

**Ministerul Educației al Republicii Moldova**

**Academia de Științe a Moldovei**

**Institutul de Științe ale Educației**

**PERSONALITATEA INTEGRALĂ – UN  
DEZIDERAT AL EDUCAȚIEI MODERNE**

**Materialele Conferinței Științifice Internaționale**

**29 – 30 octombrie 2010**

**Chișinău, 2010**

**Lucrarea este aprobată pentru editare  
de Consiliul Științifico-Didactic al Institutului de Științe ale Educației**

**Coordonatori științifici:**

Lilia POGOLȘA, dr., conf. univ., I.Ș.E.  
Nicolae BUCUN, dr. hab., prof. univ., I.Ș.E.

**Redactare științifică:**

Aglaida BOLBOCEANU, dr. hab., prof. cercet., I.Ș.E.  
Stela CEMORTAN, dr. hab., prof. univ., I.Ș.E.  
Vlad PÂSLARU, dr. hab., prof. univ., I.Ș.E.  
Nelu VICOL, dr., conf. univ., I.Ș.E.  
Ion BOTGROS, dr., conf. univ., I.Ș.E.  
Maria HADÎRCĂ, dr., I.Ș.E.  
Mariana MARIN, dr., I.Ș.E.

**Redactare lingvistică:**

Stela LUCA  
Anastasia GUTU  
Victor ȚÂMPĂU  
Nina GORBACIOVA

**Tehnoredactare computerizată:** Oxana UZUN, Ion RABACU

**Responsabilitatea pentru conținutul materialelor  
revine în exclusivitate autorilor**

**Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții**

**„Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne”,  
conf. șt. intern. (2010; Chișinău).** „Personalitatea integrală – un deziderat  
al educației moderne”: Materialele Conf. Șt. Intern., 29-30 oct. 2010 /  
coord. șt.: Lilia Pogloșa. Nicolae Bucun; red. șt.: Aglaida Bolboceanu, Stela  
Cemortan, Vlad Pâslaru [et. al.]. – Ch.: S.n., 2010 (Tipogr. „Print-Caro”  
SRL). – 282 p.

Antetit.: Acad. de Științe a Moldovei, Inst. de Științe ale Educației. –  
Texte: lb. rom., rusă. – Rez.: lb. engl. – Bibliogr. la sfârșitul art. – 50 ex.

ISBN 978-9975-4152-4-8

P 52

## COMUNICĂRI ÎN PLEN

### PONDEREA MANAGEMENTULUI SCHIMBĂRII CURRICULUMULUI ȘCOLAR ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII INTEGRALE

Lilia Pogolșa,  
conferențiar, dr. în istorie, director, I.Ș.E.

*Abstract.* The article presents structures, acts, methods, stages of change management techniques aimed at developing the school curriculum.

Schimbarea în învățământ reprezintă un fenomen complex, care presupune un ansamblu de acțiuni cu caracter strategic, ce se desfășoară în timp în limitele instituției de învățământ, și tactic, ce evoluează la nivelul clasei, care apoi influențează rezultatele instruirii elevilor.

Pornind de la afirmația lui Fullan și Miles (1992) că „nici o schimbare nu ar fi mai temeinică decât expansiunea rapidă a capacității indivizilor și organizațiilor de a înțelege schimbarea și de a face față acesteia”, este necesar să se descrie aspectele acestui amplu proces, cunoașterea și acceptarea cărora fac posibilă mișcarea înainte, spre viitor, spre progresul școlii, permit a controla schimbarea, inovația în scopul garantării succesului elevilor.

Schimbarea are loc când apar noi valori în conceperea unui sistem de organizare. Deci, este vorba despre o schimbare a structurii, a valorilor, a reprezentărilor, a normelor și regulilor de funcționare, interiorizate de către profesioniști, a identității profesionale - despre o înnoire a procesului de identificare.

Managementul schimbării în învățământ prevede tranziția de la vechea paradigmă informativ-reproductivă la noua paradigmă pedagogică aplicativ-formativă.

Renunțarea la învățământul informativ-reproductiv, prin demontarea mecanismelor vechii mentalități: memorare mecanică reproductivă de scurtă durată, tradiționalism/conservatorism/conformism anacronice, rutină, verbalism steril, limbaj de lemn, dogmatism, ambiguitate, transmiterea de informații enciclopedice, generale, abstracte pentru subiecți/elevi/cursanți abstracti.

Promovarea noii paradigme pedagogice prin angajare în favoarea unui învățământ aplicativ-formativ centrat:

- pe elev, în vederea dobândirii de achiziții școlare sau competențe, formate în termeni de cunoștințe funcționale, aplicabile în viața activă, postșcolară (profesională, civică, privată), cunoștințele destinate memoriei de lungă durată, care prin exerciții de aplicare a lor la lecție să formeze capacități de aplicare a acestor cunoștințe, priceperi și deprinderi constructive, viziune, conduită, atitudini și comportamente pozitive;

- pe formarea personalității armonios dezvoltate;

- pe formarea unei concepții pozitive și constructive;

- pe predarea-învățarea-evaluarea pe bază de obiective curriculare de formare, în viziune aplicativ-interdisciplinară și integrată.

Managementul schimbării este un complex de procese și relații la nivel de management, orientate spre implementarea inovațiilor, care au drept scop adaptarea organizației la condițiile dezvoltării (A. Androniceanu); un proces sistematic, ce se subdivizează (structurează) într-un șir întreg de subproces (J. Ivancevich, James H. Donnely, Lames Gibson).

Managementul schimbării se realizează prin:

- determinarea factorilor ce provoacă schimbările, conștientizarea necesității schimbărilor;

- diagnosticarea problemei;

- stabilirea metodelor și alternativelor, cu ajutorul cărora se va realiza schimbarea;

- determinarea condițiilor existente;

- stabilirea metodei fundamentale;

- lichidarea rezistențelor pentru schimbare (inovații); implementarea și coordonarea schimbărilor.

„Schimbarea tinde să se manifeste în cadrul instituțiilor în una din următoarele două forme: schimbarea planificată, care este o tranziție treptată, adesea neobservabilă, de la o stare la alta, și schimbarea planificată, al cărei obiectiv este să întrerupă cursul natural al evenimentelor pentru a institui o nouă ordine.” (David Hopkins). Hopkins precizează că sursele din care poate să provină schimbarea, de asemenea, sînt două: planificată și progresivă.

Schimbarea educațională planificată îmbină schimbarea efectuată cu un scop definit și inovația într-o încercare de a planifica în mod conștient evoluția școlii ca răspuns la exigențele din exterior. Avansează

și schimbarea progresivă, dar ea este mai puțin semnificativă în raport cu schimbarea planificată, care ține de natura reformei educaționale.

Modificarea situației în instituția de învățământ este posibilă prin:

- creșterea forței de presiune față de schimbare;
- reducerea sau suprimarea completă a forțelor ce opun rezistență la schimbare;
- schimbarea direcției unei forțe, adică transformarea forței, care se opune schimbării, în una care determină schimbarea.

Managementul schimbării orientat spre implementarea curriculumului impune următoarele acțiuni:

- pregătirea concretă, individuală și fundamentală a tuturor pedagogilor;
- ajutor la nivelul unei clase concrete;
- realizarea de către profesori a acestui gen de proiecte în alte clase, școli;
- întâlniri sistematice ale participanților la proiect vizînd realizarea lui practică;
- participarea profesorilor la luarea deciziilor în cadrul proiectului;
- participarea directorilor și vicedirectorilor la stagii în cadrul proiectului.

De obicei, „implementarea” este corelată cu latura operațională a schimbării, ea reprezentînd un postulat multiaspectual al schimbărilor la diferite niveluri:

- schimbarea structurii și modelului de conducere a școlii;
- schimbarea curriculumului școlar;
- însușirea de către profesor a cunoștințelor noi;
- schimbarea tehnologiilor pedagogice,
- schimbarea valorilor și convingerilor.

Factorii-cheie care favorizează succesul la etapa de implementare, potrivit lui Miles, sînt următorii: responsabilitatea clară pentru coordonare; controlul comun asupra implementării; activități și relații între ierarhii; împuterniciri acordate atît școlii, cît și indivizilor; un amestec de presiune, insistență asupra corectitudinii, susținere; pregătirea adecvată și susținută a personalului și asistența lui oferită acestuia la locul de muncă etc.

Pentru eficientizarea procesului managerial aplicăm metode fundamentale ale schimbării practice:

1. Însușirea elaborărilor științifice; pregătite pentru utilizare de către școală.
2. Includerea școlii în crearea noului de către savanți.
3. Însușirea experienței înaintate în scopul soluționării problemelor existente atît în cadrul școlii, cît și în afara ei.
4. Obținerea experienței noi în baza ideilor proprii sau a celor însușite.
5. Metoda încercărilor, bazată nu pe ideea transformărilor, ci pe presupunerea despre rezolvarea posibilă a problemei.

Stimularea schimbării la nivelul instituțiilor educaționale se poate realiza prin:

- susținerea unui echilibru dinamic între centralizare și descentralizare;
- strînsa colaborare a instituțiilor educaționale cu alți factori implicați în activități educaționale;
- buna informare educațională, inclusiv a elevilor și părinților, vizînd schimbările produse și cele preconizate;
- realizarea unor grupuri de interese care să fie apte schimbărilor, dar concomitent și implicarea individuală în realizarea reformei;
- viziunea de ansamblu și o planificare strategică educațională, în funcție de resursele umane și materiale;
- menținerea unui spirit optimist și a unei gândiri pozitiviste;
- stabilirea unor politici educaționale, în funcție de opțiunile socio-economice locale, regionale, precum și de mobilitatea standardelor ocupaționale;
- formarea unor echipe manageriale profesioniste;
- implicarea elevilor, părinților și comunității locale în viața instituțiilor educaționale.

Conducerea efectivă a schimbării pentru dezvoltarea curriculumului școlar necesită ca:

- Profesorii să dispună de timp suficient pentru propria dezvoltare.
- Profesorii implicați în proiectul de implementare a inovațiilor trebuie să formuleze idei de îmbunătățire a calității predării.
- Profesorii să se includă activ în realizarea proiectului și să coopereze cu alți profesori din școală.
- Prioritățile inovațiilor trebuie să fie orientate clar și să fie nenumeroase, pentru a evita supraîncărcarea profesorilor și a școlii în general.

- Schimbarea în paralel a condițiilor externe ale școlii, care contribuie la implementarea cu succes a inovațiilor.
- Profesorii participanți la procesul inovațional trebuie să fie stimulați și susținuți (consultații, stagii etc.).

- Este necesar ca proiectele de reformă a școlii să se bazeze pe date concrete: participanții la acest proces trebuie să utilizeze informația obiectivă ce rezultă din acțiunile evaluative.

- Proiectele de ordin inovațional nu trebuie să fie birocratizate.

- Utilizarea materialelor, metodelor și mijloacelor, care s-au bucurat deja de succes.

Cunoscut este faptul că mulți pedagogi confirmă necesitatea schimbării, însă chiar dacă există un acord asupra necesității schimbării, deseori poate apărea rezistența față de orice plan specific.

După James Otula, există 33 motive de rezistență la schimbare: homeostaza – schimbarea este o stare nenaturală, artificială; prezumția preferinței *statu-quo*; inerția: schimbarea direcției (cursului) necesită eforturi considerabile; satisfacția de starea actuală; imaturitatea (profesională), infantilismul; frica de nou și de necunoscut; egoismul; neîncrederea în sine; viitorul șocant; zădărnicia eforturilor; insuficiența cunoștințelor; natura omului (egoism, agresivitate, lăcomie); cinismul, nerușinarea; impertinența, denaturarea, falsificarea; conflictul dintre geniul personalității și mediocritatea grupului; egocentrismul; dorința de a trăi în spiritul vremii; miopia; activitatea fără un scop; „orbirea avalanșei”; fanteziile colective; logica șovină: noi avem dreptate, iar cei care doresc schimbarea greșesc; sofismul excepțional: noi sîntem deosebiți; ideologia: toți avem diferite concepții și valori incompatibile; instituționalismul: persoanele aparte pot să se schimbe, însă colectivul niciodată; natura nu suferă salturi; superioritatea indiscutabilă a șefilor (conducătorilor); schimbarea nu este susținută de către mase; determinismul: nimeni nu are dreptul să efectueze schimbări orientate spre un anumit scop; scientismul: lecțiile istoriei nu sînt științifice; de aceea sînt inutile; forța deprinderii; despotismul obiectului: ideile schimbării par a fi o insultă adusă societății; incompetența (mediocritatea) omenească.

Pentru depășirea rezistenței la schimbare este necesar să:

- determinați necesitatea schimbării;
- creați imaginea clară și atrăgătoare a viitorului; arătați oamenilor cum se va îmbunătăți educația;
- informați, informați și încă o dată informați;
- formați o coaliție puternică care să facă față schimbării, incluzînd în ea persoane din conducerea organizației;

- faceți schimbarea complicată - ea este mai ușor de realizat decît una simplă.

În cadrul sistemului educațional pot fi implementate diferite modele ale managementului schimbării. Managementul schimbării curriculumului se realizează prin modele de proiectare, implementare, evaluare, monitorizare.

Ca exemplu prezentăm parțial un model de implementare a curriculumului. Acest modelul de activitate managerială pentru implementarea curriculumului prevede următoarele etape.

*Etapa comunicativă:*

- prezentarea generală a curriculumului la ședințele consiliului profesoral al școlii;
- prezentarea generală a curriculumului la ședințele catedrelor școlare;
- prezentarea generală a curriculumului la adunarea clasei, la ședința comitetului părintesc.

*Etapa decizională:*

- elaborarea programei de aplicare și dezvoltare a curriculumului;
- determinarea resurselor și căilor de implementare a curriculumului;
- luarea deciziei corespunzătoare în implementarea programei; comunicarea soluției și discuția programei la nivelul consiliului pedagogic al școlii;
- determinarea instrumentariului și mijloacelor de evaluare a procesului de implementare a programei.

*Etapa de proiectare și organizare:*

- elaborarea unui plan operativ de acțiuni;
- determinarea persoanelor / grupelor, care vor conduce acțiunile.

*Etapa conducerii operative:*

- realizarea relativ concretă a acțiunilor;
- rezolvarea curentă a problemei;
- optimizarea stilurilor de management.

*Etapa de evaluare a procesului de realizare a problemei:*

- evaluarea curentă a procesului de implementare;
- corectarea procesului de implementare;

- evaluarea finală și determinarea eficienței programei.

*Etapa formării profesionale și a dezvoltării:*

- elaborarea propriului plan de implementare a curriculumului predat;
- participarea la seminare, conferințe pe problemele curriculumului;
- perfecționarea cadrelor didactice la cursurile corespunzătoare – raionale, republicane.

Managementul schimbării se realizează cu ajutorul diferitor modele de abordare sistemică a sistemelor și metode centrate pe: persoană, sarcini și tehnologii, structură și strategie.

Sistemul managerial al schimbării de calitate trebuie să se axeze pe principiile creativității flexibilității, diversității, stimulării generării, dezvoltării și punerii în practică a ideilor noi etc.

Eficientizarea managementului schimbării curriculumului școlar este posibilă prin:

- Realizarea unui climat favorabil creativității.
- Conceperea unor strategii și politici dinamice, flexibile.
- Constituirea unor laboratoare de experimentare a ideilor.
- Crearea unui sistem informațional diversificat și flexibil.
- Extinderea folosirii metodelor și tehnicilor de creativitate.
- Folosirea pe scară largă a delegării.
- Selecționarea, angajarea și promovarea persoanelor cu spirit de inițiativă.

Aceste modalități sînt încorporate într-o nouă strategie, care susține managementul creativ, menit să asimileze schimbările și să regleze echilibrul sistemului organizațional.

#### **Referințe bibliografice**

1. Androniceanu A. *Managementul schimbărilor*. București: Editura ALL, 1998.
2. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Editura Litera Internațional, 2000.
3. Guțu V., Rudic Gh. *Conducerea dezvoltării școlii*. Chișinău: TIPCIM, 1997.
4. Hopkins D., Ainsow M., West M. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*. Chișinău: Editura Prut Internațional, 1998.
5. Țoca I. *Management educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
6. Levin D. *Site Gased management: engine for reform or pipe*. London, 1989.

### **ASISTENȚA PSIHOLAGICĂ ȘCOLARĂ ÎN REPUBLICA MOLDOVA: PREZENT ȘI PERSPECTIVE**

**Aglaida Bolboceanu,**  
profesor, doctor habilitat, I.Ș.E.

**Abstract.** *In the paper author presents the actual situation of schools psychological assistance in Republic of Moldova. Author argumens a need of developpe a systeme of psychological assistence for all kind of primary and secondary schools and all groups of pupils, describe the ways that can satisfised a necessity of such type of services and the directions to their optimisation.*

Mi-aș începe discursul mulțumindu-i dlui Mircea Druc, care în anul 1991, printr-un ordin, a oficializat și materializat ideea asistenței psihologice în Republica Moldova, plasîndu-ne astfel în rîndul țărilor avansate la acest capitol. Comunitatea academică, managerii școlari au reacționat rapid și, în scurt timp, au apărut minimumul necesar de documente normative, materiale orientative în domeniul asistenței psihologice școlare și și-a instruit cadre, care după finisarea cursurilor de un an s-au încadrat în activitate nu doar în Chișinău, ci aproape în toate raioanele Republicii Moldova. Revenind la realizările din primii ani de instaurare a asistenței psihologice școlare, ne convingem că dezvoltarea în acest domeniu a avut loc în tempouri susținute, asigurînd într-un timp scurt funcționarea satisfăcătoare a serviciilor în cauză.

Unde sîntem în prezent cu asistența psihologică școlară? Greu de spus, deoarece monitorizarea activității psihologilor școlari este un proces problematic, funcția aceasta avînd statutul de suplimentară și figurînd chiar și în această categorie printre ultimele. Absolvenții facultăților de psihologie refuză să vină la țară și în consecință doar municipiul Chișinău este asigurat cu cadre. Astfel, asistența psihologică necesară elevilor lipsește nu numai în instituțiile școlare (unitatea nu este legalizată), ci și în școala de masă, unde această unitate s-a păstrat formal. În materialele conferințelor din luna august, care orientează cadrele didactice asupra problemelor noului an școlar, nu este spațiu pentru psihologii școlari, precum nu este spațiu nici pentru cabinetul psihologic în școală. Statutul dubios al psihologilor școlari (este sau nu

este cadru didactic!?!), este marcat și de remunerarea sub nivelul coșului de consum. Problema majoră însă este imposibilitatea absolută a monitorizării și creșterii profesionalismului asistenților psihologici școlari, care depinde integral de nivelul pregătirii și creativității psihologului, căruia îi lipsesc nu doar materialele cu conținut psihologic, ci și cele normative. Spre exemplu, a fost uitată Hotărârea Colegiului Ministerului Educației Tineretului și Sportului din august 2007, prin care s-a adoptat Regulamentul înnoit al activității psihologului școlar, cu toate anexele, în care se propuneau modele de menajare a timpului, de echipare a cabinetului psihologic etc. Totodată, apariția unor materiale private, fără expertiza respectivă, fără asigurarea financiară, sînt prezentate drept oficiale și impuse psihologilor spre a fi aplicate, inclusiv în municipiul Chișinău. Nu știu dacă exagerăm, caracterizînd starea actuală în domeniul asistenței psihologice școlare în Republica Moldova drept „haos”. Probabil că situația se datorează unor reprezentări vage despre forța de influență a psihologului asupra psihicului și urmărilor care pot surveni în urma unor intervenții necalificate. Paradoxal, dar pe măsură ce opinia publică reflectă tot mai amplu necesitatea unei asistențe psihologice profesionale, de calitate, organele de stat responsabile elaborau documente care puteau doar complica situația. Mă refer la excluderea psihologiei din lista disciplinelor obligatorii, la permisiunea de a folosi unitatea de psiholog pentru soluționarea problemelor de altă natură etc. etc. pîna la categorizarea psihologului ca lucrător cultural /în proiectul Codului învățămîntului/.

Între timp viața - și odată cu ea și școala - s-au schimbat. O parte din aceste schimbări s-au produs în societate. Au intervenit modificări de paradigme în domeniul științelor educației. Cercetările psihologice, pedagogice, sociale, antropologice recente schimbă viziunea asupra copilului și rolului lui în propria dezvoltare. Actualmente, copilul este tratat ca subiect, ceea ce presupune participarea lui activă la procesul de formare a propriei personalități din momentul nașterii. Teoreticieni precum J. Dewey, S. Vîgotsky, J. Piaget, E. Erickson, D.B. Elconin, prin teoriile lor vizînd dezvoltării copilului, au contribuit la conturarea unei concepții, în care copilul este autorul propriei învățări. Sursa învățării o constituie diversitatea experiențelor (cognitive, sociale, emoționale, fizice) pe care copilul le trăiește. Lumea din jur, evenimentele, fenomenele sînt percepute, trăite și însușite de către copil prin prisma propriilor trebuințe (fiziologice și psihologice), legitate care se manifestă din primele zile de viață. De aceea este foarte importantă încurajarea trebuințelor naturale ale copilului de explorare, de experimentare, consolidarea curiozității, a dorinței de a comunica și de a relaționa. Asemenea viziune asupra copilului modifică și concepția asupra esenței procesului educației, care, din perioadele timpurii, trebuie considerată o interacțiune între subiecți, între două părți active, nu doar influența cadrului didactic asupra copilului.

Viziunea modernă asupra dezvoltării în ontogeneză a solicitat o reconsiderare a concepției asupra rolului educației din perspectiva asigurării tuturor condițiilor pentru dezvoltarea **integrală, normală și deplină a copilului în funcție de potențialul de care dispune**. Această nouă viziune a generat ideea centrării educației pe copil, devenită populară în multe țări, inclusiv în Republica Moldova. Centrarea educației pe copil a atras atenția asupra considerării tendințelor naturale proprii copilului, pe care educatorul și părintele trebuie să le urmeze, să le stimuleze și să le valorifice: în construirea contextelor și situațiilor în care copilul învață.

Drept urmare se încearcă reforme la nivel de: politici educaționale, metodologii și evaluare.

A fost revăzut rolul scolii în formarea personalității, idealul educațional și finalitățile educației în învățămîntul preuniversitar. Actualmente, școala își propune formarea integrală a personalității elevului, asigurarea lui cu un sistem de competențe care i-ar facilita integrarea cu succes în societate. S-a constituit o nouă viziune referitor la educația copiilor abandonați, a celor cu nevoi educative speciale.

Teoria calității a atras atenția asupra elevilor și părinților, beneficiari de servicii educaționale, dar și actori ai cîmpului educațional. Cercetările realizate în sectorul de psihologie școlară relevă expectanțele elevilor vizavi de școala modernă și de profesori: respectul demnității, securitatea Eu-lui, trebuința de a avea succes, ascultare și înțelegere, comunicare, bunăvoință. Părinții, la rîndul lor, așteaptă astăzi de la școală nu doar carte/ cunoștințe, ci și: securitate psihologică, emoțională, confort psihologic, condiții care ar asigura copilului starea psihofiziologică de bine.

