritatea universalului”². Astfel, traducerea celor mai reprezentative poezii ale lui Gr. Vieru s-a făcut în diferite limbi, vom pune în evidență doar câteva exemple: poezia „*În limba ta*” a fost tradusă în engleză, franceză, spaniolă (traduceri de Paul Abucean), letonă (traducere de Knuts Skujenieks); poezia „*Legământ*” a fost tradusă în spaniolă, franceză, engleză (traducere de Paul Abucean), italiană (traducere de Dante Cerilli); poezia „*Nu am, moarte, cu tine nimic*” a fost tradusă în spaniolă (traducere de Andrei Langa), franceză, engleză (traducere de Paul Abucean); poezia „*Plugul de aur*” a fost tradusă în bulgară (traducere de Ognean Stamboliev); poeziile „*Steaua de vineri*”, „*Scrisoare din Basarbia*”, „*13 strofe despre mankurți*” au fost traduse în spaniolă (traduceri de Paul Abucean); poeziile „*Mamă, tu ești Patria mea*”, „*Trăiesc*” traduse în franceză de Irina Fedorenco și lista poate continua.

La una dintre conferințele științifice unionale sub genericul „*Căutările artistice ale literaturii sovietice contemporane multinaționale*” desfășurată la Chișinău în 1974, unul dintre participanți, savant și profesor rus, Alexandru Ovcearenco, referindu-se la rezonanța literaturii sovietice multinaționale peste hotarele țării, a adus, printre multe alte exemple și poezia „*Formular*” a lui Gr. Vieru, apreciind eroul acestei poezii. Cu altă ocazie, aceeași poezie a fost citită în fața participanților la un seminar privind învățarea limbii ruse în Finlanda, unde sute de oameni – muncitori, ingineri, studenți, învățători – au ascultat traducerea în limba rusă a poeziei.

M. Dolgan consemnează următoarele despre popularitatea poeziei lui Gr. Vieru peste hotarele țării: „Numai într-un singur an – 1982 – numele lui Gr. Vieru a figurat în trei apariții editoriale selective: una amplă la Moscova („*Лист зеленый*”), alta la Chișinău (tot în limba rusă „*Потому что люблю*”), iar cea de-a treia la București („*Izvorul și clipa*”) în colecția *Cele mai frumoase poezii*”³

Faptul că Gr. Vieru a pășit larg spre Europa ni-l demonstrează și întreaga corespondență a poetului cu „prietenii de suflet” sau, cum mărturisea soția poetului, Raisa Vieru, „cel mai plăcut lucru pentru el e să stea cu prietenii la un pahar de vorbe”⁴. Într-un articol din *Literatura și Arta*, Gr. Vieru își enumeră cu mândrie zecile și sutele de prieteni din cele mai diverse domenii din România și R. Moldova și din mai multe colțuri ale lumii și, cum nimeni altul, știe a le prețui prietenia, dedicându-le câte o poezie. Printre dedicațiile scrise cu atâta măiestrie se enumeră marii creatori de valori artistice și spirituale din mai multe domenii: *poeți și prozatori* (N. Stănescu, I. Alexandrescu, V. Teleucă, A. Codru, A. Păunescu, N. Dabija, Leons Briedis, Imant Ziedonis, S. Vangheli, F. Neagu ș.a.), *critici și istorici literari* (E. Simion, M. Cimpoi, M. Ungureanu, D. Micu, I. Rotaru, M. Popa, V. Crăciun, F. Băileșteanu, Klaus Heitman ș.a.), *compozitori și interpreți* (Ion Aldea-Teodorovici, E. Doga, A. Chiriac, Gh. Zamfir, T. Gheorghe, Mirabela Dauer ș.a.), *pictori* (Isai Cârmu), *cineaști* (E. Loteanu, D. Olărescu), *lingviști* (E. Coșeriu, Valeriu Rusu, Gh. Pruteanu, I. Melniciuc), *folcloriști* (A. Tamazlăcaru), *actori* (Florin Persic, An. Răzmeriță), *fețe bisericești* (Preafericitul Părinte Teocsit, Înalt Preasfințitul Bartolomeu Ananie, Părintele Ioanichie Bălan), *istorici* (I. Buga, A. Eșanu) și lista poate continua cu nume mai puțin cunoscute nouă.

Curios titlu are un articol semnat de N. Dabija – „*Grigore Vieru – cel mai mare poet francez*”, fapt datorat unui cunoscut lingvist de la Universitatea din Aix-en-Provence (Franța), Valeriu Rusu, care predă studenților poezia românească. Reproducem o secvență din articol pentru a face o clarificare: „... la unul din seminare le-a propus discipolilor săi:

- Dați-mi un nume de poet francez. Nu din secolul XIX, ci din secolul XX...

¹ B.V., Paradoxuri din viața unui scriitor-deputat. În: *Literatura și Arta*, nr. 40 (2304), 28 septembrie, 1989, p. 5.

² Th. Codreanu, Gr. Vieru – întoarcerea la izvoare. În: *Literatura și Arta*, nr. 42 (2514), 14 octombrie 1993, p. 4.

³ M. Dolgan, Creația lui Gr. Vieru în școală. Chișinău: Lumina, 1984, p. 5.

⁴ N. Roibu. Raisa a fost cerută în căsătorie de Gr. Vieru în versuri. În: *Jurnal Național*, joi 2 noiembrie 2000, p. 9.

Sala a rămas mută, povestea basarabeanului nostru. Și-atunci unul din studenți s-a ridicat și-a spus:

- Grigore Vieru.

A rostit acest nume, explică N. Dabija, pentru că la Universitatea din Aix-en-Provence (Franța), poezia lui Gr. Vieru, grație lui Valeriu Rusu, e cea mai prezentă¹. Iar în concluzie, N. Dabija afirmă: „Vieru e cunoscut în Franța, pentru că – spre deosebire de unii dintre confrății de condei care depun eforturi să ajungă în Europa – poetul nostru dorește să ajungă mereu la cititorul pentru care scrie”².

Credem că ar fi potrivit să vedem care a fost atitudinea poetului față de Europa și dacă poetul ar fi schimbat vreodată „biciuita țară” cu alte țări. Într-un interviu realizat prin 1992 de către Florian Oancea i se adresează întrebarea „Ce mesaj adresați cititorilor?”, iar poetul răspunde: „E bine și folositor să cutreierăm Europa, dar să nu părăsim Țara. Să nu părăsim Țara – iată mesajul pe care cu frățească iubire îl adresez tuturor cititorilor. Înainte de a intra, cum se zice, în Europa, trebuie mai întâi să intrăm în propria noastră țară ca adevărați feciori ai ei”³.

Dacă e să ne referim la călătoriile lui Gr. Vieru în spațiul european, ar trebui să începem cu România, unde poetul a pășit ca într-un basm, fapt demonstrat de propriile mărturisiri: „Întâlnirea cu România a fost tulburătoare. Era ca și cum mi-aș fi văzut pentru primă oară părinții. Citeam toate denumirile de străzi și de magazine ca pe niște poeme. Mă țineam pe străzi de copii de drag de vorba lor - îmi părea că nu vorbesc, ci cântă. Eram mirat ca un copil că pretutindeni se vorbește românește. Prin librării nu mai alegeam cărțile, cumpăram totul deodată crezând că a doua zi nu le mai găsesc, iar la Mănăstirile din Moldova și Bucovina zvonul clopotelor îmi părea o miere care putea fi întinsă pe pâine. Era basmul pe care l-am trăit abia la 38 de ani”⁴.

Poetul a făcut călătorii în Europa și în afara ei, deși „târziu”, cum afirmă el însuși, dar a vizitat, cităm, „aproape totul ce doream să văd: Franța, Italia, China, America. Parcă aș vrea să mai vizitez Suedia, parcă aș alege regimul social-democrat de acolo. M-aș bucura să văd și Japonia. Mare miracol mai este această Japonie, care nu oricui îngăduie s-o vadă, și, mai des, s-o înțeleagă”⁵.

În concluzie menționăm faptul că secretul popularității poeziei lui Gr. Vieru în spațiul european constă în faptul că simplitatea și sinceritatea, profunzimea și dramatismul tulburător, naturalețea și melodicitatea folclorică – toate acestea i-au atras cititorii și îi atrag în continuare.

¹ N. Dabija, Grigore Vieru – cel mai mare poet francez. În: *Literatura și Arta*, nr. 6 (3102), 10 februarie, 2005, p. 1.

² Ibidem.

³ Fl. Oancea, Gr. Vieru și Neamul românesc. În: *Literatura și arta*, nr. 51 (2471), 17 decembrie, 1992, p. 5.

⁴ Adalbert Gyuris în dialog cu poetul Gr. Vieru, disponibil pe <http://www.grigorevieru.md/creatia/interviuri-dialoguri-mese-rotunde/253-adalbert-gyuris-in-dialog-cu-poetul-gr-vieru> [accesat 14.04.2014]

⁵ Nina Josu, O întâlnire de neuitat cu poetul Gr. Vieru. În: *Literatura și Arta*, nr. 12 (3056), 25 martie, 2004, p. 5.

L'ORGANISATION DU PROCESSUS ÉDUCATIF DES COURS DE LANGUE ÉTRANGÈRE DANS LE CONTEXTE D'INTEGRATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS L'ESPACE EUROPÉEN

*Corina MIHALCENCOVA,
Catedra Limbi Moderne a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

Modul de organizare și desfășurare a procesului instructiv-educativ în instituțiile de ordin superior, joacă un rol extrem de important în dezvoltarea și formarea profesională a studenților. Modelul de un înalt grad de eficiență este considerat modelul care oferă rolul central studentului, deoarece studentul are nevoie să se manifeste conform cerințelor interioare, să poată alege, să afle singur ce este interesant și util pentru el, aplicând activitățile în mod independent ori în colaborare cu colegii săi. Astfel “procesul învățării” poate fi definit ca o tendința individuală naturală de a îndeplini obiective personale semnificative, iar pentru o acțiune eficientă a procesului de predare-învățare totul trebuie să pornească de la student, de la necesitățile și aspirațiile lui, iar în funcție de aceasta să fie organizat procesul de cunoaștere și formare.

L'organisation et le déroulement du processus éducatif dans les institutions d'ordre supérieur jouent un rôle important dans le développement et la formation professionnelle des étudiants.

Afin de promouvoir l'apprentissage des langues, les enseignants sont encouragés à travailler de manière plus flexible pour répondre aux besoins variés des élèves. L'élément de base de l'assimilation d'une langue étrangère est “l'unité de l'enseignement / apprentissage” car il prend en compte à la fois les compétences et les besoins de l'enseignant et des étudiants. La Commission européenne soutient la promotion des langues et la diversité culturelle et encourage l'apprentissage des langues dans l'espace européen, suivant ainsi la politique de transparence et de démocratie. [1]

Le modèle considéré d'un haut degré d'efficacité est le modèle qui donne à l'étudiant un rôle central, alors apparaît une nécessité de se concentrer sur tous les deux éléments de base “ de l'unité de l'enseignement/apprentissage”, c'est à dire sur l'étudiant et le processus d'apprentissage. [2]

Les étudiants sont en mesure d'identifier leurs besoins, de trouver des sources d'information et de construire leur propre système de connaissances sur les objectifs personnels précédemment identifiés.

Il est très important de déterminer avec la plus grande clarté et précision les objectifs réels par rapport aux besoins des élèves en fonction de leurs caractéristiques et des ressources disponibles.

Ainsi le «processus d'apprentissage» peut être défini comme une tendance individuelle et naturelle d'atteindre des buts personnels significatifs. Ce processus est actif, volontaire et interne. Il s'agit d'un processus de découverte et de construction de sens, ayant à la base l'information et l'expérience filtrée d'une manière unique par la perception, la pensée et les affectes de chaque étudiants. [3]

En d'autres termes, l'étudiant a une tendance de trouver par soi-même des réponses et des justes solutions à ces tâches de travail.

L'un des objectifs de l'apprentissage actif est de promouvoir un genre d'activités de classe qui exigent "la capacité de penser et donc d'évaluer l'information, afin que les étudiants ont la possibilité de pratiquer la capacité de formuler et de résoudre des problèmes" [4]

Ainsi les méthodes utilisées dans le processus éducatif doivent répondre aux objectifs suivants:

➤ mettre l'accent sur les résultats d'apprentissage souhaités pour les élèves, sous la forme de connaissances, de compétences et d'attitudes;

- aider les élèves à former une compréhension conceptuelle tout en acquérant des connaissances approfondies;
- encourager le questionnement éclairé et critique des théories et points de vue acceptés;
- développer une prise de conscience de la nature limitée et provisoire de la plupart des connaissances actuelles dans tous les domaines;
- voir comment évolue la compréhension et devient un objet de contestation et de la révision;
- motiver les étudiants de se manifester comme des participants actifs dans le processus d'apprentissage, tout en reconnaissant que tout apprentissage doit impliquer une interaction complexe de processus actifs et réceptifs;
- engager les élèves dans une telle discussion par l'intermédiaire de laquelle les tâches de l'étude peuvent être prises;
- respecter le droit des étudiants à exprimer des opinions et des avis;
- intégrer une préoccupation pour le progrès de chaque élève;
- englober une gamme de points de vue de groupes de fond éthique, de statut et l'égalité socio-économique différent;
- reconnaître et tenter de répondre aux besoins des élèves handicapés;
- encourager et de faire connaître les dimensions éthiques de problèmes et de questions;
- utiliser des stratégies et des outils pédagogiques pour permettre des styles différents d'apprentissage;
- adopter des méthodes d'évaluation et des tâches appropriées pour les résultats attendus de l'apprentissage en tenant compte des capacités de l'étudiant. [5]

Quand même l'objectif de base de l'organisation et de déroulement du processus d'enseignement reste la communication, et en ce cas les documents authentiques peuvent motiver les étudiants à s'engager dans l'interaction verbale.

L'idéal de l'étude de communication est de déterminer l'étudiant de vivre dans une langue étrangère des situations de communication variées.

Grâce à ces documents authentiques, les étudiants deviennent familiarisés avec des faits de la civilisation de la langue étrangère (la presse écrite, radio, cinéma, théâtre, musique, publicité, etc.). Que ce soit écrit, audio, vidéo, graphiques, ces documents authentiques permettent toujours une réalisation des échanges intéressants entre les étudiants. Les textes authentiques sont très motivants et suscitent la réflexion. Par exemple, grâce aux médias, nos élèves ont l'occasion depuis les premières classes, d'entendre la langue maternelle, c'est à dire le français parlé.

Nous pouvons les aider à acquérir la capacité de découvrir des accents différents, à savoir des faits de civilisation, etc. Les chansons, en particulier, peuvent être associées à un étude réussit d'une langue étrangère, car leur tâche est de transmettre un message ancré dans la réalité socio-culturelle et de même grâce à leur fonction ludique. [6] En ce qui concerne l'étude d'une chanson, elle peut être variée: elle peut commencer par une audition active, mais de même on peut aussi exploiter les vers avant l'audition, pour proposer après, une série de tâches à accomplir en fonction du type de la chanson et des objectifs du cours. [7] Le professeur peut tester la compréhension des étudiants en demandant qui peuvent être les interlocuteurs et dans quelles situations ils se trouvent. Cette phase "de l'apéritif" permet à l'enseignant de connaître mieux les étudiants. A ce niveau, il stimule leur apprentissage, en leur donnant la possibilité de s'exprimer librement par rapport à un objectif spécifique. Plus d'auditions sont indispensables, chacune étant suivi d'un échange de mots et d'idées. Dans un tel contexte interactif, on peut acquérir des compétences linguistiques, c'est à dire une culture linguistique d'assemblage qui facilite la compréhension et l'expression.

Les avantages de l'utilisation de documents authentiques sont:

- La possibilité de communiquer de façon authentique;
- Document authentique met les étudiants en contact direct avec la vraie civilisation;

➤ Ils visent à donner aux élèves confiance en eux et les amener à utiliser la langue cible dans différents contextes de communication.

Ainsi l'action efficace dans l'éducation nécessite une médiation constante entre le «sujet» et «l'objet», avec la participation du sujet créateur. Sa réalisation implique la mise en valeur des principes praxéologiques générales, qui suit les suivantes règles de fonctionnement:

- la règle de préparation de l'action pédagogique;
- la règle d'économie ou de rationalisation des ressources de l'action pédagogique;
- la règle d'instrumentalisation de l'action pédagogique;
- la règle d'amélioration de l'action pédagogique; -la règle de coopération et de l'intégration des tâches principales de l'action pédagogique.

Ces règles visent non seulement la technologie pédagogique variable, dépendante de l'atteinte des résultats immédiats, mais aussi des attitudes créatives constantes, qui conduisent les capacités de la personnalité vers la conception d'activités pédagogiques innovantes.

Pour un résultat efficace du processus d'enseignement-apprentissage, tout doit commencer à partir de l'étudiant, à partir de ses besoins et aspirations, et selon ça d'organiser le processus de connaissance et formation.

La connaissance de soi est un long processus tandis que l'affirmation de soi est la manifestation de l'esprit d'initiative et de l'indépendance, de la responsabilité, de l'amélioration, de la maîtrise et de l'estime de soi-même. [8]

Aucune méthode, peu importe comment elle est moderne, n'a pas d'impact sur l'étudiant s'il est passif. Son activité résulte de son attitude constructive vers sa propre formation. Ainsi, l'utilisation correcte des différentes méthodes permettent d'équilibrer les actions extérieures et intérieures d'aspirations de l'objet, ce qui donne un sens aux activités d'apprentissage.

Références:

1. Utilizarea cântecelor pentru predarea limbilor straine
<http://www.languagesbysongs.eu/doc-rom.htm>
2. McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). The learner-centered classroom and school. San Francisco: Jossey-Bass.
3. Idem.
4. National Center for Research on Teacher Learning. (1993). How teachers learn to engage students in active learning. East Lansing, Michigan State University.
5. Teaching Methods
<http://www.flinders.edu.au/teaching/quality/teaching-methods/>
6. La musique dans l'éducation: Rôle pédagogique de la musique
<http://www.galanet.eu/dossier/fichiers/5-La%20musique%20dans%20l'%E9ducation-R%F4le%20pedagogique%20de%20la%20musique.pdf>
7. Cosmin, L., Méthodologie de l'enseignement du français, Cluj- Napoca Labouret.
8. Creativitatea
<http://www.preferatele.com/docs/diverse/4/creativitatea21.php>

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF EFL STUDENTS

*Ina PARA,
Catedra Limbi Moderne a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

Problema comunicării verbale poate constitui o provocare majoră pentru învățarea eficientă a unei limbi străine. Obiectivul acestui articol este de a oferi o imagine de ansamblu a dificultăților de comunicare verbală ale studenților în procesul de învățare a limbii engleze. Rezultatele cercetării relevă faptul că mulți dintre viitorii specialiști întâmpină dificultăți în comunicare, aceste dificultăți fiind determinate de diferiți factori: motivație, frica de a comite erori, statutul interlocutorului, etc.

This study concentrates on the communicative competence of future teachers of English. The motivation of the paper resides in the problem that it is very common to find students with low level of proficiency in the EFL classroom. It happens very often that students deal with grammar rules, syntax and translation when writing or reading, but most of the time they do not get enough communication practice in the target language.

In this study, oral communication refers to students' ability to speak English fluently and effectively.

The issue of professional development of future foreign language teachers at foreign language departments has now become important. The interest in this problem is primarily due to the increased level of language requirements for graduates of these departments. The requirements for training highly qualified teachers are reflected in the ultimate goal of teaching at the University – orienting students to complete mastery of a foreign language (communicative competence including fluent command of written and oral English). The development of efficient communicative skills is of paramount importance since students need not only to be able to communicate accurately, fluently, and spontaneously in any situation, but as future professionals will have to educate others, helping them to develop their own communicative competence.

Nowadays, the higher education system establishes higher standards for the future teachers training, their skills, competence, etc. The students may use English to perform various communicative tasks such as debates, assignments, passing examination during a semester, etc. Language proficiency represents a challenge for them as it intensifies the need for proper verbal expression in order to take part in European projects, participate in mobility programs or attend international forums. “At the European level, interest is growing in the approach which, according to various experts, carries with it many benefits for pupils and students. EU initiatives in the field of CLIL have increased in recent years. Underlying them is the belief that young people should be more effectively prepared for the (multi)lingual and cultural requirements of a Europe in which mobility is expanding.”¹

Achieving high communicative proficiency by EFL learners is a complex task, which involves mastering many language skills such as listening, speaking, reading and writing, pronunciation and comprehension abilities.

Various studies have stressed the importance of communication within the EFL classroom. In the modern theory of foreign language teaching the most common approach is the communicative approach to learning. The communicative competence is now considered one of the most important components for professional training. Richards (2006) defines *competence* (compared to the concept of grammatical *competence*) as “the knowledge [...] of a language that accounts for ability to produce sentences in a language. It refers to knowledge of the building blocks of sentences (e.g., parts of speech, tenses, phrases, clauses, sentence patterns) and how sentences are formed.”² According to Ellis, communicative competence is “the knowledge that

¹ J.M. Vez, Multilingual Education in Europe: Policy Developments. In *Porta Linguarum*, 12 June, 2009, p. 17.

² J.C. Richards, *Communicative Language Today*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, p. 3.

users of a language have internalized to enable them to understand and produce messages in the language.”¹ Richards (2006) points out that “while grammatical competence is an important dimension of language learning, it is clearly not all that is involved in learning a language since one can master the rules of sentence formation in a language and still not be very successful at being able to use the language for meaningful communication.”² Richards goes on saying that communicative competence includes the following aspects of language knowledge: “1) knowing how to use language for a range of different purposes and functions; 2) knowing how to vary our use of language according to the setting and the participants (e.g., knowing when to use formal and informal speech or when to use language appropriately for written as opposed to spoken communication); 3) knowing how to produce and understand different types of texts (e.g., narratives, reports, interviews, conversations); and 4) knowing how to maintain communication despite having limitations in one’s language knowledge (e.g., through using different kinds of communication strategies).”³

According to Shumin, speaking proficiency is influenced by all four components of competence: grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence, and strategic competence.⁴

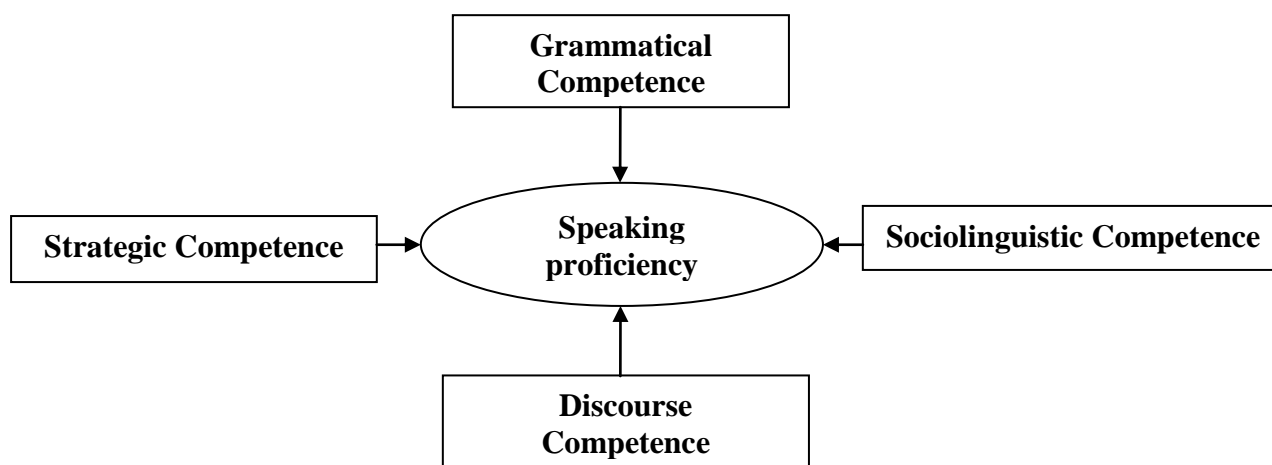


Figure 1. Speaking proficiency and the components of communicative competence

Grammatical competence is the ability to perform the grammatical correctness.

Sociolinguistic competence supposes understanding of the social context in which language is used; the students should know what the target language user expects from them. The sociolinguistic competence will help the student to ask questions, to make comments, etc.

In addition to the grammatical competence, Shumin stresses the importance of discourse competence, which is concerned with intersentential relationships.

Strategic competence seems to be the most important according to Shumin.

Richards and Schmidt define strategic competence as “an aspect of communicative competence which describes the ability of speakers to use verbal and non-verbal communication strategies to compensate for breakdowns in communication.”⁵

Observations of teaching practice in schools show that many students become helpless; they cannot interact with pupils in everyday situations encountered in the classroom. This is due to the fact that the students have great difficulty in using language as a teaching tool. There are

¹ R. Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994, p 696.

² , J.C. Richards, *Communicative Language Today*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, p. 3.

³ *ibidem*

⁴ K. Shumin, Factors to Consider: Developing Adult EFL Students Speaking Abilities. In J. C. Richards and W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 207.

⁵ J.C. Richards, R. Schmidt, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (3rd Ed). Harlow: Pearson Education Limited, 2002, p. 515.

various reasons why students do not feel confident when using the language: shortcomings in terms of vocabulary and grammar, lack of motivation, shyness, anxiety, lack of exposure to target language, etc.

The students' strategies of learning English include: focus on reading, writing, grammar, word-level translation and rote memorization of vocabulary. Students spend much of their time doing exercises, but these do not always contribute to their development of communicative competence.

Richards (2008) points out that "learners often evaluate their success in language learning as well as the effectiveness of their English course on the basis of how much they feel they have improved in their spoken language proficiency."¹ That is why teachers have to provide students with speaking activities which will enhance the effective use of English in the classroom. Cotter suggests that teachers should develop effective lessons, striving towards greater communicative ability which maintains a balance between fluency and accuracy.²

Heidi Riggenbach and Anne Lazaraton claim that "today, language students are considered successful if they can communicate effectively in [...] foreign language."³ Shumin points out that "effective oral communication requires the ability to use the language appropriately in social interactions."⁴

For a better understanding of students' difficulties, a questionnaire was designed (see Appendix). Participants were 41 students (1st, 2nd and 3rd years of study) from the Modern Languages Department. The students reported speaking either Romanian or Russian as their mother tongues. The questionnaire was divided into three parts. In the first part participants were asked to estimate their abilities to understand and to use vocabulary. The second part analysed some of the factors influencing their oral participation in the classroom. The third part of the questionnaire enabled students to identify the sources of difficulties in communication, to propose solutions for them and to make recommendations for minimizing these difficulties.

The data collected from participants showed that the majority of them were conscious about the problems they had in communication and about the importance of improving their speaking skills.

Table one illustrates that most of the participants were able to understand, identify and recognize ideas and vocabulary (see Appendix, questions 1 – 5). They also expressed a positive attitude towards the use of English.

Table 1.

Question	Always	Most of the times	Seldom	Never
1.	34.14%	58.53%	7.31%	-
2.	41.46%	48.78%	9.75%	-
3.	26.82%	60.97%	12.19%	-
4.	7.31%	63.41%	29.26%	-
5.	19.51%	53.65%	26.82%	-

The percentage of students who reported that they felt comfortable speaking the English language most of the times is the highest – 58.53%. The most students felt good speaking English and this fact increased their perception of the language. 34.14% of the respondents

¹ J.C. Richards, *Teaching Listening and Speaking: from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 19.

² Ch. Cotter, *Speaking Well – Four Steps to Improve your ESL EFL Students Speaking Ability*.

³ H. Riggenbach, A. Lazaraton, Promoting Oral Communication skills. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (2nd ed.) Boston: Heinle & Heinle, 1991, p. 125.

⁴ K Shumin, Factors to Consider: Developing Adult EFL Students Speaking Abilities. In J. C. Richards and W. A. Renandya (Eds.) *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 204.

always showed a positive attitude towards the use of the English language. A small percentage of the participants answered that they rarely felt comfortable speaking English – 7.31%.

The data collected from the participants’ responses reveal that they had a high ability to understand ideas clearly and to recognize vocabulary – 41.46%. The majority of students seemed to understand what the others said to them most of the times – 48.78%. However, there were students who rarely understood English speech – 9.75%.

60.97% of the students answered that they could communicate with the teacher and their mates in English most of the times. The percentage of those who were rarely able to communicate with their teacher and peers is 12.19%.

Considering that the ability to express ideas clearly is a very important feature of fluency, it can be assumed that 63.41% of the respondents perceived they could always communicate their ideas without problems. The percentage of those who were able to communicate their ideas and thoughts only from time to time is high – 29.26%.

The information from the questionnaire indicates that students did not have enough classroom practice. Only 19.51% of the students claimed that they practised oral communication all the time; 53.65% indicated that they practised oral communication most of the time and 26.82% responded that they had little practice in the classroom.

Table two analyses some of the factors influencing students’ oral participation in class see Appendix, question 6).

Table 2

Factor	Does not affect me	Affects me	Affects me a lot
Interesting topic	14.63%	58.53%	26.82%
Confidence	14.63%	58.53%	26.82%
Assessment	29.26%	58.53%	12.19%
Lack of Vocabulary	29.26%	58.53%	12.19%
Native speaker	14.63%	63.41%	19.51%
Motivation	29.26%	65.85%	4.87%

The data showed that motivation is the factor that affects the most their participation in oral activities –85.35%. It is obvious that students are conscious about the importance of high English proficiency for their future teaching jobs. The participants’ responses indicate that when they have a native speaker in the classroom they are prompted to speak more – 82.92%. As it can be observed from the data, students seemed to find easier to engage in oral participation when the topic for discussion was interesting – 85.35%; when they felt confident – 85.35% or when they were assessed by the teacher – 70.72%. It can be noticed that almost two thirds of the participants stated that having a good grade increased their motivation in class. The lack of vocabulary was considered by 70.72% of the respondents as an obstacle for communication and it was reported as a concern among them.

The third part of the questionnaire intended to measure their opinions about language; they had to identify the major causes that hinder effective communication, to suggest ideas for improvement and to make recommendations for minimizing difficulties (see Appendix, questions 7 – 9).

Table 3

Problem	%
Lack of vocabulary	51.21%
Grammar	21.95%
Fear of making mistakes	14.63%
Pronunciation	7.31%
Lack of interest	2.43%
Insecurity	2.43%

More than half of the students lack adequate vocabulary which makes speaking difficult for them. They admitted that this was the major reason they could not express themselves clearly and fluently. Some students recognized that it was difficult for them to make sentences *on the spot*; others reported that they had to think in Romanian first and then to translate into English and this was time consuming.

Like vocabulary, the participants mentioned grammar as a stumbling block to their communication in English. 21.95% reported having problems either with verb tenses, subject-verb agreement or asking questions.

14.63% of the students reported that fear of making errors was another element that determined their hesitancy to participate in classroom communication. They were afraid of making mistakes when expressing their ideas in front of their peers and of interacting with students whose level of English was different from their own.

Some students (7.31%) mentioned having troubles with inaccurate pronunciation, accent and intonation.

Disinterest and insecurity are two variables that significantly affect students' participation; 2.43% reported being not interested in what was being discussed. Similarly, 2.43% stated that they felt like not having the appropriate knowledge to accomplish certain activities.

The findings revealed that students are aware of their communicative command of the language. As contact hours are not sufficient to practise communication, all of them try to improve it in their own way – reading, watching films and listening to music in target language, learning vocabulary, talking to native speakers and doing various exercises from EFL websites.

When being asked what teachers of English should do to help them overcome difficulties in communication or motivate them to speak English, the students expressed the desire of having a better English learning environment. They believed that they should be given more chances and time to practise speaking in the classroom. Many of them needed encouragement from the teacher to use English in the classroom despite their grammar and pronunciation mistakes. The respondents suggested that the teachers should introduce more role-play activities and discussions in order to exchange information related to interesting topics in real-life resembling contexts and situations. Furthermore, the students advised the teachers to forbid some of their peers to talk in Romanian and to maintain the use of English when they interact in groups or pairs.

The results indicate that students have various educational needs: improvement of oral communication in the classroom, creation of appropriate conditions for authentic and spontaneous communication and the increase of motivation.

Most students reported having a positive attitude towards the use of English, so the teacher should take this factor into account when motivating them to communicate.

The findings also reveal that factors as the topic, grade, motivation have a positive impact on students' participation while fear of making mistakes, lack of words and structures that enable them to communicate well, insecurity and lack of interest have a negative influence. It is also necessary to state that most students think first in their mother tongue and then translate into English. Moreover, while speaking, they periodically slip back into their mother tongue because they feel more comfortable.

The interlocutor's status as a native/ non-native seems to have an impact on the participants' performance in communication.

The teacher's methodology is another factor that affects learners' command of language. Students are used to traditional language teaching styles where the transmissional approach of teaching dominates and this causes EFL students to be passive. The focus needs to shift from teacher-centered to the learner-centered instruction. To meet students' needs, the courses should be designed to include interesting topics which will promote the active use of language; to encourage students to participate; and to provide realistic contexts in the classroom

According to Littlewood (1981), “many aspects of language learning can take place only through natural processes, which operate when a person is involved in using the language for communication”¹ and the learners’ ultimate goal is to communicate with others.

According to the results obtained, it was established that the more time dedicated to the development of communicative competence, the better the quality.

Bibliography:

1. Cotter, Ch. *Speaking Well – Four Steps to Improve your ESL EFL Students Speaking Ability*.
<http://ezinearticles.com/?Speaking-Well---Four-Steps-To-Improve-Your-ESL-EFL-Students-Speaking-Ability&id=631232>
2. Ellis, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
3. Littlewood, W. *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
4. Richards, J.C. *Communicative Language Today*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006
5. Richards, J.C. *Teaching Listening and Speaking: from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
6. Richards J.C., Schmidt, R. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (3rd Ed). Harlow: Pearson Education Limited, 2002.
http://archive.org/stream/DictionaryOfLanguageTeachingAndAppliedLinguistics/Dictionary%20of%20Language%20Teaching%20and%20Applied%20Linguistics_djvu.txt
7. Riggenbach, H., Lazaraton, A. Promoting Oral Communication skills. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (2nd ed.) Boston: Heinle & Heinle, 1991.
8. Shumin, K. Factors to Consider: Developing Adult EFL Students Speaking Abilities. In J. C. Richards and W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
9. Vez, J.M. Multilingual Education in Europe: Policy Developments. In *Porta Linguarum*, 12 June, 2009.
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero12/1JM%20Vez.pdf

APPENDIX

Students’ Questionnaire

1. Do you feel comfortable speaking the English language?
 - a) always
 - b) most of the times
 - c) seldom
 - d) never
2. How often do you understand other what people say in English?
 - a) always
 - b) most of the times
 - c) seldom.
 - d) never
3. Can you communicate with your mates and teacher in English?

¹ W. Littlewood, *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981, p. 17 – 18.

- a) always
 - b) most of the times
 - c) seldom
 - d) never
4. How often are you able to express your ideas clearly?
- a) always
 - b) most of the times
 - c) seldom
 - d) never
5. How often do you practice oral communication in the classroom?
- a) always
 - b) most of the times
 - c) seldom
 - d) never
6. What factors affect how active you are when practicing speaking in English?
- a) The topic is interesting

Does not affect me	Affects me	Affects me a lot
--------------------	------------	------------------
 - b) I feel confident in the classroom

Does not affect me	Affects me	Affects me a lot
--------------------	------------	------------------
 - c) The teacher assesses me

Does not affect me	Affects me	Affects me a lot
--------------------	------------	------------------
 - d) Lack of vocabulary in English

Does not affect me	Affects me	Affects me a lot
--------------------	------------	------------------
 - e) The presence of a native speaker in the classroom

Does not affect me	Affects me	Affects me a lot
--------------------	------------	------------------
 - f) Motivation

Does not affect me	Affects me	Affects me a lot
--------------------	------------	------------------

7. When you try to express yourself in English orally, what problems do you face?

8. How do you try to solve these problems?

9. What should the teacher do for you to speak more English in the classroom?

IMPACTUL MEMORIEI SOCIALE ASUPRA ȘTIINȚEI ISTORICE

*Lidia PĂDUREAC,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

This article explains the impact of social memory on historical science by analyzing of the correlation between memory and historical research; memory and objectivity; memory, responsibility and guilt; memory and emotions. Memories of people who lived events, processes, historical phenomena can be considered as a historical source.

Istoria ca știință studiază trecutul umanității din cele mai vechi timpuri pînă în prezent. Cercetătorii utilizează diferite metode pentru a constata procese, fenomene, evenimente care au avut loc în timpul și spațiul geografic identificat. Documentele oficiale creează o imagine fragmentară despre trecut, întrucît nu-i reflectă și încărcătura emoțională. Pentru a întregi această imagine și a face aprecieri argumentate perioadei luate în vizor, știința istorică apelează la memoria socială, care împreună cu cea istorică reflectă același obiect, deși prin modalități diferite de fixare a conținutului și forme de reflectare a vieții la nivel informațional și cultural semiotic. Memoria istorică reprezintă totalitatea amintirilor persoanelor care au trăit anumite fenomene și are tendința de a păstra și a transmite adevărul despre trecut, iar cercetătorii care investighează acest trecut au menirea de a-l descoperi și analiza. În continuare ne propunem să explicăm impactul memoriei sociale asupra științei istorice prin examinarea *corelației dintre memorie și: cercetare istorică, obiectivitate, responsabilitate și vinovăție, emoții.*

Corelația dintre memorie și cercetarea istorică. Scopul oricărei cercetări istorice este de a stabili clar faptele devenite istorice. Pentru aceasta este utilizată o gamă largă de metode și mijloace, prioritare fiind sursele documentare. „Istoria nu poate fi cunoscută printr-o intuiție sintetică și globală, ci prin cunoaștere metodică și treptată. Analiza critică a surselor este unul din principiile vechi ale cunoașterii istorice.”¹ Dacă acest postulat deja a devenit axiomă, atunci acordarea statutului de „sursă istorică” stîrnește încă ușoare polemici. Tot mai insistent se profilează întrebarea referitoare la aplicarea memoriei în calitate de izvor istoric. Ținînd cont de faptul că memoria este un proces psihic care constă în întipărirea, recunoașterea și reproducerea senzațiilor, sentimentelor, mișcărilor, cunoștințelor etc. din trecut², putem afirma că, amintirile persoanelor implicate în evenimentele studiate sunt de importanță majoră. Indiscutabil este faptul că „într-o formă sintetică, memoria definește dimensiunea temporală a organizării noastre psihice, integrarea ei pe cele trei segmente ale orizontului temporal – trecut, prezent, viitor și este considerată, într-o definiție operațională, drept un ansamblu de idei despre trecut ce ajută societatea să înțeleagă atît trecutul cît și prezentul și implicațiile lor asupra viitorului”³. Cercetătorii urmează să identifice cu ajutorul istoriei orale secvențele-cheie care explică și profilează destinele unor generații.

Ultimul timp în R. Moldova, și în toate fostele state socialiste, se manifestă un interes deosebit față de amintirile persoanelor care au supraviețuit atrocităților regimului totalitarist. Umilința, subordonarea impusă forțat, incertitudinea pentru ziua de mâine au marcat viața acestor oameni. Astăzi, ei pot oferi cercetătorilor povești despre cele trăite. În acest mod, procesele istorice pot fi explicate din interior. Astfel de memorie socială există la nivelul diferitor grupuri de oameni pe care îi leagă ceva comun, de obicei, o experiență tragică: foamete, deportări, exil, detenție. Chiar dacă conține o sursă informațională prețioasă, deseori atitudinea față de istoria orală este sceptică, preponderent din cauza lipsei de discernămint a cercetătorului și a incapacității acestuia de a obține de la interlocutor o narațiune profundă cu expunerea consecutivă a evenimentelor și gândurilor. Cercetînd perioada foametei sau a deportărilor, pe lîngă documentele oficiale, informațiile timpului, este plauzibilă și elucidarea

¹ Murgesu B., Metodologia cercetării istorice. Prezentare sintetică, <http://ro.scribd.com/doc/B-Murgescu>

² <http://dexonline.ro/definitie/memorie>

³ Abraham Florin, Relația dintre memorie și uitare, Anuar Historica, Cluj, 2010, nr. 10, p. 148.

amintirilor persoanelor care au supraviețuit regimului. Obținerea demersurilor de istorie orală este anticipată de: „stabilirea unei metodologii riguroase și pregătirea cercetătorului deopotrivă în direcția psihologiei și comunicării – pentru a realiza un contact adecvat cu persoanele intervievate - , a științelor sociale (pentru acuitatea științifică), a celor umaniste”¹. Realizarea unui reportaj va fi însoțită de o documentare preliminară, o alegere a persoanelor avizate în tema centrală a anchetei, elaborarea instrumentelor de lucru. Confruntarea narațiunii obținute cu alte argumente documentare asigură gradul sporit de credibilitate memoriilor în calitate de izvor istoric. Istoria orală înregistrează amintirile de viață, experiențele unice și sentimentele oamenilor și ne oferă o imagine mai completă a trecutului, înglobând o sumă incontrollabil de mare de versiuni ale istoriei oficiale care se pot impune ca adevăruri asupra unor experiențe individual trăite și relatate în circumstanțe ce se cer minuțios descrise și explicate². Foametea din 1946-1947 a fost un fenomen îngrozitor și rușinos care, nu numai a răpit viața a peste 200000 de oameni³, dar a și atrofiat temporar sentimentele umane ale basarabenilor, astfel încât cei rămași în viață și astăzi sunt jenați și frustrați de faptul că au făcut parte dintr-o societate în care instinctele supraviețuirii fizice au dominat rațiunea. În 1949 autoritățile sovietice au declanșat în RSSM „selecția” politico-economică a populației prin organizarea deportărilor. Fenomenul reprezintă una din componentele procesului de instaurare forțată și consolidare a regimului comunist în teritoriile dintre Prut și Nistru, anticipată de crearea organelor de partid, a sovietelor, a structurilor de forță (1944-1945); fiscalitatea excesivă (1947-1948) însoțită de depistarea gospodăriilor de „chiaburi” și a întreprinzătorilor. Disponibilitatea supraviețuitorilor de a-și împărtăși amintirile oferă mediului academic posibilitatea de a sistematiza rezultatele istoriei orale cu documentele de arhivă într-un demers științific. „Relația dintre istoriografie și memoria socială trebuie gândită în termenii interacțiunilor reciproce, ai asumării subiectivității umane, ținând cont de faptul că istoria se diferențiază de memoria socială în câteva aspecte esențiale: istoria, aflată în căutarea obiectivității, încearcă să se distanțeze de o perspectivă particulară, spre deosebire de memorie care cuprinde o perspectivă angajată unică asupra unui eveniment sau fenomen din trecut; istoria recunoaște ambiguitatea trecutului, istoriografia este concentrată asupra transformării, a istoricității faptelor, diferențiind trecutul de prezent, evenimentele având loc, atunci, nu acum, spre deosebire de memoria socială care unește trecutul cu prezentul”⁴. Studiarea politicii totalitariste promovate de autoritățile sovietice față de populația din RSSM este de neconceput fără mărturiile persoanelor care au supraviețuit foametea, deportările, represiunile administrative, fiscalitatea excesivă, discriminarea etnică, socială.

Memoria și obiectivitatea. Problemele prezentului pot afecta memoria despre trecut. Naratorul de astăzi verbalizează gânduri, sentimente pe care le-a avut cândva. Imparțialitatea amintirilor sale poate fi argumentată prin faptul că sunt relatate informații despre un fenomen finisat. Concomitent, există riscul ca naratorul să-și asume secvențe care nu-i aparțin. „Reflectarea prezentului și proiectarea viitorului se realizează în funcție de percepția subiectivă a trecutului, fie că este vorba de cel individual, fie de al comunității căreia îi aparține fiecare cetățean. Memoria socială cunoaște un permanent proces de reajustare și reactualizare, prin evocarea propriei versiuni și raportarea la versiunile celorlalți asupra experiențelor comune din trecut”⁵. Există numeroase modalități pentru verificarea obiectivității informațiilor care se referă la fapte concrete, și foarte puține în stare să controleze veridicitatea descrierilor referitoare la emoțiile naratorului. Totuși, istoria orală reflectă nu doar un caz particular, ci multiple cazuri similare. Atunci când mai multe persoane (din diferite localități) care nu se cunosc relatează situații identice, având doar diferențe la nivelul trăsăturilor particulare de caracter, sentimente, cercetătorul nu are motive să pună la îndoială realitatea celor expuse. Loc pentru discuții poate fi în cazul aprecierilor făcute de actor, deși acestea reflectă opinia personală a naratorului și nu cad

¹ Știucă Narcisa, *Istoria orală – note polemice*, Anuarul IEF „C. Brăiloiu”, 2006, tom. XVII, p. 33-34.

² *Ibidem.*, p. 33.

³ I.Chifu, *Basarabia sub ocupație sovietică*, București, 2004, p.106.

⁴ Abraham Florin, *Relația dintre memorie și uitare*, Anuar Historica, Cluj, 2010, nr. 10, p. 149.

⁵ Abraham Florin, *Relația dintre memorie și uitare*, Anuar Historica, Cluj, 2010, nr. 10, p. 148-149.

sub incidența îndoielii. Știința trebuie să facă pentru fiecare caz o radiografie a conținutului surselor istorice în vederea identificării și excluderii factorilor de ingerință.

În timpul regimului totalitar sovietic a suferit majoritatea populației (cu excepția celor care se aflau la conducere, sau erau privilegiați din alte considerente), însă nici pînă în prezent generațiile de atunci nu au fost reabilitate deplin nici de oficialități, nici de societate. Spre exemplu foametea din 1946-1947 a umilit populația, dresînd-o în spiritul obedienței pentru a inhiba dorința de libertate sau de rezistență la opresiune. În consecință, puterea sovietică și-a pregătit temelia pentru experimentele ulterioare: exproprierea, formarea colhozurilor, comunizarea, deznaționalizarea. În timpul deportărilor populației i s-a cultivat instinctul de subordonare și ascultare fără rezerve față de organele de partid și ale puterii sovietice. După revenirea la valorile democrației, generațiile de atunci s-au adaptat treptat la noile realități și au început a povesti despre trecut fără frică, fapt ce garantează, în mare parte, sinceritatea conținutului acestor povestiri. Indiscutabil „dacă persoana deduce acum (în prezent) ce trebuie să se fi întîmplat atunci (în trecut), deducția respectivă poate fi influențată/distorsionată de ceea ce se petrece în prezent”¹. În context, știința istorică trebuie nu doar să prezinte memoria acestor generații, dar și s-o analizeze la nivel academic.

Corelația dintre responsabilitate și vinovăție. Trecutul include o parte considerabilă de fenomene distructive față de anumite grupuri, numeroase sau mai puțin numeroase, de persoane. În amintiri nu există termen de prescripție față de culpabilitate. Conținutul memoriilor persoanelor care au trecut foametea sau deportările, arată că oamenii asociază tragediile prin care au trecut cu persoane concrete care au executat la nivel local deciziile conducerii. „Demonstrația istorică privind responsabilitatea pentru ororile trecutului este filtrată de fiecare cititor prin valorile dobîndite în cadrul procesului de socializare, iar gradul de acceptare al discursului istoric depinde, în acest fel, de cît de apropiat sau îndepărtat este acesta de credințele și cunoștințele lectorului. Istoricii au demonstrat cu certitudine, că responsabilitatea unor crime împotriva umanității poate fi atribuită unor persoane clar identificabile. Problema cea mai complicată, care incumbă numeroase dileme morale, dar și epistemologice, este cea a vinovăției colective”². Reabilitarea victimelor regimului totalitar nu a fost urmată de identificare și pedepsirea tuturor vinovaților. În anii 60 responsabilitatea pentru cele întîmplate a fost atribuită lui Stalin, la începutul anilor 90 – regimului stalinist. „Memoria socială își schimbă conținutul la diferite etape ale științei istorice din cauza caracterului său selectiv de apreciere a fenomenelor din trecut. Unele și aceleași fenomene din trecut deseori sunt apreciate diametral opus în diferite sisteme de valori istorice”³. Astfel, funcționarii care au pus în aplicare deciziile instituțiilor statului totalitarist încercă să găsească argumente pentru a se îndreptăți, iar cei care au pătimit încearcă să fie indulgenți, deoarece o mare doză de responsabilitate revine întregii societăți care a admis constituirea unui astfel de regim criminal.

Memoria și emoțiile. Partea memoriei care întregește imaginea despre o perioadă istorică o constituie emoțiile actorilor sau martorilor evenimentelor, proceselor, fenomenelor ce au avut loc. În acest context, relatez în continuare un fragment din reportajul pe care l-am realizat la 27 octombrie 2013 cu Vasile Frunze (născut la 3 septembrie 1932), originar din satul Recea, raionul Rîșcani, deportat împreună cu mama, tata și sora la 6 iulie 1949 în regiunea Kurgan. Dezvăluirile sale demască atrocitățile regimului stalinist și scot la iveală mizeria, foametea, umilința, nelegiuirile, suferințele prin care au trecut basarabenii surghiuniți de autoritățile comuniste în Siberia⁴.

¹ Ciobanu Ion, Modalități de (re)organizare a memoriei sociale în anii regimului communist. Cazul “epopeii naționale cinematografice”, p. 4.

² Abraham Florin, Relația dintre memorie și uitare, Anuar Historica, Cluj, 2010, nr. 10, p. 161

³ Могильницкий Б. Г., Введение в методологию истории, Москва, 1989, с. 158.

⁴ Fragmente ale acestui reportaj împreună cu setul de fotografii au fost publicate în ProMemoria, Revista Institutului de Istorie Socială, Chișinău, 2013, nr.5-6, p. 232-244.

„Crâmpeie biografice. Sunt născut pe 3 septembrie 1932 în satul Recea. Familia noastră a fost din doi copii, tata și mama. Mai mult nu am avut pe nimeni. Sora era mai mică, născută în 1935.

[Până la deportare] am avut casă sau, cum ziceam noi, căsoaie. Am avut saraiuri pentru vite, coștereață pentru porci. Eram din părinți gospodari. Aveam șase hectare jumătate de pământ. Tatălui meu îi mergea tare în porci și avea mulți porci; câte vreo 20 de porci avea.

Noi cum am crescut de mici [fără tată]. Pe tatăl meu l-au luat la armată, în armata română. Eu atunci aveam vreo 7 anișori și surioara avea vreo 4. Noi am rămas doi copii cu mama și trebuia de păscut vacile, tot trebuia făcut în gospodărie. Când am crescut mai mărișor, coseam la grâu, prășeam, fiindcă trebuia...

El [tata] s-a întors în 1940, când au venit sovieticii.

Foametea. [În timpul foametei] mâncam ce cădea dinainte. Făceam un fel de cașă [terci (trad. din rusă)] din mai multe cereale: macuc [șrot din floarea soarelui (trad. din rusă)], răsărită, păpușoi și toate celea. Era fără nici o grăsime, nimic. Foametea a început pentru că au fost „dihorii” aceștia de la noi, de prin sate: au fost și au luat pâinea de la oameni, au măturat podurile. Iată de ce! Să nu fi măturat ei podurile, să fi lăsat pâinea la oameni, să fi dat la stat atât cât a trebuit, da' nu să măture podurile și să dea peste plan ca ei să aibă onoare în fața statului. Desigur, [și familiei mele i-au luat rezerva de pâine]. Veneau și ziceau: „Tu mai ai și nu vrei să dai!”. Iată așa a fost...

[La noi în familie] nu s-a îmbolnăvit nimeni, fiindcă tatăl meu a luat din casă ce era mai bun și s-a dus în Ucraina de apus și a adus de acolo 2 saci de cartofi. Apoi s-a mai dus odată și a adus un sac de bob. Cele mai bune obiecte a luat din casă și le-a dus... [Cartele alimentare] nu am primit. Iată, la școală ne da câte 100 grame de pâine. Nu știu pe unde a umblat directorul școlii și ce a făcut, de cocea pâine la școală și ne da pe vremea foametei. Din vecini și din neamuri nu s-au îmbolnăvit, dar din alte măhălăli au murit de foame și îi găsea lumea morți. Nu-i mai duceau nimeni [la spital].

În 1948, după foamete, nu ne-au luat postavka [împozit (trad. din rusă)]. Nu am dat postavkă și am avut oleacă din ceia ce am strâns de pe deal, da' în 1949 lanurile așa și au rămas [oamenii au fost deportați până a strânge roadele din câmp].

„Ridicarea”. Cu o zi mai înainte venise o grămadă de camioane și nu se opriseră prin sat, dar pe șosea - pe șoseaua de la Bălți - s-au oprit și stăteau acolo, în drum. Cui i-a dat în gând, că peste noapte au să ridice oamenii? Noi mai aveam un pic de prășit și eu împreună cu tata în noaptea ceea am rămas la deal, iar mama s-a dus acasă cu sora, căci aveam păsări, pușori mici, godaci puși la hrană și trebuia să le dea mâncare. Era gospodărie. Aveam o vacă, căci după foametea ceea care a fost noi deja pierdusem tot. Înainte am avut doi boi, două vaci, mânzate, viței - a fost gospodărie, dar cu foametea noi am pierdut mult. După foamete tatăl meu s-a dus în Ucraina și a adus o vacă, apoi a adus o iapă...

Atunci noi eram la deal și am dormit în colibă. Aveam mânzișor la iapă și mânzișorul acela toată noaptea nu ne-a lăsat să dormim, parcă știa ceva: venea și bătea cu piciorul. Și așa a bătut cu piciorul până aproape de ziuă și apoi nu l-am mai văzut.

A venit un mahalagiu la noi, acolo la deal, și ne-a spus că ne-au „ridicat”. La zorii zilei a venit și ne-a spus: „V-au ridicat! Soția matală în marginea satului șede în camion”. Întâi noi am vrut să fugim, pe urmă ne-am făcut socoteală că om fi ... [lacrimi] toți împreună și gata.

Am venit la mașinile celea. [Pe sora și mama] le-au suit în camion în marginea satului. Noi ne-am dus încolo și tata a întrebat-o pe mama ce-i acasă. Mama i-a zis, că ele au ieșit [și nu știu ce s-a întâmplat mai departe]. Pe dânsle le-au luat cu camionul doi soldați și soldații ceia au pus în camion ce au găsit în casă. Mama a vrut să fugă. A sărit pe fereastră, și-a sclintit un picior și nu putea nimic și soldații au pus în mașină ce au găsit. Au pus tot ce au găsit: și făină, și pâine, și ogheal, pernă ... tot ce au găsit ... căldare.

Mașinile erau la marginea satului. Pe toți cei deportați îi scosese acolo. Tatăl meu a vrut să vină acasă să vadă ce este acasă și i-au dat doi soldați însoțitori să se ducă să vadă. [Tata împreună cu cei doi militari] s-a dus până acasă la gospodărie și a văzut ce-i din

gospodăria lui în care a lucrat o viață întreagă. Când a venit acasă, totul era distrus: și uși, și ferestre, și sobă. Mahalagiii au vrut bogăție... Tata rămase [în casa părintească], căci el era cel mai mic. Totul a prefăcut în gospodărie, n-a lăsat acea gospodărie bătrânească, construită încă de bunelul. El a făcut totul [din nou], a stricat ceia ce a fost și a construit din nou... Și acum totul era distrus! Nu mai era nimic ce se putea lua, doar ce au pus soldații în mașină și atât. A venit înapoi la camion cu escorta, să nu fugă... Iată ce au făcut oamenii ceia care erau atunci la conducere în sat!

Întâi s-au dus și le-au spus la oameni că sunt "ridicați". La miezul nopții au venit [să-i ridice]. Era directorul școlii, președintele Sovietului Sătesc și mai erau încă [câțiva]. Erau mai mulți la conducere [în sat]. Președintele ședea în frunte, dar erau ceilalți activiști, care erau înrăiți, care [doreau] ca să "ridice" [oamenii din sat] și să fie ei gospodari în loc. Căci atunci la conducere cine erau? Erau cei mai destrăbălați oameni, oameni care nu erau de nimic, dar care aveau gură mare și băteau cu pumnul în masă - iată aceia au distrus satele, iar pe cei mai buni gospodari i-au dus...

A venit tatăl meu înapoi la camion și ne-a spus cum stau lucrurile acasă. Până la amiază am stat. Eram trei familii într-un camion, toate din Recea. Apoi ne-au dus la Gara Răuțel și acolo deja stăteau vagoanele pe linie. Ne-au suit în vagoane. Tot atunci i-au adus pe cei "ridicați" și din Aluniș [sat vecin, 5 km sud-vest față de s. Recea]. Iată, îl țin minte pe Iacob Bucătaru, om zdravăn, și pe Vanea Gordinschi, subțirel la corp. Iacob Bucătaru era cu copiii lui, nu știu câți avea atunci - trei, patru, cinci copii, dar știu că mulți avea.

În drum spre Siberia. Ne-au suit în vagon, au închis ușile după noi și au pus ostași cu arme de pază. Și gata. Cum arăta [vagonul]? Era de acela cu care duc vitele la abator; le încarcă de undeva dintr-o regiune și le duc. Apoi iată, așa era vagonul. Nu era nimic în el, [am stat] pe podeala goală tot drumul. Ce aveam cu noi am pus pe jos și pe rufele celea am dormit.

În vagon erau vreo sută de suflete: și copii, și femei, și bărbați, și băieți mai în vârstă... Noaptea era cum era, dar ziua, în iulie, erau foarte mari călduri. Acoperișul la vagon era de tablă și se încălzea strașnic. Noi ședeam cu pielea goală, mai ales copiii [în pielea goală]. Ne da [apă], soldații ne dădeau câte două căldări de apă pe zi. Ți-aș spune eu mai multe, dar...

[Pentru necesitățile fiziologice] ne da o căldare, noi făceam treaba în căldarea ceea, o dam la soldați, soldații o duceau, o vărsau și o aduceau înapoi.

Mâncare primeam o dată pe zi. [Trenul] se oprea des, fiindcă ei dădeau drumul la trenurile care mergeau [pe grafic]. Pe noi ne „duceau”, dar erau marfarele care lucrau și se duceau pe linie. Se oprea trenul la fiecare stație. Cum se oprea trenul, cum santinelele veneau la vagon. Soldații care ne escortau aveau vagon special și se duceau acolo când trenul mergea, dar când trenul se oprea ei veneau pe la vagoane și stăteau pe scări, la ușă, ca să nu fugă nimeni.

Vorbeau [oamenii în tren] că așa le-a fost soarta ca să-i ridice și să-i ducă... Toți plângeau... Plângeau femeile... [lacrimi]. Era jale.

Nu mai știa nimeni [ce-l așteaptă]. Bărbații se temeau că acolo, în vagon, o să-i despartă de familie, ca în 1941, și o să le ducă familia. Atunci [în 1941] pe bărbați i-au dus și nu i-au mai întors înapoi. Se temeau. Din fericire, asta nu s-a întâmplat și noi am ajuns, peste 12 zile, cu toată familia, în Kurgan. Santinelele celea au fost până la râul Volga. La râul Volga santinelele au dispărut și aveam de acum însoțitori de vagoane, care ne mai dau voie [să fie ușa întredeschisă], ne mai crăpau ușa, da' ușa tot încuiată era, pe dinafară.

În vagon era totul. Acolo dormeam pe podea, acolo stăteam toată ziua, acolo mergeam cu trenul - acolo totul era. Eram păziți. Ne păzeau, ca pe nu știu ce!

La Volga, prima dată ne-au dat voie să ieșim din tren, să ieșim din vagoane. În vagoane erau atâtea suflete, era un aer foarte greu. Am ieșit atunci din vagon și am mai respirat aer curat. Vagonul s-a mai aerisit și am intrat înapoi. A staționat vreo jumătate de oră. Volga nu era departe. Ne-am suit în tren și însoțitorii de vagon ne dădeau voie să respirăm aer curat - crăpa ușa așa [vreo 20 cm]. Da' așa, tot eram încuiați și păziți! Iată așa am mers 12 zile. Când am ajuns în Kurgan, mașinile [camioane] de acum ne așteptau."

Subiectul memorie poate fi puternic teoretizat, însă conținutul său – nu, deoarece include destine trăite. Istoricii au obligația morală și profesională de a colecta amintirile supraviețuitorilor terorii staliniste și a le face cunoscute publicului larg. Memoria istorică este veriga de legătură dintre cercetarea științifică istorică și popularizarea cunoștințelor istorice, în vederea educării în rândul populației a spiritului de apreciere a valorilor general-umane, a libertății a respectului față de martiri și a atitudinii corecte față de trecut.

CONSIDERAȚII PRIVIND CORECTITUDINEA ORTOGRAFICĂ ÎN REVISTELE PENTRU COPII

*Valeriana PETCU,
Catedra Filologie Română a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

Spelling is considered a set of rules that determine the correct spelling of a language. It refers to the spelling of words and the correct use of signs spelling. Spelling requires certain rules that must be strictly observed. Learning the spelling rules is one of the fundamental tasks of the Romanian language learning and learning begins with reading and writing. Spelling errors detected on the pages of magazines for children presents a danger to students, as this would be fixed in their visual memory and then written them to be wrong, so mǎnuitorii of the pen must be very careful in spelling accuracy of the articles published in magazines for children and more.

„Ortografia este politețea limbii.”