Totodată, școala de astăzi cunoaște fenomene, care nu sînt abordate în manualele de pedagogie: deficit pronunțat al motivației pentru învățare, absenteismul ca formă mai nouă a abandonului școlar (caracteristic nu numai pentru copiii care nu au ghiozdane și încălțăminte), violența verbală și emoțională (mai rar - și cea fizică) manifestată de profesori față elevi și a acestora față de colegi, refuzul elevilor de a participa la munca de autodeservire, exploatarea prin muncă a colegilor, deseori prin aplicarea șantajului, a forței fizice, dublarea sistemului de valori (unele declarate și altele la nivel de comportament), agresivitate sporită, sentimente de invidie, influențe nocive asupra sănătății mintale a elevilor. Nu este nevoie să mai amintim copiii crescuți fără părinți în familii „temporar” dezorganizate și copii crescuți cu părinți, dar în familii dezorganizate.

Am enumerat aceste caracteristici ale școlii moderne, pozitive și negative, pentru a ne convinge că în prezent instituțiile educaționale din Republica Moldova nu au mai puține probleme de ordin psihologic și psihosocial decât la momentul instaurării asistenței psihologice cu 20 de ani în urmă, ci cu considerabil mai multe. Considerăm că sînt suficiente probleme pentru a înțelege necesitatea acută de a dezvolta realizările care s-au obținut în acest domeniu, acordînd însă atenție sporită și eforturi susținute asistenței psihologice. Problema asistenței psihologice apare ca deziderat al educației de calitate, factorul psihologic reprezentînd rolul subiectiv al calității educației. Eficiența este posibilă doar avînd în vizor condițiile specifice: ale școlii din Republica Moldova, . Se impune crearea unui sistem de asistență psihologică, argumentat teoretic și verificat experimental, elementele căruia să existe în relații de contiguitate interrelaționare, prin relevarea specificului și elaborarea reperelor metodologice pentru toate tipurile de instituții educaționale: preșcolare, școli primare, gimnazii, licee, școli tehnico-profesionale, colegii, școli speciale.

Nivelul actual al științelor psihologice și ale educației permite abordarea acestei probleme și elaborarea unor soluții de reușită. Totodată, există contextul social favorabil, necesitatea unor servicii psihologice de calitate este recunoscută și resimțită de foarte mulți părinți, copii, profesori - pur și simplu cetățeni ai Republicii Moldova. Judecînd după declarațiile din mass-media, există și o orientare politică favorabilă dezvoltării asistenței psihologice în învățămîntul preuniversitar.

Experiențele existente în domeniul asistenței psihologice în România, Ucraina, Rusia ne sugerează următoarele direcții de orientare a eforturilor:

- Crearea (pe baza cercetărilor teoretice și a explorării bunelor practici) a unui model teoretic al sistemului de asistență psihologică, verificarea lui experimentală și implementarea în învățămîntul preșcolar, secundar general, preuniversitar, vocațional, special din Republica Moldova.

- Precizarea, în baza analizei trebuințelor și expectanțelor clienților (elevi, cadre didactice, manageri, părinți), a conținuturilor asistenței psihologice pentru diferite categorii de copii, cadre didactice, cadre manageriale, părinți; verificarea lor experimentală și implementarea în practica școlară.

- Elaborarea metodologiei Repere metodologice ale asistenței psihologice (metode de psihoprofilaxie, metode de diagnostică, corecție; consiliere, elaborarea programelor de profilaxie, corecție și consiliere diferențiate pentru psihologii din instituțiile educaționale de diferite tipuri și pentru managerii din domeniul educației), aprobarea lor experimentală și implementarea în instituțiile preuniversitare.

- Constituirea bazelor teoretico-aplicative ale managementului asistenței psihologice în învățămîntul preuniversitar (viziune generală, proiecte de acte normative, strategii de implementare, manuale pentru psihologii școlari privind lucrul cu beneficiarii, manuale de autocunoaștere și autoformare pentru elevi, recomandări, sugestii etc.), verificarea lor experimentală și implementarea în practica asistenței psihologice.

### Referințe bibliografice

1. Болбочану А., Бежан К., Желеску П. *Особенности межличностных отношений младших школьников временно воспитывающихся без родителей. Психологические проблемы современной российской семьи*. Материалы Всероссийской научной конференции. Москва, Часть 1, стр. 156-164, 25-27 октября, 2005 г.
2. Bolboceanu A. *Cunoașterea elevului: consiliere și orientare* (ghid practic pentru diriginți). Chișinău, 2007.
3. Bolboceanu A. *Influența presiunilor și amenințărilor asupra procesului de gîndire*. Univers Pedagogic, № 3, Chișinău, 2007, p. 17-23.
4. Bolboceanu A. *Inclusiv EU, Studiul eficienței experiențelor de incluziune a copiilor cu CES dezvoltare în instituțiile de învățămînt general din R.M.* Chișinău, 2010.
5. Iacob L. et al. *Comunicarea în câmpul social*. Texte alese. Iași, 1997, p. 122-143.
6. Iacob L., Jurcău N. *Psihologia Educației*. Cluj-Napoca: Editura U.T. Pres, 2001.
7. Muntean A. *Psihologia dezvoltării umane*. Iași: Editura Polirom, 2006.
8. Андреева Г.М. *Социальная психология: учеб. для высш. шк.* М.: Аспект-Пресс, 1999.
9. Асмолов Л.Б. *Психология личности*. Учебное пособие. М.: Издат. МГУ, 1990.
10. Горянина В.А. *Психология общения*. Учебное пособие для студ. высш. учеб. зав. М., 2002.
11. Майерс Д. *Социальная психология*, 7-ое издание. СПб.: Питер, 2006.



## REFLECȚII CU REFERIRE LA NECESITATEA DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII COPILULUI ÎN BAZA CURRICULUMULUI PREȘCOLAR

**Stela Cemortan,**  
doctor habilitat în pedagogie,  
profesor universitar, I.Ș.E.

***Abstract.** Personality formation process that begins in childhood included the participation of co-teachers and parents. This participation must be made in the document state - Preschool Curriculum. The modernity of this document requires well-structured and updated. It should include areas of traditional and nontraditional basic training basic behaviors of children: social, emotional, cognitive, verbal, motor, volitional and motivational.*

Actul educației preșcolare, precum și al educației la general, este orientat spre formarea personalității. El presupune participarea părinților și a educatorului în pregătirea copiilor pentru viață, care, ajutați de adulți, trebuie, în primul rând, să dobândească cunoștințe, să însușească deprinderi, să-și formeze priceperi, opinii, convingeri și atitudini.

Consiliul Europei pentru modernizarea Curriculumului propune cadrelor didactice să-și orienteze activitatea spre comunicarea cunoștințelor, precum și spre formarea competențelor elementare și a unui comportament corespunzător.

Conform rezultatelor cercetărilor științifice actuale realizate, Educația Preșcolară necesită remanieri considerabile și în țara noastră. Procesul educativ-instructiv din instituțiile preșcolare se cere reorientat spre Educație, accentele principale plasînd-se pe dezvoltarea personalității copilului și formarea treptată a competențelor.

Actualmente, întru realizarea Curriculumului Preșcolar, adulții sînt chemați să aplice un ansamblu de metode și procedee didactice moderne care vor include tehnici bazate pe memorare și reproducere, axate pe clasificare și enumerare. În aceeași ordine de idei, ei sînt obligați să aplice metode interactive, orientate spre cultivarea interesului, motivației, activismului, colaborării sociale, spiritului de organizare, inițiativă, inventivitate și creativitate.

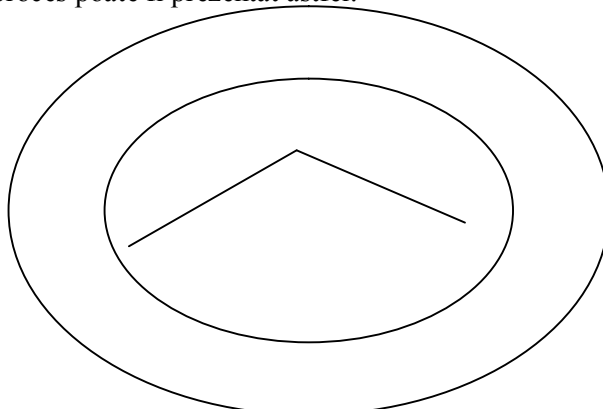
Astfel, conform cercetărilor savanților: Allport G., Zaporojeț A., Slama-Cazacu T., Sohin F., Cristea S., Golu P. etc., educatorul, în parteneriat cu părinții, sînt chemați să utilizeze în procesul de educație și instruire a copiilor atît *strategii didactice tradiționale* ca: expunerea orală, conversația, demonstrația intuitivă etc., precum și *strategiile moderne*: dialogul, demonstrația mijloacelor audio-vizuale, experimentul, descoperirea, problematizarea, cooperarea, asaltul de idei, studiul de caz, învățarea reciprocă, jocul de rol, exerciții de creativitate și de dezvoltare a gândirii logice etc. *Selectarea tehnologiilor educative* va fi condiționată de obiectivele, subiectul, conținutul, mijloacele disponibile, specificul grupei de copii și particularitățile de vîrstă a preșcolarilor.

În cadrul activităților educativ-instructive nu însușirea cunoștințelor va fi scopul final. *Importantă pentru dezvoltarea copilului va fi dezvoltarea social-patriotică, afectivă, verbală, motorie și formarea competențelor de aplicare a priceperilor, deprinderilor și cunoștințelor însușite în situații noi de viață.*

Studiul efectuat de noi în problema dezvoltării și modernizării Curriculumului în știință, la general, și în problema dezvoltării Curriculumului Preșcolar, la concret, ne-a permis atît să evidențiem unele suporturi științifice ale fenomenului dat cît și efectuarea unui experiment pedagogic.

Acest experiment pedagogic, realizat pe parcursul anilor 2006-2010, ne-a îndemnat să realizăm o analiză curentă a Curriculumului Preșcolar existent în rezultatul căruia să propunem o nouă structură a Curriculumului, organizării procesului educativ-instructiv din instituțiile preșcolare. Considerăm că *structura Curriculumului Preșcolar* trebuie să fie întemeiată pe principiile pedagogiei clasice.

Schematic acest proces poate fi prezentat astfel:



Procesul general de educație, cuprinzând componentele: de învățare, instruire și educație (în sens îngust al cuvântului), trebuie orientat spre formarea competențelor necesare personalității:

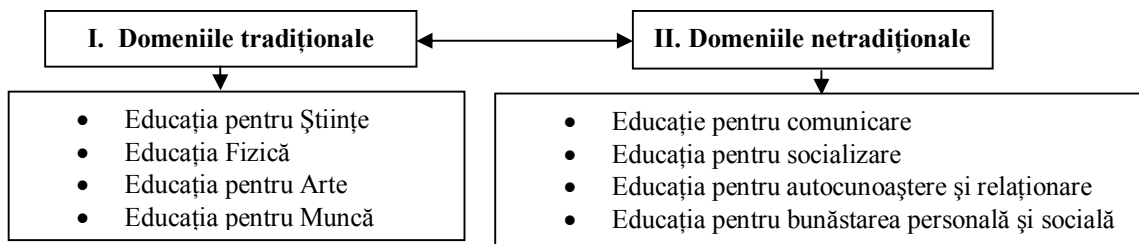
1. *Componentul învățării*, ce prevede activitatea independentă de acumulare a cunoștințelor de către copil.

2. *Componentul instruirii*, care include organizarea activităților planificate a cadrelor didactice din instituțiile preșcolare și activitatea realizată de părinți și societate în scopul formării la copii a priceperilor, deprinderilor și abilităților necesare oricărei persoane pentru viață.

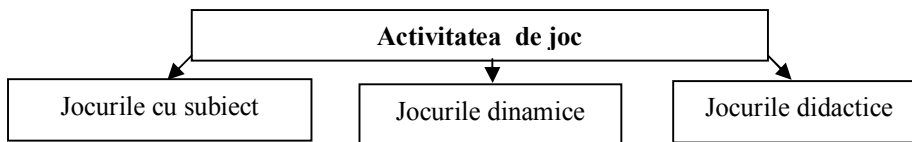
3. *Componentul educației*, (în sensul îngust al cuvântului) care conține activitatea complexă a familiei, cadrelor didactice și a actorilor sociali, orientate spre formarea unor personalități adevărate.

*Structura Curriculumului Preșcolar*, pe viitor, trebuie să includă atât domeniile tradiționale ce țin de educația fizică, pentru limbaj, pentru arte și muncă; cât și un șir de domenii netradiționale propuse de Teoria noilor educații și anume: educația civică, pentru comunicare, cooperare, relaționare, pentru științe, pentru autocunoaștere și securitate, bunăstarea personală și socială etc.

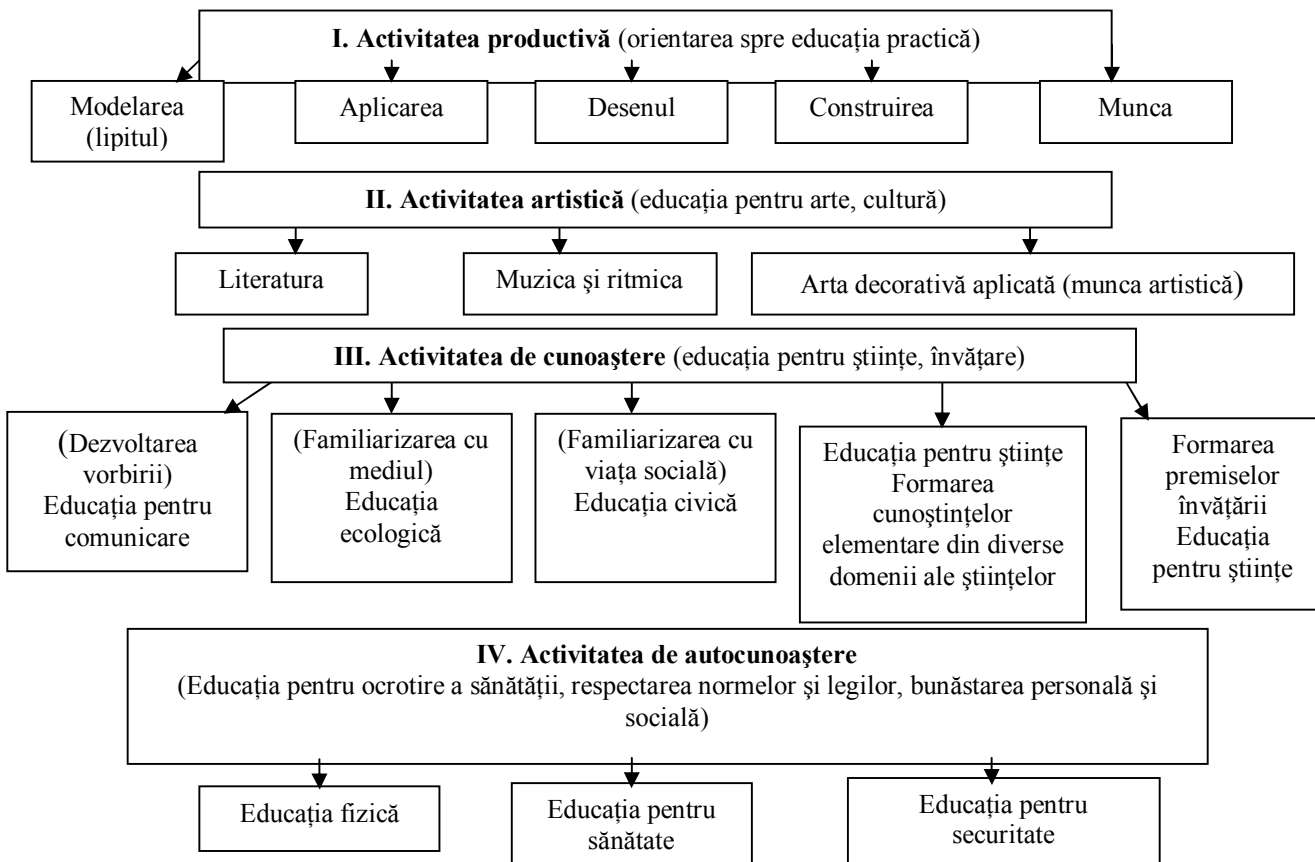
Considerăm că compartimentele componente ale Curriculumului Preșcolar Dezvoltat trebuie să includă:



Structura obiectivelor educaționale se va face în baza activității de joc a copiilor și va include jocurile cu subiect, jocurile dinamice și cele didactice care, schematic, poate fi reprezentată astfel:



Propunem structurarea Curriculumul Preșcolar Dezvoltat pe activitățile caracteristice ale copilului, precum urmează:



O atenție aparte în această ordine de idei i se va acorda domeniului *Activități de cunoaștere* care va include, în mod obligatoriu, compartimentele *Comunicarea* și *Socializarea*.

I. Scopul principal pe care sînt chemați să-l atingă adulții – cadrele didactice și părinții realizînd obiectivele compartimentului *Comunicare* - este *formarea vorbirii orale* a copiilor și *a abilităților de relaționare* și cooperare cu persoanele din mediul ambiant (în baza însușirii calitative a limbii literare).

Ca parte componentă a compartimentului *Comunicarea* va include metodologia educației pentru limbaj. Important este să se schimbe accentul primordial - pe prim-plan să fie puse competențele de comunicativitate, capacitatea de a vorbi corect, literar, colaborarea, susținere reciprocă, toleranță etc.

Componenții nivelului de dezvoltare a vorbirii: vocabularul, pronunția corectă, structura gramaticală și limbajul coerent, să fie formați și utilizați ca mijloace de cooperare și relaționare cu alți copii și adulți: în vederea formării priceperilor de a se înțelege, de a dialoga; de a face schimb de jucării, obiecte, de păreri în cadrul diferitor activități etc.

Finalitățile procesului de realizare a obiectivelor de educație verbală se vor prezenta nu atât ca priceperi și deprinderi concrete, ci ca modalități de corelare a preșcolarului cu alte persoane adică ca competențe elementare de comunicare. Pe parcursul experimentului pedagogic organizat în scopul realizării obiectivelor evidențiate la acest compartiment au fost verificate și conținuturile propuse în seturile didactice *Abecedarele* și *Caietele preșcolarului*, *Ne jucăm, colorăm, învățăm*, *Lumea care ne înconjoară*, *Ne pregătim de școală* etc. Verificarea în practică a cărților, caietelor, ghidurilor metodice, confirmă ipotezele înaintate de noi și aduc aprecierile cadrelor didactice și a părinților cu referire la necesitatea includerii în Curriculumul a compartimentului *Comunicare*.

II. *Socializarea* ca o direcție de educație social-personală și actualmente persistă în toate compartimentele Curriculumului Preșcolar dar, cu părere de rău, atât obiectivele înaintate, cât și conținuturile propuse sînt dispersate și incluse într-un mod nesistematizat, fapt ce îngreuniază procesul de programare a activităților de educare civică și instruire.

Experimentul pedagogic realizat pe parcursul anilor, în conformitate cu programul proiectului *Dezvoltarea Curriculumului Preșcolar în contextul modernizării sistemului educațional din Republica Moldova* (2006-2010), ne-a permis să evidențiem direcțiile, obiectivele și conținuturile fundamentale ale acestui compartiment și să elaborăm concepția și un curriculumul „*Educația civică în preșcolaritate*”. Principale considerăm direcțiile:

1. Dezvoltarea atitudinilor de relaționare și interacțiune;
2. Conștientizarea necesității de respectare a normelor și legilor pentru bunăstarea personală și socială;
3. Formarea concepției despre sănătate ca valoare socială și securitate;
4. Formarea atitudinilor pozitive pentru patrimoniul național și universal etc.

În baza acestor obiective generale, în procesul cercetărilor, au fost determinate obiectivele de referință și seturi speciale de materiale didactico-metodice și ghiduri metodologice. Ca exemplu ne poate servi lucrarea *Abecedarul preșcolarului. Plaiul meu natal*, care este însoțită de ghidul metodic *Țara mea, Moldova-floare* și câteva seturi de tablouri, cărți și materiale didactice.

Conținutul *Abecedarului* este structurat în baza multor principii: al accesibilității, etno-cultural, conținutivității, sistematizării, integrării, unității, intuitivității, respectării particularităților de vîrstă, variabilității etc.

Importantă pentru noi a fost realizarea în această lucrare a scopurilor formării la copii a reprezentărilor elementare despre plaiul natal, țară, bogățiile ei, a atitudinilor pozitive pentru valorile naționale și universale. Paralel prin imagini, conținuturi și proiecte didactice, prin ghidul metodic ne-am străduit să contribuim și la includerea treptată a preșcolarilor în lumea științelor și, în special, am urmărit scopul de formare treptată a premiselor citirii și scrierii.

Consiliul Europei, în scopul modernizării Curriculumului Școlar propune orientarea lui spre formarea competențelor de bază. Aceste competențe, în mare măsură, se referă și la dezvoltarea și modernizarea Curriculumului Preșcolar. Considerăm necesar pe viitor în acest proces să orientăm și cadrele didactice din grădinițele de copii spre *formarea treptată a următoarelor competențe generale*: de socializare, de comunicare, de învățare, de posedare a capacității de calcul elementar matematic, de comunicare într-o limbă străină (modernă), de pătrundere treptată în lumea științelor și a tehnologiilor, de cunoaștere a celor mai simple tehnologii informaționale și de comunicație, de stabilire a relațiilor interpersonale și posedare a capacităților moral-civice necesare, de manifestare respectului și mîndriei pentru valori, cultura națională și cea universală etc.

Dezvoltarea și modernizarea Curriculumului Preșcolar va prevedea, în mod obligatoriu, centrarea pe copil și formarea personalității în devenire. Cadrele didactice împreună cu părinții, acționînd în această direcție vor fi obligate să acționeze în baza principiilor continuității și atitudinii individual-diferențiate față de fiecare copil. Concomitent, prin parteneriatul grădiniță de copii-familie, adulții sînt chemați să

formeze la un nivel incipient următoarele *competențe concrete*: de exprimare și comunicare corectă, expresivă și cultă, de comportare civilizată, relaționare inteligentă și respectare a normelor de conduită personală în societate, de acumulare a cunoștințelor elementare din diverse domenii de cunoaștere, de trecere treptată de la activitatea de joc la activitatea de învățare, de formare a atitudinilor corecte față de valori și patrimoniul național și universal, de cunoaștere a celor mai elementare tehnologii informaționale, de relaționare (interpersonale), de respectare a normelor și regulilor pentru bunăstarea personală și socială, de conștientizare a necesității respectării regulilor sano-igienice și de securitate etc.