(Jean Guehenno)

Ortografia este considerată un ansamblu de reguli care stabilesc scrierea corectă a unei limbi. Ortografia este un termen lingvistic care se referă la modul corect de utilizare al unui anumit sistem de scriere pentru a redacta texte într-o anumită limbă. Dacă pentru o aceeași limbă sunt folosite mai multe sisteme de scriere, pot exista multiple forme de ortografie. Cuvântul ortografie provine de la gr. *orthos* "drept, corect" + un substantiv derivat din gr. *graphein* "a scrie".¹

Ortografia este definită ca "un sistem de reguli precise și unitare, care constau din explicarea valorii semnelor dintr-un anumit sistem grafic de reproducere a unei limbi și din formularea condițiilor de folosire a acestor semne, sistem menit să stabilizeze varianta cultivată a limbii date."²

Așadar ortografia se referă la scrierea corectă a cuvintelor și la folosirea corectă a semnelor ortografice. Ortografia presupune anumite norme ortografice, care trebuie cu strictețe respectate, deoarece „limba nu poate funcționa decât prin stabilitate, adică sistemul ei este normat.”³

Prin *norme ortografice* înțelegem anumite „restricții impuse scrierii spre a-i da unitate și stabilitate și spre a-i mări eficacitatea funcțională: ele hotărăsc, potrivit cu principiile adoptate, ce forme grafice sînt considerate corecte și resping, direct sau indirect, alte posibilități virtuale de scriere a aceluiași fapt, dar socotite incorecte din punctul de vedere al principiilor directoare.”⁴ Normele ortografice ale unei limbi pe parcursul evoluției istorice evoluează, trec prin diverse etape.

Normele ortografice ale limbii române sînt stabilite în lucrări academice cu caracter oficial, sînt discutate în diverse alte lucrări, sînt aplicate concret în îndreptare și dicționare normative, sînt învățate în școală.⁵ Ele au caracter *prescriptiv* categoric alt uz decât cel conform cu norma ortografică este fără drept de existență.⁶ Normele ortografice reflectă sistemul, structura și normele limbii literare actuale, iar „cunoașterea lor consolidează astfel de reguli și norme de folosire a limbii literare în ansamblul ei,”⁷ iar „respectarea normelor ortografice asigură deci și eficacitatea funcțională a comunicării prin scris.”⁸

¹ Dicționar explicativ al limbii române. București, 1998, p.730.

² F. Șuteu. *Introducere în studiul ortografiei românești*. În Th. Hristea (coord.), *Sinteze de limba română*. București, 1981, p.86

³ I. Iordan, Vl.Robu. *Limba română contemporană*. București, 1978, p. 188.

⁴ G. Beldescu. *Ortografia actuală a limbii române*. Bucurști, 1984, p.19.

⁵ M. Avram. *Ortografie pentru toți. 30 de dificultăți*. București, 2002, p. 5.

⁶ Em.Vasiliu. *Scrierea limbii române în raport cu fonetica și fonologia*. București,1979, p. 3.

⁷ F. Șuteu. *Dificultățile ortografiei limbii române*. București,1986, p. 89.

⁸ G.Beldescu. Op. cit., p. 20.

Ne-am propus să cercetăm respectarea normelor ortografice în revistele pentru copii deoarece la această vârstă copiii abia încep să însușească anumite reguli ortografice, iar marea majoritate a regulilor sunt însușite mecanic. Însușirea normelor de ortografie constituie și una din sarcinile fundamentale ale studierii limbii române și începe odată cu învățarea cititului și a scrisului.

La prima vedere s-ar părea că limba română are o ortografie destul de facilă, deoarece este fonematică sau fonetică, adică se scrie așa cum se pronunță, dar cu toate acestea în presa pentru copii se comit foarte multe greșeli.

Divergențele între normă și uz sunt condiționate, frecvent, de necunoașterea suficientă a regulilor. O cauză ce ar genera comiterea unor greșeli de ortografie ar fi și faptul că până la 2005 normele ortografice prevedeau anumite reguli, iar după apariția *Dicționarului ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, adică DOOM2 apar unele modificări la regulile ortografice existente, iar pentru vorbitorii de limbă română din RM până la 1990 au existat anumite norme, iar după 1990 – altele, începând cu 2005 apar și unele elemente noi. Dar cu toate acestea, normele ortografice sunt considerate legi, norme și de aceea ele trebuie neapărat să fie respectate de toți vorbitorii de limbă română, dar, în special, de mânuitorii de condei.

În continuare vom vorbi despre cele mai frecvente greșeli depistate pe paginile unor reviste pentru copii.

Consoanele duble în limba română, se scriu și se pronunță în cuvintele formate cu prefixe când consoana finală a prefixului e aceeași cu consoana inițială a rădăcinii, eronat utilizat a fost depistat în următorul exemplu: *Cea mai mare bucurie o am atunnci când primesc revista.* (TT, martie, p.2)

O greșeală frecventă este omiterea lui *i* final. Această greșeală este frecventă în lucrările elevilor, dar și pe paginile unor reviste. Este cunoscut faptul că litera *i* are caracter polisemantic, deoarece notează diverse valori fonetice. În limba română există cuvinte care se ortografiază cu un *i*, cu doi de *i* și cu trei de *i*. Cel mai dificil se scriu cuvintele cu trei de *i*. Scrierea cu trei de *i* apare, de obicei, în formele articulate de N.- Ac. plural ale substantivelor și adjectivelor care au radicalul terminat în *-i*: *fiii, zglobiii* (ultimul *i* este articol, penultimul *i* este desinență de plural, iar antepenultimul *i* face parte din radical). Regula respectivă nu întotdeauna este respectată. Concludent este următorul exemplu: *Toți copii au ieșit la săniuș* (TT, iunie, p.5). Există și cazuri când *i* final este folosit nejustificat ca în următorul exemplu:

... fiind unul dintre cei mai populari membrii ai seccesiunii vieneze. (TT, martie, p.15). Aici *i* final este desinență de plural pentru substantivul *membreu*.

Diftongul *ia* face probleme oricui, dat fiind că nu se subordonează unor reguli rigide și accesibile. Conform normelor ortografice în vigoare cea mai accesibilă regulă ar fi că la început de cuvânt sau la început de silabă după o vocală, alternând sau nu cu *ie*, se scrie diftongul *ia*, deși se pronunță *iea*. Cu toate acestea mai pot fi depistate și cazuri de unii mânuitori de condei scriu *iea* așa cum se pronunță:

Chișinăuieanca ... cunoscută în special ... (TT, martie, p.13)

Diftongul *îi* este cel mai ușor de însușit, deoarece el apare doar în câteva cuvinte: *pâine, câine, mâine* precum și în derivatele și compusele acestora. Însă cele mai multe greșeli se comit în cazul substantivului *mână*, care la plural trebuie scris cu *âi* – *mâinile*. Această regulă, însă, nu întotdeauna este respectată:

- *Eu știu de ce cocoșii nu au mâni, zice Dănuț.* (TT, aprilie, p.10)

O problemă aparte o constituie scrierea cuvintelor compuse, deoarece în limba română ele se ortografiază în trei feluri: împreună, separat prin cratimă și separat. Din aceasă cauză deseori apar dificultăți la ortografierea lor. Unele cuvinte compuse sunt scrise prin cratimă, deși în dicționarele ortografice ele se ortografiază împreună:

Este o bună actriță, cântăreață ... este foto-model. (TT, martie, p.13)

Vlad vine val-vârtej. (TT, iunie, p.7)

Regulile ortografice spun că se scriu cu cratimă toate adjectivele compuse provenite din

adverb + participiu, ca de exemplu: *bine-crescut* cu sensul „cuvios”, *bine-venit* cu sensul de „oportun, agreeat,” acesta din urmă poate fi depistat ortografiat greșit în felul următor:

- *Iar pentru nepoții mai mari este bine venită altă revistă ... (TT, aprilie, p.10)*

De asemenea se scriu într-un cuvânt pronumele negative *niciunul, niciuna, niciunii, niciunele*, precum și adjectivele pronominale negative *niciun, nicio*, deoarece sunt cuvinte compuse. Această regulă, de asemenea, este frecvent ignorată ca în exemple de tipul:

Nu, în nici un caz. (TT, martie, p.4.)

... la rubrica Florile inimii nu am primit nici un rând. (TT, octombrie, p.2)

Stările sufletești care par a nu avea nici un motiv, au motivele cele mai adânci (TT, martie, p.3)

În limba română cuvintele se ortografiează cu inițială mică sau majusculă. Regula generală spune că dacă cuvântul are un sens obișnuit se ortografiează cu inițială mică, iar atunci când are o valoare simbolică deosebită, se scrie cu inițială majusculă. În următorul exemplu nu considerăm că majuscula are o valoare simbolică deosebită: *Vă spuneam că în Iunie – Iulie aveam de gând ... (TT, iunie, p.2.)*, de aceea majuscula este utilizată nejustificat.

Ortografia românească actuală se bazează pe litere și semne ortografice. Semne ortografice sunt considerate și semnele diacritice. Semnele diacritice se adaugă unor litere spre a le da mai multe valori fonetice (î, â, ă, i, ș etc.)¹. Originea cuvântului diacritic stă în verbul grecesc *diakrinein* care înseamnă „a deosebi” și de la care s-a format adjectivul *diakritikos*, însemnând „care deosebește”. Deci semnele diacritice sînt niște semne distinctive. Ele pot avea diferite forme — linii, puncte, arce de cerc etc. — și se pot așeza în diferite poziții față de litera de bază: deasupra, dedesubt, chiar peste literă etc.² Neutilizarea semnelor diacritice pot duce la o pronunțare greșită, la înțelegerea eronată a mesajului, la confuzii, imprecizie, de aceea folosirea lor este absolut necesară. Omiterea lor poate genera și o lectură dificilă ca în exemplele de mai jos:

... și vei vedea ca o sa-mi fii recunoscător (TT, iunie, p.10)

Nu mai pot trai în halul ăsta. (TT, iunie, p.10)

... numai ca se pomenește cu un pui de vulpe peste el. (TT, iunie, p.11)

Cine învață merge înainte, cine nu – da înapoi. (TT, noiembrie, p.3)

Așadar, exprimarea corectă presupune utilizarea imperativă a diacriticelor.

La trecerea dintr-un rând în altul, cuvintele nu sunt segmentate la întâmplare. În scrisul de mână și cel de tipar se ține cont de anumite norme de repartizare a cuvintelor pe silabe. Normele actuale propun două modalități de despărțire a cuvintelor la capăt de rând: pe baza pronunțării și pe baza structurii morfologice a cuvintelor.

Este binecunoscută regula că diftongii și triftongii nu se despart în silabe niciodată, deoarece sunetele care alcătuiesc un diftong sau un triftong sunt pronunțate într-o silabă. Cu toate că această regulă este arhicunoscută în presa periodică pentru copii vom întâlni astfel de cazuri de despărțire a cuvintelor:

Câte un ou deo/arece au fost bunicul, fiul și nepoțelul. (TT, octombrie, p.15);

Într-o dimineață, venind acasă, cio/ara își găsi pui lipsă (TT, aprilie, p.3);

Ce simte copacul când i se rupe cre/anga? (TT, aprilie, p. 8);

... florile mi s-au părut stele, lacurile – oceane, pi/etrele – fluturași (TT, ianuarie, p. 2).

Sunt frecvente și cazurile când se omit anumite litere, de exemplu: *O caracterizează acuratețea, puctualitatea ... (TT, ianuarie, p.2); ... ceea ce ler asigura plutirea. (TT, martie, p.8)* sau se adaugă unele litere ca în următorul exemplu: *... și s-a bucurat de suscce România și Moldova. (TT, martie, p. 13)*, sau se inversează litere *... ne-ați vehgeat copilăria și continuați ... (TT, ianuarie, p. 2).*

Din cele relatate ne dăm bine seama că normele ortografice în vigoare încă nu sunt însușite în mod suficient, iar normele arhicunoscute nu sunt respectate. Lucrul acesta este regretabil,

¹ Ioan I. Dumitru. *Cultivarea limbii române. Vocabular. Fonetica. Ortografie. Punctuație*. București, 1995, p. 16.

² Semnele diacritice în limba română (http://www.capisci.ro/articole/Semnele_diacritice_din_limba_romana)

deoarece presa pentru copii este un model de corectitudine lingvistică. Revistele vii colorate, interesante difuzează nu numai informații de tot felul, ci sunt utilizate și ca modele de limbă de către elevi. Ortogramele greșite, cu regret, sunt utilizate ulterior de copii. Aceste greșeli prezintă un pericol pentru elevi, deoarece riscă să se fixeze în memoria lor vizuală și mai apoi să fie scrise de ei greșit, de aceea mântuitorii de condei trebuie să fie foarte atenți la corectitudinea ortografică a articolelor publicate în revistele pentru copii și nu numai.

De aceea trebuie să se respecte corectitudinea scrisului sub aspect ortografic și grafic: să nu se omită, să nu se adauge, să nu se inverseze litere, să se respecte noile reguli de despărțire a cuvintelor în silabe la capăt de rând, să se respecte forma literei, distanțarea între cuvintele scrise ș.a.

Elevii din clasele primare însușesc normele ortografice fără a recurge la normele existente sau la teoria lingvistică. În această perioadă interesul pentru însușirea ortografiei este foarte scăzut, de aceea lecturând reviste cu un conținut captivant, accesibil, complex, dar în care nu se respectă strict regulile ortografice, duce la formarea unor reprezentări grafice vizuale greșite a cuvintelor necunoscute anterior. Astfel copiii încep să comită greșeli ortografice a formelor cuvintelor ortografiate eronat în revistele preferate. De aceea greșelile de ortografie trebuie corectate și explicate pe înțelesul lor, deoarece copilul scrie așa cum a văzut ortografiat undeva cuvântul sau scrie „așa cum vorbește, dar, pe măsură ce se automatizează citit-scrisul, el începe să vorbească cum se scrie.”¹

Așadar normele ortografice sunt stabilite în lucrări academice, în diverse îndreptare ortografice ele trebuie doar să fie aplicate în practică. Iar cea mai sigură și mai directă sursă de informații asupra ortografiei este dicționarul ortografic. Dacă aceste dicționare vor fi răsfoite de câte ori stăm la dubiu în legătură cu scrierea unui cuvânt sau altul, atunci numărul de greșeli ortografice s-ar reduce considerabil.

Referințe:

1. Avram, M. Ortografie pentru toți. 30 de dificultăți. București, 2002.
2. Beldescu, G. Ortografia actuală a limbii române. Bucurști, 1984.
3. Bogdan, T., Stănculescu, I. Psihologia copilului și psihologia pedagogică. București, 1970.
4. Academia Română, Institutul de Lingvistică «Iorgu Iordan.» Dicționar explicativ al limbii române. București, 1998
5. Dumitru, Ioan I. Cultivarea limbii române. Vocabular. Fonetică. Ortografie. Punctuație. București, 1995.
6. Iordan, I., Robu, Vl. Limba română contemporană. București, 1978.
7. Semnele diacritice în limba română
http://www.capisci.ro/articole/Semnele_diacritice_din_limba_română
8. Șuteu, F. Dificultățile ortografiei limbii române. București, 1986.
9. Șuteu, F. *Introducere în studiul ortografiei românești*. În Th. Hristea (coord.). *Sinteze de limbaromână*. București, 1981.
10. Vasiliu, Em. Scrierea limbii române în raport cu fonetica și fonologia. București, 1979.

¹ T. Bogdan, I. Stănculescu. *Psihologia copilului și psihologia pedagogică*. București, 1970, p. 106.

STUDIAREA LIMBII ROMÂNE DE CĂTRE STUDENȚII ALOLINGVI PRIN IMERSIUNEA LINGVISTICĂ ȘI CULTURALĂ

*dr., conf. univ. Liuba PETRENCO,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

Language immersion is an effective method of teaching and learning of a language characterized by the presence of the speaker of other language in an adequate environment for learning a foreign language without harming the mother tongue. The Republic of Moldova is a multicultural and multilingual country, where besides the official language there are spoken the languages of national minorities: Russian, Bulgarian, Ukrainian, Gagauz, etc. The learning of the Romanian language by the minority students, the future teachers of Romanian language and literature in Russian speaking schools through the partial language immersion method allows a functional-communicative learning of the official language at a high level, which contributes to a better understanding of the cultural values of natives and other inhabiting nations, providing mobility on the labour market.

Posedarea mai multor limbi este un element central pentru o comunicare eficientă într-o societate pluriculturală. Limbile reflectă diferențele noastre culturale și identitare, dar, în același timp ne permit să ne înțelegem. Plurilingvismul este azi, în primul rând, un avantaj competitiv. Mănuirea mai multor limbi elimină barierele în comunicare și stereotipurile culturale, dezvoltă gândirea critică și, ca rezultat, formează o personalitate liberă și mobilă. Accentul se pune, în primul rând, pe limbile europene. „Conceptul de *limbă europeană* s-a realizat mai mult în epoca actuală, când mobilitatea crescândă a populației din diverse părți ale lumii, precum și diverse situații de ordin economic, politic sau/și militar au dus la stabilirea, temporară sau definitivă, în diverse țări, mai ales din Occidentul Europei, a numeroși muncitori străini, funcționari internaționali, refugiați, exilați etc”.¹ Mobilitatea are, totuși, nu doar o valoare economică, ci și culturală, deoarece oferă nu doar oportunități de muncă, dar și de studii, schimb cultural etc.

În situația Republicii Moldova, în care aproximativ o treime din populație vorbește limbi minoritare (rusa, bulgara, găgăuza, ucraineana etc.)² limba română apare și cu statutul de limbă de instruire. Deși rare, dar sunt cazuri în care un absolvent al școlii cu instruire în limba rusă își continuă studiile în grupele de studenți pentru care limba română este maternă. Candidații, de regulă, posedă foarte bine limba română și o folosesc în aceeași măsură de fluent ca și în cazul limbii materne. În aceste circumstanțe avem cel mai amplu și mai profund exemplu de bilingvism pe care îl manifestă persoanele „care stăpânesc și utilizează permanent două limbi în egală măsură, la toate nivelurile (gramatică, vocabular, terminologie profesională, limbaj standard, abilități de comunicare situativă) și în toate formele (scrisă, orală-standard, colocvială, ideatică), ele înșăși considerând ca materne ambele limbi”.³

În majoritatea cazurilor, absolvenții școlilor alolingve nu-și formează abilitățile necesare de comunicare pentru o integrare armonioasă în societatea contemporană, în care din ce în ce mai insistent se cere cunoașterea limbii de stat.

Un caz aparte îl constituie grupele de studenți alolingvi care își aleg ca ulterioară activitate predarea limbii române în școlile cu instruirea în limba rusă.

În condițiile Republicii Moldova limba română este studiată de către reprezentanții minorităților naționale nu ca o limbă străină, ci ca a doua limbă.⁴ Deosebirea însușirii limbii române ca limba a doua este de ordin social și rezidă în contextul sociocultural în care se predă limba și în motivația studierii.

Spre deosebire de studierea limbii străine care nu este impusă de necesitatea de a supraviețui, cunoașterea limbii a doua este dictată de această necesitate pentru integrarea într-o

¹ Sala Marius, Vintilă-Rădulescu Ioana. *Limbile Europei*. - București: Univers Enciclopedic., 2001. p. 6-7

² *Ibidem*: 43

³ Condrea Irina. „Bilingvismul în societatea diglosică”. *Limba română – mijloc de integrare socială în Republica Moldova*. Chișinău: Editura ARC, 2004. p. 74

⁴ Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului. – Coordonator: E.Constantinovici. Chișinău: Editura Cartier, 2003. p. 18

societate în care se vorbește o altă limbă decât cea maternă. Dacă o limbă străină este studiată din simplu interes, pentru a găsi un loc de lucru mai bine plătit etc., apoi neglijarea limbii a doua poate duce la un conflict sociocultural.

După cum menționează specialiștii în domeniu, problemele privind procesul de însușire a unei limbi ca a doua sunt:

- însușirea limbii a doua este un proces universal care presupune implicarea capacităților cognitive ale psihicului uman și reflectă proprietățile minții omenești;
- procesul însușirii unei limbi la nivelul incipient este același indiferent de cultură și de vârstă;
- la nivelul incipient se învață vorbirea prin folosirea unor formule întregi care îi ajută pe cursanți să treacă mai ușor peste dificultăți;
- formulele folosite la etapa inițială sunt adesea prefabricate și diferă de modelele învățate ulterior, care sunt creative.¹

Din punct de vedere didactic, în procesul de predare-învățare a limbii române ca limba a doua se folosesc aceleași metode și tehnici, tradiționale și interactive. Cele mai eficiente metode utilizate la orele de limba română în clasele/grupele alolingve sunt: *discuția, explicarea, exercițiile, studiul de caz, jocul de rol etc.*

Una dintre cele mai eficiente metode de studiere a limbii române ca limba a doua pentru o utilizare ulterioară în calitate de limbaj de specialitate este metoda imersiunii lingvistice.

Din limba franceză cuvântul *immersion* înseamnă **1. Afundare parțială sau totală a unui corp într-un lichid; stare a unui corp afundat într-un lichid. 2. Pătrundere a unui corp ceresc în conul de umbră al altui corp ceresc.**²

În așa fel prin imersiune lingvistică se înțelege aflarea cât mai îndelungată a vorbitorului alolingv într-un mediu favorabil însușirii limbii române la un nivel avansat, fără a diminua rolul limbii materne. Metoda imersiunii se bazează pe dezvoltarea, implementarea și extensiunea instruirii lingvistice, ținând cont de specificul sociocultural existent.

Primele programe de imersiune lingvistică au fost elaborate și implementate în 1965 în școlile din Montreal, Canada cu scopul facilitării studierii limbii franceze de către elevii, vorbitori de limba engleză, locuitori ai Québecului.

Printre practicile internaționale de imersiune lingvistică existente trebuie menționate: Cursurile de limba franceză la Nisa care activează din anul 1990 în cadrul Școlii *Azurlingua*. Școala are o vastă experiență de predare a limbii franceze non-francofonilor și de primire și găzduire a persoanelor. Cursurile oferă o modalitate de a fi într-o adevărată imersiune lingvistică, în care limba franceză face parte din viața cotidiană. Cazarea la o familie gazdă este adesea o bună ocazie de a cunoaște francezii, modul lor de viață și cultura lor.

În SUA programele de imersiune au început în 1971 cu un program spaniol de imersiune în Culver City, California.

Și în spațiul postsovietic există practici de imersiune lingvistică care pun în valoare posedarea funcțională atât a limbilor oficiale, cât și și a celor materne, fapt ce permite o mai bună integrare a minorităților naționale în viața socio-culturală și politico-economică a țării în care trăiesc și activează. Pionieratul în acest domeniu este deținut de țările baltice. În Estonia, de exemplu, în anul 2000 a fost creat Centrul de imersiune lingvistică care funcționează în baza Hotărârii Ministerului Educației din Estonia

După termenul de implementare a programului se distinge:

- imersiunea timpurie, care începe din grădiniță;
- imersiunea medie, care începe din clasele gimnaziale;
- imersiunea tardivă, implementată în clasele liceale.

Recompensarea pentru utilizare este cea mai bună cale de învățare a unei limbi. Acesta este principiul de bază al imersiunii lingvistice, în care studentul este „plonjat” complet sau parțial într-un mediu lingvistic pe care îl studiază. Putem menționa și alte avantaje ale acestei metode:

¹ *Ibidem*: 19.

² DEX. - București: Univers Enciclopedic, 1998. p.476

- însușirea funcțional-comunicativă a limbii;
- simplificarea procesului de memorare a fenomenelor lingvistice datorită atractivității procesului educativ;
- extinderea posibilităților de cunoaștere a istoriei, culturii, obiceiurilor popoarelor conlocuitoare;
- mobilitatea pe piața muncii etc.

În condițiile Republicii Moldova vorbim despre posibilitatea realizării imersiunii lingvistice parțiale, deoarece în societate vorbitorii alolingvi în cazuri rare sunt constrânși să vorbească în limba română. Situația lingvistică este de așa natură, încât ușor se trece la limba rusă care este cunoscută și vorbită de majoritatea cetățenilor.

În lucrarea de față vom încerca să prezentăm câteva date, cu statut preliminar, pe care am reușit să le obținem după aplicarea unor chestionare în mijlocul studenților alolingvi de la Facultatea de Filologie a UPS „Ion Creangă” din Chișinău. Eșantionul interviuat a fost format din studenții anilor I-III, absolvenți ai școlilor cu predare în limba rusă, care studiază limba și literatura română (prima specialitate) și limba bulgară sau engleză (a doua specialitate). Predarea tuturor disciplinelor la prima specialitate conform Planului de învățământ se realizează doar în limba română. În așa fel studenții sunt plasați într-un mediu lingvistic benefic pentru învățarea atât a limbii române, cât și a limbajului de specialitate, necesar în activitatea profesională ulterioară.

Din primele constatări obținute ca urmare a distribuirii unui număr de aproximativ 45 de chestionare am stabilit că niciunul din cei intervievați nu cunoaște nimic despre imersiunea lingvistică ca metodă de predare-învățare a unei limbi.

Majoritatea studenților alolingvi sunt din diferite raioane ale Moldovei, preponderent din satele compact locuite de minoritățile naționale de la sudul Moldovei (raioanele Comrat, Ceadâr-Lunga, Taraclia etc.).

Prezintă interes viziunea studenților asupra apartenenței lor naționale. Din 45 de persoane care și-au făcut studiile în limba rusă s-au definit ca ruși – 3, bulgari – 5, găgăuzi – 5, ucraineni – 7, moldoveni – 15.

O altă constatare, la o primă analiză oarecum îmbucurătoare pentru noi, a fost faptul că pentru majoritatea absolvenților școlilor ruse studierea limbajului de specialitate prin metoda imersiunii lingvistice nu prezintă o problemă (35 studenți) și doar 10 persoane întâmpină dificultăți în însușirea disciplinelor studiate.

Pentru a urmări evoluția în procesul de comunicare în limba a doua, am stabilit că în familie 14 intervievați vorbesc în rusă, 3 – în limba găgăuză, 3 în bulgară, în celelalte 25 de cazuri în familie se comunică în 2 sau chiar 3 limbi: rusa și bulgara, rusa și ucraineana, copilul în rusă, iar părinții în română. Mai nou, printre limbile de comunicare între membrii familiei au apărut limba italiană și limba turcă ca rezultat al plecării unuia dintre părinți la lucru peste hotare.

Tabloul se schimbă în cazul comunicării în oraș sau cu prietenii/colegii. Doar 7 studenți nu folosesc limba română în comunicarea socială, aflându-se în oraș, 10 studenți vorbesc doar românește, iar 28 de intervievați utilizează ambele limbi. Comunicarea cu prietenii sau colegii se realizează prin intermediul limbii române în 8 cazuri, doar în limba rusă – în 7 cazuri, ceilalți 30 de studenți comunică în ambele limbi: în română și în rusă.

La nivel socio-cultural, unul dintre aspectele importante surprinse de noi cu ajutorul chestionarului, este convingerea intervievaților că prin intermediul limbii române ei au aflat foarte multe lucruri noi din istoria, valorile morale și culturale ale poporului român și etniilor conlocuitoare. Această convingere derivă din contactul nemijlocit între reprezentanții diferitor etnii și plasarea studenților într-un mediu lingvistic în care se comunică mai mult românește. Toți cei intervievați au răspuns afirmativ la întrebarea dacă au aflat ceva nou din istoria și cultura țării prin studierea limbii române.

Răspunsurile la întrebarea care sunt elementele bune și cele slabe ale studierii limbii române prin metoda dată au confirmat caracteristicile esențiale pentru educare prin imersiune:

- profesionalismul cadrelor didactice;
- suportul puternic al limbii studiate, răspândit în comunitate;

- divizarea clară și neîntreruptă a limbilor în timpul predării.

Studentii alolingvi indică următorii factori care favorizează predarea-învățarea limbii române prin plonjarea într-un mediu lingvistic și cultural propice acestui proces:

- fiind în mediu, auzim în permanență limba română, învățăm mai multe cuvinte noi, însușim mai repede limba (13);
- prezența unor cadre didactice flexibile care utilizează metode potrivite pentru predarea accesibilă a materiei (10);
- predarea disciplinelor de specialitate în limba studiată oferă posibilitatea de a însuși mai profund materia (8);
- studierea particularităților ambelor limbi prin utilizarea limbii-țintă (6);
- comunicăm mai ușor în limba română;
- citim mai mult în română;
- începem a gândi în română;
- studenții cu un nivel mai jos de posedare a limbii române se adaptează mai greu, dar mai repede;
- se învață concomitent limba română și termenii de specialitate etc.

Totodată, studenții alolingvi, în special studenții anului I, menționează că pe lângă performanțele obținute în rezultatul studierii limbii române prin metoda imersiunii lingvistice, ei se confruntă cu un șir de impedimente de ordin lingvistic și socio-cultural. Intervievații atenționează că:

- mulți studenți au un vocabular insuficient pentru studierea începând cu anul I a specialității în limba română. Acest lucru cere de la ei un efort suplimentar în pregătirea temelor, ori ducе ori la o însușire superficială a materiei;
- inițial, însușirea materiei are loc prin traducerea în/din limba rusă/maternală, or, acest exercițiu nu este deloc ușor;
- subliniind rolul profesorului în procesul educativ, studenții menționează că în unele cazuri diferențele de mentalitate și cultură duc la neînțelegeri între profesori și studenți.

În concluzie, putem spune că practica instruirii studenților alolingvi, viitori profesori de limba și literatura română în școlile cu predare în limba rusă, ne demonstrează eficiența metodei de predare-învățare a limbii-a doua prin metoda imersiunii lingvistice. Metoda descrisă permite studierea limbii concomitent cu însușirea terminologiei de specialitate, oferă studenților posibilitatea de a lua cunoștință de cultura, obiceiurile și tradițiile etniilor conlocuitoare, formează abilități de comunicare în limba studiată.

Mai mult, considerăm că Republica Moldova trebuie să preia experiența unor țări europene în care studierea limbii majoritare de către populația vorbitoare de alte limbi prin metoda imersiunii lingvistice se realizează la toate etapele sistemului de învățământ: în instituțiile preșcolare (grădiniță), preuniversitare (gimnaziu, liceu) și instituții de învățământ superior. Predarea la etapa preuniversitară a 50 % dintre discipline în limba studiată ar facilita semnificativ formarea abilităților de comunicare, ar crea premise pentru integrarea civică, socio-culturală și profesională ulterioară a minorităților naționale.

Referințe:

1. Condrea, Irina. „Bilingvismul în societatea diglosică”. *Limba română – mijloc de integrare socială în Republica Moldova*. Chișinău: Editura ARC, 2004. 74-80.
2. Dicționarul explicativ al limbii române. Ediția a II-a. - București: Univers Enciclopedic, 1998.
3. Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului. – Coordonator: E.Constantinovici. Chișinău: Editura Cartier, 2003.
4. Sala, Marius și Vintilă-Rădulescu, Ioana. *Limbile Europei*. - București: Univers Enciclopedic, 2001.

TEHNOLOGIA ÎNVĂȚĂRII PRAGMATICE A ISTORIEI DIN PERSPECTIVA INTEGRALITĂȚII

*dr. hab., conf. univ. Nina PETROVSCHI,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

Now, by virtue of major changes is increasingly felt the need in the educational system to reach a new programming thinking of the learner because the true values of growth with need to stimulate represents our attempts to „open” up the mentally and act. Precisely this position generates new educational technologies, the problem putting in such a way, to be called totally brain, that we have the taste of „lure” to leave the state of latency, represented, most effective means of communication of human being with transcendent. Thus, pragmatic learning technology of history in terms completeness is an instruction of use, for the one who learns, plus the use of all senses of during learning, this demonstrated that education as a whole needs a new reference frame.

Key words: pragmatic learning, focus on learner in learning, technology, strategy, integrity.

Formarea personalității umane a constituit dintotdeauna funcția centrală a educației, iar aceasta s-a realizat mereu din perspectiva unui *model de personalitate* racordat la reperele culturale și istorice ale unei sau altei societăți. În acest cadru, trebuie să precizăm că postmodernitatea în educație desemnează o nouă abordare a activității de formare-dezvoltare a personalității, formulând ca obiectiv major *dezvoltarea integrală a personalității umane*. Paradigma postmodernă pune în centrul preocupărilor ființa umană dintr-o *perspectivă globală, totalizatoare și integratoare*. Conform obiectivului trasat de postmodernism, școala are sarcina de a dezvolta *umanitatea în om*, de a înzestra elevul cu multiple valori educaționale, nu doar intelectuale, care să-i permită nu numai integrarea socială, cât, mai ales, trăirea într-o lume în continuă schimbare.

Din perspectiva conceperii unui fundament teoretic al învățării *pragmatice* a istoriei, *principiul integralității* are următoarele avantaje: se manifestă posibilitatea de a desfășura în fața subiectului „harta complexă” a lumii în dinamică, cu multiplele legături; lărgirea orizonturilor vizuale în predare și a perspectivelor activității; posibilitatea de a re/descoperi pentru sine lumea din nou; stimularea căutării noilor forme metodice de relaționare cu ceilalți; unirea eforturilor diferitor specialiști în rezolvarea problemelor comune; preîntâmpinarea suprasolicitării subiecților în procesul educațional; promovarea unei noi filosofii a educației, care reflectă integralitatea și inter/relaționarea existenței, complexitatea fenomenului *om*, esența integrativă a procesului pedagogic.

Există câteva cauze ale lipsei de integralitate a cunoștințelor umane: în context social ca o urmare a evoluției științei; în lumea interioară a ființei umane, în care elementele separate ale cunoașterii se găsesc în elemente separate ale experienței personale, legăturile dintre care nu se determină în baza cerințelor sistemului, dar în baza unor elemente mai pline energetic: senzații, emoții, aprecieri. Lipsa integrării cunoștințelor scade substanțial efectivitatea activității intelectuale din următoarele considerente: contradicția dintre elementele separate de cunoștințe referitor la probleme concrete; dificultatea de a găsi în memorie informația necesară din cauza legăturilor asociative suplimentare; dificultatea de determinare a posibilității sau imposibilității de aplicare a informației necesare pentru un caz concret.

Mecanismul integrării prevede realizarea următoarelor acțiuni la nivelul de achiziționare a cunoștințelor:

1. *Pentru cunoștințele „trecute”* – este nevoie de sistematizarea lor, care ar evidenția contradicțiile și lipsurile și ar asigura posibilitatea înlăturării acestora din contul cunoștințelor interne existente sau al celor exterioare de viitor. Pentru aceasta, va fi nevoie de repetarea aplicării pe etape a procedurii de analiză și sinteză. Acest proces este, în principiu, încontinuu, dar este limitat, practic, de resursele interne, mediu esențial și nivelul autoconștiinței.

2. *Pentru momentul curent* – integrarea ca atare presupune construirea modelului elementelor exterioare ale cunoașterii și sintetizarea lor cu modelul integrării cunoștințelor. Aici

pot apărea probleme cum sunt controlul modelului elementelor exterioare în vederea depistării ne/contradicțiilor interne, la potrivirea cu unul din elementele modelului.

3. *Pentru cunoștințele de viitor* – este necesar de a planifica procesul de obținere a lor cu scopul ridicării efectivității și a algoritmizării integrării. La proiectare este necesară „umplerea” lapsurilor anterioare, asimilarea acelor domenii ale cunoașterii care pot fi necesare pentru acțiunile ulterioare, asimilarea și accesul la noi surse de informare și evaluarea potențelor.

Reieșind din faptul că învățarea nu este un simplu proces de înmagazinare de cunoștințe, este necesar de a aborda strategic problema învățării, pornind de la faptul că strategia didactică este o modalitate eficientă prin care elevul este ajutat să acceadă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, competențele, aptitudinile, sentimentele, emoțiile, constituindu-se dintr-un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru, în vederea realizării mai eficiente a învățării. În elaborarea lor trebuie să se țină cont de o serie de *factori* care condiționează buna desfășurare a acțiunilor de predare/învățare, variabile ce țin de cel ce învață, de curriculum, de organizarea școlară, de profesor.

Termenul de *strategie* își are originea într-un cuvânt grecesc cu semnificația de generalitate și până nu demult a avut un înțeles strict militar: *arta planificării și conducerii războiului*. Conform originii latine, *strategia* înseamnă funcția strategului, aptitudinea de a comanda. În sens general, strategia se referă la conducerea (managementul) căilor, a metodelor implicate într-o activitate în vederea atingerii unui scop. Astăzi, conform L. Oprea, conceptul de strategie se referă la un set de acțiuni de predare orientate intenționat către atingerea unor finalități specifice, în timp ce metodele sunt căile prin care sunt atinse acestea, vizând obiectivele concrete, iar procedeele sunt instrumentele de lucru, subordonate metodelor¹.

Locul central pe care-l ocupă strategiile de predare și învățare în cadrul tehnologiei didactice este dat de faptul că proiectarea și organizarea activității se realizează în funcție de decizia strategică a profesorului, corelată cu dorințele și interesele elevilor.

În consecință, demersul va urma un anumit plan prestabilit și va plasa elevul în situația de învățare cea mai propice, într-un context de solicitări, condiții și resurse care să permită dobândirea competențelor prefigurate prin obiective.

Din perspectivă didactică, în planul instruirii strategia face parte din arta profesorului de a conduce și rezolva diverse situații educaționale, reprezentând o ipoteză de lucru, o linie directoare de acțiune căreia i se asociază un anumit mod global de organizare a învățării și a condițiilor învățării, de utilizare a metodelor și mijloacelor. Dacă strategiile de instruire vin dinspre profesor și au o dominantă logică, strategiile de învățare aparțin prin excelență elevului și țin de structura sa psihologică. Învățarea se află sub incidența predării și tot ce reprezintă mecanism, condiție, stil și rezultat în sfera învățării este până la un punct efect al predării. Din acest motiv, se vorbește despre un *paradox al strategiei de instruire*, constând în faptul că „nu învățarea, ci neînvățarea este fenomenul care necesită explicații pe treapta evoluției socioculturale a oricărui ins”².

Într-o primă accepțiune, *tehnica* desemnează "totalitatea procedeelelor întrebuintate în practicarea unei meserii, a unei științe"³. Procedeele corelate cu profesiunea didactică se concretizează în metodologia utilizată pentru predare. *Metodologia* cuprinde procedee, metode și mijloace care sunt folosite în domeniul didactic. Toate acestea reprezintă tehnici de eficientizare a procesului instructiv-educativ.

Însă cel mai consistent segment al metodologiei îl constituie metodele didactice. Acestea sunt create și verificate pe bază de cercetare empirică. Practica decide în ce măsură sunt utile și când este momentul să se producă o schimbare. Profesorul este instruit să le utilizeze în munca

¹ Oprea-C. L. Strategii didactice interactive. Repere teoretice și practice. București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, 2009, p. 22

² Nicu A. Strategii de formare a gândirii critice. București: Editura Didactică și Pedagogică. R. A., 2007, p.59

³ DEX, p.1079

sa, pentru a transmite informații, cunoștințe sau pentru a forma abilități, atitudini. Valoarea reală a unei metode este felul în care se utilizează aceasta, adică *tehnica*. O a doua accepțiune a termenului menține mare parte din semnificația anterioară, dar o îmbogățește cu anumite nuanțe: "Totalitatea uneltelor și a practicilor producției dezvoltate în cursul istoriei, care permit omului să cerceteze și să transforme natura înconjurătoare cu scopul de a obține bunuri materiale."¹ Putem aplica această definiție la educație din perspectivă economică. Educația are și ea un produs, iar acesta este omul format în acord cu exigențele unei anumite societăți, care a investit în formarea individului și-l solicită pe acesta să se integreze în societate. "Uneltele și practicile producției" se referă la metode, procedee și mijloace de instruire, dar și la capacitatea de a elabora strategii de utilizare a lor pentru o educație eficientă. Ideile de cercetare și transformare reclamă abilitatea de a combina elementele anterior enunțate, în funcție de anumite criterii, dintre care cele mai importante, în condițiile obținerii unui produs, par a fi cele ale calității și eficienței. Tehnica în educație presupune un anumit grad de autonomie, profesorul combină metodele, procedeele și mijloacele, raportându-se la scop și principii, pentru a crea strategii didactice.

A treia accepțiune presupune întoarcerea pe filonul etimologic, până la izvoarele din limba greacă ale acestui termen, pe care C. Noica le menționează în *Simple introduceri la bunătatea timpului nostru*, referindu-se la cultura de performanță: „... o artă nu există fără meșteșug, adică fără acea *techne*, ce însemna deopotrivă artă și meșteșug la greci." Tehnica didactică înseamnă *savoir-faire*-ul profesiei didactice. Profesorul care știe *să facă* din punct de vedere didactic este cel care se concentrează pe "cum": cum se utilizează metodele și mijloacele, cum funcționează ele singular și în combinație, cum se potrivesc unele cu altele, dar și cu scopurile, normele și valorile educației. *Tekhne înseamnă a ști cum să faci pentru a construi și menține armonia*. Performanța pe care o presupune tehnica didactică îl țintește pe profesor și se referă la succesul său profesional.

Premisa de la care pornim constă în ideea că învățarea este cu atât mai durabilă, cu cât mai înalt este gradul de reflexivitate pe care îl investim în ea. Procesul învățării devine conștient și activ atunci când reflectăm asupra lui, analizându-ne constant modul în care învățăm, stabilindu-ne conștient scopuri, monitorizând progresele pe care le realizăm. Acestea sunt câteva dintre comportamentele legate de învățare care, alături de învățare, se construiesc pe baza experiențelor anterioare și sunt influențate de climatul în care se realizează.. Există factori interni (motivația, potențialul intelectual, particularități psihoindividuale și de vârstă etc.) și factori de *învățare despre învățare*, care ne transformă în profesori, studenți și elevi reflexivi. Abordări recente ale învățării promovează ideea că structurile cognitive nu sunt statice, potențialul genetic este modificabil, adică este educabil, iar reflexivitatea nu poate fi predată, ci antrenată. Tehnica învățării eficiente se însușește prin exercițiu².

Conceptul de **metodologie** este definit ca totalitatea metodelor utilizate de o știință, iar **metodologia didactică** reprezintă ansamblul metodelor și procedeele utilizate în procesul de instruire, având la baza o concepție unitară cu privire la actul de predare-învățare, principiile și legile care-l guvernează. Cu alte cuvinte, ea pune la dispoziția celui interesat precizări cu privire la natura, funcțiile și clasificările metodelor. Raportat la această viziune, **tehnologia didactică desemnează demersul întreprins în vederea aplicării principiilor învățării într-o situație practică de instruire**. Conceptul de tehnologie este aplicat în două feluri: în sens restrâns – ansamblul mijloacelor audio – vizuale utilizate în practica educațională; în sens larg – *ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învățământ, a strategiilor de organizare a învățării*.

Abordând procesarea informațiilor și construirea cunoașterii și învățării prin îmbinarea practică a tehnicilor cognitive actuale, putem constata că acestea activează variat elevii și după tipurile de contexte create în organizarea predării-învățării. Astfel, se realizează mai bine relația între scopurile și obiectivele operaționale ale activității, formele de învățare antrenate. În activitățile concrete de învățare, tehnicile sunt alese și utilizate în sistem, pe fondul sarcinilor

¹ Ibidem

² Bernat S. E. Tehnica învățării eficiente. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2003, p. 16

date, a strategiilor alese, căci practic ele acționează complementar în rezolvarea problemelor. Ceea ce nu exclude cunoașterea și respectarea caracteristicilor de bază ale fiecăreia în parte, tocmai pentru a găsi combinațiile cele mai adecvate, a utiliza valențele fiecăreia la momentul oportun, după mecanismul cognitiv antrenat. Trebuie să menționăm că o tehnică real-activă nu îmbracă un singur aspect, ci, cu cât sunt mai diversificate și sunt aplicate prin variate procedee, combinându-se între ele mai mult, cu atât solicită mai intens mecanismele de învățare ale elevilor. Căutarea instrumentelor practice de ameliorare a învățării este o preocupare actuală în sensul ca elevul să-i câștige o experiență de învățare mediată, cu caracter personalizat. Apare posibilitatea construirii unui program de îmbogățire instrumentală după particularitățile de învățare ale fiecăreia prin intenționalitate și reciprocitate, facilitarea generalizării acțiunii și a semnificației ei, medierea sensului și a semnificației acțiunii, medierea competenței, autocontrolului, medierea stabilirii și atingerii obiectivelor, medierea posibilităților de modificare, completarea modalităților de învățare în mod propriu. Metodologia didactică reprezintă o pârghie operațională de asigurare a învățării și formării, a însușirii cunoștințelor și a formării abilităților, capacităților, competențelor, comportamentelor elevilor¹. În calitate de teorie în sens strict, metodologia didactică precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitelor metode de învățământ. Sunt descrise caracteristicile operaționale ale metodei, în perspectiva adecvării lor la circumstanțele diferite ale instruirii și sunt scoase în evidență posibilitățile de ipostaziere diferențiată ale acestora. Metodele didactice trebuie alese și utilizate în funcție de *capacitatea lor estimată de a îndeplini la nivel maxim obiectivele urmărite*; în acest sens unele metode sunt mai adecvate anumitor situații didactice. Metoda didactică se va utiliza întotdeauna în *condiții metodologice*, adică pentru o secvență de predare-învățare se vor utiliza succesiv mai multe metode și procedee didactice. Combinațiile metodologice sunt denumite uneori *moduri de organizare a învățării*. Într-un demers de predare, alături de integrarea mai multor metode, se ține seama de modalitatea generală de abordare a acțiunii didactice, de integrarea oportună a mijloacelor didactice, de specificul situației de învățare, se aleg strategiile didactice ori strategiile de instruire. Aceasta este o caracteristică esențială a metodologiei didactice. *Strategia reprezintă o suită (integrată) de operații (manevre) ale profesorului, în vederea atingerii obiectivelor pedagogice.*

În literatura didactică² după cum am putut stabili, există mai multe definiții ale termenului de *tehnologie didactică*: „un ansamblu de forme, de metode, de mijloace tehnice și principiile de utilizare a lor, cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturile, în vederea atingerii obiectivelor; ansamblul mijloacelor puse în lucru pentru a atinge scopul fixat, începând de la organizarea materială și alegerea suporturilor până la determinarea sarcinii de învățare și a condițiilor de realizare. Toate acestea depind de obiectivele propuse a fi atinse și de fazele formării trăite de subiect, de combinarea și organizarea cronologică a ansamblului de metode și de materiale ales; ansamblul de resurse și metode planificate și organizate în scopul de a permite elevilor să atingă obiectivele date; știința sau arta de a combina și de a coordona acțiunile în vederea atingerii scopului. Ea corespunde unei planificări pentru a ajunge la un rezultat, în acord cu obiectivele de atins și cu mijloacele examinate pentru a le atinge.

Trebuie să observăm că în toate definițiile apare ideea orientării acțiunilor spre un anumit scop, cea a planificării, de anticipare a demersului, a drumului către scop, ideea de structurare și organizare a resurselor și operațiilor. Prin urmare, tehnologia didactică înseamnă, în același timp, *strategie și artă*, metodă și inspirație, știință și creație. Pondere științificului și artisticului ține de conjunctura educativă ca atare, motiv pentru care, cu toate încercările de tehnologizare, de formalizare extremă a situațiilor didactice, suntem nevoiți să acceptăm intruziunea umanului, aleatoriu, afectivului. Totuși, reducerea planificării strategice la intuiție, creativitate, talent,

¹ Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Ediția a III-a. Pitești: Editura Paralela 45, 2008, p. 211

² E. Dulamă, 6; C. Cucuș, 5; V. Copilu, 4; F. Orșan, 8, 9; B. Монахов, 13; B. Беспалько, 12; etc.

inspirație etc. înseamnă promovarea amatorismului și superficialității în educație. De fapt, o tehnologie didactică încorporează în aceeași structură, dar în ponderi variabile, „elemente” de știință și de artă: științificul se relevă prin implicarea cunoștințelor certe despre metodele de învățământ, mijloacele didactice, curriculumul școlar, iar ingineria rezidă în structurarea, construirea, combinarea unică, chiar personalizată, aplicarea nuanțată și flexibilă a acestor elemente într-o situație didactică determinată. Prin urmare, ***tehnologia didactică este o structură operațională complexă, care încorporează metode, procedee, mijloace de învățământ, forme de organizare a învățării; implică o planificare mentală și/sau formală (scrisă) a elementelor componente, în sensul de ordonare a succesiunii lor în timp, în secvențe de operații, succesiuni ale procedeelelor de aplicat, transformări, momente în care se recurge la anumite mijloace didactice etc.; urmărește realizarea unor finalități, pornind de la obiective operaționale și ajungând la obiective de referință /competențe specifice; pune în valoare potențialul profesional creativ al profesorului, care va structura în chip adecvat strategia, ținând cont de toate sau de cele mai multe dintre variabilele situației didactice.***

Tehnologia presupune un ansamblu structurat al metodelor, mijloacelor de învățământ, al strategiilor de organizare a predării-învățării, puse în aplicație în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conținuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalitățile de evaluare, ca sens larg al termenului, generalizat de C. Cușoș.

Luând drept repere teoretico-metodologice teoria cunoașterii prin experiență a lui J. Dewey; teoria învățării prin experiență a lui D. Kolb, K. Lewin, K. Rogers; legea stării de pregătire (E. Thorndike); legea exercițiului și a efectului; concepțiile: lui M. Lebrun privind învățarea activă (rolul experienței directe, competențele de înalt nivel cognitiv, etape în construirea cunoașterii); lui N. Iorga că în istorie principalul este de a face omul la loc cum a fost; eului acționant (A. Giddans, I. Ionescu); *principiul utilității*, formulat de J.M. Stuart, care stipulează că pentru a acționa rațional, trebuie să acționăm conform naturii noastre, adică pentru maximizarea plăcerii noastre; principiile cunoașterii în viziunea constructivistă a lui K. Muller (10 principii); al integralității în istorie a lui N. Iorga (istoria dă o lecție de integralitate); *principiul learning by doing* (J. Dewey); principiile psihologice ale învățării (M. Flonta); regula analizei de sarcină și a contextului (E. Joița); de asemenea, conceptele: de *învățare* în definirea lui Claisse ca modificare de comportament prin soluționarea unei probleme; schimbare de comportament în rezultatul unei experiențe; P. Golu – proces evolutiv de dobândire activă a propriei experiențe de învățare; D. Potolea – acumulare de experiență și schimb de comportament; valorificând viziunea constructivistă (E. Stan, E. Macavei) care văd învățarea ca pe un proces de reajustare, în care cel ce învață segmentează experiențele multiple în particule brute, le combină pentru a forma lucruri viabile, construiește o realitate relativ stabilă; de *cognitivizare* a elevilor, în accepțiunea lui I. Cerghit, ca acțiune asupra realului pentru a-l schimba; de *cunoaștere*, în viziunea lui I. Cerghit, care afirmă că cunoașterea este idee și acțiune în același timp; D. Ausubel care vede esența în starea de pregătire cognitivă; de *interpretori* al lui D. Popovici în relație cu capacitățile funcționale ale elevului; conceptul de *elev pragmatic* (H. Siebert); de *învățare funcțională și învățare experiențială* a lui Florian; de *reviewing* – învățare din propria experiență; de *unitarizare* a lui Ю. Пепов ca formă superioară a unirii lucrurilor generale; de *construcție ideofactuală* (Ю. Пепов); de tehnologie didactică în viziunea lui Г. Селевко; L. Ciolan; conceptul C. Oprea de elev *pragmo-creativ*; modelând interpretativ strategia învățării prin descoperire (S. Cristea); strategia învățării contextuale (E. Joița, I. Cerghit); modelul eului acționant al lui A. Giddens; *modelul alosteric* al învățării (A. Giordan); dinamizând interpretativ ideea filosofică a lui Socrate, care afirma că omul este predeterminat să acționeze corect, în acord cu cunoștințele pe care le deține; ideile: a lui I. Cerghit privind *reprezentările cognitive* în raport cu cunoștințele; a lui A. Giordan privind prelungirea experienței anterioare prin învățare; a lui H. Siebert că elevii sunt dornici de învățare, însă nu așa și când vor alții, ci așa cum consideră ei; a lui I. Cerghit privind transformarea cunoașterii în acțiune și a acțiunii în cunoaștere și cea referitor la cunoștințele înalt integrate, când elevul învață pe cont propriu; ideile privind învățarea istoriei ale lui Ю. Пепов (istoria este un loc în care

trăiește omul; noi din start aparținem istoriei, trăim și acționăm în ea; ideea holistică a lui IO. Пeров (unirea faptelor într-un tot întreg); ideea învățării ierarhice (R.M. Gagne); a lui J. Bruner, A. Bandura privind excentrarea cunoașterii, perceperea învățării în totalitatea sa face deci obiectul unei viziuni integrative perceptive, au fost elaborate elementele combinatorii ale Modelului integralității tehnologice a învățării pragmatice a istoriei (Fig. 1.), ca un construct instrument teoretico-aplicativ ce asigură utilitatea procesului de învățare.

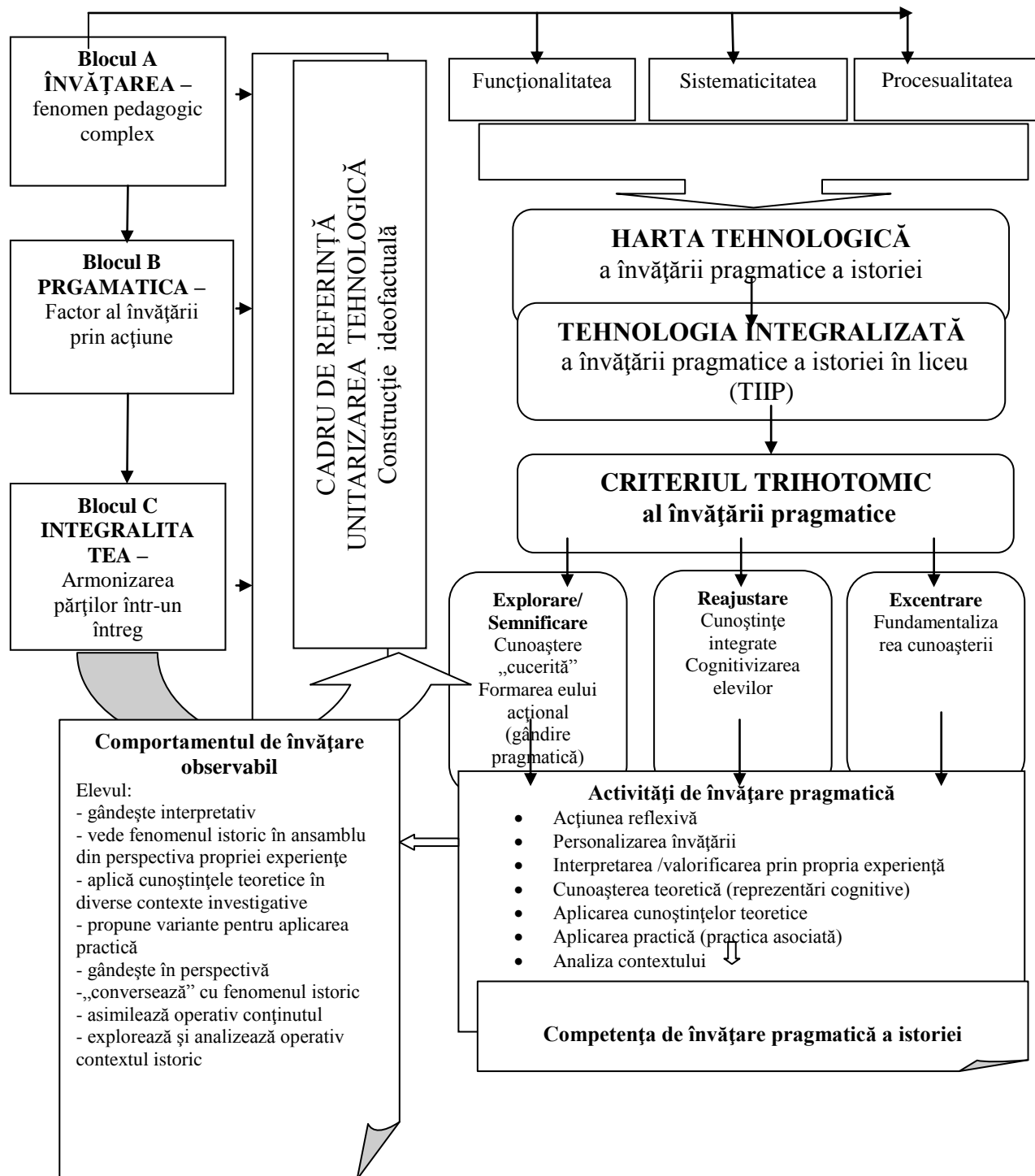


Fig.1. Modelul integralității tehnologice a învățării pragmatice a istoriei (MITIPI)
Integrarea, în acest caz, implică:

Sistematizarea transductivă a celor trei blocuri de reper: *Blocul A* – Învățarea ca fenomen pedagogic complex; *Blocul B* – Pragmatica ca factor al învățării prin acțiune; *Blocul C* – Integralitatea ca o armonizare a părților într-un întreg.

• Toate aceste fenomene pedagogice sunt expuse în **aspect de proces** (schimbare a comportamentului; dobândirea de experiență proprie; cucerirea cunoașterii prin acțiune reflexivă proprie; ordonarea experienței interioare care justifică faptul învățării prin experiență; unirea în comun ce răspunde unei nevoi vitale, armonizarea diverselor elemente pentru a construi un tot întreg de nivel superior; în **aspect de produs** – cognitivizarea elevilor (formarea reprezentărilor cognitive); valorificarea *interpretorilor* (competențe interpretative); valorizarea experienței prin acțiune; formarea eului acționat (a ști acționând reflexiv); construirea cunoștințelor prin experiență proprie; dezvoltarea gândirii pragmatice (elevul este un pragmatician al proprietății sale cognitive), formarea elevului ca un gânditor de performanță, formarea competenței de abordare a problemelor reale; dezvoltarea capacității de a percepe noi relații; în **aspect tehnologic** – reajustarea ca segmentare și combinare; construirea de semnificații; personalizarea învățării; explorarea prin experiență personală; ordonarea anticipativă a acțiunii reflexive; transformarea cunoașterii; analiza contextului; „smulgerea” părților prin conversația cu fenomenul istoric; fundamentizarea; în **aspectul cadrului de referință** – 1. *Centrarea pe învățarea celui ce învață*; 2. *Centrarea pe acțiunea reflexivă a celui ce învață*; 3. *Centrarea pe întregul învățării celui ce învață*.

• Obținerea de noi date și integrarea la cele existente:

✓ *Cadrul de referință* îl constituie **unitarizarea tehnologică** în baza construcției ideofactuale;

✓ *Elaborarea și aplicarea Hărții tehnologice* a învățării pragmatice a istoriei în liceu, ca instrument de constatare;

Proiectarea procesului ulterior de obținere a rezultatelor: **Cadrul de referință se constituie** din: funcționalitatea învățării (elemente de conținut funcționale); sistematicitatea învățării (legătura logică care asigură totalitatea); procesualitatea învățării (consecutivitatea pașilor).

În felul acesta, modelul dat al integralizării tehnologice a învățării pragmatice a istoriei vizează **criteriul trihotomic al învățării pragmatice**, adică o procesualitate de cunoaștere și tot ce este legat de el din trei componente: *achiziția cunoștințelor*, *aplicarea teoretică*, *aplicarea practică* a lor. Prin urmare, instrumentul tehnologic al învățării trebuie să valorizeze această poziționare trihotomică, astfel reușindu-se să se asigure integralitatea.

Însă orice tehnologie constructivă trebuie să conțină un șir de seturi acționale, ce se deosebesc după orientarea de la obiect către subiect și invers: *acțiunea reflexivă*, *personalizarea învățării*, *interpretarea /valorificarea prin propria experiență*, *analiza contextului*, *prioritizarea*, „*conversația*” cu fenomenul istoric etc. La integrarea cunoștințelor sunt esențiale următoarele criterii: a integra contextual informația; a exclude contradicțiile interioare; universalitatea (posibilitatea de a descrie orice informație, de la un fenomen unitar până la generalizări); legătura, existența legăturilor între evenimente, procese, fenomene; caracterul activ – posibilitatea de a genera o nouă cunoaștere etc.

Modelul integralității tehnologice a învățării pragmatice a istoriei se prezintă, astfel, ca o rețea eterogenă cauzală, nivelurile ei ierarhice fiind separate în funcție de elementele componente generalizate, de exemplu, în felul următor: de sus în jos: funcționalitatea, sistematicitatea, procesualitatea învățării ca o consemnare a integralității; cadrul de referință fundamental – unitarizarea tehnologică; Criteriul trihotomic al învățării pragmatice; Tehnologia integralizată, cu cele trei componente metodice: Explorare/Semnificare; Reajustarea; Excentrarea. Fiecare dintre nivelurile eterogene ale Modelului integralității tehnologice se construiește în formă de element component de integralitate. Modelul urmează să asigure o reacție pozitivă la acțiunea de învățare pragmatică și atunci subcomponentele lui se conectează firesc în procesul de integralizare.

Așadar, trebuie să constatăm că această *tehnologie didactică* este o generalizare esențială, care încumbă sensul mai multor definiții din diverse perspective¹:

- *Științifică* – tehnologia didactică este o parte a științelor educației care cercetează și elaborează obiectivele, conținutul și acțiunile de învățare și care proiectează procesele pedagogice;

- *Procesual-descriptivă* – descrierea procesului, totalitatea activităților de învățare, instrumentelor în vederea realizării rezultatelor de învățare proiectate;

- *Procesual-acțională* – realizarea procesului educațional, funcționarea tuturor mijloacelor personale, instrumentale și metodologice.