*Direcțiile care vor fi respectate în perioada dezvoltării și modernizării Curriculumului Preșcolar sînt:*

- eficientizarea componentelor și a structurii Curriculumului de Stat;
- elaborarea a unor Curriculumuri la domeniile respective;
- o nouă concepție asupra planului de învățămînt, pe care noi am îndrăznit să o expunem anterior în Curriculumul Preșcolar (1997 și s-o verificăm în practică, care include eficientizarea activităților de învățare prin *integrarea domeniilor de cunoaștere*);
- modernizarea Curriculumului Preșcolar prin includerea diversității noilor strategii didactice;
- extinderea modalităților de structurare a conținuturilor educativ-instructive și tehnologiilor de evaluare;
- concretizarea (standardelor) nivelurilor optime de dezvoltarea a copiilor la fiecare etapă de vîrstă (3, 5, 7 ani);
- evidențierea obiectivelor concrete ce contribuie la dezvoltarea personalității copilului (prin formarea comportamentelor de bază);
- orientarea obiectivelor și a conținuturilor curriculare spre formarea concepției despre viață și capacităților de securitate.
- formarea competențelor elementare de învățare prin trecerea treptată de la act de joc la activitatea de învățare;
- restructurarea procesului instructiv-educativ, evidențiind pe prim plan competențele fundamentale.

Pentru perioada anilor 2011-2014 ne-am preconizat următoarele *mecanisme de implementare și cercetare*:

1. Elaborarea unei noi variante a Curriculum-ului Preșcolar;
2. Alcătuirea unor noi ghiduri metodologice de implementare a *Curriculum-ului Preșcolar*, luînd în considerare conceptul nou;
3. Elaborarea și validarea pe teren, și implementarea lucrărilor didactice pentru copii;
4. Elaborarea lucrărilor metodologice pentru cadrele didactice (privind promovarea integrală a obiectivelor educaționale prin toate compartimentele Curriculum-ului Preșcolar);
5. Revizuirea și completarea Programelor analitice de învățămînt universitar (facultatea „Pedagogie”) și a programelor pentru formatori la compartimentul „Educație preșcolară”;
6. Implementarea Curriculum-ului Preșcolar Dezvoltat în procesul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice;
7. Inițierea unor cercetări în problemele educației preșcolare (inclusiv în conținuturile tezelor de masterat și doctorat);
8. Colaborarea cu cadrele Universităților Pedagogice în scopul elaborării unor noi generații de materiale didactice cu referire la teoria și metodologia educației preșcolare;
9. Monitorizarea implementării *Curricula Educație Preșcolară în instituțiile preșcolare din Republica Moldova*;
10. Pregătirea cu aportul cercetătorilor științifici de la Institutul de Științe ale Educației, profesorilor de la catedrele respective ale Universităților Pedagogice din țară, doctoranzilor, cadrelor didactice și părinților a unui set de lucrări științifico-metodice sub genericul *Cheiețele educației copiilor preșcolari* etc.

#### **Referințe bibliografice**

1. Cemortan S. *Valențele educației preșcolare*. Chișinău: Stelpart, 2006.
2. Crișan A., Guțu V. *Proiectarea curriculumului de bază*. Ghid metodologic. Chișinău, 1997.
3. Cuceș C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1996.
4. *Curriculumul educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) din R. Moldova*. Chișinău: Cartier Educațional, 2008.
5. *Curriculumul educației copiilor în instituțiile preșcolare de diferite tipuri*. Coord.: Cemortan S. Chișinău: Liceum, 1997.
6. Давыдов В. *Генезис развития личности в детском возрасте*. În: Вопросы психологии. 1992, Nr. 1.

## OMUL MODULAR, UN DEZIDERAT AL EDUCAȚIEI MODERNE

Mihai Șleahțiți,

doctor în psihologie, doctor în pedagogie,  
Institutul de Științe ale Educației

**Abstract.** *The transition from economy of the state to market economy will have chances of success only in the case when the totalitarian type of human personality, with its incapacity of being flexible in contrasting relational circumstances, will be substituted widely with a modular facture one.*

*As the implementation of ideas connected to the formation of the modular man should be promptly started, it is urgently needed to return at the status and the possibilities of organized education. This occasion must insist on the necessity of modernization of actual intra or extra scholar activities spectrum using spiritual development of emotional sense of adventure, curricular depletion, stimulation of contra-balanced initiative and of the sense of convictional freedom.*

Parcurgând un segment istoric extrem de anevoios marcat, pe de o parte, de estomparea pozițiilor comunismului ortodox<sup>(1)</sup> și, pe de altă parte, de completarea graduală a spațiilor “deznodate” cu jaloane de inspirație social-liberală<sup>(2)</sup>, ne întrebăm, tot mai frecvent, dacă este posibil să devenim vreo dată oameni dotați cu indicatori înalți de independență cetățenească, dacă este cu puțință ca năravul nostru de a “capitula în fața ambivalenței lumii”<sup>(3)</sup> să fie înlocuit cu sentimentul că trăim o viață dominată de spontaneitate, consensualitate, justiția socială, unitatea diversităților și dacă, în sfârșit, nu este mirobolantă dorința fiecăruia dintre noi de a ajunge, mai devreme sau mai târziu, parte alcătuitoare a unei orînduirii integral detașate de comunitarismul asfixiant și, concomitent, bazate pe funcționarea principiului de eficiență economică, a celui de avantaj mutual, de valorificare rațională a resurselor umane sau/și a celui de optimizare a funcționalității organizaționale<sup>(4)</sup>.

Sînt întrebări pe cît de incitante, pe atît de complicate. Un posibil răspuns la ele, credem, ar putea suna aproximativ astfel: adevărata ascensiune spre un viitor caracterizat prin plurivalență ideatică, varietate atitudinală și indici marcanți de tehnicitate operațională se va produce doar atunci cînd *tipul totalitar de personalitate umană*, cu incapacitatea sa de a dialoga, de a fi flexibil și de a privi critic la lucruri<sup>(5)</sup>, va fi substituit, de o manieră irefutabilă, cu unul de turnură *antitetică*, acesta îmbrățișînd perspectivele de dezvoltare a cunoașterii, bunăstării și moralității.

Ideea cu privire la oportunitatea înlocuirii, în contextul remodelărilor societale, a unor entități umane, depășite de vremuri, cu altele, bine așezate în albia noilor curenți evenimentiali, nu este una de moment, ea fiind acreditată de mai multă vreme. Cu peste o sută de ani în urmă, I.P. Floranțiu, bunăoară, accentuează, în *Etica sau morala științifică*<sup>(6)</sup>, că progresul obștesc variază în raport cu numărul de indivizi ce pot răspunde cu promptitudine imperativelor pe care acesta le generează. La fel și E. Lovinescu, ceva mai târziu, se vede obligat să constate că orice schimbare la nivel comunitar presupune mai întîi de toate existența unui regim operațional în care “lucrurile și oamenii se înlocuiesc unii pe alții”<sup>(7)</sup>. Ceea ce s-a afirmat și continuă să se afirme, în general, despre edificarea Universului – *că evoluția a tot ce există se produce doar cu condiția modificării fiecărui grăuncior de nisip luat în parte* – își găsește, după cum vedem, o vie reflectare și în zilele noastre.

Așadar, cum trebuie să arate *antipodul, tipul de conformație antitetică*? Care este numele și cum pot fi prezentate liniile lui directoare? Răspunsurile, evident, pot fi extrem de variate, de la entitatea umană de tip *liberal*, spre exemplu, pînă la cea de tip *posttotalitar*. În ceea ce ne privește, înclinăm să credem – alături de mulți alți analiști ai cîmpului social – că în calitate de substituent al entității umane *de factură totalitară* nu poate apărea decît entitatea umană *de factură modulară*.

Ce-o fi însemnînd aceasta? O ființă abrutizată, privată – cu sau fără impunere – de ansamblul caracterelor umane? Un spirit, căruia nu i se mai poate aplica noțiunea de *hominizare biologică*?<sup>(8)</sup> Sau poate un fel de a fi care face abstracție de nevoia dezvoltării nelimitate a homosapiensului, precum și de cea a asigurării în fapt a demnității acestuia? Nu, bineînțeles. Or, regimul ideologico-economic pe care ni-l dorim cu atîta ardoare nu poate fi materializat de actori sociali lipsiți – cu desăvîrșire sau chiar parțial – de ambiție, cinste, competență, creativitate, cumsecădenie, demnitate, entuziasm, generozitate, inteligență, onestitate, pasiune, perseverență sau/și responsabilitate. Parafrazîndu-l pe D. Bolintineanu<sup>(9)</sup>, vom atenționa că toate aceste însușiri nu reprezintă altceva decît *sufletul și speranțele adevăratei democrații*.

Sensul sintagmei *entitate umană de factură modulară*, precum e lesne de înțeles, ține de o cu totul altă ordine de idei. *Grosso modo*, el înfățișează o mentalitate și un stil comportamental complet diferite de ceea ce poartă numele de *spirit hieratic*, de orice element ce-ar putea să justifice: – direct sau indirect, mai mult sau mai puțin pronunțat – existența acestuia.

De ce anume *entitatea umană de factură modulară* sau – mai simplu – *omul modular*? Pentru că ori de câte ori societatea umană resimte nevoia de a trece de la sistemul de tip *anti-productiv*, orientat, cu precădere, spre *somare* și *conservare*, la cel de tip *productiv*, bazat pe conceptele de *mobilitate*, *deschidere* și *creștere exponențială*, ea ajunge să se întrebe – sub o formă sau alta – dacă dispune sau ar putea să dispună în cel mai apropiat timp de un asemenea tip de om. Cazuri multiple, întâlnite în istorie, atestă concluzia că anume această variantă de *homo sapiens* și nicidecum alta este chemată să marcheze cea mai importantă pre-condiție de apariție a unei societăți, instituțiile și asociațiile căreia ar fi suficient de puternice pentru a preveni închistarea și inerția.

Înclinăm să credem, în concluzie, că avansarea societăților de sorginte posttotalitară pe palierul binelui comun ține în foarte mare măsură – dacă nu chiar în totalitate – de apariția și reproducerea *omului modular*. Moralitatea și inteligența acestuia dispun de suficiente energii pentru edificarea unei veritabile societăți liberale, cu segmente ne-sufocante, opționale și, drept consecință, destul de eficiente.

Intervenind în cele ce urmează cu câteva concretizări vizînd chintesența omului modular, vom porni de la gîndul potrivit căruia a spune despre careva persoană că este de *tip modular* ar însemna să recunoști că ea poate fi asemuită cu un *modul*. Și aceasta nu în sensul unei unități de lungime convențională, a unei valori absolute a unei mărimi reale sau a unei caracteristici înregistrate la cele mai multe unități ale unei colectivități statistice, nu în sensul unui raport dintre diametrul primitiv al unei roți dințate și numărul dinților acesteia sau a unui număr pozitiv egal cu rădăcina pătrată a sumei pătratelor elementelor unui număr complex<sup>(11)</sup>, ci în *sensul unui segment dintr-un ansamblu care poate fi conceput ca ceva separat sau separabil*.

După cum *modulul lunar* vine să reprezinte un dispozitiv autonom al unui vehicul de lansare (sau al unei nave spațiale) ce poate funcționa în mod independent (servind pentru aselenizare sau/și explorare), iar cel *mobiliar* – o piesă pe care o poți combina oricînd și în orice fel, fără teama de a afecta coerența estetică a aranjamentului, exact la fel și *modulul uman* are menirea de a exprima un gen de conduită ce ne-ar putea oferi posibilitatea să fim cît de cît “autocefali”, maleabili și multivalenți în contexte sociale mai mult sau mai puțin contrastante, după cum și șansa de a conlucra efectiv cu oameni fasonați după tipare culturale diferite.

Departate de a configura un înger<sup>(12)</sup>, fiind mai degrabă expresia unor curenți obișnuiți de emoții, sentimente, fantezii, vise, mituri și aspirații, decît a unor poliedre ideatico-afective sofisticate sau a unor mulțimi de silogisme incomprehensibile, *personalitatea omului modular* este în fond una teriană. Potrivindu-se cu cea a *omului tradițional* atît la capitolul potențialitate bioenergetică, cît și la cel ce vizează grila enculturațională, personalitatea este doar întrucîtva altfel după modul în care-și structurează spectrul însușirilor fundamentale.

A spune despre o anume persoană că este modulară înseamnă a o recepta ca pe un segment dintr-un ansamblu societal care poate fi conceput separat sau/și separabil. Esențialmente, ea se definește prin aceea că:

- a) *intră relativ ușor în asociații și instituții eficiente, fără ca acestea să fie totale, stratificate, direcționate de ritual sau stabilizate pe rapoarte inflexibile;*
- b) *preferă să se ralieze unor relații – interpersonale sau/și intergrupale – nesanctificate, instrumentale și revocabile;*
- c) *tinde să întrușipeze, în egală măsură, atît spiritul individualist cît și cel egalitarist;*
- d) *poate îndeplini sarcini foarte diferite în limitele aceluiași idiom cultural general;*
- e) *manifestă, oricînd și oriunde, maximum de responsabilitate;*
- f) *se află în posesia unei gîndiri carteziene, fapt ce presupune, mai întîi, separarea problemelor apărute, iar mai apoi – și soluționarea lor în mod succesiv;*
- g) *se impune printr-o identitate ce nu este determinată de conturi bancare, etnie sau rang social, ci de potențialul cultural.*

Așa cum educației organizate ar trebui să-i revină, în mod evident, un rol primordial în tot ce ține de cristalizarea modularității umane, să încercăm să vedem în continuare ce ar trebui de întreprins *in re* pentru a transforma actualul sistem școlar într-un microcosmos apt să furnizeze societății spirite cu ansambluri comportamentale elastice, conferite de intuirea, stăpînirea și estimarea adecvată a ambientului.

Revenind la informația enunțată pînă acum – dar, mai ales, la ideile cu referire la entitatea omului modular –, și făcînd, concomitent, o trecere în revistă a tehnologiilor prin care tinerii de astăzi sînt pregătiți pentru viață, am putea observa, progresiv, că - în fond - problema vizată ar putea fi soluționată recurgîndu-se la cel puțin *cinci varietăți* de intervenție formativă mai mult sau mai puțin neordinare.

*Prima varietate* ar pune accentul pe necesitatea *dezenciclopedizării* algoritmului de acomodare a tinerilor la realitate. E bine știut că astăzi, ca și cu mulți ani înainte, se pretinde a preda *totul*, cu grandioase acumulări de cifre și date. Drept consecință, nu se știu multe din cele ce trebuiesc știute. Necesarul și utilul rămîn în planul secund. Or, cultura omului modular nu poate nicidecum să provină

dintr-un învățământ pur livresc, dintr-o simplă repetiție de cunoștințe tipărite. Ea nu are nimic în comun cu ceea ce ține de enciclopedismul mort, de cataloage sau/și cărți acoperind cimitire de concepții inutile, șiruri interminabile de nume și date de bălăii, ilustrări ne semnificative ale unor rîuri, munți și golfuri. Veritabilul om modular poate fi format doar apelîndu-se – sistematic și în profunzime – la *fapte vii și tulburătoare* legate de perpetua luptă a actorilor sociali contra forțelor naturii și a frustrărilor de tot soiul. Mizînd doar parțial pe abstractizări (acestora, oricum, aparținîndu-le un anumit rol în contextul matricelor cognitive), va trebui să optăm pentru o manieră de socializare care ar scoate în prim plan *partea esențială a unor lucruri concrete*.

Într-o școală orientată, la modul cel mai serios, spre formarea omului de tip modular tinerii vor fi învățați să citească *opere relativ puține, dar fundamentale*. Acestea vor fi din categoria scrierilor ce-au izbutit să exploreze în chip insurmontabil existențialul uman, ideal sau material, real sau imaginar, individual sau societal. Procedînd astfel, vom obține, pentru început, o cunoaștere temeinică a fenomenelor de moarte și viață, curaj și lașitate, necaz și fericire, speranță și disperare, iar pe această bază, mai apoi, – și un întreg set de abilități prin care vicisitudinile vor fi suportate cu petulanță, triumful va fi primit cu moderație și înfrîngerea – cu demnitate.

*Cea de-a doua varietate* s-ar axa pe ideea de *implicare pasională*. În conformitate cu această, plăsmuirea modularității umane decurge deosebit de eficient atunci cînd fiecare element constitutiv al tehnologiilor educaționale utilizate denotă *stări de dramatism*, cînd informațiile supuse atenției descriu, în formule incitante, lupta perenă a homosapiensului contra inexorabilelor forțe ambientale. Fiind îmbibat cu variate și originale trimiteri la pasiunile și suferințele regnului omenesc, orice studiu asupra accidentelor geografice, efectelor gravitaționale, formulelor matematice, limbajului, dansurilor sau muzicii, atenționează, în context, E. Sábato<sup>(13)</sup>, va fi perceput într-o manieră cu totul distinctă. Ceea ce s-a înțimplat sau continuă să se întîmple cu ființa umană – luată separat sau din perspectiva unui existențial grupal –, ne apare de astă dată ca *o vie și emoționantă aventură legată de gîndirea, imaginația și voința ei*.

*Varietatea a treia* s-ar putea impune prin implementarea *spiritului de inițiativă contrabalansată*. În mare, destinația mecanismului vizat nu ar fi alta decît să favorizeze instaurarea unui echilibru între inițiativa particulară și munca în echipă. Aceasta ne-ar permite să evităm egoismul sălbatic propriu condiției capitaliste brute (care condiție l-a făcut pe Hobbes să enunțe tristul aforism *Omul e lup pentru om*) și, totodată, să creăm condițiile necesare pentru confruntarea ideilor și a ipotezelor într-un fecund dialog platonice, expresia aceluiași E. Sábato<sup>(14)</sup>. Aplicat cu multă paciență și competență, mecanismul de inițiativă contrabalansat ar face ca dispoziția de zi cu zi a tinerilor să cuprindă, în combinații bine ajustate, atît nevoia de autoafirmare, cît și nevoile de solidaritate și bună înțelegere cu alții.

*Varietatea a patra* ne-ar oferi posibilitatea să raliem întreaga suită de acte educaționale spiritului de *libertate convicțională*. Ideea de care ar trebui să ne conducem în acest caz ar fi aceea că tinerii sînt foarte sensibili la tot ce se înțimplă în jurul lor. În fond, ei pot fi asemuiți cu niște seismografe spirituale, care înregistrează vibrațiile aproape imperceptibile ale subsolului societal. Întrebările ce se impun, drept consecință a acestui tip de înregistrare, sînt diverse, precum sînt diverse și răspunsurile la ele. Cîmpul ideatic creat nu are decît să îngăduie afirmarea unei libertăți de opinie ce ar permite subiecților să *gîndească chiar dacă greșesc sau să opereze cu niște ipoteze ce ar putea părea extrem de nechibzuite*. Cei cărora le va fi sortit să treacă prin filierele unui asemenea cîmp, vor avea tot temeiul să afirme că dispun de o cultură provenită din libertate, dintr-un perimetru formativ în care, cu simț critic, dar și cu venerație, au fost puse în discuție cele mai contradictorii opțiuni (raționale și iraționale, liberale și conservatoare, religioase și ateiste, comuniste și capitaliste).

*Varianta a cincea*, ultima pe care am enunțat-o, ar putea contribui la aceea ca segmentele de turneură educațională, oricare ar fi mărimea lor, să reprezinte, după conținut și funcționalitate, factori de încurajare a *spiritului turbulent*. Dacă, bunăoară, G. Galilei, o incontestabilă fire modulară, s-ar fi mulțumit, pe timpuri, să repete, ca un “cirac ascultător”, textele aristotelice cu referire la fizică, ar fi putut oare el să demonstreze că marele său predecesor greșea amarnic afirmînd că o piatră grea cade mai repede decît o pietricică? Nu, bineînțeles. Doar contrazicînd bunele obiceiuri academice, fiind dezghețat și puțin nebunatic, acest tînăr de la Universitatea din Pisa se hotărăște să facă proba, urcînd în vestitul turn. Un gest de *sfîntă indisciplină* și o întregă lume află că aproape de o mie de ani ea fusese indusă în eroare de către întemeietorul *Școlii peripatetice*.

Știința, precum e bine știut, este atît *tradiție*, cît și *inovație*. Raliindu-se acestui adevăr, o școală de calitate bună, orientată, prin toate fibrele sale, spre edificarea unui viitor eflorescent, nu are decît să exploateze din plin *spiritul răzvrătit* al discipolilor săi. Numai astfel ea va fi în stare să fasoneze oameni cu adevărat noi, netraditionali în gîndire și mereu renovatori în acțiune. După cum și să submineze importanța acelor categorii de agenți educaționali pentru care știința nu este altceva decît un dat ce nu mai suportă modificări, iar cei ce o însușesc – sînt doar simple sugative și nu torțe ce trebuie să ardă neconținut.

Rezumînd, ne vedem în drept să afirmăm că tranziția de la economia controlată de stat la cea de piață va avea sorți de izbîndă doar în cazul în care *tipul totalitar de personalitate umană*, cu incapacitate sa de a fi flexibil în conjuncturi relaționale contrastante, va fi substituit, la scară largă, cu unul de turnură *modulară*.

Consonînd, cît se poate de bine, prin tot ce are mai important la capitolele inteligență, moralitate și funcționalitate comportamentală, cu imaginea unei colectivități în care, pe de o parte, momentele nodale ale cotidianului sînt condiționate de existența unui număr impunător de medii instituționalizate și sectoare asociative echilibratoare și unde, pe de altă parte, indivizii, în buna lor majoritate, aparțin nu atît unor nișe sociale specifice, cît unui fond cultural bine definit, *omul modular* constituie, fără îndoială, marea șansă a întemeierii unei ordini societale bazate pe drept.

Conștientizînd că fasonarea *omului modular* face parte din categoria obiectivelor majore, vom remarca că punerea în aplicare a ideilor legate de acest gen de fasonare trebuie începută în mod neîntîrziat, mediilor educaționale organizate revenindu-le, pe acest versant, un rol de primă importanță. Spunînd acestea, ne referim, mai întîi de toate, la necesitatea modernizării actualului spectru de activități intra- și extrașcolare într-o direcție ce ar presupune, cel puțin, cinci varietăți de intervenție formativă – promovarea ideii de implicare pasională, dezenciclopedizarea eșafodajului curricular, încurajarea spiritului de inițiativă contrabalansată, asigurarea unui regim de libertate convicțională și/sau susținerea pe toate căile posibile a stării de spirit turbulent.