În felul acesta, *Tehnologia integralizată a învățării pragmatice a istoriei în liceu* funcționează și în calitate de instrument didactic ce propune cele mai raționale căi de învățare, și în calitate de sistem al mijloacelor, criteriilor și regulilor folosite în învățare, și în calitate de proces de învățare real; reprezintă o ordonare condiționată a procesului, divizarea lui în elemente separate funcționale și prezentarea legăturilor logice dintre ele; descrierea procesului în formă de consecutivitate pe pași, pe etape a acțiunilor cu indicarea instrumentelor folosite².

Terminologic, de multe ori tehnologia educațională se folosește în sens sinonim cu tehnologia pedagogică disciplinară. Noțiunea de tehnologie pedagogică disciplinară este sinonimă cu cea de metodica învățării, deosebirea dintre ele constând doar în plasarea accentelor. După cum putem constata în baza Modelului ITIPI, în tehnologie este mai bine prezentată componenta procesuală, cantitativă, iar în metodică, componenta obiectivelor, calitativă și variativ-orientativă de comportament. Tehnologia se caracterizează prin caracterul ei de reluare, temeinicia rezultatelor, lipsa mai multor „dacă” (*dacă profesorul este talentat, dacă elevii sunt buni* etc.). Îmbinarea tehnologiei cu activitățile de învățare aduce la aceea că uneori aceasta intră în componența tehnologiei, iar alteori unele tehnologii în componența activității de învățare.

Tehnologia integralizată a învățării pragmatice a istoriei este deci *un complex* care include:

- O anumită reprezentare a componentelor de învățare;
- Setul de acțiuni de învățare pragmatică;
- Comportamentul de învățare în condițiile concrete date;
- Activitățile de învățare pragmatică a istoriei, ca o complexitate de orientări pedagogice, care determină alegerea specială și combinarea formelor, mijloacelor, procedeelelor de învățare, ca un instrumentar organizațional- metodic al procesului educațional.

În felul acesta, TIIP corespunde caracteristicilor de bază ale tehnologiilor educaționale³:

1. Structura tehnologiei:

(a) baza conceptuală;

(b) partea de conținut a învățării (scopul general și obiectivele concrete ale învățării; conținutul materiei de învățare);

(c) partea procesuală – procesul tehnologic – organizarea procesului de învățare; acțiunile și formele activității de învățare; activitatea de dirijare a procesului de asimilare a materialului.

2. Criteriile tehnologicității:

(a) *conceptualizarea*: Tehnologia se bazează pe o teorie științifică, incluzând fundamentarea filosofică, psihologică, didactică și social-pedagogică. Dacă ne referim la *Tehnologia integralizată a învățării pragmatice a istoriei* (TIIP), trebuie să constatăm că structurarea ei se fundamentează pe teoriile învățării școlare și cele ale integralității, nominalizate mai sus;

¹ Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград, 1995, p. 14

² Petrovski N. Semnificația învățării pragmatice în postmodernitatea educației. Revista de științe socioumane, nr.1 (23), Chișinău: UPS ”Ion Creangă”, 2013, p. 43

³ Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград, 1995, p. 16

(b) *caracterul sistemic*, TIIP elaborată se caracterizează prin logică, legătura dintre toate elementele, totalitate;

(c) *posibilitatea dirijării* permite diagnosticarea obiectivelor, planificării, proiectării procesului de învățare, diagnosticarea pe etape și varierea mijloacelor și metodelor pentru a corecta rezultatele.

(d) *efectivitatea*, care presupune atingerea obiectivelor învățării pragmatice, adică achiziționarea cunoștințelor, aplicarea lor teoretică și aplicarea practică (competența de învățare pragmatică a istoriei);

(e) *posibilitatea reluării* presupune posibilitatea utilizării (repetării) TIIP în alte contexte, cu alți subiecți.

În principiu, nu există monotehnologii, în care să se folosească doar un singur factor, o singură metodă sau principiu – tehnologia didactică este întotdeauna complexă. Dar prin accentul său pe una sau altă latură a procesului de învățare, tehnologia devine caracteristică și obține de la aceasta denumirea sa.

Actualmente, în virtutea unor schimbări majore în general, se face tot mai simțită necesitatea ca în sistemul educațional să se ajungă la o nouă programare a „computerului biologic”, adică a gândirii celui ce învață, deoarece valorile adevărate de creștere, pe care trebuie să le stimulăm, reprezintă încercarea de a ne „deschide” din punct de vedere mintal și acțional.

Se pare, că tocmai această supoziție generează noi tehnologii educaționale¹, problema punându-se în așa mod, ca să fie solicitat în totalitate creierul, pe care avem sarcina să-l „ademenim” să iasă din starea de latență, el reprezentând, de fapt, mijlocul cel mai eficient de comunicare a ființei umane cu transcendența. În felul acesta, TIIP este o „instrucțiune de folosire” a creierului celui ce învață, plus folosirea tuturor simțurilor în timpul învățării, acest lucru demonstrând faptul că educația, în ansamblul ei, are nevoie de un nou cadru de referință.

Această abordare implică faptul că valorile educaționale sunt cognoscibile în funcție unele de celelalte, prin examinarea raportului dintre fenomenele în care se află explicația lor. Noțiunea de TIIP ne orientează deci spre a examina ansamblul aspectelor concrete și nu a încerca să le fragmentăm, să le disecăm. De asemenea, presupune reunirea particularului și ansamblului într-o unică interogare, reintegrarea în aceeași realitate, determinarea obiectivă și cea subiectivă. Pentru a înțelege așa cum se cuvinte un fenomen pedagogic, trebuie să-l percepem total, adică și dinăuntru, și dinafară. Abordarea fenomenului în integralitatea sa este o orientare inovativă, generată de unele idei din sociologie, în special cea referitor la faptul *social total*, care a intervenit în domeniul său cu acest *semiinstrument metodologic*. Referirea la fenomenul total, în sensul că el pune în mișcare totalitatea relațiilor, permite perceperea ansamblului prin contemplarea tuturor valorilor puse în circulație. Prin urmare, în fenomenul total se exprimă *împreună și în același timp* toate felurile de relații care se stabilesc. Este incorect să abordezi un subiect într-o singură manieră, deoarece orice subiect reprezentativ poate fi ilustrat mintal într-un număr diferit de variante și, cu cât înțelegem mai profund, cu atât mai multe sunt alternativele în care îl putem conceptualiza adecvat.

Valabilitatea TIIP este multiaspectuală. *Aspectul conceptual* este cercetat din perspectiva *noutății, alternativității, umanizării, democratizării, modernității*. *Conținutul învățării* în contextul tehnologiei este examinat de pe pozițiile teoriilor contemporane ale învățământului, principiilor sistemului, ideilor învățării formative și comenzii sociale. În *caracteristica procesuală* se examinează, mai întâi de toate, caracterul optimal și necesar al unor elemente componente, complexitatea tuturor mijloacelor metodice, caracterul dirijabilității, adecvarea conținutului învățării și a contingentului de elevi. *Asigurarea metodică* trebuie să satisfacă cerințele științificității, tehnologizării, complexității suficiente și caracterul real al realizării.

¹ Callo T. Tehnologia inovațională a fenomenului pedagogic total. În : *Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării*. Materialele Conferinței Internaționale. Chișinău: Print Caro, 2011, p. 214.

Principalul criteriu al *TIIP* este criteriul trihotomic al învățării pragmatice, care asigură efectivitatea și rezultativitatea ei.

Noua calitate a acestei tehnologii constă în faptul că se bazează pe o mare cantitate de cunoștințe obținute: pe cunoașterea condițiilor, factorilor care asigură rezultativitatea învățării. Cauzele care influențează rezultatele procesului pedagogic se numesc *factori produsogeneratori*. Sarcina principală constă, așadar, în determinarea importanței acestor factori.

Așadar, reieșind din aceste precizări conceptuale, parametrii clasificatori ai *Tehnologiei integralizate a învățării pragmatice a istoriei în liceu* sunt următorii:

- nivelul de utilizare – general pedagogică și concret disciplinară;
- baza filosofică a tehnologiei - principiul integralității;
- factorul formativ de bază – formarea competenței de învățare pragmatică a istoriei;
- concepția de asimilare – monitorizarea comportamentului de învățare observabil;
- orientarea – spre structurile personale (gândirea pragmatică, gândirea sistemică);
- caracterul conținutului – de învățare pragmatică;
- tipul de dirijare – personalizarea învățării;
- forme de organizare – individuală, personalizatoare;
- orientarea spre elev – centrarea pe învățarea celui ce învașă; pe acțiunea reflexivă a celui ce învață;
- metode de bază – stimulative (problematologizarea, condiționarea, crearea);
- categoriile de subiecți – pentru toate categoriile subiecților care învață.

În felul acesta, *Tehnologia integralizată a învățării pragmatice a istoriei în liceu* este o tehnologie totală prin ea însăși. Iar profesorul care deschide cu luciditate ușile școlii spre lume, în vederea realizării unui obiectiv educațional, acel profesor va descoperi situații multiple, contexte bogate, încărcate cu potențialități educative. Școala, urmează, așadar, să fie deschisă pentru a „aspira” materiale vii, dar, de asemenea, trebuie să se „închidă” pentru a le transforma în adevărate obiecte de studiu. Formarea competenței de învățare pragmatică a istoriei devine una din prioritățile educației istorice în liceu.

Referințe:

1. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Ediția a III-a. Pitești: Editura Paralela 45, 2008, 428 p.
2. Bernat S. E. Tehnica învățării eficiente. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2003, p. 10-18.
3. Callo T. Tehnologia inovațională a fenomenului pedagogic total. În :Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării. Materialele Conferinței Internaționale. Chișinău: Print Caro, 2011, p. 214-217.
4. Copilu V. Strategii de formare a competențelor școlare. București. Institutul de Științe ale Educației. Secția Curriculum, 2002.
5. Cucuș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2006.
6. Dulamă E. Modele, strategii și tehnici didactice activizante. Cluj-Napoca: Editura Clusium, 2002.
7. Nicu A. Strategii de formare a gândirii critice. București: Editura Didactică și Pedagogică. R. A., 2007. 336 p.
8. Orțan F. De la pedagogie la științele educației. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 223 p.
9. Orțan F. Introducere în pedagogie și științele educației. Oradea: Editura Universității, 2004.
10. Oprea-C. L. Strategii didactice interactive. Repere teoretice și practice. București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, 2009. 315 p.

11. Petrovski N. Semnificația învățării pragmatice în postmodernitatea educației. Revista de științe socioumane, nr.1 (23), Chișinău: UPS "Ion Creangă", 2013, p. 41 – 52.
12. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
13. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград, 1995.
14. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва: Народное образование. 1998. 256 с.

ACADEMIC MOBILITY IN HIGHER EDUCATION

*Alina PINTILII,
Catedra Limbi Moderne a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

The given article is intended to discuss the importance of academic mobility in Higher Education. Especially, it deals with the mobility of the students from Moldova. However, in order to make things clear, it also presents the role of the Bologna Process in general and the way it was implemented in our country. The challenges encountered in this domain at the national level are introduced, as well, together with the efforts made by the responsible authorities to improve the actual situation. Last but not least, some particular problems met by students are displayed in order to propose suggestions for solving each of them.

At the present time the Sectoral Strategy for Development of Education for 2012-2020 is the most important document regarding education in Moldova. It refers to the education at all levels trying to improve the education system in order to build an active, creative, social and upright personality, which is required for the welfare of our society. One of its general objectives is to accomplish the Bologna Process directives.¹ Moldova is a full member of the Bologna Process since 2005.²

Before discussing the way Bologna Process was implemented in Moldova, it is desirable to know what this process generally implies. The Delegation of the European Commission to the United States describes its role in the following way: “The Bologna Process is designed to facilitate greater comparability and compatibility between the diverse higher education systems and institutions across Europe and enhance the quality of such institutions. It plays a major role in increasing academic mobility by standardizing higher education into three cycles (Bachelor-Master-PhD), facilitating the mutual recognition of academic qualifications, and setting guidelines for quality assurance. The Bologna Process has paved the way for increasingly innovative, cooperative, cross-border study and joint degree programs across Europe.”³

Of course, the Bologna Process has brought a lot of advantages to the Higher Education system in Moldova, as for example: the two-cycle system, the ECTS and Diploma Supplement. However, there are things that “have not yet been changed in the light of the Bologna process”.⁴ Even if “the national Higher Education system priorities are fully in correspondence with Bologna process”⁵, a lot of the changes have been operated simultaneously and in a short period of time, which made the quality of the reforms implemented suffer.

In fact, the given article is not intended to treat all the changes the Bologna Process brought to the Higher Education system in Moldova. Instead, it deals with the aspects that are connected with academic mobility, or with those changes that made the academic mobility possible for Moldovans. First, it is required to define this term in order to make its implication clear to everyone. The free encyclopedia, Wikipedia, gives the following definition: “**Academic mobility** refers to students and teachers in higher education moving to another institution inside or outside their own country to study or teach for a limited time.”⁶ So, there are two groups of people that can benefit from academic mobility: students and teachers or staff. It’s obvious that

¹ Ministerul Educatiei. *Strategia Sectorială de Dezvoltare pentru anii 2012 – 2020*, http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_427_Proiectul-Strategiei-Sectoriale-de-Dezvoltare-Educatia-2020.pdf [Visited on 5 April 2014]

² The Romanian Bologna Secretariat, *Bologna Process – European Higher Education Area. Country Details*, <http://www.ehea.info/country-details.aspx?countryId=32> [Visited on 6 April 2014]

³ Smallwood, A. *Advancing Mutual Understanding through Academic Mobility*. EU Insight. November 2009, p. 1-2

⁴ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, *Higher Education in Moldova*, http://www.tempus.md/docs/review_higher_education_moldova_en.pdf [Visited on 5 April 2014]

⁵ *ibidem*

⁶ Wikipedia, *Academic Mobility*, http://en.wikipedia.org/wiki/Academic_mobility [Visited on 5 April 2014].

there are some peculiarities that should be taken into consideration when speaking about each of these two classes. We'll pay a special attention to the mobility of students in order to point out the challenges they encounter and to give some suggestions to improve the actual situation.

Ten years ago, in 2004, writing the report about the situation of Moldova in regard to Bologna Process, Viorelia Moldovan-Batrinac, Deputy Minister of Education, described the main factors influencing mobility of students as runs: "Promotion of mobility of students is one of the major priorities of the higher education sector development in the Republic of Moldova. The following factors that increase academic mobility in the Republic of Moldova can be emphasised among others: introduction of the ECTS system; implementation of the Diploma Supplement; increasing of access to information about academic exchange programs. In view of academic mobility promotion a model inter-institutional agreement concerning the procedures of student's transfer and recognition of prior studies has been elaborated and suggested to higher education institutions. Among the unsolved problems in view of mobility of students there remains visa problems, as well as the elaboration and implementation of students' grants and study loans schemes at the national level."¹ Speaking about the special measures taken in our country to improve mobility of students, she mentioned the following: "The academic mobility in the Republic of Moldova is in major extend implemented through international programs, the framework of bilateral governmental agreements and on the basis of direct co-operation between local and foreign higher education institutions. Another important dimension of academic mobility in Moldova is the direct co-operation among local and foreign higher education institutions. The Ministry of Education has declared its openness to any collaboration in the field of education carried out by means of international programs, projects and inter-ministerial structures. Such collaboration is considered one of the most important instruments for the promotion of academic mobility. Thus Ministry of Education highly appreciates the opportunities to promote academic mobility offered by EU community educational programs. In this context it is important to point out the TEMPUS program. TEMPUS Individual mobility projects are the most important part of the whole academic mobility in Moldova. Other international programs and structures that offer to the Moldovan citizens education abroad and contribute to academic mobility increase are the following: The French Alliance, French-speaking Universities Agency, the German Service for Academic Exchange (DAAD), educational programs and projects of the Stability Pact for South-Eastern Europe. In this respect worth mentioning assistance and scholarships offered by Governments of Italy, Czech Republic, Sweden, Netherlands and others."²

Obviously, many things have changed since then. New EU programmes have been implemented. For example, Moldova began its participation in Erasmus Mundus, a cooperation and mobility programme with a strong international focus, in 2009.³ We don't intend to describe in details the way the quality of the Higher Education system has been improved together with the accessibility of the academic mobility, but we want to emphasize that some of the problems encountered in 2004 are still a hindrance for students in present. Therefore, the national authorities responsible for Higher Education in Moldova try to change the given situation through different strategies. For instance, on December 1-2, 2011 the International Conference "Implementation of the European Principles of Higher Education in Moldova. Achievement. Challenges. Future actions. Agenda – 2020" was held with the aim to identify the challenges having an impact on achieving the goal to prepare students for life and future careers enabling their personal development and implementing coherently the Bologna Reform in the Higher Education system of the Republic of Moldova. In this context, the research participants mentioned that "Special attention should be paid to the following key areas of higher education

¹ Moldovan-Batrinac, V. *Reports from New Members of the Bologna Process*, http://www.ehea.info/Uploads/Documents/National_Report_Moldova_05.pdf [Visited on 13 April 2014].

² *ibidem*

³ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, *Higher Education in Moldova*, http://www.tempus.md/docs/review_higher_education_moldova_en.pdf [Visited on 8 April 2014]

reforms: **quality assurance** in higher education at institutional and national level according to the European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, promoting **academic mobility** at all levels and for members of the academic communities: students, teaching staff, managerial staff, developing and implementing the National Qualifications Framework aligned with the EQF and QF-EHEA.”¹

In this regard, the participants at the international conference at ULIM proposed the following action lines: “Improving the regulatory framework in the field of mobility and recognition of studies and the development of a National Action plan for the period 2012-2020. Promotion and financial support of vertical and horizontal mobility, so that at least 20% of students from all higher education levels would have a mobility experience abroad. Enhancing the capacity to make use of the opportunities offered by regional cooperation programmes such as TEMPUS, Erasmus, CEPUS, the Seventh Framework Programme and others.”²

Despite all these, the Ministry of Education recognized that the mobility of students was perceived as a simple transfer of students from one university to another, and not as a real possibility offered to students in order to create their own educational trail and to participate at international shifts of students. In general, the Republic of Moldova remains to be more an observant than an active participant in the European Educational Space.³

Fortunately, the given situation is changing. Recently, on 22 January 2014, Moldovan government approved regulation on academic mobility in higher education. In relation to this, the Press Communiqué writes the following on the official website of the Government of the Republic of Moldova: “This normative act will regulate the way students, researchers and teachers participate in academic mobility programs at the national and international levels, as well as students' participation in internships and education and cultural exchange programs. So far, this process was regulated under a law approved by the College of the Education Ministry. The Education Ministry is presently implementing about 60 international treaties in the education sector, of which seven were signed in 2013. Over the last years, about 6,000 young Moldovans in recent years participated in academic mobility programmes conducted under the concerned agreements. Three agreements for international collaboration in education, research and recognition of diplomas with Lithuania and Spain were also approved today. Their enforcement will help enhance cooperation between Moldova and EU countries in the educational area and will widen the employment opportunities for graduates of higher education institutions in Moldova in these countries. The treaties were signed in October 2013.”⁴

There were a lot of things that had to be changed because of the great divergence between the Higher Education system characteristic for European countries and that from Moldova. Many requirements stipulated by the Bologna Process were accomplished superficially and, as a result, the gap didn't disappear. The accent wasn't put so much on the quality of the Higher Education, but on specific aspects that had been operated in a very short period of time, while other European countries treated them step by step. So, the students can benefit from academic mobility, because they receive credits and their marks can be transformed according to the ECTS grading scale. But studying in other universities students understand that they aren't prepared enough to face all the difficulties. The biggest problem consists in the fact that when they return to Moldova they need to recover what they missed, if speaking about bachelor degree. This is one of the reasons that hindrance students to study abroad. Of course, things will change in this

¹Communiqué of the International Conference “*Implementation of the European Higher Education Area in the Republic of Moldova*”,
http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/2012/DECLARATION_Moldova%20seminar19042012_KD%20_2_.pdf,
[Visited on 9 April 2014]

² *ibidem*

³ Ministerul Educatiei. *Strategia Sectorială de Dezvoltare pentru anii 2012 – 2020*,
http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_427_Proiectul-Strategiei-Sectoriale-de-Dezvoltare-Educatia-2020.pdf [Visited on 5 April 2014]

⁴ Press Communiqué. *Moldovan government approves regulation on academic mobility in higher education*,
<http://www.gov.md/libview.php?l=en&idc=436&id=7222> [Visited on 10 April 2014]

regard when the entire Higher Education system in Moldova reaches the level of that from the European Union. Only then the number of differences among institutions will diminish. However, in the present situation, teachers should understand the students encountering these difficulties and provide them all the materials they need to have in order to pass the exams. Teachers should be available for these students any time, because they are constrained to take the exams during the semester whenever they are ready in order to manage to get prepared and for those from the end of the semester.

Another problem is the lack of information about the possibilities students can benefit through academic mobility. First, teachers should be informed about all the programmes available in order to announce students in time regarding these opportunities. It can happen that teachers don't know some information, because there are a lot of details referring such programmes connected with the conditions students need to fulfill. In this case, they should possess the contact information of the staff responsible for academic mobility in the given institution. Second, it will be very useful for students that want to study abroad to know the advantages and disadvantages of different mobility programmes. The experience of other students will give the most adequate information in this domain. Therefore, an internet forum on this topic can be created in order to help students to choose the appropriate programme and to prepare them for the difficulties they will encounter in another university far from home.

Obviously problems will appear anyway. But there are some peculiarities that make things easier as, for example, the English language. It is of great help for those who study abroad, even if they are compelled to learn the language of different European countries. In this context, the courses of English are very useful and they are included in the curriculum of each speciality. However, there still exist students who study French and don't know English at all. For them, if they move to a country where French is not known, the institutions of Higher Education from Moldova can organize extracurricular courses of English. The given courses can be held by teachers of the English language together with Fulbright volunteers in order to introduce the basis knowledge necessary for the students applying to various mobility programmes.

Academic mobility represents a good perspective for the integration of Higher Education in the European Space and has a great impact on its beneficiaries. Of course, there are a lot of challenges, as understood from the above, but the Ministry of Education and other authorities responsible for this domain try to solve them. Despite this, one should remember that big changes start with little changes. So, every teacher and student from the Higher Education institutions from Moldova can contribute to the improvement of the academic mobility, but, more than that, they have the possibility to benefit from it.

References:

1. Communiqué of the International Conference “*Implementation of the European Higher Education Area in the Republic of Moldova*”, http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/2012/DECLARATION_Moldova%20seminar19042012_KD%20_2_.pdf, [Visited on 9 April 2014]
2. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, *Higher Education in Moldova*, http://www.tempus.md/docs/review_higher_education_moldova_en.pdf [Visited on 5 April 2014]
3. Ministerul Educatiei. *Strategia Sectorială de Dezvoltare pentru anii 2012 – 2020*, http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_427_Proiectul-Strategiei-Sectoriale-de-Dezvoltare-Educatia-2020.pdf [Visited on 5 April 2014]
4. Moldovan-Batrinac, V. *Reports from New Members of the Bologna Process*, http://www.ehea.info/Uploads/Documents/National_Report_Moldova_05.pdf [Visited on 13 April 2014]
5. Press Communiqué. *Moldovan government approves regulation on academic mobility in higher education*,

- <http://www.gov.md/libview.php?l=en&idc=436&id=7222> [Visited on 10 April 2014]
6. Smallwood, A. *Advancing Mutual Understanding through Academic Mobility*. EU Insight. November 2009, p. 1-2
 7. The Romanian Bologna Secretariat, *Bologna Process – European Higher Education Area. Country Details*, <http://www.ehea.info/country-details.aspx?countryId=32> [Visited on 6 April 2014]
 8. Wikipedia, *Academic Mobility*, http://en.wikipedia.org/wiki/Academic_mobility [Visited on 5 April 2014].

ENHANCING LIFE LONG LEARNING WITHIN EUROPEANIZATION

*Irina PUȘNEI,
Catedra Limbi Moderne a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*

Învățarea permanentă este unul din principiile fundamentale în doctrina învățământului superior din R. Moldova deși aplicarea acestuia este însoțită de un șir de dificultăți de ordin motivațional, financiar, social, etc. Prezentul articol analizează dezvoltarea și aplicarea strategiilor formării continue din cadrul învățământului superior universitar și post-universitar în vederea depășirii diverselor obstacole ce ar putea atenua această filozofie. Având ca reper Memorandumul European cu privire la învățarea permanentă, implementarea strategiilor acesteia la nivel de instruire informațională și independentă vizează sporirea de investiții în resursele umane, stimularea cunoașterii de sine și autoevaluării, dezvoltarea competențelor tehnologice, organizatorice, metodologice, interdisciplinare, reconsiderarea unor orientări și consilieri; căci după George Santayana “chiar și cea mai înțeleaptă minte are ceva de învățat”.¹

Learning is a lifelong process as it does not stop with the lesson being over, with the end of a study year, graduation or employment. Although the concept of Life Long Learning (LLL) has been identified and accepted about 30 years ago as a follow-up to the older debates on Continuing Education and Adult Education, the European Commission Memorandum² data published in EUA Graz Convention state that the majority of EU countries either intend or are in the process of developing LLL strategies. Furthermore, one of the challenges of the EU driven Modernization Agenda for Higher Education(HE)³ asserts that a part of the EU budget 2014-2020 is going to be invested in research, innovation and education, that is to say in LLL development. In spite of the fact that the republic of Moldova is earnestly craving for taking the path towards Europeanization, the published Trends III⁴ studies show that the Majority of SEE countries with Moldova among them have the lowest percentages of Higher Educational Institutions (HEI) with LLL strategies. This article aims to reveal the LLL strategies development in Moldovan HEI in the context of foreign language teaching within the Bologna Process implementation. It seeks to identify current challenges and achievements at the level of Information Literacy, Independent Learning and Further Learning with the purpose to advance research and scholarships in this area.

Encouraging the LLL philosophy, the European trends in teaching recognize and accept novelty, non-traditionalism in the process of teaching and learning, promote information accessibility which results in Information Literacy that is a component of Autonomous Learning advancement in order to ingrain the learning through the whole of lifespan (LLL).

Europeanization stands for integration at the informational level; what's more, it aims to create common, reliable and detailed databases in order to ensure accessibility to various informational sources and to protect the authors' rights. These applications require special skills on the part of the users that are known as information literacy competences. According to

1 George Santayana- a Spanish-American philosopher, essayist, poet
<http://autori.citatepedia.ro/de.php?p=3&a=George+Santayana>

2 Comission of European Communities. *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels 30.10.2000 SEC(2000) 1832: p.5, 36p.
<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>

3 Wilson, Lesley. *Major European trends and Issues Affecting Higher Education and Quality Assurance in an International Setting and Their Implications for Colleges, Universities and Countries*. Annual Conference Presentation 2013: p.3, 13p.
<http://www.chea.org/pdf/CHEA%202013%20Annual%20Conference%20Presentation%20-%20Wilson2.pdf>

4 Reichert, Sybille. Tauch, Cristian. *Trends in Learning Structures in European Higher Education*. EUA Graz Convention: 2003, p.12, 17p.
http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Reports/Trends/Tre3_SUM.pdf

Information Literacy Competency Standards for Higher Education¹ Information Literacy is “a key component of and contributor to LLL as it enables locate, evaluate and use effectively the needed information, it offers them the opportunity to extend learning beyond formal classroom settings and provides practice with self-directed investigations through the whole of lifespan.” Taking into account the literate person’s qualities approved by the Association of College and Research Libraries² it can be stated that most of Moldovan HEI students are able to determine the extent of information needed from the numerous available internet sources and limited available books as they are previously acquainted with the task, allotted time and investigation areas. Accessing the needed information is quite easy as they benefit from an English Resource Center; what’s more teachers and students are given access to such databases as Ebsco, Polpred, Royal Society Publishing, Oxford Reference Online, and Springer Link. Evaluating the accessed information critically might be a problem to some users as they may take unreliable or illegal sources without checking their validity or legal status. In order to successfully access and select needed information users should possess technology competences or computer skills, communicative competences and critical thinking. Identifying what is useful, gathering relevant information, scoping it, planning outlines, managing it, incorporating it in their “knowledge base”³ and employing it in various presentations and other -all these processes are possible by means of applying the following information literacy creative activities strategies: oral and written communication, Problem Solving, Synthesis, Creative Thinking, Survey Analysis, etc. Although information technology skills are still to be developed and information access to be facilitated, it can be said that the level of Information Literacy within Moldovan HEI is satisfactory under the condition that the legal issues surrounding info use will be understood and avoided. Being informationally literate is not the only component leading to LLL as intelligence and the status of being informed should enable the learners with such qualities as: decision making, responsibility, self-evaluation, motivation-*shortly*: the ability to learn independently.

Since Europeanization stands for unity and experience exchange, it has become obvious that the EU Educational Community is pro strategic diversity recognition and approval being tolerant towards non-traditional approaches such as Autonomous Learning that is given more and more priority as it represents the second component so indispensable to LLL encouragement. Besides changing teacher’s role from one of controller to one of facilitator, adviser and prompter, the Independent Learning places the learner in the center of the learning process respecting his individual learning peculiarities and enabled with such qualities like learning from practices or from his peers, participating in syllabus design, applying his knowledge in real life. The Australian Journal of Teacher Education⁴ advances 8 metacognitive independent learning stages that help learners identify their learning needs, set goals, plan learning, select resources, select learning strategies, practice, monitor progress, assess themselves and revise. While considering the first three strategies within Moldovan HEI curriculum design, it can be stated that Moldovan learners hardly participate in setting course goals and planning though they can clearly formulate their needs. Moldovan HEI curricula are public and flexible documents open to students’ access and ideas regarding their needs and interest in learning. Once implementing the Bologna system, Moldovan HEI curriculum has introduced the Individual Work area that scores 40% of the final evaluation mark. It covers different kinds of Project Work, Report

1 Association of College and Research Libraries. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*: Chicago 1999, p.2, 12 p.

[http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency#ilhed\(viewed 04.04.2014\)](http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency#ilhed(viewed 04.04.2014))

2 Association of College and Research Libraries. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*: Chicago 1999, p.2, 12 p.

[http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency#ilhed\(viewed 04.04.2014\)](http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency#ilhed(viewed 04.04.2014))

3 Association of College and Research Libraries. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*: Chicago 1999, p.2, 12 p.

[http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency#ilhed\(viewed 04.04.2014\)](http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency#ilhed(viewed 04.04.2014))

4 Reinders, Hayo. *Towards a Classroom Pedagogy on Learner Autonomy. A Framework on Independent Language Learning Skills*, Middlesex University, vol.35, 5 August 2010: p.46, 54p.

Presentations, Peer Teaching, Portfolio Design, Form Filling while watching English films, or listening to various audio materials and other activities that imply students' creativity and responsibility. As for learning strategies selection, it can be stated that Moldovan HEI students as well as teachers undergo various Learning Strategy Trainings in form of compulsory or optional courses or seminars that help them discover their learning styles, choose the most convenient methods and techniques, focus on student centered approaches such as task-Based Learning, Cooperative learning, Learning Strategy Training, etc.

Task-Based Learning as an approach proceeding to LLL has been considered by Ana Uhl¹ as consisting of 4 stages: use what learners know, imagination, organizational skills, and a variety of resources. Applying their current knowledge in independent learning is a natural process of connecting cognitive processes with intelligence and creativity extension. Moldovan HEI students as many others are able to apply what they know by means of techniques like: Inferring, Predicting, Personalization, use of cognates, Substitution, etc. Using imagination in independent learning stands for creative employment of real objects, mental images and simulation in order to facilitate further learning. This process requires much abstract thinking- a process that not all the learners are able to stimulate and apply. Organizational skills are not less important in autonomous learning prior to LLL as they make this process reasonable, structured, rational and coherent. When the learners are able to use language patterns, graphic organizers, summarize, generalize, synthesize, use selective attention the results of these efforts will crop up and materialize in various projects of scientific, literary and cultural value.

In addition to the abilities of accessing and selecting from the numerous resources available today by means of cooperation, communication, peer learning, a classical independent learner will be able to monitor his progress and adequately assess himself. When being aware of one's strong and weak points, the learner will identify his own preferred and productive learning style and reject the irrelevant ones. Among the techniques that would enhance self-assessment the following could be cited: Reflection, Keeping Journals, Video and Audio Recording, Analysis, Problem Solving, etc.

Educating informationally literate learners, the European Community reinforces the LLL philosophy and actualizes it. Advancing academic mobility programmes, the EU offers the opportunity to both students and staff benefit from scholarships for doing researches, experience exchange, studies with the aim to increase cross-cultural awareness, learning beyond one's national boundaries, and further learning. The selection criteria may differ from one programme to another or chosen option but they never discriminate the applicants' gender age, race, etc. The expenses might create some difficulties in terms of finding financial support until the scholarship covers it or unless there is no such option.

The developing scholar should expand his activity by means of action research and colleague collaboration as J. Harmer² considers. The research is the true demonstration of LLL as it proves the scholar's ability to master his organizational, cognitive, technology, analytical, creative, self-evaluation competences, it shows motivation, hard work, persistence as the aim of any research is to identify an actual issue and to find a solution of it. Cooperative development should also be lifelong as it helps to advance by means of social integration and interaction. Collaborative LLL stands for intellectual growth within an institution and not only by means of providing and requiring peer-teaching, peer-observation, cooperative projects, creating teachers groups, teachers associations such as APLE (Asociația Profesorilor de Limba Engleză) which promote LLL and Learning Strategy Trainings in Moldova. Virtual teaching communities such as International Exchange Alumni unite teachers all over the world, keep them informed, offer vacancies, offer funds for promoted projects, recent news, resources, and other interesting things that teachers can learn from each other.

¹ Uhl Chamot, Anna. *Developing Autonomy in Language Learners*. Georgetown University: Center for Applied Linguistics, p.11 103 p.

² Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Forth Edition: p.410, 443 p.

Today's social work, communication, evaluation, teaching and learning conditions are becoming more and more favorable for LLL development as they keep countries informationally, methodically, cooperatively integrated thus stimulating them continuously update their standards, strategies and assessment criteria. Whereas Moldovan life long learners are fighting financial, informational and other internal drive discomforts, they gradually become an integral part of this huge, constructive and extending movement.

POEZIA ȘI VIAȚA
(Meditații despre creația lui Petru Botezatu)

Alexandru TECUCI,
Catedra Filologie Română a
Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul

Le professeur Pierre Botezatu de l'Université d'Etat „B. P. Hașdeu” c'est un poète plein de talent. Il sait bien choisir le mot et dire la vérité. Cela on dénote dans ses volumes „Malade de mots”, „Être”, „Soleil suicidé”, „Moi au pluriel”.

Du 2010 il est membre de l'Union des Ecrivains de Moldova. Il a reçu le prix au Concours International de création littéraire „Veronique Micle” de Iași et le prix au Festival International de Culture et Littérature „Le printemps bleu” de Tîrgoviște. Nous, ceux de l'Université „B. P. Hașdeu” nous nous réjouissons et nous sommes fiers qu'il a fait ses études dans notre institution.

“Căzut din sfera de lumini nestinse,
Trântit în glodul patimei lumești,
Poetul râde-n amărăte plânse,
Sau geme el în hohote drăcești!”¹
(B.P.Hasdeu)

Citind poezia „Adevăratul poet” de B.P.Hașdeu, vrei – nu vrei, îți amintești și de poezia „Eu scriu” de P. Botezatu.

Unul ne vorbește despre problemele vieții din secolul al XIX-lea și despre rolul poetului în societate, iar altul despre tematica zilelor noastre din secolul al XXI-lea. Iată ce zice poetul cahulean:

*“Eu scriu cu sufletul. Când scriu
Mă încălzesc la focul viu.
Eu scriu cu dorul și de dor
Și scriu de dor înălțător.
Eu scriu de frați și de pământ,
Durerea lor, când scriu, o cânt.
Eu scriu de apă și de grâu,
De muntele visat, de râu.
Eu scriu cu inima. Când scriu
Fecior al neamului mă știu.
Eu scriu cu soare. Și-n condei
Îmi înfloresc păduri de tei.”²*

Profesorul P. Botezatu de la Universitatea de Stat “Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul e și poet talentat. El are o mare pricepere în a alege cuvântul și spune adevărul. Aceasta se vede din volumele: “*Bolnav de cuvinte*”, “*A fi*”, “*Soare sinucis*” și “*Eu la plural*”. A fi “*bolnav de cuvinte*” e o boală grea, incurabilă, e o boală din naștere. El e un suflet de bărbat în scăpăratul ideilor poetice. Despre așa oameni A. Russo spunea: “Inima și tăria sufletelor bărbate...temelia dreptului și ale slobozeniei nu pier în veci!...în orice inimă rămâne un gând ascuns, un loc, unde sămânța bună încolțește...”³

Când cuvântul găsește pământul fertil, el se prinde repede și dă roadele scontate. Își găsește prietenii, adică cititorii. Izbucnirile lirice din versurile poetului P. Botezatu ne surprind prin prospețimea gândurilor, prin analiza profundă a vieții ca în următoarele stihuri:

“Așa îmi e cuvântul: cuprins de necuprins,

¹ Hașdeu B.P. *Scrieri*, vol. I, Chișinău: Editura Știința, 1993; p. 167.

² Botezatu P. *Eu la plural*. Craiova: Editura Fundația Scrisului Românesc, 2013; p.28.

³ Russo A. *Opere*. Chișinău: Editura Literatura artistică, 1989; p.81.

*Plouat cu stropi de viață, cu fulgi de moarte nins,
Ca într-o infernală durere ce se zbate
Și îmi atacă gândul și simțurile toate. ”*¹

Gândul său matur și “simțurile toate” ca “sămânța bună” încolțește viguros pe firamentul literelor române.

Din anul 2010 e și membru al Uniunii Scriitorilor din Moldova, e premiant al Concursului Internațional de creație literară “Veronica Micle” de la Iași, e premiat al Festivalului Internațional de Cultură și Literatură “Primăvara albastră” de la Târgoviște. Noi, cei de la Universitatea “Bogadn Petriceicu Hasdeu” ne bucurăm și ne mândrim, că el și-a culcușat și și-a crescut visele prin aulele cahulene. De acest adevăr ne convingem, citind sfaturile măicuței lui:

*“Și mi-a dat povață mama ca o mamă:
“Mergi în lumea largă, fiul, dragul meu,
Fii bărbat ca tata și să-ți fie teamă,
Cum i-a fost și tatei: doar de Dumnezeu.
Oamenii sunt oameni, îmi mai spune mama,
Pot fi și de aur și de nici doi bani,
Printre ei, ca-n codru, dragule, ia seama
Care ți-s prieteni, care ți-s dușmani. ”*²

Poetul P. Botezatu, trăitor al mileniului al treilea, se simte parte indisolubilă a pământului strămoșesc. El este holda mănoasă de la Andrușul de Sus, din vorba-i domoală, plină de farmec a consătenilor săi, izvorâsc grijile de fiecare zi ale “soarelui sinucis” și “eu la plural”. El pătrunde tot mai adânc în ascunzișurile dilemelor între “a fi și a nu fi”, între “da și nu”. Lectura poeziilor sale îl face pe cititor să mediteze profund între bine și rău, între patriotism și trădare, între dragoste și ură, între vis și iluzie, între bocet și răs, între lacrima “frântă-n două” și bucuria clipei, între viață și moarte.

Poezia lui P. Botezatu are ceva enigmatic, ceva numai a lui, ceva de prunc botezat în mirurile poetice. Ea se iscă din solul unui teren sufletesc strict individual. Iată cum suedează el credința noastră de secole cu probleme acute ale contemporanității:

*“Sărut cu fruntea gândului pământul
Și-mi slobozesc neauzit cuvântul:
Părinte-al nostru, Veșnice Părinte,
Ascultă-mi ruga simplă, dar fierbinte.
Îndreaptă-ți, Doamne, semnul sfânt al mâinii
Peste pământul ce-l iubesc românii
Și cu Lumina-ți care e Departe
Topește toate sârmele ghimpate. ”*³

Citind aceste versuri, apare întrebarea, dar oare ce fel de om e poetul? Credem, că el e stăpânul acestui teren strict individual, pentru că numai el poate să știe din ce răsare poezia, poate să simtă tainele creșterii și înfloririle ei, cât și eforturile și chinurile depuse până a o scoate în lume.

Într-adevăr, poetul este o verigă între lumea de astăzi și lumea viitoare. El este un izvor dulce din care se adapă sufletele însetate, este un pom al Frumuseții cu fructe coapte, pe care le doresc toți cititorii. Poetul e o privighetoare ce se mută de pe o creangă pe alta a cuvintelor, fredonând melodii fermecătoare, poetul e o candelă strălucitoare, pe care nu o poate învinge nici un întuneric. Așa gânduri te copleșesc, savurând versurile poetului P. Botezatu.

Poetul nostru are un laborator intim, de unde adie o muncă asiduă, a caznă, și necazurile grele ale creației dau recolte bogate pe pajiștea lui literară. Doamne, ce frumos e să ai o pajiște

¹ Botezatu P. *Soare sinucis*. Cahul: Întreprinderea editorial-poligrafică CentroGrafic, 2010; p. 4.

² Botezatu P. *A fi*. Chișinău: Casa editorial-poligrafică Bons offices, 2008; p.37.

³ Botezatu P. *Eu la plural*. Craiova: Editura Fundația Scrisului Românesc, 2013; p.74.

de opere alese bune, spre aceasta tinde stăruința poetului de la Cahul. El caută insistent răspuns la întrebările vieții și adesea le găsește.

În poezia *“De azi am început să mă caut”* dă pe față acest gând profund foarte important pentru viața de mai departe a poeziei sale. Cuvintele poetului zboară “pretutindeni: în liniștea pădurii, în cântecul păsărilor, în cântecul câmpului moldav, înțelept ca strămoșii”. Această stare sufletească îl urmărește pe îndrăgostitul de logos și e o cale grea și întortocheată, dar el tinde să ajungă până dincolo de vise:

*“Te port cu mine ca pe un cuvânt,
Pe care îl înlănțui în suspine,
Cât luna va iubi acest pământ
Te voi purta neconținut cu mine.”*¹

“Cuvântul înlănțuit de suspine” e pentru poetul Botezatu cuvântul ce pătrunde profund în străfundurile vieții, e cuvântul „ce exprimă adevărul”, cum zicea marele Eminescu.

Apropo, a merge pe urmele lui Eminescu, e o mare îndrăzneală, dar și o mare răspundere, mai ales, la răscrucea acestor secole de crize morale. Astăzi, când suntem în secolul banului și nu al poeziei, astăzi sufletele oamenilor fierb clocotind de lăcomie și nu de gingășie și omenie. Poetul cahulean face poezia veritabilă și spune, ca și Eminescu, „dar noi locului ne ținem, cum am fost așa rămânem”²:

*„Apa trece, pietrele rămân
Spune-o vorbă veche de a noastră,
Pasăre a neamului român,
Cântă-ne, cu vocea ta măiastră.”*³

Sub pana creatorului de imagini poetice, totul capătă aripi, gândul inspirat de realitate e încărcat de emoții, el dă faptelor o semnificație neobișnuită și le transformă într-un simbol al vieții contemporane. Flacăra imaginației sale evidențiază sentimente sincere, concrete și directe, cum sunt cele despre cartea lui M. Eminescu:

*„Am găsit o carte într-o zi, în drum...
Cine a pierdut-o nu știu nici acum,
Veche și murdară, neagră de pământ,
Cu coperta ruptă, foile în vânt...
Era Eminescu, erau poezii...”*⁴

Furtuna de indignare, că n-a ridicat nimeni din drum scumpa carte eminesciană, palpita în sufletul cititorului și a poetului. Paralele între cățel și chiar „cei ce duc cu dâșii câte zece clase” și chiar „cei ce cară-n spate câte-un institut” e groaznică, căci ea divulgă indiferența față de moștenirea geniului Mihai Eminescu.

Toate motivele poetice, abordate de condeierul P. Botezatu, sunt luate din viața de toate zilele. Ele sunt în brațele timpului ireversibil, adică între viață și moarte. Creatorul de literatură este un mare analizator al problemelor vieții. Ca să ne convingem de această idee scriitoricească, hai să savurăm poeziile următoare: „*Balada câinelui ucis*”, „*Într-o zi toți vom fi numai flori*”, „*Rugă*”, „*Sfârșitul bucuriei de a fi*”, „*Pușcărie fără margini*”, „*Îngerul din vis*”, „*A murit speranța*”, „*Ploaia morții*”, „*Rămas bun*” etc. După lectura acestor poezii te învăluie niște fiori ai vieții și te întrebi ca și A. Russo: „Ce este literatura de nu chiar expresia vieții unei nații?” Înraurirea literaturilor, ca să fie dreaptă și legiuită, trebuie să iasă din gradul civilizației, din aplicarea națională, din înraurirea stării morale, sociale și politice... „Când un popor moare, puterea literaturii lui este moartă...”⁵

Ne-am obișnuit să concepem poezia ca un dialog, purtat în termeni estetici majori, între autor și cititor, un colocviu pe teme de interes uman deosebit. Tendința de a stabili un dialog

¹ Botezatu P. *Beresith (Facerea)*. Chișinău: Editura Pontos, 2012; p.57.

² Eminescu M. *Opere alese*, vol. I, București: Editura pentru literatură, 1964; p.130.

³ Botezatu P. *Soare sinucis*. Cahul: Întreprinderea editorial-poligrafică CentroGrafic, 2010; p. 35.

⁴ Botezatu P. *Beresith (Facerea)*. Chișinău: Editura Pontos, 2012; p.69.

⁵ Russo A. *Opere*. Chișinău: Editura Literatura artistică, 1989; p.81.

amplu între condeieri și public se observă, mai întâi de toate, în literatura autentică. De obicei, pentru poeți, tema principală e viața, atunci toți spun cu certitudine că opera literară e bună, că prezintă cerințele vremii. Responsabilitatea scriitoricească față de cuvântul scris și destinat marelui public de cititori se vede din tematica aleasă, din comentariul liric creat de poeți cu lumea contemporană. Dar nu există viață fără de moarte. Moartea e o mare durere pentru orice trăitor. Poetul P. Botezatu nutrește în sufletul lui un simț deosebit față de durere. Durerea cea mare te copleșește, când ființele scumpe pleacă în lumea celor drepti. Când au plecat pe drumul eternității poezii Gr. Vieru, A. Păunescu, L. Lari, pana scriitorului de la Cahul a scris versuri de atitudine cetățenească, prețuind rolul poetului în societate. În poezia „Irepetabilă durere”, consacrată lui A. Păunescu, el spune cu mare suferință:

„Azi se stinge o flacără și slăbește un foc
Și mai pierde românul înc-un mare noroc...
Azi, când trupul de humă-i zace fără suflare,
Parcă e mai al nostru și e parcă mai mare...
Și se face în țară mai urât și mai frig...
Pleacă-n slavă poetul, lângă fratele Grig...”¹ [12]

Vocea poetului P. Botezatu e la început de cale, dar cu tendințe sănătoase. N. Iorga despre talentele tinere spunea: „Tinerete-i unui scriitor i se cere: avânt, sinceritate, pasiune, instinctul cuvântului poetic, expresiv și cald.”²[13]

„Avântul, sinceritatea, pasiunea și instinctul cuvântului poetic” se îmbină de minune în poezia „Suntem cu tine, bade Nicolae”, solidarizându-se în idealul poetic al academicianului N. Dabija:

„Suntem un neam și-un sânge-avem în vine
Și-o inimă română-n piept se zbate.
Să știi că noi oricând vom fi cu tine,
Tu, bade Nicolae, ne ești frate.”³[14]

„Instinctul cuvântului poetic” e un har dumnezeiesc. Și P. Botezatu îl are. Aceste licăriri poetice întrevăd în poeziile: „Toamnă de dor”, „Să ridicăm biserici din cuvinte”, „În Țara Făgărașului”, „Moștenire”, „Rondel-rugăciune” etc. Am dori ca Dumnezeu să-l ajute în această muncă împăratească, căci poezia lui P. Botezatu e cântecul luminii, „Plouat cu stropi de gheață”. Oare cine dintre cititori nu așteaptă această mângâiere îngerească, căreia cronicarul Miron Costin i-a zis „cetitul cărților”.

¹ Botezatu P. *Beresith (Facerea)*. Chișinău: Editura Pontos, 2012; p.87.

² Iorga N., *Oameni care au fost*. Chișinău: Editura Cartea Moldovenească, 1990; p. 23.

³ Botezatu P. *A fi*. Chișinău: Casa editorial-poligrafică Bons offices, 2008; p. 28.

STUDIUL - „O GIMNASTICĂ A ÎNTREGII INDIVIDUALITĂȚII A OMULUI”¹ „Românii au pierdut dreptul de a comite greșeli nepedepsite.”

prof. univ., dr., Virgil Nistru ȚIGĂNUȘ,
Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați

L'auteur aborde la question de l'enseignement efficace; l'éducation doit être fondée sur les valeurs nationales. Être un étudiant, selon l'auteur, représente le privilège de promouvoir par la science un créateur idéal, les principes de l'éducation performant.

Într-un sezon al coagulărilor de antiteze, susținute clinic de inovații lexical aparținând „farmaciilor” și terapiilor postmoderniste (insuficiente totuși pentru tămăduirea maladiilor spiritului), se insistă în retorica zilei asupra „obiectivelor de referință” și „transferurilor de comunicare” secundate de „mecanisme de rezolvare” și, desigur, de „trecerea testelor (fără a se înțelege pe deplin fondul problemelor); s-a reactivat binomul „ordine și haos” (cu varianta nedialectală „harababură”); se insistă asupra „pedagogiei cibernetice” și se evită în discursuri sintagma „învățare-surogat” dar nu numai în forfota browniană a dezbaterilor electorale. Se caută febril un consens cu circumstanțiale „liste de principii” și acestea, desigur, „integratoare”. Ultimul substantiv ne prilejuiește din când în când, întoarcerea la un savuros episod preuniversitar dintr-o amuzantă proză caragialiană: două dintre cele trei odrasle ale unei protocroniste dame răzbiseră deja la facultatea de Drept. Dar și ultimul Georgescu vroia să intre în slujba justiției, mai ales că, „după ce a biruit toate obiectele, s-a înțepenit la Morală.”² Cum titularul cursului nu achiesă la metoda învățării rapide, îi revine conlocutorului său rob de conformismul „slăbiciunilor” onoarea de a-l recicla: „ciudate sunt și programele și regulamentele... prea se dă o egală importanță tuturor obiectelor de studii și asta e dăunător mersului, adică vreau să spun progresului; căci, în definitiv, ce vrea să facă școala din tinerele generațiuni care vin și caută, mă înțelegi, o cultură sistematică?”

Cum verbul cu marcă de „feed-back” nu e receptat („Îmi zic: nu merge, nu merge cu sistema mea de departe”), naratorul-didactician optează pentru „o sistemă” dinamică („trebuie apucat boul de coarne”) fiind aninat și de o răsăriteană consolare: „să lăsăm chestiile de principiu...”

În fiecare formă de învățământ, principiul reprezintă o noțiune cardinală.

Pentru afirmarea, cultivarea, apărarea principiilor unui învățământ eficient și tonic au depus mărturie, prin însăși viața lor, generații (mai mult neștiute) de oameni ai școlii; nu afirmau un tradiționalism artizanal, ci un crez în valorile naționale. A fi student însemna, în limba părinților noștri, privilegiul de a fi prin știință în slujba unui ideal creator.

În studiul destinat „Direcției noi” în cultura română (1873) Titu Maiorescu, profesor al universității din Iași și București, menționa că, „fără a pierde elementul național, școala românească poate urma principiile de cultură” ale Europei. Dar, în deosebire față de mulți cei de astăzi, profesorul condiționa parteneriatul: „Întrebarea este numai dacă o poate face ca un soț, de asemenea sau ca un rob supus: dacă o poate face scăpându-și și întărindu-și neatârarea națională (s.n.) sau plecându-se... Și această întrebare se dezleagă numai prin energia vieții intelectuale și economice a poporului...”³

Dacă, așa cum se admite, într-o dezbatere academică referitoare la prezentul și perspectivele școlii superioare, imporantă este „alegerea unui unghi”, credem ca decidenții de astăzi (mulți cu stagii în amfiteatre comunitare) ar trebui să țină seama și de consiliul atemporal expedit viitorului de eminentul doctor în Filosofie în Germania, licențiat în Drept la Paris, așadar – de avertismentul unui autentic pro-european: „Românii au pierdut dreptul de a comite

¹ Mihai Eminescu, Educație și învățământ („Timpul”, 12 iul. 1880). În „Scrieri pedagogice”, ed. Critic de Mihai Bordeianu și Petru Vladcovschi, Ed. Junimea, Iași, 1977, pp. 194-196.

² I.L. Caragiale, Opere alese, antologie de Marin Preda, Ed. Cartea Românească, 1972, pp. 312-313.

³ Titu Maiorescu, Direcția nouă în poezia și proza română (1872). În Critice 1, EPL, 1967, pp. 211-212.

greșeli nepedepsite.” Recunoașteți că propoziția de mai sus ar putea servi ca glosă pentru primul vers din imnul național (neinterpretat însă în registrul „play back”).

Incipitul modestei noastre comunicări stă, cum s-a văzut, sub „unghiul” gândirii modelelor acestui neam. În vara anului 1880, autorul „Epigoniilor” anticipa, în ziarul „Timpul” evenimente pe care abia acum ar fi bine să le înțelegem: discipolii „n-ajung să știe nimic cumsecade. O rup pe franțuzește, nemțește, italienește, dar nu știi a-și scrie și a vorbi limba lor proprie.” (s.n.) Atrăgând luare-aminte ca în universități „se cere știință și numai știință”. Eminescu, așeza în fața amfiteatrelor o oglindă limpede a onestității și a curajului: „se-nvață” carte pentru a trece cât se poate de repede (și) a face tot atât de repede și superficial Dreptul la vreo facultate ocultă...¹

Cum poate fi recitat, în epoca IT a digitalizării acest elogiu al inteligenței tinere? Cel care studiază „nu (e) un hamal care-și încarcă memoria cu saci de coji ale unor idei străine, sub care geme, ci un om care-și exercită toate puterile proprii ale inteligenței.” Iată cât a fost de preocupată generația adevăratelor marilor proiecte ale patriei definitive de problemele integrării. Pentru contribuția lor nu au cerut nimic. În 1938, învățământul românesc ocupa în Europa locul al IV-lea. Astăzi se crede că „banii sunt un subprodus al succesului”; funcționează din plin mimetismul și „rețeta” adecvată „copy & paste”; schimbările capricioase de pe fotolii seamănă fiori în rândul celor cu adevărat preocupați de fluenta ciclurilor învățaturii; e drept, toate modificările nu mai vin prin cutia poștală: sunt digitalizate.

Aflat în fața unui microfon bucureștean, un laureat Nobel povestea amuzat că un colaborator al său folosea calculatorul și pentru înmulțirea cu 10! Ar fi interesant de știut câți dintre decidenții actuali l-au citit pe René Descartes, fondatorul geometriei analitice, filosoful, fizicianul care, la 1637, cerea ca învățământul „să evite cu grijă pripeala și prejudecățile; să instruiască eficient începând cu cele mai accesibile probleme, să propună „enumerări complete”. În ziua în care o publicație de elită anunța că o cunoscută universitate se angaja „într-un proces de asimilare a unui model nou de comunicare” (oare în ce limbă?) un glas responsabil balansa la radio două adverbe devenite adjective pe lângă substantivul „școală”: „altfel” (în alt chip) și „astfel” (într-un mod asemănător).²

Poverile școlarilor au crescut cu zeci de cărți de „performanță” și cu „sinteze definitive”; desigur la fel de performante. Am deschis o culegere intitulată „Probleme semnificative” operativ elaborate de diplomați în științe de dată recentă anume pentru „Centre de excelență”. O problemă de matematică se înscrie de pildă în acest epitaf pământean: „Aici zac eu și citești tu, dat/ mai bine citeam eu și zăceai tu (...)/ De ceasul morții mele ziarele n-au scris/ Socoate-l fiecare, mă rog, dacă-i permis.”³ Este mai curând permis să ne exprimăm uimirea în fața întâietăților „principiale” confecționate din noi materiale de sinteză. Vă amintim cu bună cuviință că, de un veac și jumătate, școala superioară universală trece peste o întregă octavă de trepte: *pragmatismul* (lui Charle Pierce cu „principii fixe”), *progresivismul* (lui John Dewey cu „ponderea disciplinelor realiste”), *perennialismul* (lui Robert M. Hutchins, care aproprie educația de succesul în afaceri), *esențialismul* (susținut de Wiliam Bagley cu o pledoarie pentru „viața intelectuală”), *reconstucționalismul* (lui George Sylvester care - atenție! îndemna la „cucerirea puterii de către profesori”), *existențialismul* (pledând, prin Van Cleve Morri pentru apărarea vieții); *filosofia analitică* (cu George Newstome), *comparativismul* (suținut de un savant american de origine română, Isaac Leon Kandel).⁴ Conferenția profesorului Kandel la universitatea din Columbia subliniind, așa cum auzise acasă, că adevărata „educație a tinerilor reflectă etosul poporului pe care este chemat să-l servească.”

Se știe că preocuparea principială a post-modernismului este aceea de „a tehniciza” învățământul până la ocultarea propunătorului de prelegeri. Se declară oare intimidat de

¹ M.Eminescu, op.cit. p. 196.

² DEX, 1998; p. 30; p. 66.

³ Culegere de probleme semnificative pentru Centre de excelență, f. a. p. 144.

⁴ Ion Gh. Stanciu, V. Nicolaescu, N. Săcăliș, Pedagogia americană contemporană, E.D.P., București, 1971.

maieutica lui Socrate, de ideatica lui Platon, de retorica lui Cicero? Nicidecum. Nici nu au luat seama că din perimetrul agoriei a mai rămas un zid electronic decorat cu graffiti...

Ne integrăm în concertul excelențelor lumii numai dacă ne respectăm valorile care, în mod dezinteresat, s-au jertfit pentru acest popor. Ne apărăm timpul – inclusiv cel înnobilit în universități – numai dacă ne străduim a-i asculta cadențele. Suntem atâta prezent creator – cât trecut am asimilat cu spirit critic. Numai astfel putem nădăjdui că, prin discipolii noștri, vom exista, nu numai ca idee, într-un alt prezent pe care astăzi convențional îl numim viitor.

THE COMBINATION OF TRADITIONAL AND NON-TRADITIONAL METHODS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

*Larisa USATÎI,
State Pedagogical University „Ion Creangă” of Chişinău*

În materialul prezent se face o abordare de a îmbina metodele și tehnicile tradiționale cu cele netradiționale la studierea limbilor străine. Important este de a putea astfel obține rezultate bune atât la însușirea limbii cât și la dezvoltarea abilităților comunicative, ceea ce este foarte necesar și semnificativ în prezent. Jocul lingvistic este una din tehnicile netradiționale care creează o atmosferă de lucru plină de entuziasm și relaxare, astfel implicând toți studenții din grup sau echipă.

Language learning is more than a matter of habit formation; it is a creative process, and therefore the student should be given the opportunity to be as mentally active as possible in all assigned work; his creative involvement in the learning process is viewed as more important than the avoiding of errors.

To make materials and tasks more interacting and more learner focused, to encourage students have greater responsibility for their own learning, activation techniques are to be applied. Elicitation is one of the strategies in the language classroom which focuses discussion on the learners on their ideas, opinions, imagination, and involvement. Using elicitation as a technique allows the students to draw on what they know, leads to critical thinking and inquiry, to extended brainstorming etc. Brainstorming has but one rule : there is no such thing as a mistake. Anything goes; all ideas are equal and welcome. If we practice brainstorming, we, teachers should draw on topics that students know and care about, i.e. students' interests, aims and culturally significant topics. This is one of the most effective classroom techniques for encouraging interaction, which can be complemented with other activities such as brain-besieging, i.e. asking a lot of questions.

Problem solving activities encourage the formulation of hypotheses, thus allowing the students to make discoveries for themselves such as solution of a problem, formulation of a rule, exemplification of a principle, resolution of a conflict etc. Students are instructed to work by themselves in formulating the rules although asking yes/no questions is allowed. In addition to the above-mentioned - activities the process - oriented ones are being made use of. With each stage of the process the students experience distinctive sense of accomplishment and at the end of the activity the achievements should be greater than at any other stage. The learner - centered activities lead to a much greater variety of language functions (for example, disagreeing, hypothesizing, requesting, clarifying and defining). On teacher - centered activities the students mainly respond to the teacher's questions and only seldom initiate speech on their own.

Language games can add fun and variety conversation classes, because in this way it is possible to learn a language and at the same time enjoy yourself.

Language acquisition is hard and permanent work. Language games can fit into any directed conversation program quite well. Of course, for maximum benefit from a language game the teacher should select the best out of the great variety of games available.

A way of elicitation that helps students develop questioning skills and strategies is through games. They (games) are not only refreshing that contribute to conversational activities such as debates or speeches. Language games are appropriate in both manipulative stage, when the routine of classroom drill is broken with in the framework of language learning, and in the communicative phase, when they are stimulating and entertaining and are used as a stimulus for additional conversation.