#### Note și referințe bibliografice

1. Preferăm să credem că este bine să se vorbească anume despre o *estompare*, și nu despre o *înfrîngere totală* a ceea ce ține de spiritul marxist-leninist. Sîntem convinși – alături de mulți alți analiști sociali sau/și psihosociali – că puterea de atracție a ideii potrivit căreia colectivitatea de tip socialist redă o cerință a rațiunii și o concretizare a idealului moral încă nu s-a epuizat, ea mai continuînd să-și exercite influența. Ceea ce s-a întîmplat cu doctrina bolșevică de la '89 încoace reprezintă mai degrabă o stare de agonie, decît o răposare/oprire a tuturor funcțiilor vitale. Făcînd, în context, trimitere la V. Tismăneanu (a se vedea *Tismăneanu V., Postfață*, în: *Gellner E. Condițiile libertății. Societatea civilă și rivalii ei*. Iași: Ed. Polirom, 1998, p. 213), vom specifica că mentalitatea de sorginte autoritaristă a fost, în ultimii ani, profund interiorizată, fapt pentru care ea a continuat să genereze varii forme de conduită, atitudini, inhibiții, angoase, suspiciuni, ură și reticență. Această mentalitate, după cît e lesne de înțeles, nu poate fi atît de simplu înlăturată de apelurile înălțătoare – chiar și foarte multe la număr – la virtuțile unui viitor prielnic.
2. Spunînd *jaloane de inspirație social-liberală*, atenționăm, de fapt, asupra momentelor speciale care intervin în ultima vreme, cu o intensitate din ce în ce mai mare, în legătură cu expansiunea conceptului de “liberalism avansat” sau, altfel spus, “liberalism social”. Trăgîndu-și originea din *Democrația franceză* (1976) a lui Valery Giscard D'Estaing, fost președinte al Franței, conceptul vizat, continuînd să vadă în jocul natural al forțelor pieții un factor fundamental al progresului social, pledează totodată pentru unele intervenții ale statului în sfera economică a existențialului comunitar. Gîndite într-o variantă foarte apropiată de postulatele social-democrației germane și centrate pe ideea de ajutorare a categoriilor sociale defavorizate, intervențiile vizate dau posibilitate de-a justifica “pe nou” existența statului. Acesta, bunăoară, apare ca o pîrghie de primă importanță în anihilarea sau corectarea exceselor individualismului (în sensul că doar puterea publică este în drept și poate să protejeze colectivitățile de abuzurile puterii private), după cum și în calitate de cel mai potrivit organism pentru asigurarea unei planificări suplă și prospective a dezvoltării societale. Distanțîndu-se într-o anumită măsură de originile sale firești (cauza fiind marea competiție ideologică cu doctrina socialistă), neoliberalismul social tinde să îmbine tradiționalismul liberal cu puncte de rezistență din perimetrul platformei social-democratice. Din această îmbinare derivă o formulă de interpretare a existențialului cotidian care, cu timpul, cade pe placul tot mai multor categorii de actori sociali: libertatea nu înseamnă puterea de a face orice, ci puterea de a face tot ce este posibil să se facă într-un stat de drept.
3. Ținînd de bunul nume al lui *P. Fidelius*, această expresie tinde să elucideze chintesența stilului de gîndire totalitară – un mod de reflectare a realității rezultînd din existența controlului polițienesc și concentrarea mijloacelor de informare și propagandă în mîinile unui partid unic.
4. O relatare detaliată relatare detaliată cu referire la tranziția postsocialistă și obiectivele fundamentale ale acesteia poate fi găsită în: *Niculescu N. Spre economia de piață*. Iași:Ed. Cronica, 1990; Șt. Gheorghe, *Economia de piață – legități și mecanisme*. București: Ed. Inter-Media, 1992; Adumitrăcesei I.D. *Obiectivul strategic fundamental al tranziției*. În: rev. *Economistul*, nr. 422 și 423 din 1994; Bran P. *Obiective strategice ale reformei*, rev. *Tribuna economică*, nr. 10 din 1996; I.D. *Adumitrăcesei, Criza socialismului de tip sovietic*. În: rev. *Economistul*, nr. 833-837 din 1996



- sau/și în: Constantinescu N.N. *Factorul economic al trecerii la sistemul economiei de piață*. În: rev. *Economistul*, nr. 582 din 1995.
5. Referitor la *tipul totalitar de personalitate*, vezi, spre exemplu, Еникеев М., Кочетков О. *Тоталитарный тип личности*. În: Еникеев М., Кочетков О. *Общая, социальная и юридическая психология*. Москва: Изд-во «Юридическая литература», 1997, стр. 194-195.
  6. Vezi Floranțiu I.P. *etică sau morală științifică*. Iași: 1892, p. 15.
  7. Vezi Lovinescu E. *Scrieri*. București: Editura pentru literatură, Vol. 1, 1969, p. 499.
  8. Vom aminti că noțiunea de *hominizare biologică* redă un proces evolutiv prin mijlocirea căruia specia umană s-a detașat de celelalte specii de primat. Ea exprimă, în fond, devenirea omului sub raportul tuturor calităților sale definitorii. Hominizarea biologică, în fond, include atât antropogeneza, cât și ceea ce urmează după apariția speței umane. Având raporturi foarte strânse cu *socializarea*, ea influențează în mod radical emanciparea culturală a indivizilor în diverse condiții ale istoriei, ascensiunea fenomenului de personalitate prin asimilarea și crearea de valori. În lipsa conceptului nominalizat, ar fi cu neputință să vorbim la modul serios despre așa domenii de cunoaștere ca, de exemplu, antropologia culturală sau psihosociologia istorică (A se vedea, în acest sens, Parot F., Richelle M. *Hominizare*. În: Doron R., Parot F. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Humanitas, 1999, p. 374; Popescu-Neveanu P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978, p. 315; Șchiopu U., Rase, în: Șchiopu U. (coord.), *Dicționar de psihologie*. București: Editura Babel, 1997, pp. 589-590).
  9. Vezi *Antologia gândirii românești*. București: Editura Politică, 1972, Vol. 1, pp. 318-319.
  10. Vezi E. Gellner, op. cit., p. 109.
  11. De regulă, anume aceste momente se impun în prim planul cvintesențizării noțiunii de modul. A se vedea, spre exemplu, *Dicționarul explicativ al limbii române*. București: Editura Academiei Române, 1984, p. 562 sau Marcu F., Măneacă C. *Dicționar de neologisme*. București: Editura Academiei Române, 1986, p. 697.
  12. Așa cum spunea un gânditor de altă dată, să nu pretindem prea mult omului să fie *inger*, pentru că-și va face apariția *bestia*.
  13. Vezi Sabato E. *Între scris și sânge*. București: Editura Universul Dalsi, 1995, p. 107.
  14. Ibidem, p. 124.

## VALORI TEORETICE ALE MANAGEMENTULUI CALITĂȚII ÎN DOMENIUL RESURSELOR UMANE

**Viorica Andrițchi,**

doctor în pedagogie, conferențiar universitar, I.Ș.E.

**Abstract.** *One of the priority directions of activity of a competent and competitive educational institutions that operate in a competitive system of educational services is quality management. Quality management in human resources is an integral part of quality management level and educational institution, ie, a subsystem of the overall level of quality management education institution. In this regard it is necessary to redefine and rethink of HR issues, employee personality focussing attention seen in its entirety as a unit of bio-psycho-socio-cultural. Require a postmodernist understanding HRM in strategy focused on values, a task not to use more and better man, but, first, to highlight the human value, to see what can and should do for the institution he to self-realization, professional accomplishment.*

Actualmente, obiectivul primordial al politicilor educaționale îl constituie asigurarea calității educației. În R. Moldova standardele de calitate pun accent pe formarea unei personalități integre, creative, libere, armonioase, care se poate adapta la condițiile vieții. Deci, dezvoltarea personalității integre a beneficiarului educației, a capacităților și a aptitudinilor lui intelectuale, spirituale, fizice etc. la nivelul potențialului său maxim apare în prim plan.

În condițiile descentralizării în care instituțiile școlare vor beneficia de reală autonomie, se va crea un sistem concurențial pe piața serviciilor educaționale. Prezența unei piețe educaționale va aduce cu sine o competiție complexă între instituțiile de învățământ pentru a obține performanțe cât mai ridicate. Neadaptarea la cerințele pieței educaționale va conduce la eliminarea rapidă a instituțiilor neperformante.

Una din direcțiile prioritare de activitate ale unei instituții de învățământ competentă și competitivă ce activează într-un sistem concurențial al serviciilor educaționale constituie **managementul calității**.

Punctul de plecare în managementul calității îl reprezintă proiectarea și implementarea unui Sistem de Management a Calității (SMC) cât mai eficient pentru a realiza servicii educaționale la un înalt standard de calitate, avînd la bază o politică și o strategie a calității clar definită.

*Managementul calității în domeniul resurselor umane reprezintă o parte componentă a managementului calității la nivel de instituție de învățămînt și, respectiv, un subsistem al sistemului general de management al calității la nivel de instituție de învățămînt.*

Orientarea spre performanță este dată de management, dar depinde, ca rezultat, de măsura în care *personalul* se simte responsabil și se implică în mod real pentru îndeplinirea obiectivelor instituției de învățămînt.

În acest context, trebuie să se clarifice: semnificația conceptului de **calitate a managementului resurselor umane și managementul calității în domeniul resurselor umane.**

În sensul unui management de calitate termenul „resurse umane” deja este depășit. În accepțiunea tradițională *omul este tratat ca o altă resursă alături de resursele materiale, financiare, tehnologice, informaționale etc.* Ca și orice resursă omul este achiziționat (angajat), folosit.

De fapt, **sistemului și instituției de învățămînt îi conferă capabilitate competențele, atitudinile personalului care prezintă valoare pentru instituție.**

Deci, nu este vorba de resurse umane, ci de capital uman, iar activitatea managerială se va concentra pe **valorificarea optimă a capitalului uman de care dispune instituția de învățămînt (competențe, atitudini, aspirații, creativitate, inteligență, experiență, loialitate, adaptabilitate, comportamente proactive, energie etc.) în vederea orientării acestuia spre realizarea misiunii sale strategice.**

*Valorificarea optimă a capitalului uman* oferă posibilitatea ca instituția de învățămînt să devină competentă și competitivă. Spre exemplu, una dintre competențele fundamentale ale instituției de învățămînt este **furnizarea serviciilor educaționale de calitate într-un mediu plăcut, stimulat, cu un grad sporit de siguranță fizică și psihică.**

Dintre formele de management bine cunoscute ce și-au găsit aplicabilitate mult timp în practica managerială (managementul pe bază de plan, managementul prin rezultate, managementul prin bugete, managementul prin excepții, managementul prin produs, managementul prin proiecte, managementul prin obiective etc.) mai specific unui MRU de calitate îl considerăm **managementul competențelor.** Modelul competențelor construiește un nou tip de management al resurselor umane **bazat pe pregătirea oamenilor și pe competențe.**

Managementul centrat pe om implică o redefinire și reconsiderare a problematicii MRU, punînd în centrul atenției **personalitatea angajatului văzut în integralitatea sa** ca unitate *bio-psiho-socio-culturală*, ca o *sinteză unică* a (1) caracteristicilor sale *biologice*, (2) a structurilor sale *psihice*, (3) a *mijloacelor culturale* de care dispune și a *valorilor* după care se conduce, (4) a competențelor, capacităților sale de *acțiune* eficient, de a crea.

Managementul bazat pe competențe apreciază potențele de ansamblu ale omului ca ființă multidimensională: valorile morale, sociale, religioase, sentimentele de responsabilitate și solidaritate umană, cooperarea și relațiile bazate pe încrederea reciprocă, credința, îi **redă umanitatea, individualitatea creatoare, personalitatea, autonomia responsabilă, aprecierea celuilalt, dialogul cu „semeni diferiți” etc.**

Deci, MRU în accepțiune postmodernistă solicită o strategie axată pe valori, o activitate nu de folosire mai mult și mai bine a omului, ci, în primul rînd, **de evidențiere a omului ca valoare, a vedea ce poate și ce trebuie să facă instituția pentru ca el să se autorealizeze, autoîmplinească profesional.**

În sensul acestor afirmații avansăm conceptul de **calitate a managementului resurselor umane: totalitatea trăsăturilor și caracteristicilor sistemului de activități manageriale orientat spre personalitate, individualitatea creatoare, autonomia responsabilă, autorealizarea, autoîmplinirea profesională a angajaților, spre interapreciere, dialog și parteneriat, care determină asigurarea standardelor de calitate pentru serviciile educaționale pe care instituția le oferă societății.**

Calitatea activităților în domeniul resurselor umane depinde în mare măsură de gradul de implementare în cadrul instituției a SMC, a instrumentelor, metodelor și tehnicilor de management al calității. Există corelații directe între gradul de implementare a instrumentelor, metodelor și tehnicilor managementului calității și gradul de satisfacție a angajaților cu implicații directe asupra performanțelor instituției de învățămînt.

**Astfel că managementul calității în domeniul resurselor umane reprezintă un subsistem al sistemului general de management al calității la nivel de instituție, ce presupune planificarea, implementarea prin control și îmbunătățire continuă a calității serviciilor în domeniul RU.**

**I. PLANIFICAREA CALITĂȚII ÎN DOMENIUL RU** presupune:

1. *determinarea necesităților angajaților;*
2. *definirea caracteristicilor activităților care să satisfacă necesitățile angajaților;*

3. *definirea clară și inteligentă a politicii privind calitatea în domeniul RU;*
4. *dezvoltarea strategiilor și a principalelor obiective a calității în domeniul RU;*
5. *detalierea, concretizarea și deducerea activităților specifice: implementării politicii în domeniul RU.*

Ca principii diriguitoare pentru procesul de planificare al calității în domeniul RU pot servi: *centrarea pe beneficiar, reliefaarea necesităților și expectanțelor acestuia; implicarea și încurajarea participării active; îmbunătățirea continuă sau continuitatea procesului de planificare a calității managementului resurselor umane; integralitate.*

**II. ȚINEREA SUB CONTROL A CALITĂȚII** presupune *evaluarea rezultatelor reale în obținerea calității în domeniul RU; raportarea realizărilor la standardele de calitate definite anterior; elucidarea abaterilor de la standarde; realizarea de acțiuni de corectare și eliminare a abaterilor.*

Sistemul de evaluare a calității MRU trebuie să țină cont de două aspecte:

- *cel referitor la angajat, urmărind să se evalueze nivelul lui de satisfacție profesională;*
- *cel referitor la instituție, urmărind să se evalueze realizarea obiectivelor instituției.*

### **III. ÎMBUNĂȚĂȚIREA CALITĂȚII.**

În sistemul MRU problema îmbunătățirii este permanentă, deoarece necesitățile și expectanțele beneficiarilor se modifică în timp, ceea ce ar presupune o nouă planificare care să includă și noile elemente.

În contextul planificării calității în domeniul RU este necesar de a concepe **subsistemul de management al calității specific MRU.**

**Etapele principale parcurse în vederea implementării subsistemului de management a calității în domeniul RU:**

**1. Formularea politicii calității în domeniul RU** (principiile, prevederile, măsurile și recomandările elaborate de managementul instituției, codul de conduită prin care instituția arată ce își propune să obțină, stilul specific unei instituții de a aborda și rezolva problematica capitalului uman).

**Criteriile după care se definește calitatea activităților în domeniul RU ar putea fi:**

- *Compatibilitate cu necesitățile și așteptările beneficiarului.*
- *Competență.*
- *Empatie.*
- *Fiabilitate: abilitate, corectitudine și grijă.*
- *Receptivitate.*
- *Transparență.*
- *Considerație, respect față de beneficiar și amabilitate.*
- *Profesionalism.*
- *Credibilitatea factorilor decizionali.*
- *Confidențialitate și securitate multiaspectuală (a informației, emoțională etc);*
- *Comunicare accesibilă.*
- *Șanse egale.*
- *Aprecierea diferențelor.*
- *Recunoașterea, sprijinirea talentelor etc.*

**2. Evaluarea situației în care se află MRU:**

*identificarea valorilor pe care se fundamentează activitatea managerială și a culturii organizaționale existente,*

- *gradul de satisfacție real al RU,*
- *necesitățile personalului,*
- *nivelul de satisfacție dorit de către personal;*
- *nivelul de implicare în realizarea obiectivelor instituției,*
- *procentul de fluctuație etc.*

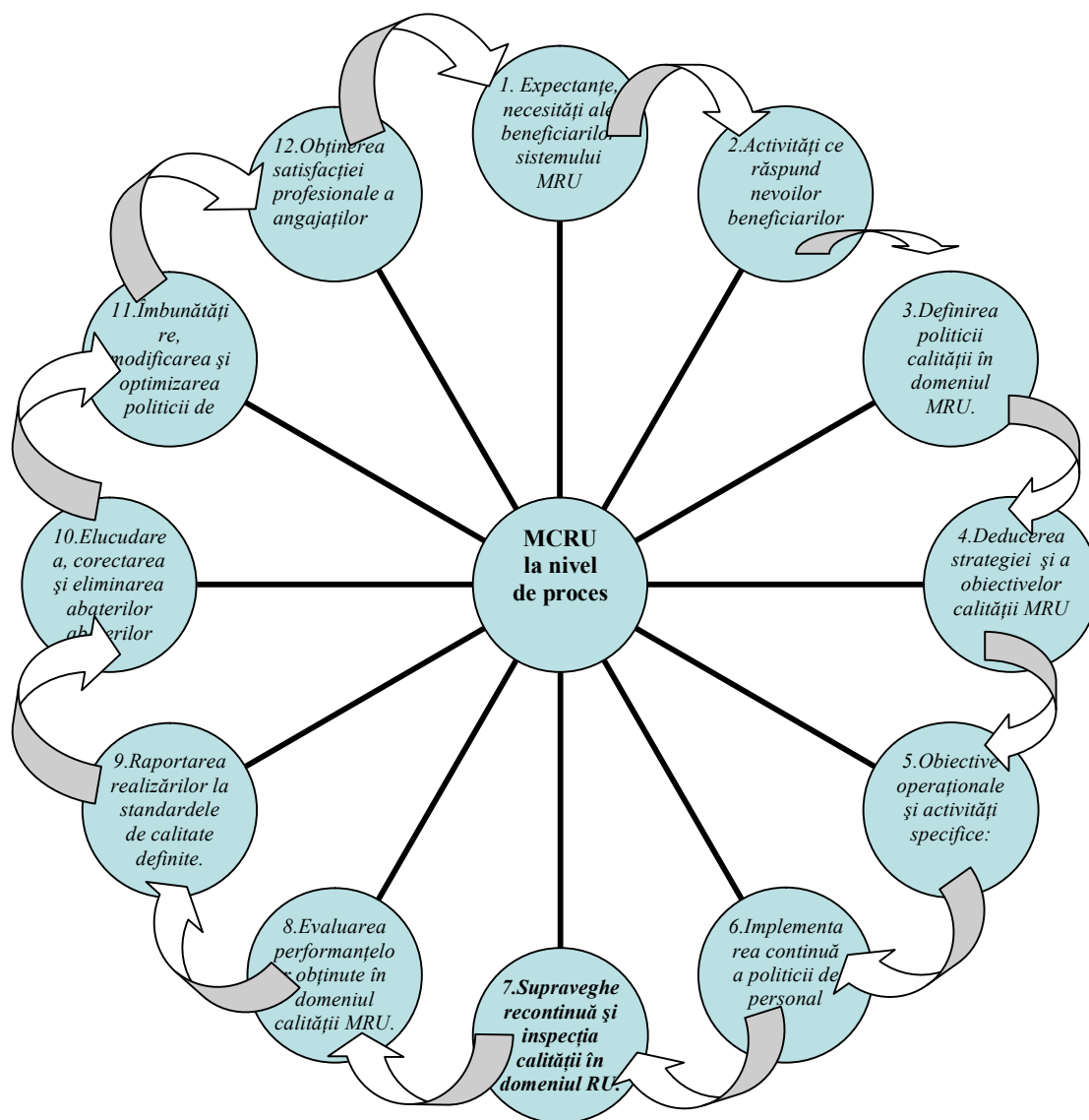
**3. Fixarea obiectivelor** privind asigurarea calității managementului resurselor umane și divizarea lor în obiective specifice;; determinarea responsabilităților și alocarea resurselor necesare.

**4. Detalierea procedurilor** în domeniul RU cu descrierea activităților operaționale în recrutare, selecție, angajare, integrare, comunicare, motivare, promovare.

**5. Elaborarea planului calității în domeniul MRU.**

Evident că introducerea subsistemului calității MRU într-o instituție este o opțiune a instituției, care poate decide dacă se face sau nu o investiție pentru un astfel de proiect.

În sinteză, modelul **managementului calității în domeniul resurselor umane (MCRU) la nivel de proces este constituit din următoarele elemente:**



**Figura 1.** Modelul managementului calității în domeniul resurselor umane la nivel de proces

Beneficiile implementării subsistemului de asigurare a calității MRU sînt evidente. Însă în țara noastră în acest sens există și anumite riscuri: absența unei piețe educaționale; lipsa de atractivitate a profesiei de cadru didactic; nivelul scăzut al competiției intra- și interinstituționale; insuficiența pregătire a cadrelor de conducere în domeniul MRU; management al informației deficitar; resurse insuficiente etc.

În plus, în instituțiile de învățămînt preuniversitar nu există un manager specializat care să coordoneze toate activitățile legate de capitalul uman, chiar dacă acest sistem de activități este prea complex pentru a fi realizate de o singură persoană, care pe lângă aceasta mai are și alte responsabilități: managementul curriculumului, managementul resurselor financiare, informaționale etc.

MRU de calitate solicită specialiști pregătiți în MRU, competenți în legislația muncii, psihologie, sociologie etc. Astfel, formarea managerilor școlari în contextul MRU devine o oportunitate stringentă pentru sistemul de învățămînt preuniversitar.

#### Referințe bibliografice

1. Stanciu Ș. și alții. *Managementul resurselor umane*. SNSPA, București, 2003.
2. Lefter V., Manolescu A. *Managementul resurselor umane*. București: EDP, 2001.
3. Olaru M. *Managementul calității*. București: Economica, 1999.

## PARTICULARITĂȚILE ANALIZATORILOR CUTANAT ȘI MOTOR LA COPII CU SURDITATE DIN PERSPECTIVA INTEGRĂRII ȘCOLARE

Nicolae Bucun, doctor habilitat, profesor univrsitar, I.Ș.E.

Virginia Rusnac, doctor, I.Ș.E.

**Abstract.** *Lacking development of sensory systems, characteristic of people with hearing disabilities, is offset by the additional inclusion of sensory organs. This process leads to changes in sensory systems and Neros central system. Clearing process is a complicated phenomenon determined by a complex psychological and physiological mechanisms, training of new dynamic systems subject links, where are different substitutions, are formed modes of action and ownership of social experience, are developed physical and mental capacities and the childs personality as a whole.*

Dezvoltarea deficitară a sistemelor senzoriale, caracteristică persoanelor cu disabilități de auz este compensată prin includerea suplimentară a organelor senzitive și astfel conduce la modificarea bazei analizatorice a activității acestora. Procesul de compensare devine un fenomen complicat determinat de un complex de mecanisme psihologice și fiziologice, în condițiile căruia se formează noi sisteme dinamice de legături condiționate, au loc diferite substituiri, se produc corectări și refaceri ale unor funcții lezate sau nedezvoltate, se formează modalități de acțiune și însușire a experienței sociale, se dezvoltă capacități fizice și mentale și personalitatea copilului în ansamblul său.