Language games have some characteristic features worth remembering:

- a) They require little or no advance preparation,
- b) They are easy to play and provide the students with an intellectual challenge,
- c) They are short enough to occupy a convenient space in the conversation class,

- d) They entertain the students but do not cause the group to get out of control,
- e) They do not require time consuming correction of written responses after- word.

Besides, games have requirements that must be followed. One of the most demanding is that a game should allow the participation of as many as possible students and be within the range of their ability. We, teachers, must remember that the students will be greatly challenged by the fact that they are playing the game in a language other than their own. Another important moment is that the game must be well under control and the rules of the game should be followed exactly in order to anticipate problems like hostility among students. Discipline plays an important part, thus establishing a pleasant but firm tone which gives the students the opportunity of enjoying the game and learn in the process.

Directions to a game are to be given very clearly for every individual player to react to it. Shyness and chances of awkwardness and unhappiness during the game are reduced if the teacher constantly encourages the spirit of fun. On team games, the number of more proficient and less proficient students must be equal to balance the teams and prevent embarrassment on the part of the weaker students. This situation makes competition more exciting. To lend variety and interest to every contest, each time we play a game, new teams are to be created.

Games differ depending on their purpose and content. They include all aspects of the language, such as pronunciation, spelling or grammar, vocabulary being a special problem because of its multiple characteristic features, including polysemy, usage, meaning etc. Speaking is a great challenge for foreign language learners concerning the appropriate use of formal and informal expressions, with the listening skill which is already a natural complement to any true speaking activity.

Using pair and group work we encourage cooperative learning. Cooperative learning has been defined as a group learning activity organized so that learning is dependent on the socially structured exchange of information between learners in groups and in which each learner is held accountable for his or her own learning and is motivated to increase the learning of others. (4, p.8)

Hence the game for this purpose will be a cooperative one. For example, the game „Story-Telling” which calls on the imaginative talents of each member of the class in composing an entertaining story, by having the duty of adding according to his wish a line, continued by another student and so on in turn, logically telling the second, third, forth line until everyone had had the chance to contribute to the story and at a suitable stopping point someone adds the final or curtain line.

Another type of games, competitive, the one called „Fast Thinking” can be referred to. The students are to call out the name of a definite part of speech beginning with a letter shown by the teacher on a card.

The first student who shows a word beginning with that letter and referring to the stated category wins the card for his team. After giving out all of the cards and the game reached the time limit, the team holding the most cards is declared winner.

The combination of grammar-based instruction, oral interaction of students in class and opportunities to speak English in and outside class support the development of communicative competence. Communicative language teaching allows learners to practice English as it is actually used in a speech community and equips them with the language skills they will need when they leave the classroom for the real world.

A game for communicative purpose will suit perfectly. „What would you do if...?” is an amazing game. The game requires the division of the class into two teams of equal number. Everyone in team I should write on a sheet of paper an imaginative question beginning with „What would you do if...?” , while each member of team II must write on a piece of paper an imaginative sentence beginning with „I would...”. After writing the assigned sentences, collect the questions of team I in a box and the answers in another. Now draw out and read a question and then an answer: This game is sometimes called „Cross questions and Crooked answers”; the fun comes from the fact that the questions and the answer are ridiculously unrelated.

English language teaching methodology reveals that achieving communicative competence in a foreign language involves not only knowing the grammatical rules of a language but also knowing when, where and with whom to use the language in a contextually appropriate way. This requires more than mere knowledge of English grammar and vocabulary; it requires skills in how to use English in communicative situations.

Language - oriented communication makes mainly use of structural exercises and determined responses. Gapping refers to the authentic purpose for communication; transferring information, or bridging the gap, from one person to another. On a language classroom, using gapping activities means that each learner needs to negotiate, collaborate and exchange information toward a common goal. Such activity provides variety and fosters group. Gapping can integrate additional vocabulary or reviews grammar. A suitable example for the revision of some grammar item is „Sequence of Tenses”. The work is done in chain. One student says: **A** said that... . The other student addresses a question. What did **A** say? The third student gives the answer and so on. Collaborative strategies allow the students to reflect on what they know and to use critical - thinking skills to order their responses.

What is very important to mention is that at the end of each kind of activity the teacher should make a summary of the performed work thus encouraging the students and highlighting the good positive points that occurred during the game or activity and take opportunity to motivate the students. Meaningful activities improve performance and generate interest.

References:

1. Dobson Iulia M. Effective Techniques for English Conversation Groups. Second USIA edition, 1997.
2. Lightbown Patsy M., Spada N. How Languages are Learned, Oxford University Press, 1999.
3. Olsen, R.E., Regan S. About Cooperative Learning. In Cooperative Language Learning; A Teacher`s Resource Book. Prentice Hall, 1992
4. Rosenbrg Rick. English Teaching Forum, Vol. 47, No, 4 2009.
5. Richards, J. Conversational Competence through Role Play Activities. RELC. Journal 16 (1),1985.

PARADIGMATICA UNOR EXPRESII FRAZELOGICE SOMATICE ÎN LIMBA ROMÂNĂ (CARE CONȚIN CUVINTELE *INIMĂ, RĂRUNCHI/RINICHI, PLĂMÂNI, SPLINĂ, FIERE*)

*dr., conf. univ. Aliona ZGARDAN-CRUDU,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

Phraseological expressions contribute to outline the message's expressiveness in which they are used. In Romanian, there are numerous somatic phraseological expressions (containing names of human body parts, eg. head, hand, eye, nail, foot, etc.). We have found that all somatic phraseological expressions are interesting, but less analyzed and investigated are the phraseological expressions that are composed of terms heart, lungs, kidneys, spleen, gall. Therefore, we aimed to analyze paradigmatic phraseological expressions containing these terms and some of their extralinguistic aspects.

Key-words: somatic phraseological expression, somatism, free expression, paradigmatics of the phraseological expressions, synonymy, antonymy.

Frazeologia este o disciplină lingvistică nouă, chiar mai nouă decât onomastica, dar care, așa cum estimează Th. Hristea, poate contribui mai mult decât alte ramuri ale lingvisticii la evidențierea bogăției lexicale a limbii române, la individualizarea unor stiluri funcționale (mai ales a stilului publicistic), la soluționarea unor probleme de etimologie și de derivare semantică și, în mod special, la înțelegerea adecvată a procesului de modernizare și relatinizare a limbii române.

Mai mulți cercetători s-au interesat de această știință lingvistică, printre care Ch. Bally, V. Vinogradov, Th. Hristea, G. Colțun. În studiile acestor lingviști, frazeologismele sunt numite și *unități frazeologice, expresii frazeologice, îmbinări frazeologice, grupuri sintactice stabile, frazeme, paralexeme*. În acest articol, vom face uz de termenul *expresie frazeologică*.

Spre deosebire de expresiile libere, se știe că expresiile frazeologice sunt receptate de vorbitori drept entități existente ca atare în limbă, întrucâtva apropiate de catahreză și care pot fi analizate din diferite puncte de vedere: 1. se examinează o singură expresie frazeologică (sensul, structura, polisemia, omonimia, sinonimia expresiei frazeologice, prezentarea ei în dicționare etc.); 2. expresia frazeologică se studiază în sistem (identificarea unităților similare ca sens sau identice, cu sens opus, descrierea unităților cu aceeași etimologie, cu aceeași structură sau identificarea diferențelor în sens, structură; în orice caz, se face o analiză, comparație etc. în sistem); 3. în cadrul întregului sistem al limbii (influența altor niveluri asupra componentei frazeologice a limbii, fenomenele legate de frazeologizarea îmbinărilor libere de cuvinte, rolul stilurilor funcțional-stilistice în completarea sistemului de expresii frazeologice).

După cum am menționat supra, mai mulți lingviști sunt preocupați de studiul frazeologiei și există mai multe clasificări, analize ale expresiilor frazeologice. Astfel, după Th. Hristea, unitățile frazeologice se clasifică în: 1. locuțiuni frazeologice (*a lua cuvântul, băgare de seamă*); 2. expresii frazeologice (*a bate apa în pipă, tace și coace, dus cu pluta*); 3. formule internaționale (*artă pentru artă, mărul discordiei, nodul gordian, război rece*); unele dintre acestea sunt vehiculate cu forma din limba de origine: *fata morgana, tabula rasa*); 4. clișee internaționale (se deosebesc de formulele internaționale prin prezența unor nume proprii: *arca lui Noe, mărul lui Adam, cutia Pandorei*); 5. *idiotisme* (expresii idiomatice) sunt unități frazeologice cu sens figurat, „de bloc”, care nu se descompun (și, de aceea, sunt intraductibile), specifice unei limbi (întrucât reflectă experiențe proprii comunității lingvistice implicate): *a bate maidanul, a-și da arama pe față, a-și pune pofta-n cui*; fr. *tete-a-tete*; engl. *face to face*. Idiomele sunt legate de un anumit loc, de un caz concret, sunt specifice pentru fiecare limbă și nu se traduc literal; 6. perifraze expresive (asocieri cu caracter mai liber, utilizate în enunțuri afective și instalate într-un anumit sistem cultural de aluzii – *luceafărul poeziei noastre, bardul de la Mircești*); 7. locuțiuni de intensitate: *gol pușcă, singur cuc, a se ține scai, ieftin ca braga*; 8. binoame lexicale: *tare și mare, liniște și pace, zi și noapte*.

Expresiile frazeologice se caracterizează prin *reproductibilitate, idiomaticitate, stabilitate, integritate semantică* și pot fi combinate în paradigme după anumite criterii: nelingvistice (în câmpuri lingvistice (noționale)), lingvistice (după structură, polisemie, relații: de antonimie, omonimie, sinonimie; după etimologie etc.) și lingvo-stilistice (paradigme de expresii frazeologice livești, familiare, din stilul științific, cu aprecierea în plus sau în minus, deci apreciative și depreciative etc.).

Din punctul de vedere al relațiilor paradigmatică, expresiile frazeologice se comportă ca și cuvintele. Astfel, ele formează relații de omosemie, antisemie atât cu alte expresii frazeologice, cât și cu anumite cuvinte, intră în componența unor câmpuri noționale, unele expresii frazeologice sunt polisemantice, pot avea variante. În continuare, exemplificăm aceste afirmații.

Sinonime: *a se face oale și urcioare – a muri – a întinde picioarele – a închide ochii – a fi cu coliva în piept – a pune mâinile pe piept; își mănâncă de sub unghii – linge melestelul – leagă paraua cu nouă noduri – îi face punga păianjeni la gură*. Observăm că expresiile frazeologice pot forma serii sinonimice.

Antonime: *cu scaun la cap – dus cu pluta, leagă paraua cu nouă noduri – îl mănâncă în pungă, născut în zi de lucru – cu ciolane în burtă, cu caș la gură – uns cu toate alifiiile etc.*

Majoritatea expresiilor frazeologice sunt monosemantice, dar am întâlnit și expresii frazeologice polisemantice, doar că, atunci când sunt polisemantice, expresiile frazeologice nu au mai mult de două-trei sensuri. De exemplu: *a închide ochii* 1. „a muri”, 2. „a se face a nu vedea”; *gros la ceafă* 1. „mojic”, 2. „bogat”; *cu ciolane în pânțele* 1. leneș, 2 (despre femei) însărcinată.

Unele expresii frazeologice au variante. Este vorba despre expresiile care au în componența lor cuvinte ce pot fi înlocuite cu alte cuvinte. Astfel, în limba română există expresii frazeologice care circulă și sunt cunoscute de către vorbitori ca având în componența lor câte un cuvânt diferit, în rest, componența lor lexicală fiind identică. De exemplu: *a scăpa/a ieși basma curată, a dormi butuc/buștean, a ajunge/a se face de răs, a băga/a vârî în boale, a spăla/a șterge putina, a pune la colțun/la chimir*.

Expresiile frazeologice pot intra în componența câmpurilor noționale. Acestea pot fi formate atât din cuvinte și expresii frazeologice, cât și numai din expresii frazeologice. De exemplu, expresiile frazeologice *dus cu pluta, bătut cu leuca (în cap), îi mănâncă câinii din traistă, taie frunze la câini, cu ciolane în burtă, își mănâncă de sub unghii, bate câmpii, bate maidanul, taie frunze la câini* întregesc o parte a câmpului noțional *defecte omenesci*.

În contextul paradigmaticii expresiilor frazeologice, în acest articol ne-am axat pe studierea unor expresii frazeologice care conțin denumiri de organe ale corpului omenesc (somatice) în sistem, în virtutea faptului că, după cum am mai spus, expresiile frazeologice pot fi combinate în paradigme după anumite criterii.

Referitor la expresiile frazeologice somatice, menționăm că numărul acestora în limba română este mare (Sclifos, 2010), ele prezentând o paradigmatică și o sintagmatică foarte variată și interesantă – de aici și interesul nostru pentru paradigmatica unor expresii frazeologice somatice (gr. *soma* „corp”, *somatikos* „care se referă la corp”) care conțin cuvintele *inimă, rărunchi/rinichi, plămâni, splină, fiere*) în limba română.

Expresiile frazeologice somatice în diferite limbi au fost studiate de N.N. Kirilova, V.P. Șubina, R.M. Vaitraub, N. Cunițaia ș.a.

Majoritatea denumirilor de părți ale corpului omenesc se întâlnesc într-un mare număr de expresii frazeologice, de exemplu: *cap* (cu un cap mai sus, cu noaptea-n cap, cu capul plecat, a scoate capul în lume, a cădea pe capul cuiva, a-și pierde capul, a întoarce (sau a suci, a învărti) capul cuiva), *mână* (a bate (sau a da) mâna (cu cineva), pe sub mână, peste mână, a lega cuiva mâinile (și picioarele) sau a lega (sau a fi legat) de mâini și de picioare, a pune mâna pe ceva, a fi mână spartă), *ochi* (a fi) numai ochi (și urechi), a păzi (sau a îngriji) pe cineva ca ochii din ca, a iubi pe cineva (sau a-i fi drag cuiva) ca lumina ochilor, a nu avea ochi să vezi pe cineva, a pune ochii (pe cineva sau pe ceva), de (sau pentru) ochii lumii, încotro vede cu ochii sau unde îl duc ochii), *picioar* (din cap până în picioare, a se pune (sau a fi) pe (sau în)

*picioare, a se pune (sau a fi) pe (sau în) picioare, a vedea pe cineva cu picioarele înainte, a o lua (sau a o apuca) la picior sau a-și lua picioarele pe umeri (sau la spinare), a cădea (sau a se arunca) la picioarele cuiva sau a săruta picioarele cuiva) etc. Am constatat că toate expresiile frazeologice conținând acești termeni sunt interesante, dar mai puțin analizate, investigate sunt expresiile frazeologice care au în componența lor termenii *inimă, plămâni, rărunchi, splină, fiere*.*

Prezentăm în continuare expresii frazeologice care conțin acești termeni, urmând să analizăm unele aspecte extralingvistice ale acestora, precum și paradigmatica lor.

Cuvântul *inimă* intră în componența a circa 50 de expresii frazeologice și toate aceste expresii conțin doar somatismul *inimă*. Majoritatea acestor expresii sunt bine cunoscute de vorbitorilor limbii române, sunt întâlnite atât în limba literară, cât și în graiuri. De exemplu, *pe inima goală, după (sau pe) voia (sau pofta) inimii, cu (sau din) toată inima sau cu dragă inimă, a râde inima în cineva sau a-i râde cuiva inima, a-și călca pe inimă, (a fi) cu inima ușoară, a i se rupe (sau a-i rupe cuiva) inima, a avea ceva pe inimă, a-și răcori inima, a-i strica (cuiva) inima, a rămâne cu inima friptă* etc. Putem afirma că, prin numărul mare de expresii frazeologice care conțin cuvântul *inimă*, ele formează un cuib frazeologic. Acest lucru se explică prin un relevant factor extralingvistic: organul inima are o mare importanță în viața intelectuală, fizică a omului. Inima este considerată *sediu* emoțiilor, trăirilor, sentimentelor omului. Or, observăm că majoritatea acestor expresii se referă la bucuriile, satisfacția fizică sau spirituală a omului, la calitățile pozitive ale omului (*a avea inima deschisă, cu (sau din) toată inima, cu dragă inimă, cu (sau din) toată inima, a-i râde cuiva inima, a unge (pe cineva) la inimă, (a fi) cu inima ușoară*) sau la tristețea, supărările, necazurile omului (*a i se topi inima, a i se tăia inima, a-și călca pe inimă, (a avea) inimă haină (sau sălbatică), a-și face (sau a-i face cuiva) inimă rea, parcă mi-a trecut (sau mi-a dat cu) un fier ars (sau roșu) prin inimă, a fi fără inimă, a fi rău (sau căinos, negru) la inimă, a rămâne cu inima friptă, a-i strica (cuiva) inima, a se sfârși la inimă*), la o stare fizică a omului (*a (mai) prinde (de) inimă, pe inima goală, a (se) simți greu la inimă*). Menționăm că expresiile frazeologice din al treilea grup (care se referă la o stare fizică a omului) sunt în număr mic, acest număr reducându-se, practic, doar la expresiile prezentate mai sus. Toate aceste expresii frazeologice sunt mai consistente semantic și expresiv decât univebele și îmbinările libere cu care formează echivalență semantică, de aceea cunosc o mare frecvență în utilizare în vorbire. De exemplu, una este să spui, pentru „am scăpat de senzația de slăbiciune după ce am mâncat”, *am mâncat* și alta este să spui *am (mai) prins (la) inimă*. Sau, de exemplu, nu pot concura, din punctul de vedere al prezenței conotației, metaforei, *a-și călca pe inimă* cu *a renunța la propriul punct de vedere*. Prima expresie este expresivă, figurată, a doua este neutră sau poate fi considerată chiar livrescă.

Dacă somatismul *inimă* cunoaște un număr mare de expresii frazeologice în care este prezent, atunci cu totul alta este situația în cazul celorlalte somatisme studiate în acest context (*rărunchi/rinichi, plămâni, splină, fiere*). Astfel, somatismul *rărunchi* este atestat în doar două expresii frazeologice: *a avea seu la rărunchi* = a fi om cu avere; *a ofta din rărunchi* = a ofta din adâncul sufletului; cuvântul *splină* l-am atestat în expresiile *fără splină* = (despre animale) care este rezistent la fugă, care nu obosește; (despre oameni) care muncește intens fără să obosească și în expresia și *a i se pune cuiva splina* = a simți dureri acute la splină, din cauza fugii, a mersului repede etc. Cuvintele *rinichi* și *plămâni* nu au fost găsite în componența vreunei expresii frazeologice, iar cuvântul *fiere* este și el atestat doar în componența câtorva expresii frazeologice: *a vărsa fiere*, se zice despre o persoană plină de necaz, de ciudă, de mânie (care se manifestă cu violență); *a-i crăpa (sau plesni) cuiva fierea (de necaz)* = a fi necăjit, mânios, invidios etc. la culme. Acest lucru se explică nu prin importanța mai mică a organelor denumite de către aceste cuvinte pentru viața și activitatea omului, dar prin faptul că omul deține mai puține cunoștințe despre locul exact al amplasării acestor organe, despre funcțiile și funcționarea acestora.

Este interesant faptul că toate expresiile frazeologice care conțin cuvintele prezentate în acest articol (*inimă, rărunchi/rinichi, plămâni, splină, fiere*) caracterizează doar omul, nu și animale, obiecte, fenomene etc., cu excepția cuvântului *splină* (vezi supra).

Majoritatea expresiilor frazeologice abordate în acest articol au ca echivalente semantice îmbinări libere și cuvinte. De exemplu: *a (se) simți greu la inimă* = a-i fi greață, *a (mai) prinde (de) inimă* = a se (mai) întrema, *cât îi cere (cuiva) inima* = atât cât vrea, *a râde inima în cineva* sau *a-i râde cuiva inima* = a fi bucuros, *a i se topi inima* = a suferi foarte tare etc. Unele au antonime (cuvinte, îmbinări libere, expresii frazeologice), de exemplu: *pe inima goală – flămând, parcă i-au mas șoarecii în burtă; a-i merge (cuiva ceva) la inimă – a urî pe cineva, a fi ca sarea-n ochi* ș.a. Am stabilit că unele expresii frazeologice care conțin cuvântul *inimă*, studiate în acest articol, formează relații de sinonimie: *slab de inimă – cu inimă, a fi fără inimă* sau *a fi rău* (sau *câinos, negru*) *la inimă – (a avea) inimă haină* (sau *sălbatică*) – *(a avea) inimă de piatră* (sau *împietrită*). Am identificat și cazuri de antonimie între unele expresii frazeologice care conțin cuvântul *inimă*: *cu inimă – fără inimă, a avea ceva pe inimă – a-și răcori inima, a-și călca pe inimă – a avea ceva pe inimă* etc.

În ceea ce privește prezența variantelor pentru somatisme studiate, în cadrul expresiilor frazeologice, nu există expresii frazeologice în care somatisme date să poată fi înlocuite cu alte cuvinte.

În concluzie, menționăm că nu am epuizat, în acest articol, interesul pe care îl merită, din partea cercetătorilor, expresiile frazeologice somatice. Mai degrabă, am lansat o provocare pentru cercetătorii din domeniu. Or, aceste expresii prezintă un compartiment foarte interesant al limbii în general și al frazeologiei în mod special, care necesită studiu, analiză, sistematizare în continuare.

Referințe:

1. Colțun, Gheorghe, *Frazeologia limbii române*, Arc, Chișinău, 2000.
2. Hristea, Theodor, *Introducere în studiul frazeologiei*, Albatros, București, 1984.
3. Sclifos, Valeriu, *Corelația dintre unitățile frazeologice somatice regionale și cele literare*, în „Buletin de lingvistică”, nr. 11, 2010, pp. 155-158.

КОММУНИСТИЧЕСКАЯ „ЛАТИНИЗАЦИЯ” МОЛДАВСКОГО ЯЗЫКА (1932-1938)

*д. и. н., доцент, Станислав КОВАЛЬСКИ,
д. ф. н., доцент, Виорика ЛЯНКЭ,
Институт уголовного права и прикладной криминологии,
г. Кишинэу*

The Latinization of Moldovan language made by the interbellum communist system aimed to facilitate the communication of soviet proletariat with his counterparts from capitalist countries. Taken from the context of the world proletarian revolution, but spontaneously done, it has also lost its actuality so fast when it was clear that the world proletarian revolution is a utopia.

Этнический язык коренного молдавского народа в предвоенный период познал множество реформ напрямую связанные с социалистическим строительством в МАССР. Дискуссии и дебаты вокруг грамматики, графики и алфавита официального языка МАССР, привели к расколу даже в кругах партийной элиты обозначив себя как „румыны” и „молдаванами” (кстати и через 100 лет в начале XXI века дебаты не утратили актуальность и значения). В одном они были солидарны – „латинизация” молдавского языка велась во благо расширение мировой пролетарской революции в пределах Королевской Румынии. Фракция „молдаван”, справедливо на наш взгляд высказывалась о культурной ситуации сложившейся в МАССР, где разговаривали на смеси русско-румынском языке и относились с подозрением ко всему что напоминало о румынском языке.

К примеру приведем тезисы доклада тов. Куйбышева на XV съезде ВКП(б) опубликованный в МАССР на типографии „Молдпечать”:

-Имплиниреа планулуй де шиншь ань а индустрий ...

... сы реорганизезы господэрия сэтяскы-ести задача важникы-н лукру ди зидиря а обитий социалисти и.т.д. [1, стр.1]

Созданный Научный Комитет (МНК) 30.12.1926 года имел цель разработать орфографию и грамматику молдавского языка на базе адаптации фонетики к письменным формам языка к разговорному молдавскому языку. Грамматика упростилась, туда вошли диалекты крестьян Бессарабии. Для упрощения общения были созданы 7500 новых слов на основе лексических корней русского и украинского языков: ... *кадре комэндуитоаре , рэзерву важник, тэжымуриле заводу фэбришеить...* и т.д.

Лингвисты из НМК „добились”, рождения языка с иностранными звучанием непонятным даже для коренных молдаван. Новый молдавский язык популяризировался, на нём издавались инструкции, книги, газеты и даже словари!

Однако при прямом указании Москвы, Молдавская Областная парторганизация запретила распространения нового гибридного языка. Данное решение придало официальный статус румынскому языку в МАССР.

Реформа о „латинизации” молдавского языка 1932, резко сократил приверженцев нового гибридного языка и пополнил ряды „румынской „фракции” в парторганизации и обществе в целом. Кампания получила название „демолдавизация”. Выполняя директивы партии и резко прозрев НМК приступил к реализации нового задания партии – „латинизации”.

1. *Имплиниреа планулуй де шиншь ань а индусткией. 18 май 1930, Тиришполь, РАССМ. стр. 1*

„Латинизация” было встречено в штыки, повсеместно саботировалось и ей придавалось аспекты национализма. Разброд и шатания резко отразился на воспитании общества в духе марксизм-ленинизма.

III сессия ЦИК МАССР пятого созыва приняла решение о переводе молдавского языка на латинский алфавит в течение 1932 года. Было выделено 2.5 мил.рублей. На наш взгляд это верное решение было продиктовано неадекватными мотивами. Председатель ЦИК УССР Петровский Г.И. сказал: „Вы переходите на латинизацию всей прессы. Волна латинизации охватила все народы чтобы объединить шрифты и облегчить грамматику с тем, чтобы сблизить народы. Эта великая программа!...” [2,с.26-28]

Как мы видим необходимость перевода единственного романского языка в СССР на латинскую графику, было продиктовано превращение его в оружие интернационализации культуры и идеологии [3,с.15]. Искусственное решение по сути правильного и прогрессивного решения, его скоропалительность не могло иметь успех по причине, что в МАССР большинство населения было русскоязычным (украинцев 50.71%, русских 10,23%, болгар 1,2%). Именно по этому уже в годы II пятилетки, тем более в 1937-1938 годах, дебаты вокруг „латинизации” в молдавском обществе рассматривались как проявления национализма со всеми вытекающими последствиями.

Перевод письменности с кириллицы на латинскую основу в МАССР было продиктовано необходимой потребностью развития национальной культуры. По существу молдавское общество оказалось неграмотным, так как не знало латинскую графику и орфографию [3,с.97]. И уже после отмены „латинизации”, бывший приверженец ее, писатель Клубницкий В. С. разоблачая себя писал, что „...печать помогла преодолеть вредные последствия латинизации молдавской письменности” [4,с.127].

На наш взгляд кампания необходимости „латинизации” молдавского языка, кавказских и даже среднеазиатских, предпринятая коммунистами в предвоенные годы связана с теорией перманентной мировой пролетарской революцией, где язык общения должен быть основан на латинской графике для упрощения общения, но уже после Мюнхенского соглашения 1938 года и Секретного протокола Пакта Молотов-Риббентроп 1939 года, когда советские коммунисты и немецкие национал-социалисты договорились о разделе и перекрое Европы, необходимость „играть” в мировую пролетарскую революцию отпало, так как СССР получил желаемое-влияние на европейский континент, а Бессарабия попадала в сферу советского „красного” влияния. У СССР отпало необходимость переговоров с Королевской Румынией, и в распространении своей идеологии.

Надо отметить что в период сталинского террора „латинизация” молдавского языка припомнилась всем репрессированным руководителям МАССР, как румынского крыла- „шпионам иностранных разведок, так и молдавского – „националистам”.

Старый Г.И., Сокол А.Б., Аненский М.С., Колесников И.Н., Орлов И.З., Воронович Е.П., Алмазов Е. Все они безвинно пострадали во имя мифического светлого коммунистического будущего.

Потребовались годы, десятилетия чтобы исторически справедливо решить данный вопрос. В результате 31 августа 1989 года в МССР был принят Закон „О возвращении молдавскому языку латинскую графику”.

Третья статья закона гласит: Признать утратившим силу закон МССР от 10 февраля 1941 „О переводе молдавской письменности с латинской на русский алфавит” [5.]

1. Красная Бессарабия, № 4, 1932, стр. 27
2. Красная Бессарабия, № 6, 1932, стр. 15
3. Лазо Е. С. Молдавская партийная организация в годы строительства социализма (1924 -1940). Кишинев, 1981, с.97.
4. Клубницкий В. С. Роль печати МАССР в формировании социалистической нации. Кишинев, 1976, стр. 127
5. Молдова Социалистэ. 6 октомврие, 1989.

Сегодня большинство населения Республики Молдова называют свой язык молдавским что и было отражено в новой Конституции которая была ратифицирована после провозглашении независимости Молдовы в августе 1991.

Литература:

1. Ымплинirea планулуй де шиншь ань а индусткией. 18 май 1930, Тиришполь, РАССМ.
2. Красная Бессарабия, № 4, 1932.
3. Красная Бессарабия, № 6, 1932.
4. Лазо Е. С. Молдавская партийная организация в годы строительства социализма(1924 -1940). Кишинев, 1981.
5. Клубницкий В. С. Роль печати МАССР в формировании социалистической нации. Кишинев, 1976.
6. Молдова Сочилистэ. 6 октомбрие, 1989.

СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ГЛАГОЛЬНЫХ ПРЕДИКАТОВ И КАТЕГОРИЯ АСПЕКТУАЛЬНОСТИ

*Татьяна ЛЮБЧЕНКО,
Киевский национальный лингвистический университет*

The article deals with the universal category of limit / unlimit of verbal action. The limit is supposed as a critical point, associated with qualitative change in the proceed action.

Семантические классификации глаголов, которые являются ядром предикатных предложений, рассматриваются в лингвистике в рамках таксономии предикатов, связанной с пропозицией [Кацнельсон 1972¹, Чейф 1975²].

Большое значение придается разработке аспектуальной классификации глагольной лексики [Маслов 1948³, Падучева 1996⁴, Горбова 2010⁵], что обуславливает **актуальность** данного исследования.

Анализ литературы, посвященной проблемам дифференциации семантики глагола, имеющей аспектуальные характеристики, проводится в рамках сопоставительного исследования категории аспектуальности в английском, новогреческом и украинском языках (выполняется в рамках госбюджетной темы “Сопоставительно-типологические исследования украинского языка на основании других языков мира” (регистрация № 0109U000508 в Киевском национальном лингвистическом университете).

Одними из основных семантических признаков, релевантных для аспектуальной “окраски” глагола считают **предельность и целостность действия**:

1) **предельность.**

Предел действия, результат, как частный случай предельности действия и достижения цели считал основными характеристиками совершенного вида в славянских языках В. В. Виноградов [Виноградов 2001, с. 408⁶].

Предел действия – это критическая точка, указывающая на качественные изменения в протекании действия: 1) начало действия; 2) конец действия; 3) достижение цели; 4) переход в другое состояние субъекта / объекта действия [Моисеева 2011, с. 275⁷; Холод 2004⁸].