Orice activitate este asigurată de acțiunea comună a diverșilor analizatori, determinați de И.П. Павлов [6] ca sisteme care se compun din organul senzorial, nervul aferent senzorial și o regiune corespunzătoare din scoarța cerebrală (zona de proiecție). Funcții esențiale în acest proces îi revin sistemului motor, care asigură efectuarea actului motor necondiționat, analizatorilor optic, cutanat și vestibular. În același timp, în diverse condiții de acțiune, fiecare analizator își are funcția sa. Starea funcțională a unui analizator, luat în parte, depinde de congestia întregului sistem analizator. În acest sens ne propunem examinarea funcționării atât a sistemelor analizatorice separate, precum și a sistemului analizator integral.

Importanța analizatorului cutanat, deseori insuficient apreciată, este dictată de rolul acestuia în cadrul mecanismelor de compensare și adaptare, de formare a proceselor de cunoaștere și poate fi scoasă în evidență, de exemplu, în cazul tulburărilor la nivelul analizatorului auditiv. Capacitatea de activitate a analizatorului cutanat poate servi drept indicator al stării psihofiziologice în condiții de disconfort, de dezvoltare a compensării și adaptării, al nivelului capacității de muncă, procesului de dezvoltare a priceperilor și deprinderilor.

Cercetările ce vizează particularitățile percepției tactile la elevii cu deficiență auditivă au demonstrat că insuficiența dezvoltării vorbirii la această categorie de copii se răsfrânge asupra percepției tactile, iar utilizarea în procesul instructiv a unor exerciții speciale contribuie la perfecționarea acestei modalități de cunoaștere a lumii înconjurătoare (А.П. Гозова, 1979; Е.И. Обозова, 1970). Concomitent, rămîne a fi puțin studiat specificul structurilor separate ale analizatorului tactil în psihologia specială.

În cercetarea noastră, dinamica funcționării canalului tactil a fost studiată prin metodele: de discriminare a sensibilității și palestezimetria, iar eșantionul de cercetare a cuprins două grupuri: copii cu surditate și copii cu auz normal.

Cercetarea a scos în evidență un nivel mai înalt al sensibilității tactile la copiii fără patologie auditivă. Posibil că deficitul senzoria frînează procesele de constituire a legăturilor corticale cu diverse structuri nervoase, fapt determinat de nivelurile înalte de percepție la copiii surzi (tab.1).

**Tabelul 1.** Nivelurile de sensibilitate tactilă (date medii în unități convenționale Makuorty)

Vîrstă, ani	Copii cu surditate		Copii cu auz normal	
	M	±m	M	±m
8-9	2,6	0,34	2,24	0,16
10-11	2,46	0,30	2,10	0,22
12-13	2,75	0,41	2,15	0,19

Corectitudinea de discriminare a stimulilor tactili evidențiază nivelurile mai înalte de discriminare spațială la copiii cu insuficiență a auzului. Această constatare este în concordanță cu concluziile lui Л.И. Переслени [7] vizînd corelația dintre durata deficitului de informație auditivă și diminuarea percepției caracteristicilor spațiale a stimulilor tactili, indiferent de faptul că analizatorul tactil este intact la copiii cu

deficiență de auz. Volumul sporit de informație, perceput prin analizatorul tactil, nu conduce la o compensare totală a tulburărilor survenite la nivelul activității integratoare a creierului.

Analiza indicilor funcționalității canalului tactil a evidențiat implicarea neuniformă a analizatorilor în procesul de compensare și adaptare. Existența unui deficit sonor conduce la implicarea mai intensă a canalului care percepe semnalele de vibrație (tab. 2). Acest fapt nu este condiționat doar de aparenta similitudine între stimulii de vibrație și cei auditivi, dar, probabil, ține și de organizarea receptorilor tactili. În procesul dezvoltării progresive a regiunilor nucleice ale analizatorilor pe suprafața emisferelor are loc „suprapunerea” reciprocă a acestora, formînd cîmpurile terțiare ale scoarței [2]. Aceste formațiuni se referă la modele complexe de integrare a activității comune a analizatorilor și la realizarea celor mai dificile modalități de analiză și sinteză în cadrul sistemelor relaționale între excitanți și de orientare în mediu. În acest mod, sistemul nervos central utilizează diverse mecanisme, bazate pe diferite principii de funcționare, astfel, asigurînd nu doar nivelul înalt de analiză a stimulilor externi, dar și posibilități majore de compensare a structurilor centrale.

**Tabelul 2.** Nivelurile de sensibilitate la vibrație (decibeli) la diverse frecvențe

Vîrstă, ani	Frecvența											
	Copii cu surditate						Copii cu auz normal					
	16	32	63	125	250	500	16	32	63	125	250	500
8 - 9	1,2	4,9	7,9	7,5	9,6	14,8	0,3	3,1	7,4	12,7	16,6	29,3
10 - 11	0,4	3,0	5,1	7,8	12,3	16,3	0,4	2,6	6,8	12,9	15,2	26,7
12 - 13	0,5	2,8	5,0	6,2	10,5	16,1	0,2	2,8	7,0	10,5	15,3	20,3

Particularitățile specifice: de organizare a receptorilor cutanați, activismul inegal al analizatorului cutanat în dependență de frecvența stimulilor, mecanismele de filtrare și limitare a informației, perceperea de către persoanele cu surditate a unor niveluri mai joase de vibroenergii permit de a utiliza acest sistem pentru asimilarea unui volum mai complex de informație din mediu în procesul cognitiv, de a elibera alte canale senzoriale, de a perfecționa procesele de reabilitare și compensare.

Procesul patologic al sistemului auditiv (surditatea) produce schimbări la nivelul aparatului vestibular care, la rîndul lor, influențează sfera motoră. Un factor important care conferă efect asupra sistemului motor la persoanele cu surditate constă în limitările la nivel verbal, deoarece cuvîntul este un mijloc deosebit de important în organizarea propriului comportament motor [3, 4, 5].

În cercetarea noastră datele despre starea funcțională a analizatorului motor la copiii cu deficiențe de auz (același eșantion) au fost determinate prin metodele: dinamometrie, electromiometrie, coordinometrie, tremorometrie.

În cadrul studiului s-a fost identificat că la copiii cu surditate tonusul muscular este scăzut, fapt care poate fi relaționat cu tulburările existente la nivelul aparatului vestibular, sistem care participă activ la coordonarea acțiunilor musculare. Fenomenele de dezvoltare deficitară a funcțiilor de relaxare a tonusului muscular au o importanță fiziologică și psihopedagogică deosebită. Capacitatea de tensionare și relaxare musculară sînt, de fapt, relațiile condiționat-reflectorii deja formate și automatizate. Datele cercetării identifică că relațiile pentru procesul de contractare a musculaturii se formează activ la copiii cu surditate pe întreg parcursul dezvoltării fiziologice. În același timp relațiile condiționat-reflectorii, implicate în relaxarea musculaturii, în special la copiii de vîrstă școlară mică, practic nu sînt formate. Inhibiția motorie în acest caz își are sechelele sale care se conturează prin apariția precoce a oboselii.

Analiza datelor cu referire la tremur (tab. 3) conturează faptul că drept componente ale mecanismelor psihofiziologice de coordonare a mișcărilor sînt concentrarea excitației în timp la nivelul centrelor musculare și particularităților de utilizare a pauzelor în procesul de prelucrare a informației.

**Tabelul 3.** Tonusul mușchiului biceps (în unități convenționale) în stare de tensiune (T) și relaxare (R) și indicii coordinometriei (numărul de atingeri, M- tremur motor, S - tremur static)

Vârsta, ani	Copii cu surditate				Copii cu auz normal			
	tonus		tremur		tonus		tremur	
	T	R	M	S	T	R	M	S
8 - 9	22,2	21,1	36,2	29,6	27,4	20,2	28,5	19,0
13 - 14	21,5	20,2	32,1	27,6	25,3	19,9	26,9	16,4

Coordonarea mișcărilor depinde de activitatea integratoare a sistemului nervos central, funcția coordonatoare a centrelor este determinată în mare măsură de starea aparatului motric și a celorlalți analizatori. Dacă tremurul este o reacție la viteză [8], atunci, posibil, lentoarea generală a reacțiilor la copiii cu surditate este determinată de întârzierea în corecția abaterilor între oscilațiile minore necondiționate ale diferitor părți ale corpului.

Schimbarea regimurilor de activitate a structurilor nervoase contribuie la păstrarea unei capacități de muncă de lungă durată și a unor niveluri înalte ale procesului de compensare și adaptare. Posibil că anume lentoarea generală a reacțiilor și tremurul mărit la copiii cu surditate poartă aspecte de protecție și adaptare.

Aspectul determinat în cadrul cercetării la copiii cu surditate – existența unei reacții de o durată mai lungă în cazul unei insuficiențe auditive din partea analizatorilor tactil și motor – confirmă că reținerea recepționării și transmiterii informației are loc într-un întreg sistem de structuri. Ea poate fi condiționată de comutări de proveniență centrală, de mobilitatea proceselor de contractare și relaxare musculară, de procese de mobilizare musculară periferice ș.a. Indicii obținuți care caracterizează particularitățile analizatorilor cutanat și psihomotor pot fi utilizați la perfecționarea sistemului de reglare și de dezvoltare a unor mecanisme de compensare în procesul de integrare școlară.

#### Referințe bibliografice

1. Гозова А.П. *Психология трудового обучения глухих*. М.: Просвещение, 1979.
2. Есаков А. И., Дмитриева Т. М. *Нейрофизиологические основы тактильного восприятия*. М., 1971.
3. Запорожец А.В. *Избранные психологические труды*. Т. 2. М.: Педагогика, 1986.
4. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат, 1975.
5. Лурья А.Р. *Основы нейропсихологии*. М., 1973.
6. Павлов И.П. *Лекции о работе больших полушарий головного мозга*. М., 1952.
7. Переслени Л.И. *Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей: психофизиологическое исследование*. М., 1984.
8. Tabary J.C., Tabary C., Tardieu C., Tardieu G. *Physiological and structural changes in the cat's soleus muscle due to immobilization at different lengths by plaster casts*. *Journal of Physiology* 1972; 224(1): 231-44.

### DEZVOLTAREA SENSIBILITĂȚII ARTISTICE A ELEVILOR PRIN ÎNVĂȚARE INTEGRATĂ

**Vasile Cioca,**

doctor, Universitatea de Artă și Design, Cluj-Napoca, Romania

**Abstract.** *In this paper, the importance and the specificity of the artistic sensibility are presented, and also its connections with the integration phenomenon. A series of strategies and methods for the development of students' sensibility through integrated learning are also shown. Moreover, several didactic experiments conducted with the help of students are described, which are highly relevant for the debated topic.*

#### I. Introducere

În 12 ianuarie 2007 cei de la „Washington Post” s-au gândit să facă un experiment sociologic: l-au pus pe Joshua Bell – unul din marii violoniști ai lumii – să cînte incognito pentru niște mărunțiș aruncat într-o cutie, într-o stație de metrou din Washington. Îmbrăcat în blugi și cămașă, cu o șapcă de baseball pe cap, Joshua Bell a cîntat patruzeci și ceva de minute cu un Stradivarius din 1713, șase piese magistrale de Bach și de Schubert. După calculele celor de la „Washington Post”, care au filmat tot „concertul”, pe lângă Bell au trecut 1070 de persoane. Dintre aceștia, doar 27 i-au dat bani, majoritatea fără să se oprească din mers. S-au oprit să-l asculte doar 6 persoane și un singur trecător la recunoscut. Acest experiment poate fi interpretat și ca o evaluare a interesului pentru muzică dar, mai ales, ca o evaluare a sensibilității artistice a populației de rînd

din capitala Statelor Unite. Probabil că dacă în locul lui Joshua Bell ar fi fost un artist celebru care ar fi pictat, rezultatul ar fi fost aproximativ același. Este o stare de fapt normală, firească sau o situație care să ne sperie, să ne pună pe gânduri? Ce implicații are, poate avea sensibilitatea artistică în rîndul oamenilor, în relațiile dintre ei, în atitudinea lor față de mediu, societate și valorile acesteia? Întrebări grele dar cu siguranță importante pentru noi toți, dar mai ales pentru cei implicați în educația artistică.

Pentru că sensibilitatea artistică este implicată atît în exprimarea artistică cît și în receptarea artei, noi ne vom concentra aici nu atît asupra problemelor de fond – ce este sensibilitatea artistică și ce rost are ea în viața umană – ci asupra unui aspect pragmatic, psihopedagogic și esențial din perspectivă educațională – cum putem dezvolta sensibilitatea artistică a elevilor?

## **II. Sensibilitatea și fenomenul de integrare**

Sensibilitatea este definită în tratatele de psihologie ca fiind facultatea de a simți, de a reacționa la excitații, de a-și modifica starea inițială sub acțiunea unui agent exterior (culoare, contur, sunet, textură, mișcare, ritm etc.); acuitate a simțurilor, capacitate de reacție afectivă, intensitate afectivă, emotivitate; excitabilitate mai mică sau mai mare a unui sistem senzorial; capacitatea de a răspunde la o intensitate mică a stimulării; ansamblu al funcțiilor de detecție și de discriminare ale caracteristicilor fizice s-au chimice ale stimulilor.

Receptorii sînt specializați să răspundă la semnale specifice: (lumină, culoare, sunet etc.), deci are loc o codare calitativă. Dar aceiași receptori sînt apți să codeze parametri cantitativi de intensitate ai stimulului prin gradarea potențialului lor generator și prin frecvența influxurilor nervoase pe care le declanșează. Aceste două coduri, spațial și temporal (codare nervoasă a informației), sînt utilizate în discriminarea stimulilor astfel detectați. Discriminarea le vizează natura modalității (sunet, lumină, textură etc.), intensitatea, poziția, întinderea și durata (elemente esențiale în expresivitatea artistică din cadrul mai multor arte). Detectarea și discriminarea caracteristicilor calitative și cantitative ale stimulilor folosește căi de conducere și centre de proiecție specifice: a influxurilor nervoase de la receptori; între aceste căi de conducere a influxurilor nervoase de la receptori și între diferitele centre de proiecție corticală au loc o serie de interacțiuni care pot modifica mai mult sau mai puțin emisia originală a receptorilor (fenomene de convergență, de integrare a unor caracteristici elementare de la același stimul sau stimuli diferiți, într-o reprezentare mai elaborată/complexă – de exemplu ritmul). Acest fenomen de integrare nu vizează numai mozaicul de semne ale unui stimul sau stimuli diferiți ci cuprinde și informațiile referitoare la activitățile pe care le declanșează sau urmele lăsate de experiențe anterioare. Acest fenomen de integrare, vizibil de la nivelul recepției senzoriale, este extrem de important în strategia privind dezvoltarea sensibilității artistice la elevi. Dacă fenomenul de integrare se manifestă și la nivelul percepției senzoriale cu atît mai mult el poate fi prezent/se manifestă în receptarea estetică a operelor de artă. De aici și ideea dezvoltării sensibilității artistice a elevilor cu precădere prin învățare integrată și nu prin învățare specializată, ținînd cont și de faptul că marea lor majoritate vor fi receptori/contemplatori de artă.

## **III. Sensibilitatea artistică și dezvoltarea ei**

În artă, sensibilitatea este înțeleasă ca și capacitate de a transmite, de a provoca emoții artistice; de asemeni și ca receptivitate artistică.

Reținem deci faptul că sensibilitatea artistică este implicată atît în exprimarea artistică cît și în receptarea artei. Din aceste constatări rezultă că sensibilitatea artistică se dezvoltă atît prin implicarea elevului în activități de exprimare proprie prin diferite modalități artistice, cît și prin activități de contemplare/ascultare a diferitelor opere de artă. Dar indiferent de aceste două aspecte – exprimare/contemplare—sensibilitatea artistică poate fi dezvoltată prin două strategii:

- în cadrul fiecărei discipline artistice (literatură, muzică, arte plastice);
- prin diferite modalități de învățare integrată.

Dacă în sensibilitatea artistică sînt implicate mai multe simțuri și ea se regăsește atît în exprimare cît și în receptare în toate artele, înseamnă că se pot face corelații, conexiuni, transcodări, integrări, care sînt de fapt, elemente, aspecte, strategii ale învățării integrate.

Noi am experimentat împreună cu studenții de la Universitatea de Artă și Design din Cluj-Napoca, în cadrul seminariilor de Didactica educației plastice și practicii pedagogice, următoarele corelații, conexiuni, transcodări, integrări în vederea dezvoltării sensibilității artistice a elevilor și de ce nu și a studenților:

- gesturi - linie
- gust - reprezentare plastică (linie, culoare, pată)
- sonoritatea cuvintelor - reprezentare plastică (linie, pată, formă)
- secvențe muzicale - transcodare plastică (linie, culoare, pată, puncte)
- desene - cuvinte (descriere, versuri, comentariu)
- personaj șosetă (pictură, gest, muzică, voce umană/cuvinte, dans).

### **1. Gest - linie**

Ce legături, ce corelații există, putem stabili între gest și linie ca modalitate de expresie plastică?



Într-o clasificare pragmatic – executorie și didactică a ipostazelor liniei, pe lângă linia ca element de sine stătător, ca ornament, ca element de construire a formei sau ca element de structurare a suprafeței, apare și linia ca gest. Gestul este o mișcare sau nemișcare a unei ființe sau lucru, mișcare determinată de o energie lăuntrică sau exterioară. Să ne gândim la chircirea vreascurilor sau hîrtiei sub acțiunea flăcărilor sau la zbîrlirea de frig a omului sau la gesturile de lehamite ale mîinii. Gestul ar fi starea interioară a unei ființe sau a unui lucru (stare determinată de conjugarea acestora cu lumea, cosmosul) exprimată înafară printr-o mișcare totală sau fragmentară. Trasarea, desenarea, scrierea liniilor se face prin mișcare, prin mișcarea mîinii care ține un creion, o pensulă etc., această mișcare, acest dans desfășurîndu-se pe un suport. Indiferent dacă linia descrie o formă reală (mișcare descriptivă) sau are o desfășurare în sine, liberă, ca în primele reprezentări plastice ale copilului, ea se încarcă de mișcare, de energie, ea este gest. Gestul linear are însă o autonomie expresivă, distinct perceptibilă de obiectul căruia îi circumscrie hotarele spațiale. Cu alte cuvinte, gesturile ca mișcare, precum și ca scriere/reprezentare lineară, deci ca gesturi lineare, pot fi făcute, văzute și simțite moi, tari, aspre, apăsată, nervoase, agitate, blînde, nepăsătoare, obraznice, cursive, sacadate, monotone, repetitive, ruginite, încremenite, virile, vîscoase, săltărețe, nesigure, alunecoase, tăioase, incisive, ezitante, rotunde, unghiulare, calde, reci etc., aspecte esențiale pentru cea ce numim sensibilitate artistică. În exercițiile inițiate împreună cu studenții și elevii, am ales, din multitudinea de gesturi regăsite la obiecte, ființe, fenomene, oameni, gânduri, stări, sentimente doar șase gesturi-stări exprimate prin adjectivele moale, agitat, nepăsător, obraznic, încet și grăbit.

Subliniem faptul că prin prezentarea subiecților a stimulilor verbali și nu a unor fragmente imagistice (fotografii, secvențe filmice) s-a încercat evitarea tendinței de copiere/imitare a gestului vizionat și concentrarea pe trăirea și simțirea cu precădere kinestezică. Comparînd exprimările subiecților putem constata anumite caracteristici structurale simțite și transcodate plastic: ritm, energie, formă a gestului, desfășurare și poziție spațială etc. Aceste caracteristici structurale se regăsesc în aproape toate artele, ele fiind esențiale în exprimarea artistică și contemplarea estetică și, pe cale de consecință, în dezvoltarea sensibilității artistice a elevilor. Transcodarea poate fi făcută și invers: reprezentare plastică – gest cu mîna sau cu tot corpul.

## **2. Gust - reprezentare plastică**

Senzațiile de gust și miros sînt mai vechi, filogenetic vorbind, decît cele de auz și văz și sînt intim legate de hrană. Transcodările unor senzații de gust și miros în reprezentări plastice (linii, pete, puncte, culori, forme) sensibilizează elevii prin integrarea unor stimuli diferiți dar mai ales prin activarea/integrarea urmelor lăsate de experiențele anterioare.

## **3. Sonoritatea cuvintelor - reprezentare plastică**

În vederea dezvoltării sensibilității artistice am inițiat două tipuri de transcodări:

- sonoritatea unor cuvinte reale, cu sens, transcodată în semne plastice;
- sonoritatea unor cuvinte inventate, fără sens, transcodată în semne plastice.

Se observă că transcodarea plastică a sonorității cuvintelor cu sens este influențată de semantismul acestora. Deci dezvoltarea sensibilității artistice prin relaționarea sunet – reprezentare plastică este mai eficientă prin folosirea unor cuvinte fără sens, deci inventate, la care iese în evidență expresia sonoră care este mai aproape de culoare, stare, emoție, ritm, energie.

## **4. Secvențe muzicale - reprezentare plastică**

Transcodarea unor foarte scurte secvențe muzicale, aparținînd diverselor stiluri, în expresivități lineare, cromatice este un demers mai complex. Fragmentul muzical trebuie transcodat plastic concomitent cu audiția sa; el poate fi produs de unul, două sau mai multe instrumente; apoi melodia are două elemente structurale - ritmul și linia melodică; linia melodică este influențată de raporturile dintre înălțimile succesive și sensul lor ascendent sau descendent. Mai intervine și amplitudinea tonurilor muzicale. Pot fi toate aceste caracteristici sonore/muzicale transpuse în modalități plastice?

Dacă privim și analizăm comparativ reprezentările plastice a șase secvențe muzicale de către doi subiecți constatăm cîteva lucruri:

- intensități, forțe diferite ale liniilor;
- desfășurări spațiale orizontale, oblice, crescătoare, descrescătoare, complexe, cîmpice;
- o anumită formă (curbă, dreaptă, zigzagată, complexă);
- ritmuri diferite;
- aceste elemente structurale le-am regăsit și în jocul gest-linie plastică.

Perceperea acestor caracteristici structurale și sugerarea lor cu ajutorul liniilor plastice de diferite calități contribuie din plin la sensibilizarea elevilor. În cazul transcodării unor secvențe de muzică clasică în culoare, în cazul unor elevi de clasa a V-a, ne surprind rafinamentul, armonia acestora deși specificul vârstei sînt culorile vii, puternice, uneori chiar violente. Rezultă că sensibilitatea cromatică poate fi dezvoltată prin asocieri cu muzica.

## 5. Desene - cuvinte (descriere, versuri, comentarii)

Transcodarea unui desen în versuri poate fi facilitată dacă desenul este mai poetic. Noi am experimentat, în acest sens, metoda rotirii planșei în jurul centrului ei sau lumea pe dos, varianta cu ochii închiși (vezi Cioca V. 2007). Privind desenele și mai ales citind versurile unor elevi de clasa a V-a rămânem surprinși de capacitatea lor de reacție afectivă și de intensitatea acesteia.

## 6. Personaj șosetă (pictură, gest, muzică, cuvinte, dans)

O activitate complexă în care elevii au fost puși în situația să se exprime prin mai multe modalități artistice a fost crearea și jucarea unui personaj șosetă. Elevii au realizat fiecare un personaj dintr-o șosetă (fie cu ochi, nas, gură sau pur și simplu un personaj culoare) iar apoi aceste personaje au conversat, dansat și cântat.

## IV. Concluzii

Sensibilitatea artistică se dezvoltă cu precădere în viziune integrată prin:

- transcodări dintr-o modalitate de expresie în altă modalitate;
- jucarea unor modalități de expresie complexe (animație, teatru, film) în care sînt implicate forma, culoarea, mișcarea, sunetul, muzica, cuvîntul, vocea umană, lumina etc.;

- vizionarea și analiza interactivă a unor modalități de expresie complexe: teatru, operă, film.

Societatea nu poate deveni mai umană fără sensibilizarea artistică a membrilor săi.

## Referințe bibliografice

1. Chiruță A. *Manual de improvizație: 85 de jocuri teatrale*. Oradea: Editura ArtSpect, 2010.
2. Ailincăi C. *Opera fereastră*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1991.
3. Cioca V. *Jocul de-arta*. Cluj-Napoca: Editura Limes, 2007.
4. Ciolan L. *Învățarea integrată*. Iași: Editura Polirom, 2008.
5. \* \* \* *Grand Dictionnaire de la Psychologie*. Larousse. Paris, 1999.
6. Schmitt J.C. *Rațiunea gesturilor*. București: Editura Univers, 1998.

## CARACTERISTICILE DEZVOLTĂRII CULTURII EMOȚIONALE A CADRELOR DIDACTICE ȘCOLARE

Maia Cojocaru,

dr., conf. univ., UPS „I. Creangă”, Chișinău

**Abstract.** *The study presents the results of the experimental research regarding the level of the emotional culture development of school teachers. The determined affective characteristics reveal their potential to exercise professional roles, to carry out the education for emotional development and to invest in the culture of contemporary society.*

Prin **cultură emoțională a cadrelor didactice (CEP)** înțelegem subcomponenta psihopedagogică a culturii profesionale a personalității. În scopul măsurării culturii emoționale am elaborat **testul pentru aprecierea nivelului de cultură emoțională a cadrelor didactice** [3, p. 20-23], gândit să reprezinte modelul teoretic al culturii emoționale a profesorilor și nivelul dezvoltării elementelor structurale ale acestuia, situațiile pedagogice incluse în test punînd în valoare calitatea formării constructelor la nivelul indicatorilor. Consultînd studii reprezentative pe problema evaluării CEP (Wood R., Tolley, 2000; D\*Ambra, 2000; Самоорокова И. В., 2003; Năstasă L. E., 2009), testul de evaluare a culturii emoționale a profesorului, conceput să reflecte unitatea *dimensiunilor intrapersonală și dimensiunea comunicativ-relațională* pune în evidență competențele emoționale recomandabile profesorilor. Testul conține opt situații cu 3 variante de răspuns (*dintre care se propune a alege încercuind una*), itemii acestuia modelează situații de relaționări interpersonale profesori/profesori și profesori/elevi. Respondenților se acordă optimal – 60 puncte; mediu – 40 puncte, minimal – 20 puncte, se calculează totalul și se raportează la profilul corespunzător în funcție de scala de interpretare propusă. Semnificația sens global se prezintă astfel: la 160 – 220 – nivel scăzut, 240 -300 – nivel mediu, 320 – 380 nivel peste medie, 400 - 480 – nivel ridicat, considerat punctaj maximal și coeficient ideal de emoționalitate (QE) pentru profesori.

### Interpretarea datelor experimentale

Situațiile prezentate se referă la dimensiunile și respectiv componentele CEP, iar caracteristicile emoționale desprinse prin interpretarea punctajului acumulat la fiecare item reprezintă gradul de dezvoltare a indicatorilor CEP. Variantele de răspuns reprezintă calitatea reacției emoționale și a coeficientului emoțional.

### Mecanismul evaluării gradului de formare a culturii emoționale a profesorilor școlari

Rezultatele experimentale obținute prin testarea profesorilor școlari au fost incluse într-un tabel generalizator al rezultatelor evaluării nivelului de formare a culturii emoționale unde am fixat codul profesorilor, punctajul înregistrat pentru fiecare item și nivelurile CEP apreciate în baza punctajului total acumulat.

**Tabelul 1.** Tabel generalizator al evaluării nivelului de formare a culturii emoționale

Nr/o	FNP studenților	1	2	3	4	5	6	7	8	Punctaj acumulat	Nivel al culturii emoționale
------	-----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	------------------	------------------------------

Prezentăm în continuare rezultatele aplicării testului de evaluare a culturii emoționale a profesorilor școlari. Testul a fost aplicat pe un eșantion de 85 profesori școlari de la liceele „Pro Succes”, „M. Eliade”, liceul teoretic Gh. Ghimpu, cu scopul constatării nivelului de cultură emoțională.

**Tabelul 2.** Date statistice privind calitatea testării profesorilor școlari

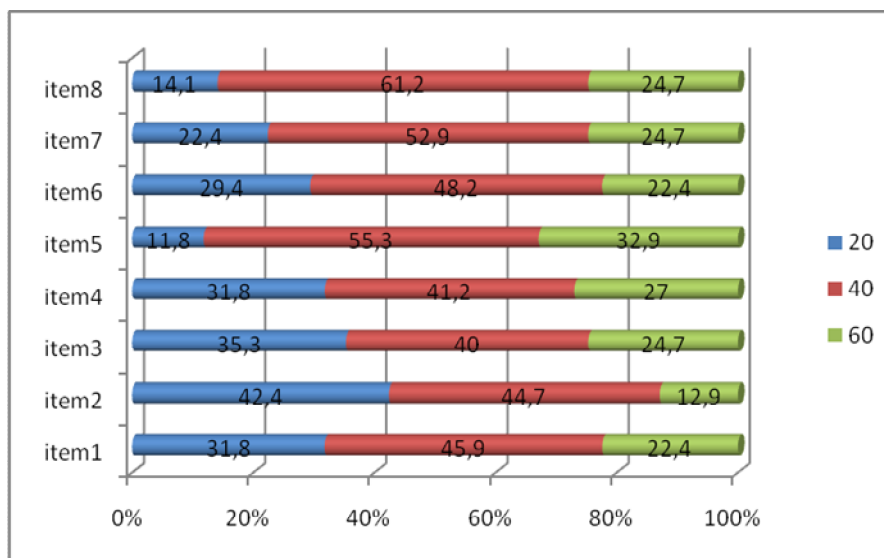
ITEMI	Punctaj acordat					
	20 puncte		40 puncte		60 puncte	
	Nr. subiecți	%	Nr. subiecți	%	Nr. subiecți	%
1.	16	18,83	49	57,65	20	23,52
2.	18	21,18	45	52,94	22	25,88
3.	27	32,02	26	30,57	32	37,63
4.	12	14,12	52	61,18	21	24,70
5.	22	25,88	45	52,95	18	21,17
6.	29	34,1	27	32,01	29	34,1
7.	22	25,89	39	45,88	24	28,23
8.	28	32,94	51	60,0	6	7,06

Datele experimentale obținute prin testarea profesorilor școlari (media aritmetică și abaterea standard) sînt incluse în tabelul 3.

**Tabelul 3.** Tabel generalizator privind nivelurile de dezvoltare a culturii emoționale a profesorilor școlari (85 subiecți)

		Niveluri ale culturii emoționale													
Itemi	Scăzut	Mediu			Peste medie			Ridicat			Media aritmetică	Abaterea standart			
		20	40	60	20	40	60	20	40	60					
Item I	Nr. de subiecți	0	0	0	1	5	0	6	4	9	0	0	0		
	%	0	0	0	24,7	17,6	0	7,1	28,2	22,4	0	0	0	58,12	14,68
Item II	Nr. de subiecți	0	0	0	1	3	2	5	5	9	0	0	0		
	%	0	0	0	12,9	27,1	2,4	29,4	17,6	10,6	0	0	0	34,12	13,74
Item III	Nr. de subiecți	0	0	0	3	8	5	7	16	16	0	0	0		
	%	0	0	0	15,3	21,2	5,9	20,0	18,8	18,8	0	0	0	37,88	15,44
Item IV	Nr. de subiecți	0	0	0	13	17	6	14	18	17	0	0	0		
	%	0	0	0	15,3	20,0	7,1	16,5	21,2	20,0	0	0	0	39,05	15,40
Item V	Nr. de subiecți	0	0	0	8	22	6	2	25	22	0	0	0		
	%	0	0	0	9,4	25,9	7,1	2,4	29,4	25,9	0	0	0	44,23	12,76
Item VI	Nr. de subiecți	0	0	0	0	20	6	15	21	13	0	0	0		
	%	0	0	0	11,8	23,5	7,1	17,6	24,7	15,3	0	0	0	38,59	14,40
Item VII	Nr. de subiecți	0	0	0	8	24	4	11	21	17	0	0	0		
	%	0	0	0	9,4	28,2	4,7	12,9	24,7	20,0	0	0	0	40,47	13,79
Item VIII	Nr. de subiecți	0	0	0	6	28	2	6	24	19	0	0	0		
	%	0	0	0	7,1	32,9	2,4	7,1	28,2	22,4	0	0	0	42,12	12,35

Analiza pertinentă a datelor experimentale obținute prin testare a creat premise pentru determinarea nivelurilor CEP apreciate în baza punctajului individual acumulat de către profesorii școlari prezentat în figura 1, abordând procesul de dezvoltare a culturii emoționale ca pe o trecere progresivă de la un nivel la altul mai complex și mai calitativ (denumit în cercetare și grad de dezvoltare), fiecare nivel constituind rezultanta dezvoltării premiselor create la nivelul precedent.



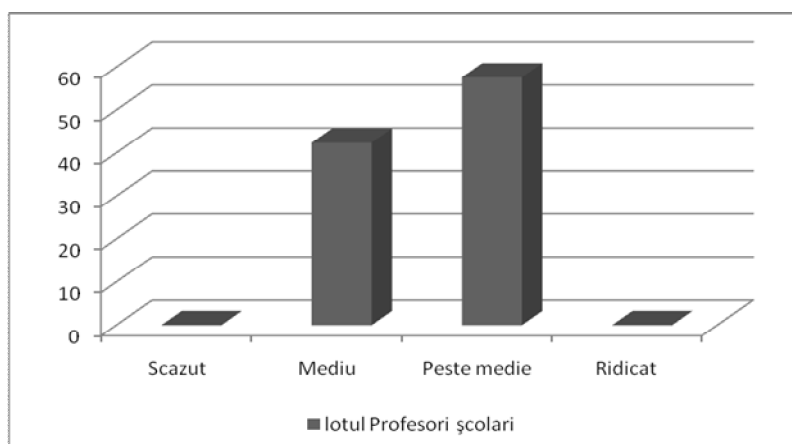
**Figura 1.** Punctaj acumulat de către profesorii școlari la itemii testului (85 subiecți)

Pentru determinarea caracteristicilor nivelurilor de dezvoltare am recurs la analiza expresiilor comportamentale de calitate maximală, minimală și medie reflectate în opțiunile concrete ale testului.

Datele statistice obținute prin testare au făcut posibilă delimitarea nivelurilor dezvoltării culturii emoționale a profesorilor școlari, rezultatele oferind posibilitatea de a evidenția caracteristicile subiecților plasați la fiecare dintre niveluri. Tabelul 4 prezintă rezultate plauzibile, prin faptul că în lotul de profesori școlari investigați nu s-au atestat subiecți cu nivel scăzut; predomină, de fapt profesori cu nivel mediu – 42,4 % și nivel peste medie – 57,6. În același timp în lotul de subiecți investigați nu se constată profesori cu nivel ridicat de cultură emoțională, fapt ce confirmă necesitatea unui program de dezvoltare emoțională cu specific pedagogic.

**Tabelul 4.** Nivelurile de cultură emoțională a profesorilor școlari (85 subiecți)

I Scăzut		II Mediu		III Peste medie		IV Ridicat	
160-220		240-300		320 – 380		400- 480	
Nr. subiecți		Nr. subiecți	%	Nr. subiecți	%	Nr. subiecți	
0		36	42,4	49	57,6	0	



**Figura 2.** Nivelurile de cultură emoțională a profesorilor școlari (85 subiecți)

Trăsăturile sau caracteristicile afective identificate în cercetare prefigurează profilul emoțional al profesorilor școlari. În urma analizei datelor obținute în experiment la profesorii școlari au fost stabilite două dintre cele patru niveluri ale culturii emoționale:

**Nivelul mediu** (36 profesori din 85 luați în experiment, constituind 42,4 %) se deosebesc prin grad sporit al acceptării de sine, sentimentul realizării personale parțiale și excitabilitate avansată. Se constată tendință accentuată de reprimare a impulsurilor conflictogene și autoreglare emoțională, fapt ce permite a spera la dezvoltarea tendinței de perfecționare a conduitei deontologice care va face posibilă realizarea funcției de amplificare a culturii sociale. Motivele evitării insuccesului și a conformării susțin regulile de conduită afectivă. Subiecții demonstrează compasiune redusă, interes scăzut pentru alții și respectiv capacități minime de a menține relații personale apropiate. Caracterizați prin perseverență în construirea discursurilor emoționale, se constată totuși prezența frecventă a emoțiilor distructive: tolerarea unor stări emoționale negative, încrederea în sine exagerată. Caracteristicile psihocomportamentale ce definesc profilul subiecților acestui nivel prezintă nevoia de armonie cognitivă: tendința de a înțelege esența fenomenelor afective, de claritate a gândirii, de a înfrunța contradicțiile, de a pune totul în ordine și a lua decizii emoționale ferme. Acestea demonstrează bunăvoința și deschiderea pentru extinderea spectrului de experiențe emoționale, respectiv optimismul pedagogic și dorința de a se integra în mediul de comunicare didactică.

**Nivelul peste medie** (49 profesori din 85 luați în experiment, constituind 57,6 %) au demonstrat acceptare și respect de sine sporită în raport cu cei de nivel mediu. Orientarea emoțională poate fi apreciată ca fiind pozitivă, deși se atestă reacții critice imprevizibile și rigiditate afectivă în managementul relațiilor interpersonale, tensiuni volitive și emoționale. Subiecții acestei categorii exprimă tendințe și nevoi de autoafirmare, de recunoaștere a valorii personale, de autoritate, amor propriu evident. Demnitatea personală este insuficient de dezvoltată pentru acoperirea provocărilor profesionale. Interesul moderat pentru dezvoltare continuă și perfecțiune se exprimă în evitarea situațiilor de a face eforturi sporite și de a se expune riscului. Opțiunile acestora reflectă nevoia de a influența și ajuta educații, grijă și compasiune, fidelitate și coparticipare. În acțiunile lor sînt conduși de motivele puterii, evitării insuccesului, conformării. Se constată intenții accentuate de valorizare personală și integrare.

Prin urmare, profilurile subiecților studiați ce s-au conturat în experiment evidențiază **caracteristicile generale ale culturii emoționale a profesorilor școlari:** *respect de sine determinat de statutul social discutabil al cadrelor didactice, în general, și de cunoașterea de sine limitată, orientarea emoțională pozitivă cu oscilații frecvente ale dispoziției, motivație predominant intrinsecă pentru autoafirmare profesională, creativitate emoțional-pedagogică moderată, cunoștințe modeste despre viața emoțională a individului exprimate în incapacitatea pronosticării reacțiilor emoționale, în aprecierea inexactă a calității și intensității emoțiilor, competențe nedezvoltate de management al conflictelor educaționale, spectru modest al semnificațiilor personale acordate emoțiilor recomandate pedagogilor, comunicare imprecisă a stărilor emoționale și toleranță comunicativă redusă, implicare emoțională parțială în dinamica grupului școlar, responsabilitate impusă de statutul profesional și deficit de optimism pedagogic.*

Constatăm, că profesorii școlari, deși au demonstrat nivel mediu și peste medie al culturii emoționale, conștientizează puțin deficitul de cunoștințe despre impactul coeficientului de emoționalitate în dezvoltarea profesională, înțeleg superficial esența, etapele și mai ales mecanismele dezvoltării culturii emoționale, deși recunosc explicit valoarea incontestabilă a QE în dezvoltarea carierei didactice, în practica educațională mai puțin reușesc exprimarea unui înalt nivel de CE. Intervievarea profesorilor demonstrează că aceștia acționează stihic în dezvoltarea componentei afective a culturii profesionale. Astfel, adoptarea unor strategii de dezvoltare accidentală nu poate asigura exact dezvoltarea rațională a competențelor emoționale. Dezvoltarea CE, avînd în final un caracter aproximativ, profesorul ar putea ignora trebuințele și expectanțele elevilor, exigențele și standardele profesiei didactice.

Relevarea influenței stagiului pedagogic asupra evoluției QE a cadrelor didactice (*cu diferit stagiul pedagogic*) a constituit un alt obiectiv urmărit în cercetare. Conform acestui criteriu de analiză științifică, delimităm unele caracteristici specifice: fiecărei categorii derivate din interviuarea profesorilor.

**Profesorii cu stagiul pedagogic de pînă la 5 ani** acordă deosebită importanță competenței comunicative, responsabilității, tactului, sociabilității, mai puțin conștientizează importanța creativității și competențelor emoționale, plasîndu-le pe ultimele locuri în scara aptitudinilor profesionale după criteriul importanței; se află în faza căutărilor individualității sale și autodeterminării lor profesionale, practicînd rareori doar reflecțiile pedagogice și autoreglarea emoțională. Pedagogii acestui lot au înregistrat următoarele probleme emoționale cu care se confruntă în relație cu elevii: *incapacitatea de a crea un climat favorabil predării-învățării, capacități reduse de a percepe și a diferenția stările emoționale (proprii și ale elevilor), incapacitatea de autoreglare emoțională, nedezvoltarea competențelor*

*comunicative, rezistență scăzută la comunicarea didactică, deficitul de energie, ritm scăzut de adaptare la câmpul școlar.* Funcțiile pe care le consideră corespunzătoare profesiei de cadru didactic sînt: de comunicare și relaționare, de cunoaștere și evaluare, de sporire a culturii profesionale, iar modalitățile de formare continuă pentru cariera didactică pe care le cunosc sînt cursurile de reciclare și studiul independent al literaturii de domeniu.

**Profesorii cu stagiul pedagogic de 5-10 ani** plasează pe prim plan bunătaea, adică orientarea pozitivă, competența comunicativă și competența de specialitate, creativitatea și tendința spre autodezvoltare rămînînd pe ultimele locuri; mai puțin se prezintă interesați de autoperfecționare. Putem presupune că multitudinea responsabilităților în primii ani de activitate și înseși condițiile mediului profesional nu lasă loc amplificării tendinței spre autodezvoltare continuă prin autocunoaștere și cercetare. La întrebarea dacă intenționează să-și construiască carieră didactică, aceștia, formulează deși cu greu explicații raționale, afirmă entuziasmați pozitiv ”da – 89%”, ”nu – 11%”. Acești profesori își cunosc responsabilitățile care reies din rolurile lor profesionale: *persoană – resursă – responsabilitatea de a informa elevii; responsabil de relații interpersonale – capacități de relaționare cu copiii, consilier pentru elevi – capacitatea de a asculta elevii și a le oferi soluții în situații critice.* Cu toate acestea ei nu se autopercep ca cercetători și ca agenți motivatori, și din această cauză nu pot numi responsabilitățile ce rezultă din aceste roluri. Funcțiile pe care le consideră corespunzătoare profesiei de cadru didactic sînt de dezvoltare emoțională a educaților, de autoreglare și perfecționare a conduitei, de valorizare personală și integrare, iar modalitățile de formare continuă a profesorilor sînt analiza experiențelor avansate și întrunirile metodice.

**Profesorii cu stagiul pedagogic de 10-20 ani** exprimă pe prim plan tendința spre autodezvoltare, capacitatea de a cointeresa elevii prin disciplina pe care o predau și competența de specialitate, pe cînd competența comunicativă, tactul, sociabilitatea rămîn pe ultim plan, fenomen care, presupunem, se explică nu atît prin ignorarea competențelor emoționale, cît prin adoptarea intuitivă a unui stil de comunicare validat în timp, deoarece anume această categorie de profesori se pomenesc cel mai frecvent în situații de dezechilibru afectiv. Pedagogii vizați se caracterizează prin integritatea autopercepției, imagine de sine pozitivă, încredere de sine în autoafirmarea profesională. Acestora le sînt recomandabile reflecții asupra succeselor/insucceselor în activitatea pedagogică pentru a evita stabilizarea unor stereotipii de abordare ierarhizată a educaților și instituirea unui stil autoritar cu note de supraestimare a Eu-lui profesional. Acești profesori găsesc mai multe avantaje ale profesiei didactice (comunicarea cu tineretul și progres permanent, autoritate socială, plăcerea de a forma oamenii și mai puține dezavantaje (salariu necorespunzător, muncă oboseitoare, prestigiu scăzut). Se consideră evaluatori și experți ai actului de predare/învățare, considerînd acest act drept unul din principalele roluri ce presupun responsabilitățile: de a cunoaște materia de studiu, de a explica problemele de nereușită a elevilor într-un limbaj pedagogic. Subliniază rolul de manager al clasei de elevi și cunosc responsabilitățile ce reies – de a conduce grupul de elevi spre dezvoltare și perfecțiune. Spre mirarea noastră doar 23% dintre profesorii chestionați, reprezentanți ai acestei categorii au identificat responsabilitățile ce derivă din rolul de profesionist reflexiv – responsabilitatea de a analiza acțiunile pedagogice și a evidenția cauzele unor nereușite în activitate. Profesorii reprezentanți ai acestui grup sînt considerați eficienți, deși nu fac referințe speciale la competențe emoționale. Promițător în acest sens, este faptul că ei consideră specifică profesiei didactice funcția de motivare/provocare /activare a educaților.

**Profesorii cu stagiul de peste 20 ani** plasează pe primele locuri inteligența academică IQ, în defavoarea inteligenței emoționale în definirea succesului, ierarhizînd competențele în următoarea ordine: competența de specialitate, creativitatea, autodezvoltarea și pe ultimul plan competența relațională; competențele emoționale nu se identifică în viziunea acestei categorii de pedagogi, comunicarea cu elevii comportînd caracter strict orientat spre atingerea obiectivelor didactice. Conștienți că inadecvați noilor exigențe de mediu, ei posedă un stil marcat de rigiditate emoțională. Considerăm că pedagogii vizați urmează să-și activeze reflecțiile și autoreglarea, să accepte mai ușor schimbarea și să-și sporească motivația pentru acceptarea noului. Această categorie de profesori cu greu fac efort pentru a generaliza experiența proprie, a adopta stiluri și strategii inovative de activitate, a accepta competitivitatea și a se adapta la condiții în schimbare. Funcțiile specifice: profesiei din p. d. v. al respondenților sînt de sporire a culturii profesionale și de dezvoltare emoțională a educaților. Rolurile pe care le consideră prioritare – *de agent motivator*, din care rezultă responsabilitatea de a elabora/aplica strategii eficiente de motivare a elevilor; *rolul de model pentru elevi*, avînd în vedere responsabilitățile preponderent morale ale profesorului. Plauzibil este că aceștia conștientizează rolul social de persoană responsabilă de calitatea relațiilor din grupul de elevi.