Установление категориальной семантики вида на основе концепта “предел действия” является перспективным для современной аспектологии, поскольку

¹ Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление / Соломон Давидович Кацнельсон. – Л. : Наука, 1972. – 216 с.

² Чейф У. Л. Значение и структура языка / У. Л. Чейф. – М. : Прогресс, 1975. – 432 с.

³ Маслов Ю. С. Вид и лексическое значение глагола в современном русском литературном языке // Изв. АН СССР. Отд. лит. и яз. – 1948. – Т. 7, вып. 4. – С. 303 – 316.

⁴ Падучева Е. В. Семантические исследования. Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива / Елена Викторовна Падучева. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 464 с.

⁵ Горбова Е. В. Акциональность глагольной лексики и аспектуальные граммы: вопросы взаимодействия / Елена Викторовна Горбова. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2010. – 200 с.

⁶ Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / Виктор Владимирович Виноградов; под ред. Г. А. Золотовой. – 4-е изд. – М. : Рус. яз, 2001. – 720 с.

⁷ Моисеева С. А. Об условиях реализации аспектуального значения предельности / неопределенности глагольного действия во французском языке / Грамматика разноструктурных языков. Сборник статей к юбилею профессора В. Ю. Копрова // С. А. Моисеева, М. Ю. Никитина. – Воронеж: Изд-во “Наука - Юнипресс”, 2011 – С. 275 – 280.

⁸ Холод С. И. Предельность/ неопределенность глаголов движения в современном русском языке: дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01 – “Русский язык” / Светлана Ивановна Холод. – Тюмень, 2004. – 202 с.

предполагает исследование реализации этого признака в зависимости от внутреннего, лексического и внешнего, ситуативного контекстов [Петрухина 2012, с. 40 - 41¹].

Отношение действия к пределу является одним из признаков качественной аспектуальности. Поле аспектуальности, в концепции Ю. С. Маслова, имеет количественные и качественные характеристики. В сферу количественной аспектуальности входит действие с точки зрения его кратности, продолжительности, интенсивности. Качественная аспектуальность охватывает такие семантические оппозиции как: динамика – статика; предельное действие, направленное на достижение внутреннего предела, – непредельное действие, не направленное на достижение внутреннего предела; предельное действие, достигшее предела – действие с недостижимым пределом действия [Маслов 2004, с. 313, 321²].

Необходимо разграничивать лексическую предельность (терминативность / атерминативность), которая отражает денотативные качества ситуации, и грамматическую предельность, как особый грамматический уровень категоризации действия с точки зрения его протекания во времени [Петрухина 2012, с. 2 - 43³].

Предельность/ непредельность глагола – это семантическая категория, которая подчеркивает направленность выраженных глаголами действий, процессов и состояний к своей внутренней границе – крайней, критической точке их развертывания [Вихованець 2004, с. 225⁴].

Предельность представляет собой “высшую степень абстракции в области родов глагольного действия”, с точки зрения того влияния, которое они оказывают на категорию вида. Эта “высшая степень лексической абстракции” стоит уже, как бы, на пороге между лексической и грамматической абстракцией [Маслов 2004, с. 421⁵].

Разные типы отношения действия к пределу формируют поле лимитативности, которое занимает центральное положение в сфере аспектуальности [ТФГ (Бондарко) 2013, с. 45]⁶. В поле лимитативности выделяют типы предела:

1) внутренний и внешний. Внутренний предел фиксируем, когда ограничение протекания действия во времени определяется характером самого действия, отраженным в значениях глагола. Внешний предел характерен для случаев, когда временная граница обуславливается внешними факторами [ТФГ (Бондарко) 2013, с. 46 - 47]⁷;

2) реальный и потенциальный. Реальный предел – самостоятельное значение, постоянный сематический признак, потенциальный предел – диффузный элемент, сопровождающий значение процессности [ТФГ (Бондарко) 2013, с. 48]⁸;

3) эксплицитный и имплицитный. Эксплицитный – явно выражен (например, грамматической формой), имплицитный – выражается только в определенном контексте [ТФГ (Бондарко) 2013, с. 49]⁹;

4) абсолютный и относительный [ТФГ (Бондарко) 2013, с. 50]¹⁰.

¹ Петрухина Е. В. Аспектуальные категории глагола в русском языке в сопоставлении с чешским, словацким, польским и болгарским языками. Изд. 2-е. / Елена Васильевна Петрухина. – М. : Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2012. – 256 с.

² Маслов Ю. С. Избранные труды. Аспектология. Общее языкознание / Юрий Сергеевич Маслов; Сост. и ред. А. В. Бондарко, Т. А. Майсак, В. А. Плунгян. – М. : “Языки славянской культуры”, 2004. – 840 с.

³ См. сн. 9

⁴ Вихованець І. Теоретична морфологія української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська; ред. І. Р. Вихованець. – К. : Університетське видавництво “Пульсари”, 2004. – 398 с. – (Академічна граматики української мови). – Бібліогр. : с. 391 – 398.

⁵ См. сн. 10

⁶ Теория функциональной грамматики : Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / [под ред. А. В. Бондарко и др.]. – М. : Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2013. – 352 с.

⁷ Там же

⁸ Там же

⁹ Там же

¹⁰ См. сн. 14

Статус поля лимитативности не одинаков в аспектуальных системах разных языков, особенно в тех языках, где поле лимитативности не грамматикализовано.

К разновидностям лимитативных отношений относят:

1) наиболее абстрактное противопоставление ограниченности/ неограниченности действия пределом [ТФГ (Бондарко) 2013, с. 54]¹. Этот признак соотносится с определением, базирующимся на признаке целостности;

2) направленность действия на результат/ его достижение [ТФГ (Бондарко) 2013, с. 54]. Результат – это предел, которого достигает направленный на него процесс [ТФГ (Бондарко) 2013, с. 56]²;

3) предельность/ неопредельность как признак глагольной лексемы [ТФГ (Бондарко) 2013, с. 54]³. Граница предельности / неопредельности нередко проходит между разными контекстуальными употреблениями одного и того же глагола.

Предельность действия (вмещенное в семантику глагола указание на достижение предела действия) обусловлена “природой самого глагола” [Маслов 2004, с. 29]⁴. Значение достижения границы содержится и в семантике глаголов, означающих начало действия (русск. вспыхнуть). Неопредельность – это отсутствие внутреннего предела, который бы ограничивал это действие в перспективе [Маслов 2004, с. 30]⁵. Для предельных глаголов одним из главных критериев является факт “перехода в новое состояние” [Маслов 2004, с. 315]⁶.

Для каждого из членов оппозиции предельных/непредельных глаголов существует несколько интернациональных терминов, таких как: *desinentes/ permanents* (1847, А. Бельо), *terminative/ kursiv* (1897, А. Дельбрюк), *conclusive/ non-conclusive* (1924, О. Есперсен), *transformativos/ non-transformativos* (1954, Санчес Руйперс), *telic/ atelic* (1957, Г. Гарей), *терминативные/ атерминативные* (1958, Ю. С. Маслов), *transitorisch/ nichttransitorisch* (1970, В. Поллак), *desinet/ non-desinent* (1971, Л. Юхансон) [Маслов 2004, с. 317]⁷.

Мы принимаем термины Ю. С. Маслова: *терминативные / атерминативные глаголы*, которые соответствуют интернациональным терминам [Маслов 2004, с. 88 - 389]⁸.

По мнению А. А. Холодовича, предельные глаголы (шире – предикаты) отражают внеязыковое положение вещей с “одной степенью свободы”, “непредельные” – с несколькими. Основание для их разграничения – предвидение состояния, в которое должен перейти предмет после прекращения состояния, в котором он находится в данный момент [Холодович 1979, с. 3 - 11]⁹.

2) целостность

Основой, семантической базой оппозиции: совершенный / несовершенный вид, по мнению, Ю. С. Маслова является противопоставление достижение – недостижение “внутренней границы глагольного действия”, однако, на уровне категориального значения совершенный вид, как “сильный член оппозиции”, означает целостное действие, а несовершенный, как “слабый” – оставляет признак целостности / нецелостности невыраженным [Маслов 2004, с. 35 - 36]¹⁰.

В украинской филологии распространен, так называемый, “двухкомпонентный подход”. Согласно этому подходу структуру категории определяют признаки целостность

¹ Там же

² Там же

³ Там же

⁴ См. сн 10

⁵ Там же

⁶ Там же

⁷ Там же

⁸ Там же

⁹ Холодович А. А. Проблемы грамматической теории / Александр Алексеевич Холодович. – Л. : Наука, 1979. – 304 с.

¹⁰ См. сн. 10

/ нецелостность – предельность / неопредельность действия [Вихованець 2004, с. 224]¹ или целостность – ограничение пределом [СУЛМ (Грищенко), 2002, с. 364]².

По определению К. Г. Городенской: “Категория вида отражает возможность говорящего представить во внеязыковой действительности, обозначенные глаголами действия и состояния в двух проявлениях: или как целостные, или как нецелостные. Поэтому семантическую структуру категории вида определяют два противоположные признака – целостность и нецелостность действия или состояния” [Вихованець 2004, с. 224]³.

А. П. Грищенко отмечает, что категория вида украинского языка основывается на противопоставлении двух значений:

1) “полностью реализованного, ограниченного пределом целостного процессуального признака”;

2) “полностью реализованного, не ограниченного пределом, нецелостного процессуального признака” [Сулм (Грищенко), 2002, с. 364]⁴.

Категория предельности в украинском языке, в свою очередь, влияет на возможность образовывать видовые пары [Вихованець 2004, с. 225⁵, СУЛМ (Грищенко) 2002, с. 364⁶]. Предельными являются глаголы несовершенного вида, обозначающие действия, процессы и состояния, направленные на достижение своего внутреннего предела: укр. *будувати, шити (сукню), в'язати рукавички*. Они формируют видовые корреляции с глаголами совершенного вида: укр. *будувати – збудувати, шити – пошити, в'язати – зв'язати*. Неопредельными являются глаголы несовершенного вида, выражающие действия, процессы и состояния, которые не предусматривают достижения своего внутреннего предела [Вихованець 2004, с. 225]⁷.

Выявление концептов, передающих содержательную сущность аспектуальности, возможно только с применением комплексной методики: анализа толкования глагольных значений и выяснения синтагматических свойств совершенного и несовершенного видов [Петрухина 2012, с. 40 – 41]⁸. Семантический анализ возможно объединить с когнитивным анализом по методике выявления когнитивного механизма профилирования значений (вычленения в семантической структуре глагола главных и фоновых элементов за Р. Лэнкером) [Langacker 1987, с. 183 – 185]⁹ [Петрухина 2012, с. 43]¹⁰.

¹ См. сн. 12

² Сучасна українська літературна мова : [підручник] / [за заг. ред. А. П. Грищенка]. – [3-є вид., допов.]. – К. : Вища школа, 2002. – 439 с.

³ См. сн. 12

⁴ См. сн. 30

⁵ См. сн. 12

⁶ См. сн. 30

⁷ См. сн. 12

⁸ См. сн. 9

⁹ Langacker R. W. Foundations of cognitive grammar. Vol. 1. Theoretical Prerequisites / Ronald. W. Langacker. – Stanford (California): University Press. – 540 p.

¹⁰ См. сн. 9.

АВТОР И ПЕРЕВОДЧИК КАК СУБЪЕКТЫ ПЕРЕГОВОРНОГО ПРОЦЕССА

*Елена ПАВЛЕНКО,
кандидат филологических наук, доцент,
Мариупольский Государственный Университет,
Украина*

The article highlights literary translation from the perspective of negotiations between the author and the translator as well as identifies their role at each stage of negotiation process. The author claims that the talks prove to be successful when the parties (i.e. the author and the translator) develop their relationships by means of cooperation and mutual understanding. The strategies in question are considered to be the dominant features to reveal the author's individual style and determine its creative character.

Стремительный рост научного интереса к вопросам, связанным с изучением художественного перевода, подтверждается выходом в свет новых монографий, учебных пособий, статей, в которых этот феномен рассматривается и осмысливается с разных позиций. Методологический плюрализм современной теории перевода, который характеризуется полисистемностью, разнообразием направлений и методик, определяет его «генеральную тему» (Д. Наливайко) как особого вида речевой коммуникации.

Определив статус теории перевода как отрасли лингвистической науки, А.В. Фёдоров акцентировал на соотношениях между подлинником и переводом, «различием тех форм, которые они принимают в конкретных случаях, требующих объяснения и уточнения» [9, с. 6].

Представляя иное направление в теории перевода, А.Д. Швейцер изучает этот вопрос в широком социокультурном контексте с учётом влияющих на него экстралингвистических факторов – «его социальных, культурных и психологических детерминантов» [10, с. 8].

Рассматривая перевод в рамках межъязыковой коммуникации, В.Н. Комиссаров определяет этот феномен как «вид языкового пространства, при котором на другом языке создается текст, предназначенный для полноправной замены оригинала, в качестве коммуникативного равнозначного последнему» [1, с. 209]. Подобной точки зрения придерживаются и другие теоретики художественного перевода (Р.К. Миньяр-Белоручев, Ж. Мунен, А. Бех, А. Попович, Н.К. Гарбовский), которые акцентируют на его общественной функции посредничества: переводчик оказывается сродни адвокату, отстаивающему интересы своего клиента в суде, или банкиру, перенаправляющему денежные средства от одного человека к другому» [1, с. 211].

При этом, говоря о «посреднической услуге» перевода, Н. Гарбовский справедливо отмечает, что «вряд ли можно ожидать абсолютно полной, стопроцентной передачи всей системы смыслов, содержащейся в исходном сообщении».

Осознание частичности перевода, неизбежности потерь при воссоздании системы смыслов исходного сообщения в сочетании со стремлением к абсолютной полноте и точности порождают размышления о непереводаемости и переводческом пессимизме. В то же время переводческий «оптимизм» (А.А. Ткаченко) не даёт переводчику права на свободное обращение со смыслами оригинала (переделки, исправления, подражания, которые лежат в основе «переводческой вольницы»). Этот оптимизм, напротив, проявляется в стремлении переводчика максимально полностью, целостно и точно отобразить содержание текста оригинала средствами другого языка. То, насколько адекватно воспринята исходная информация, расшифрована и закодирована в ней система смыслов, детерминируется не только личностью переводчика, его индивидуальностью, опытом, познанием окружающего мира, эстетической установкой, т.е. осознанием им своей творческой миссии, но и социокультурной средой, в которой он существует.

Такой системный, избирательный подход к «фактам» подлинника формирует «переводческую установку» (М. Новикова), которая обеспечивает «как вечность, так и сиюминутность художественного произведения в инокультурном, иноязычном мире» [8, с. 164]. В этой связи Швейцер справедливо отмечает, что установка переводчика на передачу коммуникативного эффекта первичного текста, частично модифицированная различиями между двумя языками, культурами и двумя коммуникативными ситуациями, отображается однонаправленным и двухфазным процессом межъязыковой коммуникации, субъектами которого выступают автор и переводчик. Создавая свою версию литературного произведения, переводчик выстраивает свой собственный, новый оригинал, занимая при этом ту же позицию, что и автор подлинника. Он сознательно подчиняет свою индивидуальность автору и репрезентирует себя в качестве проводника идей и образов автора оригинала» [5, с. 11].

При этом общеизвестным является тот факт, что «абсолютно точное, без каких бы то ни было искажений воспроизведение текста оригинала переводчиком невозможно; а перевод есть лишь приближение, более или менее полное, но никогда не абсолютное к тексту оригинала» [1, с. 179]. Продолжением сказанного выступает тезис, выдвинутый литературоведом-переводчиком Умберто Эко о том, что «любой перевод предполагает окраины неверности вокруг ядра безусловной верности, но решение о местоположении ядра и о ширине окраинного поля зависит от целей, поставленных перед собой переводчиком» [10, с. 17].

Отсюда следует, что отношения между автором оригинала и переводчиком могут складываться по-разному. Глубокой и всесторонней, на наш взгляд, есть практика осмысления этого процесса с позиции ведения переговоров. Основываясь на идее, выдвинутой У. Эко о том, что перевод представляет собой переговоры, рассмотрим взаимосвязи между автором оригинала и переводчиком именно в этом ракурсе.

Современные научные школы предлагают разные подходы к определению этого понятия, каждый из которых по-своему раскрывает сущность этого явления. Из широкого диапазона дефинитивных характеристик термина «переговоры» выбираем те, которые в дальнейшем будем использовать для осуществления сравнительного анализа переводов, выполненных несколькими интерпретаторами.

Таким образом, переговоры – это процесс, с помощью которого стороны непосредственно либо через своих представителей стремятся урегулировать спор или договориться об общих действиях путём обсуждения или аргументации своих позиций [13]. Традиционно ими считаются пять основных методов ведения переговоров:

- доминирование – агрессивный стиль, когда обе стороны отчаянно движутся к достижению цели, не проявляя зачастую стремления к сотрудничеству;
- уклонение – когда одна из сторон стремится уйти от проблем вместо того, чтобы разрешить их в ходе переговоров;
- уступка – метод, суть которого проявляется в том, что участник переговорного процесса демонстрирует высокую степень готовности к сотрудничеству с противоположной стороной. Такой шаг может быть оправданным и создавать кредит доверия, который будет использован в дальнейших переговорах;
- компромисс – стиль, который характеризуется тем, что один из субъектов переговорного процесса проявляет определённую настойчивость и готовность к сотрудничеству в ходе переговоров с контрагентом. Тактика такого переговорного процесса сводится к формуле «ты – мне, я – тебе»;
- сотрудничество – стиль, который считается самым правильным для ведения переговорного процесса, когда вместе с давлением на противоположную сторону и решительностью в достижении цели наблюдается высокий уровень готовности к сотрудничеству при поиске решений, принятых для обеих сторон [8].

В зависимости от того, какие цели преследуют субъекты переговорного процесса (в нашем случае автор и переводчик), различают следующие функции переговоров:

информационную (стороны заинтересованы в обмене взглядами, но не готовы по каким-либо причинам на совместные действия); коммуникативную (налаживание новых связей, отношений); регуляции и координации действий; контроля; пропаганды.

Принимая во внимание тот факт, что любые переговоры проводятся между сторонами, представляющими различные интересы, сочетание этих интересов делает участников переговорного процесса взаимозависимыми, ограниченными в своих возможностях решать собственные задачи односторонним путём. Отсюда следует, что художественный перевод также целесообразно рассматривать с позиции переговоров, поскольку последние выступают «именно тем базовым процессом, в ходе которого, дабы нечто получить, отказываются от чего-то другого; и в конечном счёте договаривающиеся стороны должны выйти из этого процесса, с чувством разумного и взаимного удовлетворения, памятуя о золотом правиле, согласно которому обладать всем невозможно» [12, с. 19].

Так, в процессе переговоров (перевода), – рассуждает У. Эко, – участники порой лишены инициативы: с одной стороны, есть текст-источник со своими автономными правами, а порою и фигура эмпирического автора с его возможными притязаниями на контроль, а также вся та культура, в которой рождается данный текст; с другой стороны, есть текст прибытия (термин У. Эко) и та культура, в которой он появляется, с системой ожиданий его предполагаемых читателей, а порою даже с издательской индустрией, предвидящей различные критерии перевода в зависимости от того, для чего создаётся текст прибытия [12, с. 19]. Переводчик при этом выступает в качестве лица, ведущего переговоры между реальными и потенциальными сторонами, и в таких переговорах чётко выраженное согласие сторон, по мнению учёного, предвидится не всегда [12, с. 19].

К основным совместным решениям, которые принимаются по итогам переговоров, относим:

- компромиссное, или срединное решение;
- ассиметричное решение (относительный компромисс);
- нахождение принципиально нового решения путём сотрудничества.

Рассмотрим их более детально с позиции проведения переговорного процесса.

Первый тип решения – компромисс, при котором стороны идут на взаимные уступки, иногда предусматривает ситуации неопределённости и неточности (критерии сторон расплывчаты, и участники переговоров затрудняются найти ту «середину», по отношению к которой они могут достичь компромисса). В этом случае их интересы в полной мере не удовлетворены, результатом чего выступает ассиметричное решение, где степень ассиметричности может быть различной в зависимости от того, какая из сторон сознательно идёт на большие уступки.

Вышесказанное является следствием того, что автор и переводчик подходят к тексту с разных позиций. Автор синтезирует художественный мир, используя самые невероятные образы, вкладывая в текст частицу своих чувств и переживаний. Переводчик, читая оригинал, анализирует в нём всё до мельчайших подробностей: авторский стиль, систему мировоззренческих, этических и эстетических взглядов, его художественный метод, манеру письма. Такие незримые «переговоры» переводчика с автором оригинала включают в себя несколько этапов. На первом этапе доминирующая роль принадлежит автору: переводчик, будучи зависимым от автора оригинала, связан его идеями, во всём полагается на автора, нередко превращая подлинник в подстрочник. Критикуя такой перевод, М. Новикова пишет: «Подстрочник «алгебраизирует» переводимое произведение, начисто отторгает его от «гармонии» материнской культуры, от глубинных ассоциаций, как эстетических, так и философских» [6, с. 73].

На втором этапе переводчик осмысливает текст заново, анализирует его в синхронной и диахронной плоскостях, определяет его функциональные доминанты, раскрывая «затаённые» смыслы и «спрятанные» сюжеты. Его позиции сливаются с авторскими, и обе стороны выступают в качестве равноправных партнёров в переговорах.

На последнем этапе переводчик ещё больше подходит к автору, он более свободен в выборе средств для передачи его интенций, мироощущений, образов. И делая этот выбор, переводчик вольно или невольно ориентируется на собственное понимание художественного мира автора. При этом, отмечает Н. Гарбовский, – возникает противоречие: с одной стороны, чтобы осуществлять художественный перевод, переводчик сам должен обладать материальным талантом, владеть всем набором выразительных средств, т.е. по сути, быть писателем. С другой стороны, чтобы быть писателем, нужно иметь свою эстетическую позицию, стиль, манеру письма, которые могут быть отличными от авторских. В этом случае индивидуальность автора стирается, перевод становится автопортретом переводчика, а все переводимые им писатели начинают «говорить» его голосом [1, с. 79]. Отсюда следует, что переводчик, который до этого выступал равноправным партнёром в переговорах, занимает на этом этапе доминирующую позицию.

Обращаясь к идее переговоров для анализа процесса перевода, У. Эко излагает в свете этой концепции понятие сигнификата. Согласно его теории, в ходе переговоров обсуждается значение, которое должен выражать перевод, и переводчик должен отыскать такой эквивалент, который точнее всего передаст соответствующее ядерное содержание, представляющее собой минимальные понятия, дающие возможность опознать тот или иной объект или понять ту или иную концепцию [12, с. 103]. При этом, прояснив ядерное содержание того или иного слова, переводчик в своём стремлении сохранить интенции текста оригинала, принимает решение договориться «о серьёзных нарушениях отвлечённого принципа буквализма» [12, с. 106].

Переговоры, как считает У. Эко, не всегда приводят к равному распределению выгод и потерь между вовлечёнными в них сторонами. Учёный считает удачными и такие переговоры, в ходе которых одна сторона больше уступает противоположной: «Учитывая мою изначальную цель и зная, что исходил я из положения совершенно для меня невыгодного, – пишет У. Эко, – я могу чувствовать себя столь же удовлетворённым» [12, с. 109].

Подтверждением этой мысли служит перевод пародийного пафоса Дж. Олдингтона в романе «Смерть героя» о роли женщины в Британской империи, выполненный Н. Галь с частичной потерей на лексическом и эмоциональном уровнях, что приводит не только к семантическому «сдвигу», но и создаёт читателю барьер для понимания авторской интенции: «*A woman? A rag, a bone and a hank of hair. Get rid of the sexual problem by teaching men to deprive women, either by open scorn or by putting them on the pedestal of chastity...as the German Kaiser said at the gathering of the nations.*» [13, с. 185]. – «Эту задачу решить не трудно (вместо «эту проблему пола решить не трудно») – либо открыто презирайте женщину и насмехайтесь над нею, либо возведите её на пьедестал целомудрия; ... заявил народам Кайзер Вильгельм» [6, с.131].

Сравним два перевода антонимичных каламбуров из романа Ч. Диккенса «Hard times» в переводе К. Шмыговского и Ю. Лисняка: «*She hadn't my advantages – disadvantages you would call'em but I call'em advantages so you'll not waste your power, I dare say*» [14, с. 136]. Лексемы «advantages – disadvantages», которые составляют эту антонимичную пару, различаются только префиксом dis- с пейоративной семантикой. К. Шмыговский употребляет этот каламбур буквально: «*Вона не має моїх плюсів, ви, можливо, вважатимете, що це – мінуси, але я вважаю, що це плюси...*» [4, с. 118]. Ю. Лисняк очень точно отображает этот троп, отыскав соответствующий эквивалент в украинском языке: «*Вона ж бо не мала такого таланту, як я, - ви, може скажете безталанна, а я таки кажу таланту, – тож я певен, ваші зусилля марно не пропадуть*» [3, с. 140].

Сложность перевода каламбуров заключается в том, что образование антонимов с помощью отрицательных префиксов типично для английского языка, в то время как в украинском этот способ не является широкораспространённым. В этом случае переводчик

воссоздаёт этот стилистический приём либо путём замены частей речи, либо полностью игнорируя это явление. Примером такого стилистического отклонения служит перевод отрывка из этого же произведения: «*It soon appeared that if Mrs. Sparsit had a failing in her association with that domestic establishment, it was that she was so excessively regardless of herself and regardful of others as to be a nuisance*» [14, с. 201] – «Проте дуже скоро виявилось, що саме її невибагливість найтяжче вдовольнити: пані Спарсіт» [3, с. 190].

Частичная потеря ироничного эффекта прослеживается в переводе Ю. Лисняка романа Дж. К. Джерома «Трое в лодке, не считая собаки». Например: «*Rainwater is the chief article of diet at supper*» [15, с. 20] – «Головна складова ващої вечері – дощова вода» [2, с. 31] «*But methylated spirit is more wholesome when taken into the system in large quantities than paraffin oil*» [15, с. 31] – «Та все ж спирт, навіть денатурований, у великих дозах корисніший для організму ніж гас» [2, с. 45]; «*I always get red bathing drawers. They suit my complexion so*» [15, с. 58] – «Купальні труси я завжди купую червоні. Я подобаюсь сам собі в червоних трусах» [2, с. 81]. «My complexion» – в переводе «цвет лица», т.е. цвет лица героя такого же оттенка как и его плавки.

Иногда с целью сохранения экспрессивной окраски оригинала, переводчик нарушает логическую структуру текста: «*Religious convictions are such an easy excuse for being nasty*» [13, с. 28]. — «Релігійні переконання — такий гарний привід для того, щоб отруювати життя іншим!» [6, с. 23]. В данном случае более точным соответствием «excuse» является лексема «виправдання», и замена её на «привід» приводит к нежелательной трансформации содержания целого предложения. Близким к оригиналу, по нашему мнению, был бы такой перевод: «Релігійні переконання легко виправдовують найогиднішу поведінку».

Приведём пример, когда переводческий выбор лексического соответствия в значительной степени меняет смысл целого предложения. Рассмотрим значение лексемы «epic» – (long poem narrating the adventures or deeds of one or more heroic or legendary figures; «book or film based on an epic narrative»; of or like an epic; «grand, heroic» (Greek epos song). Руководствуясь метонимичными связями между именем древнегреческого автора и эпическим жанром литературы, переводчик осуществляет замену английского «epic contest» на «что-то гомеровское», не учитывая при этом, что последнее вызывает у читателя устойчивую ассоциацию с широко известным крылатым выражением «гомеровский смех» и придаёт украинской версии дополнительный смысл – что-то очень смешное, забавное. В оригинале заложено совсем другое значение – речь идёт об эпической битве, с использованием стилистического приёма иронии, в то время как в переводе используется нейтральный фразеологизм, что в определённой степени снижает экспрессивность высказывания: «*Then there was a blazing row, Elizabeth at George, and then Fanny at George, and then — epic contest — Elizabeth at Fanny*» [13, с. 42]. — «Отоді-то зчинилася буря! Спочатку на Джорджа накинулася Елізабет, потім Фанні, а врешті — і це вже було щось гомеровське — Елізабет на Фанні» [7, с. 36].

Таким образом, осмысление взаимодействия автора и переводчика как субъектов переговорного процесса даёт возможность проследить его динамику, выявить приоритетные направления и основные стратегии, определить роли участников переговоров на различных его этапах. Так, на первой стадии переводчик подчинён автору и выполняет все его требования (стиль уступки), затем позиции сторон сливаются (стиль сотрудничества) и только на последней стадии переводчик проявляет большую инициативу и занимает лидирующую позицию (стиль доминирования). Выбирая стратегию взаимного учёта интересов, субъекты переговорного процесса осуществляют сотрудничество, партнёрский подход к решению спорных вопросов, стремление к выработке решения, максимально удовлетворяющего интересы каждого из них.

Воссоздание в переводе образа автора во всей его индивидуальности возможно лишь при условии, если переводчик, будучи личностью творческой, с высокой степенью адаптивности и богатым личным опытом, придерживается стилистического сотрудничества.

Литература:

1. Гарбовский Н. К. Теория перевода: Учебник. / Н.К. Гарбовский. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2004. – 544 с.
2. Джером К. Джером. Троє в одному човні (як не рахувати собаки). Київ: Основи, 2003. – 241 с.
3. Діккенс Ч. Тяжкі часи / Пер. з англ. Ю. Лісняка. – К.: Дніпро, 1970. – 282 с.
4. Діккенс Ч. Тяжкі часи / Пер. К. Шмиговського.– Харків: Державне видавництво України, 1930.
5. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу / В. В. Коптілов. – К. : Вища школа, 1982. – 166 с.
6. Новикова М. Гений, парадоксов друг // Мастерство перевода. Сборник XI. / Под ред. Э Ананиашвили. – М: «Советский писатель», 1977. – с. 69-92.
7. Олдингтон Р. Смерть героя/ Пер. з англ Ю. Лісняка; Передм. І. Кієнко. – К.: Дніпро, 1988. – 341 (Вершини світового письменства, том 62).
8. Психология и этика делового общения: Учебник для вузов/под ред. проф. Лавриненко В. Н. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.
9. Теория и практика перевода: научный сборник. – К.: Вища школа, – 1988. – С. 164.
10. Федоров А.В. Основы общей теории перевода / А.В. Федоров. – М., 1983. – С.16.
11. Швейцер А.Д. Теория перевода / А.Д. Швейцер. – М., 1988. – С.8.
12. Эко У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе / Перев. С итал. А. Н. Коваля. – СПб.: «Симпозиум», 2006. – 574 с.
13. Aldington R. Death of a hero. – Moscow: Foreign language publishing house, 1958. – 443 p.
14. Dickens Ch. Hard times. – London: Penguin books, 1994. – 329 p.
15. Jerome K. Jerome. Three men in a boat. – London: Penguin books, 1994. -185 p.