Constatăm, cu regret, că viziunile cadrelor didactice nu întotdeauna coincid cu expectanțele elevilor, întrucît elevii pledează evident pentru un profesor cu înalt nivel de cultură emoțională, caracteristicile evidențiate de către elevi fiind preponderent competențele emoționale. Pe de altă parte profesorii avansează pe prim plan IQ

și competența de specialitate, deși problemele cu care se confruntă, constatate din interviu, sînt de natură afectivă: stres ocupațional, incapacitate de autoreglare emoțională, extenuare psihică și epuizare emoțională, nedorința de a participa la comunicarea didactică, deficitul de energie, ritm scăzut de adaptare la cerințe crescînde, conflicte interpersonale, suprasolicitare cu responsabilități. Nu a fost remarcată la acești profesori funcția de armonizare cu sine și cu alții, coordonată importantă în profilul profesorului modern. Cu greu a fost conștientizată funcția de amplificare a culturii sociale pentru care s-au pronunțat doar 1,5% dintre cei investigați. Majoritatea respondenților (87%) s-au dovedit a fi convinși că formarea inițială (asigurată de universitate) a contribuit la dezvoltarea culturii emoționale necesare pentru cariera didactică *într-o măsură oarecare*, adică insuficientă, fapt confirmat și din opiniile la alți itemi privind competențele: doar 11% au răspuns „da” afirmativ și 89 % dintre subiecți au negat impactul pregătirii profesionale în dezvoltarea culturii emoționale.

Subliniem că datele obținute privind cele mai relevante particularități ale profesorilor școlari pentru conceperea dezvoltării emoționale se conformează caracteristicii specifice: nivelurilor de formare a CEP. Decalajul stabilit între nivelurile dezvoltării culturii emoționale denotă deficitul cunoștințelor privind viața emoțională a individului și orientarea emoțională incertă la subiecții apreciați cu nivelurile mediu; comportament prosocial indefinit, tendințe de optimism profesional și responsabilitate pedagogică la subiecții ce dețin nivelul peste medie. Rezultatele cercetării experimentale au confirmat ipoteza prin care *determinarea structurii și conținutului culturii emoționale a cadrelor didactice a permis stabilirea particularităților și a nivelurilor de formare a CEP*. Eterogenitatea subiecților din punctul de vedere al dezvoltării culturii emoționale, adică nivelurile determinate experimental și argumentele științifico-praxiologice privind importanța dezvoltării culturii emoționale a profesorului, conformă importanța aplicării unui Program de dezvoltare profesională a culturii emoționale a cadrelor didactice atît în în perioada pregătirii inițiale, cît și în procesul formării continue.

#### Referințe bibliografice

1. Baxan I.U. *Echilibrul emoțional al cadrului didactic în societatea postmodernă*. Chișinău, 2001.
2. Cojocaru M. *Cultura emoțională a profesorului: Suport de curs universitar*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2009.
3. Cojocaru M. *Formarea continuă a culturii emoționale la profesorii școlari*. Seminarii metodologice. Chișinău: Tipografia Centrală, 2010.
4. Cosnier J. *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*. Iași: Polirom, 2002.
5. D'ambra G. *Coeficientul emoțional*. București: Teora, 2000.
6. Goleman D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea veche, 2008.
7. Lelord F., andre C. *Cum să ne exprimăm emoțiile și sentimentele*. București: Editura Trei, 2003.
8. Letor C. *Competences emotionnelles des enseignants: Source de plaisir ou vecteur d'apprentissages? // caroline.letor@psp.ucl.ac.be*, 2008.
9. Manz C. *Disciplina emoțională*. București: Curtea veche, 2005.
10. Năstase M. *Inteligența emoțională și reușita socio-profesională a cadrelor didactice*. Teză de doctorat. București, 2000.
11. Palomera R., Fernández-Berrocal P., Brackett Marc A. *Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: some evidence*. Spain, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, No 15, Vol 6 (2) 2008, 437- 454 p.
12. Wood R., Tolley H. *Inteligența emoțională prin teste*. București: Meteor Press, 2004.
13. Zeidner M., Matthews G., Roberts, Richard D. *What we know about emotional intelligence*. How It Affects Learning, Work, Relationships, and Our Mental Health. London, England, Cambridge, Massachusetts, Institute of Technology, 2009.
14. Изард К. Э. *Психология эмоций*. Москва, 2008.
15. Кулеба О. М. *Эмоциональная культура учителя в теории и практике отечественного педагогического образования (60-90-е гг. XX в.)*: Дис. канд. пед. наук. Москва, 2000.
16. Сырицо Т.Г. *Эмоциональность как профессионально – важное качество учителя*. Дис. Канд. Пед. наук. Спб. СПбГУ, 1997.
17. Юсупова Г.В. *Состав и измерения эмоциональной компетентности*», Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Казань, 2006.

# IMPLEMENTAREA POLITICILOR EDUCAȚIONALE ÎN CONTEXTUL ABORDĂRII INCLUZIV INTEGRALISTE: ANALIZA SWOT

Angela Cara,

dr. în ped, conf. cerc., Institutul de Științe ale Educației

**Abstract.** *The article will reflect on some key issue regarding the implementation of the educational policies in Republic of Moldova through SWOT analysis. In this sense, it is mentioned an alignment of the principles of inclusive education with educational policies, curriculum, teacher training, community-involved to schooling and out of school education.*

**Key words:** *educational policies, inclusive education, quality education, child-centered curriculum, diversification of the educational services.*

Schimbările care au marcat sfârșitul deceniului, produse în sistemul educațional al Republicii Moldova, au vizat racordarea cadrului legal și instituțional la politicile internaționale în vederea asigurării echității sociale și accesului la studii de calitate, respectării dreptului copilului de a crește într-un mediu familial; asigurarea accesului copilului și familiei la servicii sociale de calitate de tip familial și comunitar; reorientarea sistemului rezidențial spre comunitate și familie.

Sintetizând configurația obiectivelor strategice reflectate în documentele de politici educaționale identificăm următoarele: asigurarea accesului universal la studii de calitate pentru toți copiii, indiferent de gen, originea socială, limbă maternă, apartenența etnică, opțiunile religioase și dizabilități; îmbunătățirea calității educației; dezvoltarea unui cadru instituțional adecvat pentru asigurarea accesului tuturor copiilor la educația de calitate, pornind de la condițiile locale concrete; necesitățile copilului și ale familiei, în funcție de posibilitățile reale; dezvoltarea și consolidarea relațiilor de parteneriat social în interesul suprem al copilului, abordarea multisectorială și multidisciplinară; modernizarea învățământului general prin optimizarea rețelei școlare; ameliorarea calității instruirii în localitățile rurale; sporirea accesului la învățământul de calitate pentru copiii din familiile sărace, în particular în mediul rural; îmbunătățirea eficienței de utilizare a resurselor și fortificarea capacității sistemului de planificare și management al prestării serviciilor educaționale.

Prin Programul de guvernare „Integrare europeană: libertate, democrație, bunăstare” pentru anii 2009-2013, se stabilesc următoarele *obiective prioritare pentru domeniul educațional*: perfecționarea cadrului legislativ în conformitate cu cerințele societății moderne, legislația internațională și normele europene; îmbunătățirea calității educației prin trecerea treptată a învățământului preuniversitar de la principiul academic la cel de pregătire a elevului pentru viață; extinderea educației timpurii (în instituții preșcolare) în fiecare localitate din țară și asigurarea accesibilității educației timpurii pentru toți copiii; promovarea educației incluzive, astfel încât nici un copil să nu fie exclus din procesul de învățământ, inclusiv copiii cu dizabilități; promovarea educației extracurriculare.

Analizând acțiunile întreprinse din perspectiva analizei SWOT în contextul abordării incluziv integraliste, identificăm următoarele:

S (Strength) - Puncte forte	W (Weakness) - Puncte slabe
<p><b>Direcțiile analizei:</b></p> <p><b>1.1. Servicii educaționale</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Perfecționarea cadrului normativ-juridic în scopul oficializării tuturor aspectelor ce țin de apropierea școlii de copil și crearea unui mediu prietenos copilului;</li><li>- Lansarea unor proiecte - pilot în domeniul integrării copiilor cu cerințe educative speciale în școlile comunitare;</li><li>- Crearea alternativelor educaționale comunitare (în primul rând, pentru copiii aflați în dificultate, pentru cei din familii dezavantajate etc.);</li><li>- Modernizarea curriculumului școlii, accentul punându-se pe instruirea centrată pe elev.</li></ul>	<p><b>Direcțiile analizei:</b></p> <p><b>1.1. Servicii educaționale</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Insuficiența unei coerențe între segmentele sistemului educațional și cele ale asistenței sociale a copiilor cu cerințe educative speciale;</li><li>- Insuficiența programelor de consiliere pentru copii cu cerințe educative speciale;</li><li>- Implicarea insuficientă a comunității locale în funcționarea și dezvoltarea serviciului educațional;</li><li>- Insuficiența abordării conceptului școlii prietenoase copilului în cadrul reglementărilor juridice la nivel de unitate școlară: regulamentul de ordine interioară a școlii, proiectul instituțional de dezvoltare a unității școlare, fișele de post;</li><li>- Numărul exagerat de mare de elevi în clasă,</li></ul>



<p><b>1.2. Resurse umane</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modernizarea învățămîntului pedagogic, accentul punîndu-se pe instruirea centrată pe copil;</li> <li>- Implementarea unor politici pentru menținerea cadrelor didactice în școală;</li> </ul> <p><b>1.3. Resursele materiale și financiare</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Îmbunătățirea condițiilor fizice în școli;</li> <li>- Demararea activităților legate de modernizarea managementului financiar al sistemului de învățămînt;</li> <li>- Demararea activităților privind implementarea formulei „banii urmează după copil”;</li> </ul>	<p>fapt ce nu permite acordarea unei atenții individuale fiecărui elev cu cerințe educative speciale;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordarea Curriculumului în clasă centrată pe conținuturi;</li> </ul> <p><b>1.2. Resurse umane</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Migrația populației, exodul masiv al părinților;</li> <li>- Exodul cadrelor didactice;</li> <li>- Lipsa interesului copiilor față de studii;</li> <li>- Insuficiența pregătirii cadrelor didactice pentru a lucra cu diferite categorii de copii;</li> <li>- Lipsa de atractivitate a profesiei de cadru didactic;</li> </ul> <p><b>1.3. Resursele materiale și financiare</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lipsa unor modele de finanțare, care ar asigura durabilitatea serviciilor specializate;</li> <li>- Direcționarea unei părți considerabile a cheltuielilor publice pentru întreținerea edificiilor și plăților comunale curente și mai puțin pentru dezvoltarea potențialului uman;</li> <li>- Revizuirea completă a stării tehnice a fiecărui edificiu școlar și identificarea soluțiilor pentru optimizarea cheltuielilor de întreținere, mai ales în cazul spațiilor neutilizate;</li> </ul>
<p><b>O (Opportunity) - Oportunități de dezvoltare</b></p>	<p><b>T (Threat) – Riscuri</b></p>
<p><b>1.1. Servicii educaționale</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfecționarea cadrului legislativ în scopul stabilirii explicite a responsabilităților tuturor părților implicate în procesul educațional: părinți, unitățile de învățămînt, organele administrației publice locale;</li> <li>- Diversificarea serviciilor specializate destinate copiilor aflați în situații dificile, în special în mediul rural;</li> <li>- Implicarea familiei și a comunității în educația și dezvoltarea copiilor;</li> <li>- Implicarea comunității și a celorlalți beneficiari ai actului educațional în luarea deciziilor și în asigurarea calității educației;</li> <li>- Stimularea parteneriatului în educație și diversificarea funcțiilor educaționale;</li> <li>- Încurajarea parteneriatelor (autorități publice locale, instituții educaționale, medicale, de asistență socială, organizații neguvernamentale, părinți, copii, comunitate) pentru promovarea educației centrate pe copil;</li> <li>- Susținerea echipelor mixte de elevi, profesori și părinți care organizează activități ale școlii;</li> <li>- Dezvoltarea unor alianțe parteneriale în funcție de nevoi și context;</li> <li>- Instituirea de servicii de asistență socio-psiho-pedagogică a familiei cu copii mici în scop de informare, documentare, consiliere, consultanță;</li> <li>- Implementarea continuă în procesul educațional a tehnologiilor moderne, centrate pe copil.</li> </ul>	<p><b>1.1. Servicii educaționale</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Copii rămași fără supraveghere;</li> <li>- Copii cu risc de a rămîne în afara sistemului de educație;</li> </ul>

<p><b>1.2. Resurse umane</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stimularea cadrelor didactice tinere de a lucra în școlile rurale;</li> <li>- Implementarea unor politici pentru menținerea cadrelor didactice în școală;</li> <li>- Implementarea unui sistem unitar de formare a cadrelor didactice;</li> <li>- Actualizarea Curriculumului de formare inițială a cadrelor didactice punându-se accent pe aspectele psihopedagogice ale procesului educațional, pe managementul educațional, munca cu copiii aflați în situații dificile;</li> <li>- Formarea cadrelor didactice din perspectiva muncii cu diferite categorii de elevi, formarea cadrelor didactice în domeniul educației incluzive.</li> </ul> <p><b>1.3. Resursele materiale și financiare</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfecționarea modului de gestionare a resurselor financiare, creșterea gradului de autonomie a instituțiilor educaționale;</li> <li>- Asigurarea autonomiei financiare a instituțiilor de învățământ;</li> <li>- Redirecționarea resurselor financiare din sistemul rezidențial spre serviciile sociale comunitare;</li> <li>- Consolidarea autonomiei unității școlare de a gestiona resursele financiare și umane;</li> <li>- Finanțarea programelor orientate spre acoperirea cerințelor educaționale diferite ale elevilor, determinate de creșterea participării, abordări inclusive;</li> <li>- Asigurarea instituțiilor de învățământ cu suport didactic necesar implementării educației centrate pe copil;</li> </ul>	<p><b>1.2. Resurse umane</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Îmbătrânirea corpului profesoral-didactic;</li> <li>- Conservatismul pentru schimbare a cadrelor didactice;</li> </ul> <p><b>1.3. Resursele materiale și financiare</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Insuficiența condițiilor logistice destinate integrării copiilor cu cerințe educative speciale;</li> </ul>
--	---

#### **Referințe bibliografice**

1. Crișan Al. *Reforma la firul ierbii, Programul Educația 2000 + sau lecțiile unui proces de schimbare*, Centrul Educația 2000 +, 2003.
2. Gherguț A., Ceobanu C. *Elaborarea și managementul proiectelor în serviciile educaționale*. Ghid practic. Iași: Editura Polirom, 2009.
3. *Educația de bază din perspectiva școlii prietenoase copilului*. Ministerul Educației al Republicii Moldova, UNICEF. Chișinău, 2009.
4. Programul de activitate al Guvernului Republicii Moldova „Integrarea Europeană: Libertate, Democrație, Bunăstare” (2009-2013).

# **PERSONALITATEA INTEGRALĂ – DIMENSIUNE PSIHOLÓGICĂ**

## **CERCETAREA SENTIMENTELOR LA ADOLESCENȚI – TEMEIURI TEORETICE ȘI DESCHIDERI METODOLOGICE**

**Raisa Tereșciuc,**

Universitatea Umanistică de Stat, Izmail, Ucraina

**Natalia Daniliuc,**

USMF „Nicolae Testemițanu”, Chișinău

***Abstract.** In the article were elucidated theoretical causes, psychopedagogical tools and empiric results regarding teenagers' feelings for their parents.*

Potrivit Concepției învățămîntului din Republica Moldova, obiectivul major al procesului educațional este formarea personalității. Condiția generală a formării personalității este evoluarea ontogenetică a sistemului afectiv al individului. Rolul principal în acest proces îl are constituirea în copilăria fragedă a sentimentelor și dezvoltarea lor în perioadele ulterioare ale vieții. Maturizarea psihologică, consolidarea profilului axiologic, conștientizarea responsabilității sociale, autodeterminarea – toate aceste formațiuni ale personalității sînt corelate de cristalizarea la vîrsta adolescentină a sentimentelor ca factori orientativ-reglatorii și stimulativi ai comportamentului uman. Din această stare de lucruri reiese incontestabila semnificație a cercetării sentimentelor la adolescenți. Din multitudinea de teorii cu privire la sistemul afectiv uman noi le-am adoptat în studiul realizat pe acelea care ne-au oferit posibilitatea de a cerceta în mod experimental sentimentele adolescenților față de părinți.

Deși în psihologia afectivității nu s-a stabilit o poziție univocă privind definirea sentimentelor, noi, ca și alți cercetători (A.H. Леонтьев, В.К. Вилюнас, А.В. Запорожец), prin sentimente avem în vedere formațiuni afective complexe ce reflectă atitudinea subiectului față de obiect. Potrivit teoriei elaborate de către A.H. Леонтьев [3], fenomenele afective pot fi clasificate în emoții propriu-zise și sentimente. În concepția lui, sentimentele apar ca rezultat al unei generalizări specifice: a emoțiilor, ca trăiri afective situative, trecătoare care au origine ideatorie și prezintă reacții la o situație reală sau posibilă ce îi descoperă sensul. Între emoții și sentimente există o legătură dialectică. Corelația dintre ele este explicată de către A.H. Леонтьев astfel: anumite obiecte și situații, care au precedat nemijlocit apariția emoțiilor, capătă aptitudinea de a le provoca. În urma unei generalizări specifice: a emoțiilor se declanșează emoțiile obiectivate ce au caracter anticipator. În baza lor se formează anumite atitudini stabile numite de către savant, „constante emoționale” specifice: sau sentimente obiectivate. Acestea, la rîndul lor, devin principalele determinante ale vieții afective a omului, de ele depind apariția și conținutul emoțiilor situative. De exemplu, sentimentul de dragoste determină bucuria pentru succesele persoanei iubite și întristarea la constatarea insucceselor ei.

C. Rădulescu-Motru [4] afirmă că sentimentele sînt emoții trecute din planul vieții instinctuale într-un plan superior, în care își pierd intensitatea, dar în schimb își măresc durata și bogăția conținutului. Atitudinile eu-lui, scrie autorul, sînt simțite de conștiință ca emoții, în sens general; în înțeles special, emoțiile sînt fapte de conștiință, care răspund de atitudinile primitive ale eu-lui. Faptele de conștiință, care răspund la atitudinile mai complicate ale eu-lui, le numim sentimente. Emoțiile propriu-zise provin din atitudinile repezi, dezorganizate pe care le ia eu-l față de excitațiile bruște și intense, pe cînd sentimentele rezultă din atitudinile organizate, pe care, față de excitații similare, le-a putut cîștiga Eu-l prin disciplinarea reacțiilor sale.

Aceste teze teoretice au fost concretizate în sondajele multor savanți. O direcție apartine în psihologia vieții afective formează cercetările întemeiate pe analiza materialului fenomenologic afectiv. Aplicînd metoda dată, В.К. Вилюнас [5] deduce fapte deosebit de importante ce explică procesul de integrare a trăirilor afective în formațiuni afective complexe numite sentimente, denotă structura lor și funcțiile elementelor constituente. Pentru subiect procesul începe cu fenomenul afectiv provocat de fenomenul obiectiv. Originea fenomenului afectiv rezidă în trăirea de către subiect a plăcerii/neplăcerii în funcție de corespunderea/necorespunderea obiectului trebuinței lui actualizate. În cadrul acestui proces apar trăirile afective evaluative pozitive sau negative. Funcția lor rezidă în aprecierea obiectului. Trăirea afectivă evaluativă, pozitivă sau negativă, se fixează și se transferă asupra imaginii integrate obiectului ce a provocat-o. Ca rezultat al repetării transferului la subiect apare un sistem stabil de atitudini pozitive sau negative față de obiectele ce au semnificație vitală nemijlocită. Trăirile de acest gen au fost numite de către psiholog trăiri afective fundamentale. Dezvoltarea lor aduce în sfera afectivă a subiectului formațiuni stabile sub formă de atitudini pozitive sau negative.

Funcția de bază a trăirilor afective fundamentale este de a nuanța în imaginea lumii obiectele trebuințelor și de a le transforma în motive. Pentru apariția trăirilor afective motivante sînt suficiente acutizarea unei trebuințe și prezența obiectului ce corespunde acesteia. Fiind corelate nemijlocit subiectiv cu trebuințele, obiectivîndu-le în realitatea obiectelor, trăirile afective motivante anticipează activitatea corespunzătoare, o motivează și poartă răspundere de orientarea ei generală. Multitudinea de situații concrete și evenimente obiective în care se pomenește obiectul trebuinței subiectului și, prin urmare, a trăirii lui afective fundamentale, îi provoacă acestuia trăiri afective situative. Ele reflectă sensul situației concrete. Sensul personal al situației concrete este condiționat de poziția obiectului trăirii afective fundamentale în situația data. Dat fiind faptul că trăirile afective situative sînt determinate de trăirea fundamentală, ele au fost numite de către В.К. Виллюнас trăiri afective derivate. Prima condiție a apariției trăirilor derivate este prezența trăirii afective (pozitive sau negative) fundamentale, întrucît doar ea este aptă să provoace procesul afectiv complex ce constă dintr-un șir de trăiri derivate, acestea fiind în interlegătură și interacțiune. Multitudinii și diversității condițiilor în care nimereste obiectul trăirii afective fundamentale îi corespunde multitudinea și diversitatea variantelor posibile de dezvoltare a proceselor afective derivate. Trăirea afectivă fundamentală este într-o oarecare măsură mascată de diversele trăiri afective derivate condiționate de ea. În relațiile de dragoste, de exemplu, mult mai ușor se observă așa trăiri derivate și trecătoare ca bucuria, neliniștea, mîndria, gelozia, decît ceea ce ar putea fi numit dragoste propriu-zis. Trăirile fundamentale îi descoperă subiectului sensul personal al obiectului trebuinței, marchează în imaginea lui scopurile și-l impulsionează spre realizarea lor. Trăirile afective derivate, deși au caracter situativ și trecător, mijlocesc atitudinea subiectului față de obiect, concretizează această atitudine fundamentală generală. Trăirile afective derivate se finisează cu fenomene afective ce impulsionează spre o acțiune concretă. Ele se încheie cu dorințe ce au un anumit conținut: răzbunare, gelozie, grațitudine etc. Trezirea dorințelor este funcția principală a trăirilor afective derivate. Din acest punct de vedere trăirile derivate sînt identice cu trăirile afective fundamentale care, după cum s-a notat deja, îi indică subiectului în imaginea lumii obiectul și-l orientează spre atingerea scopului.

Trăirile afective fundamentale se împart, la rîndul lor, în trăiri de ordin inferior și superior. Primele sînt corelate de trebuințele organice, iar cele de ordin superior corespund trebuințelor specific umane. Anume acestea din urmă constituie sentimentele.

Astfel, în teoria propusă de către В.К. Виллюнас este clar evidențiată structura sentimentelor. Ele incumbă, pe de o parte, trăirile afective evaluative pozitive și negative și trăirile afective motivante. Pe de altă parte, în arhitectonica sentimentelor se delimitează trăirile afective fundamentale ce reflectă atitudinea pozitivă sau negativă constantă a subiectului față de obiect și trăirile afective derivate. Acestea din urmă sînt determinate de atitudine, o mijlocesc și o concretizează. Prioritatea concepției elaborate de către В. К. Виллюнас constă în aceea că ea permite să urmărim modificările ce se produc în sfera afectivă de reflectare pe parcursul ontogenezei chiar de la începutul ei. Dezvoltarea trăirilor afective fundamentale constituie, în opinia lui, procesul central de formare a sferei afective, proces ce are loc pe tot parcursul ontogenezei. Esența dezvoltării trăirilor afective fundamentale rezidă în transferul lor de la însușirea de bază a obiectului trebuinței – capacitatea de a satisface trebuința actuală a subiectului – spre imaginea lui integrată. În ontogeneză, acest proces se prezintă astfel: forma primară a trăirii afective fundamentale este trăirea difuză chinuitoare, neliniștea generală ce corespunde acutizării trebuințelor neobiectivate. Funcția acestor trăiri constă în impulsivarea individului spre activismul neorientat ce durează pînă la "întîlnirea" cu obiectul trebuinței. "Întîlnirea" are drept impact fixarea trăirii afective fundamentale care se reproduce din nou la "întîlnirea", percepția repetată a acestui obiect. Pe așa cale apar trăirile afective fundamentale obiectivate.

Merită să subliniem aici încă o idee, expusă de către acest savant, semnificativă pentru problema abordată în prezentul articol. Ea constă în aceea că transferul trăirii afective fundamentale asupra imaginii obiectului are loc nu numai în cadrul satisfacerii trebuințelor vitale, dar și atunci cînd obiectul manifestă o anumită atitudine față de subiect. În cazul dat are loc transferul trăirii fundamentale asupra imaginii integrate a persoanei ce a manifestat atitudinea. Cu alte cuvinte, nu numai trebuința subiectului, dar și atitudinea obiectului față de subiect devine izvor al atitudinii acestuia din urmă față de obiect. Și aceasta în virtutea faptului că atitudinea obiectului provoacă la subiect o atitudine de răspuns.

În temeiul ideilor expuse deducem că la studierea sentimentelor ca trăiri afective fundamentale constante ce reflectă atitudinea subiectului față de obiect, pot fi utilizate probele psihodiagnostice menite pentru investigarea atitudinilor. În ceea ce privește trăirile afective motivante, ele se manifestă prin diferite tendințe și, în primul rînd, prin tendința subiectului de a manifesta compasiune obiectului atitudinii sale. Pornind de la aceste concluzii, noi am utilizat la cercetarea sentimentelor adolescenților față de părinți următoarele probe psihodiagnostice: testul de culori al atitudinilor; testul ADOR; testul „Examinarea expresă a empatiei”.

Testul de culori al atitudinilor (TCA) în literatura de specialitate este caracterizat drept metodă neverbală ce are drept scop studierea componentei afective a atitudinii subiectului față de persoanele semnificative și față de sine. Proba reflectă atât nivelul conștientizat al atitudinii, cât și nivelul parțial neconștientizat al acesteia.

Temeiurile teoretice ale TCA sînt: concepția atitudinilor elaborată de către В.Н. Мясищев, ideile lui Б.Г. Ананьев despre natura imaginativă a structurilor psihice de orice nivel și complexitate, ideile lui А.Н. Леонтьев despre țesutul afectiv al sensului personal ce reglează procesele arhicomplexe ale comunicării, activității și comportamentului personalității. Baza metodologică a TCA o constituie experimentul asociativ de culori fondat pe presupunerea potrivit căreia caracteristicile esențiale ale atitudinilor față de persoanele semnificative și față de sine se reflectă în asociațiile de culori. În corespundere cu presupunerea dată experimentul asociativ de culori asigură relevarea componentelor profunde, parțial neconștientizate ale atitudinilor, ocolind mecanismele de apărare ale sistemului verbal al conștiinței, mecanisme ce denaturează informația.

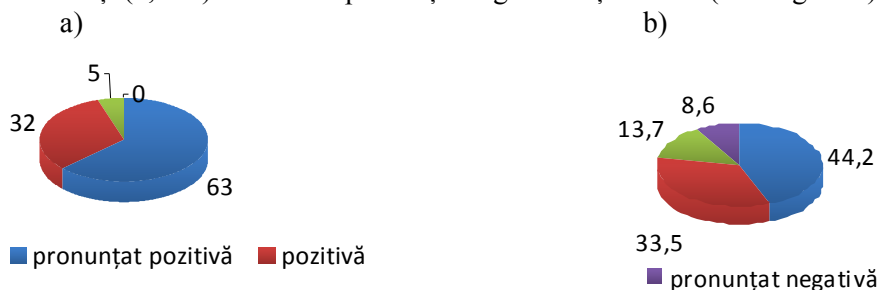
Percepția culorilor are strînse legături cu viața afectivă a personalității. Corelația în cauză, confirmată în multiple cercetări experimental-psihologice, ani la rînd se folosește în diverse metode psihodiagnostice. În ele reacția subiectului la culorile-stimuli se folosește în calitate de indicator al stării afective generale. TCA se deosebește de metodele de acest gen prin aceea că el arată atitudinea concretă a subiectului față de obiect. La administrarea TCA se utilizează setul de culori-stimuli ca și în testul Luscher: albastru, verde, roșu, galben, violet, cafeniu, negru și sur. E de menționat că administrarea repetată a TCA permite reliefaarea dinamicii atitudinii subiectului față de obiect.

Proba intitulată „Comportamentul părinților și atitudinea copiilor față de ei” (ADOR) este menită să elucideze felul cum percep și evaluează adolescenții experiența educațională a părinților, atitudinea acestora față de copiii lor. Drept reper pentru testul ADOR a servit chestionarul lui E. Schaffer elaborat în anul 1965. Ca rezultat al conlucrării științifice: internaționale dintre laboratorul psihologiei clinice a Institutului В.М. Бехтерев și Institutul de psihodiagnostică (Bratislava, Slovacia) З. Матејчик și П. Ржичан au modificat chestionarul, l-au adaptat la condițiile socioculturale respective și l-au aprobat în 1983 pe eșantioane de adolescenți din Cehoslovacia, iar mai târziu - și din fosta U.R.S.S.

Testul „Examinarea expresă a empatiei” (И.М. Юсупов) oferă informații despre nivelurile empatiei subiecților investigați și tipurile ei: empatie cu părinți, cu animale, cu bătrîni, cu copii, cu personaje ale operelor artistice, cu oameni necunoscuți sau puțin cunoscuți.

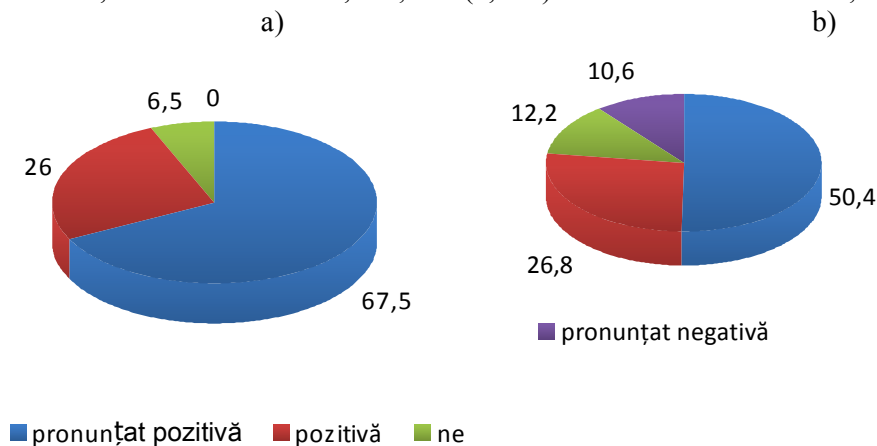
Probele descrise au fost aplicate pe un lot experimental extras aleatoriu din rîndul elevilor de 16-18 ani ai Liceului Republican cu profil real din orașul Chișinău. În lista eșantionului sondajului constatativ au fost înscrși 197 adolescenți, dintre care 123 – fete și 74 – băieți. După categoriile de vîrstă, în eșantion au fost incluse 76 persoane în vîrstă de 16 ani (44 fete și 32 băieți) - elevi ai clasei a IX; 72 subiecți în vîrstă de 17 ani (47 fete și 25 băieți) - elevi ai clasei a X și 49 adolescenți în vîrstă de 18 ani (32 fete și 17 băieți) – elevi ai clasei a XI.

În acest articol prezentăm rezultatele obținute cu privire la atitudinile pozitive și negative ale adolescenților față de părinți ca trăiri afective fundamentale ce formează temelia sentimentelor copiilor față de mamă și tată. Ele au fost căpătate prin testul de culori al atitudinilor (TCA). Potrivit datelor căpătate prin TCA, din numărul total de subiecți-țintă (197) 124 (63,0 %) de adolescenți au dat dovadă de atitudine pronunțat pozitivă față de mamă; 63 (32,0 %) – de atitudine pozitivă față de ea și doar la 10 adolescenți, ceea ce constituie 5,0 % din tot eșantionul, a fost depistată atitudinea negativă față de mamă. Atitudinea pronunțat negativă față de mamă nu a fost înregistrată nici la un adolescent. Cît privește atitudinea față de tată, am depistat următoarele rezultate: la 87 din subiecți (44,2 %) a fost atestată atitudine pronunțat pozitivă; la 66 (33,5 %) adolescenți – atitudine pozitivă; la 27 (13,7 %) – atitudine negativă și la 17 adolescenți (8,6 %) - atitudine pronunțat negativă față de tată (vezi figura 1).

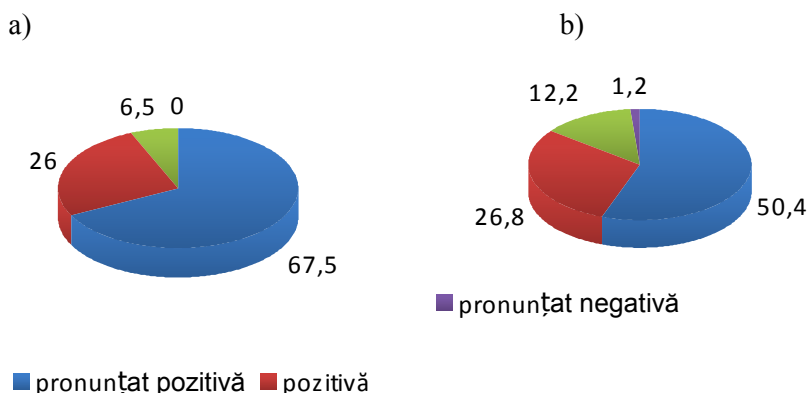


**Figura 1.** Numărul adolescenților ce au manifestat diferite atitudini față de: a) mamă, b) tată

Din datele prezentate în diagrame sesizăm ușor că la marea majoritate a adolescenților supuși investigației a fost depistată atitudinea pozitivă și pronunțat pozitivă față de ambii părinți. Atitudinea negativă față de mamă a fost depistată la un număr mic de adolescenți (5,0 %). Față de tată o atitudine a fost constatată la 13,7 % subiecți. Față de tată a fost diagnosticată și atitudinea pronunțat negativă (la 8,6 % adolescenți). În eșantionul supus cercetării am certificat și adolescenți ce au, potrivit TCA, atitudine negativă și pronunțat negativă față de ambii părinți. E important să menționăm că o atitudine a fost depistată doar la fete. Astfel, am constatat că din 123 de fete 6 (4,9 %) au dat dovadă de atitudine negativă și pronunțat negativă și față de mamă, și față de tată. Du criteriul de vîrstă al adolescenților, atitudinea negativă și pronunțat negativă față de ambii părinți a fost constatată la 3 din 44 de fete de 16 ani, ceea ce constituie 6,8 %; la 2 (2,8 %) din 47 de fete de 17 ani; la 1 (3,1 %) de 18 ani.



**Figura 2.** Numărul fetelor adolescente ce au manifestat diferite atitudini față de: a) mamă, b) tată



**Figura 3.** Numărul băieților adolescenți ce au manifestat diferite atitudini față de: a) mamă, b) tată

Luînd în seamă participarea la cercetare a adolescenților de diferit sex, am depistat și unele diferențe Gender. Din figurile 2 și 3 completăm datele sumare prezentate mai sus prin afirmațiile: atitudinea negativă față de mamă s-a depistat la un procent mai mare de fete (6,5%) decât de băieți (2,7 %); atitudinea negativă față de tată, invers, a fost înregistrată la un număr mare de băieți (16,2 %) decât de fete (12,2 %). În schimb, atitudinea pronunțat negativă față de tată de asemenea a fost depistată la mai multe fete (10,6 %) decât băieți (5,4 %).

Prin urmare, concepțiile elaborate în psihologia afectivității și reliefate în articol îndreptățesc utilizarea în calitate de căi indirecte de cercetare a sentimentelor, a metodelor valide enumerate mai sus. Rezultatele obținute prin aplicarea uneia din ele – testul de culori al atitudinilor – ne-a permis să investigăm trăirile afective fundamentale pozitive și negative ale adolescenților de diferite vârste față de părinți și să constatăm că marea majoritate a adolescenților au atitudini pozitive față de ambii părinți; atitudinea pronunțat negativă și negativă față de ambii părinți se întâlnește doar la un număr redus de fete; mai mulți adolescenți au dat dovadă de atitudine pozitivă și pronunțat pozitivă față de mamă decât față de tată.

#### Referințe bibliografice

1. Pavelcu V. *Din viața sentimentelor*. București: Editura Enciclopedică Română, 1969.
2. Rădulescu-Motru C. *Curs de psihologie*. Capitolul VII. București: Editura Esotera, Editura Vox, 1996.

3. Вилюнас В.К. *Психология эмоциональных явлений*. М.: Издательство Московского Университета, 1976.
4. Грот Н.Я. *Психология чувствований*. În: Психология эмоций. Тексты. М.: Издательство Московского Университета, 1984, стр. 64-82.
5. Леонтьев А.Н. *Избранные психологические произведения*. Т. 2. М.: Издательство „Педагогика”, 1983.

## PARTICULARITĂȚI COMPORTAMENTALE ALE COPIILOR HIPOACUZICI

**Adina Plătică,**  
doctorandă, USM  
**Aglaida Bolboceanu,**  
doctor habilitat în psihologie, Institutul de Științe ale Educației

***Abstract.** The paper analyzes the communication and behavioral features of children with hearing problems in terms of their integration into mainstream education. Applying the test Gille Rene authors noted some differences between deaf children attending special schools and children hear. He then held a seminar organized by these categories of children, after which it was tested repeatedly. Differences relate to the dominant trends and tendencies toward isolation, sociability, intensity and character of reaction to frustration.*

Problema copiilor cu handicap este astăzi una din direcțiile cele mai urgente și prioritare ale politicii educaționale. Categoria acestor persoane cuprinde aproximativ 3 din 10 locuitori de pe Pământ. Prognoza pentru următorii zece ani este și mai rezervată - doar 10% dintre copii se vor considera relativ sănătoși. Copiii cu dizabilități sînt lipsiți de sursele de informații la care au acces colegii lor sănătoși. Restrînși în deplasare și în utilizarea canalelor senzoriale de percepție, copiii nu pot afla toată diversitatea experienței umane, care rămîne în afara domeniului de aplicare. Ei sînt, de asemenea, limitați în activități practice și în jocuri, ceea ce afectează în mod negativ formarea funcțiilor psihice superioare. Stările emoționale negative, nemulțumirea cronică etc. pot duce la modificări patologice ale caracterului, distorsiuni în formarea personalității.

Cercetarea noastră este orientată spre studierea relațiilor interpersonale ale copilului hipoacuz, percepția de către el a acestor relații și depistarea unor particularități comportamentale ale lor. Cu acest scop am aplicat metoda Rene Gille, adaptată de Гильяшева И.Н. și Игнатова Н.Д. [7] pentru persoanele vorbitoare de limbă rusă și varianta tradusă de noi pentru persoanele vorbitoare de limba română. Acest test îmbină elemente de chestionar și de teste proiective. Materialul psihologic ce caracterizează sistemul relațiilor interpersonale ale copilului poate fi convențional, divizat în:

a) variabilă care relevă relații atitudinale: față de membrii familiei (mamă, tată, bunică, soră, frate), față de prieteni;

b) variabilă desemnatoare a copilului în diverse relații: comunicare, izolare, tendință spre dominare, comportament.

Autorii evidențiază 12 parametri, însă noi, în articolul dat, ne vom referi numai la unii din ei:

1. curiozitate socială;
2. tendință spre dominare;
3. comunicare (sociabilitate);
4. reacție la frustrare;
5. izolare (precauție).

În timpul experimentelor de constatare au fost testați: 25 de copii hipoacuzici din grupul de copii cu handicap (în continuare îi vom numi grupul №1) și 25 de copii cu auz normal (în continuare îi vom numi grupul №2).

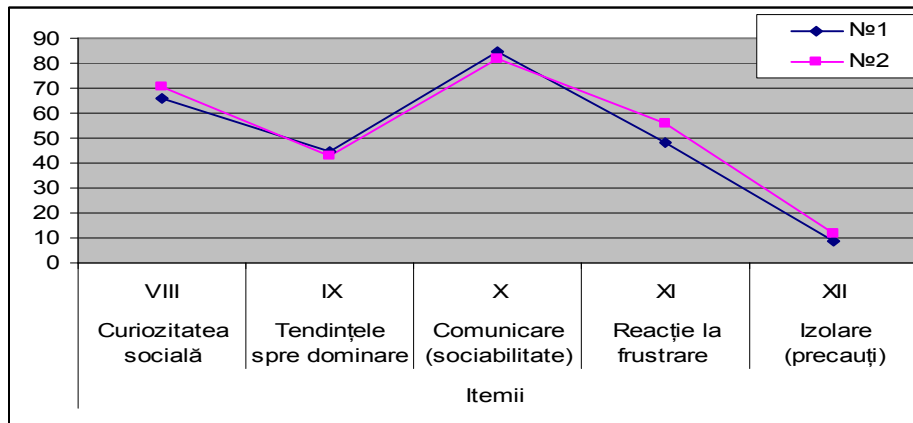
Pentru a compara diferite grupuri de copii, rezultatele au fost transferate în procente.

**Tabelul 1. Indicii relațiilor interpersonale ale diferitelor categorii de copii (în procente)**

Grupul	Itemii				
	Curiozitatea socială	Tendințele spre dominare	Comunicare (sociabilitate)	Reacție la frustrare	Izolare (precauție)
	VIII	IX	X	XI	XII
<b>№ 1</b>	65,6	45	85	48,4	9,06
<b>№ 2</b>	70,8	43	82	56	11,73
<b>Media</b>	68,2	44	83,5	52,2	10,39

Examinarea rezultatelor expuse în tabelul 1 relevă că tendința de comunicare în grupuri (sociabilitatea) este impunătoare – 83,5%. Tendința spre dominare, după cum arată tabelul, constituie 44%. Curiozitatea socială cu indicele 68,2% este coerentă cu sociabilitatea (76,87%). Ambele grupuri au o tendință scăzută spre izolare (10,39).

Cel mai înalt nivel al curiozității sociale l-au demonstrat copiii din grupul №2 – 70,8%; copii grupurilor №1 au manifestat un nivel mai scăzut – 65,6%. Referitor la tendințele de dominare se observă o apropiere în date - copiii din grupul №1 și №2 au acumulat 45% și 43%. În ceea ce privește comunicarea, ambele grupuri de copii au obținut procentaj înalt: №1 (85%), №2 (82%). La compartimentul „Izolare” copiii din grupul №2 au luat un procent destul de mare – 11,73%, mai puțin copii din grupul №1 – 9,06%.



**Figura 1.** Tipurile de grupuri conform mediilor în relațiile interpersonale ale copiilor

Analizând desenul 1, observăm un șir de indici comuni între grupuri la anumiți itemi. Se observă o apropiere a grupurilor în rubrica IX – „Tendința spre dominare” și în rubrica XII – „Izolare (precauție)”. În ambele grupuri curiozitatea socială a luat un punctaj mai mic decât comunicarea (sociabilitatea). Se evidențiază un punctaj scăzut în rubrica XII – „Izolare (precauție)” și un punctaj mărit în rubrica X – „Comunicare (sociabilitate)”.

Un interes deosebit provoacă caracterul reacției la frustrare în grupurile studiate. Analizând datele prezentate în tabelul 1, constatăm că: copiii din grupul №2 au luat un procent mai mare de medie – 56%, iar grupul №1 mai mic de medie – 48,4%.

**Tabelul 2.** Caracterul reacțiilor la frustrare în diferite grupuri de copii (în procente)

Grupurile		Grupul №1	Grupul №2	Media
Caracterul reacției la frustrare	Activ, agresiv	50	47,2	48,6
	Suferință pasivă	16,4	12,8	14,4

Pe baza datelor ce reflectă caracterul reacției la frustrare (tabelul №2) se poate constata ușor că toate cele două grupuri reacționează mai mult agresiv decât pasiv. O reacție agresivă mai pronunțată la frustrare o au copiii grupului №1, agresivitatea lor manifestându-se atât față de copiii de aceeași vîrstă, cât și față de maturi: mamă, tată, profesor. Mai puțin agresiv se manifestă copiii grupului №2: ei demonstrează mai multă agresivitate față de colegi și mai puțină față de maturi.

Pentru o integrare reușită și pentru formarea particularităților comportamentale similare cu ale copiilor auzitori am organizat un training. Activitățile în cadrul treningului au avut loc o dată în zi, cîte o oră, timp de zece zile. Treningul a fost realizat în tabăra de odihnă „Speranța”, unde copii hipoacuzici aveau posibilitatea de a comunica nu numai în timpul orei, dar și pe tot parcursul aflării în tabără. În total s-au organizat 9 activități cu cîte 20 de copii: 10 copii hipoacuzi și 10 copii cu un auz normal. Acești copii au format grupul experimental. Pentru comparație au fost aleși încă 10 copii hipoacuzi ce se confruntă cu aceleași probleme. Acești copii nu au participat la training, însă au fost testați repetat. Ei au format grupul de control.

La alcătuirea programului de lucru am avut în vedere că, hipoacuzi care participă la seminar au o experiență de comunicare cu copiii sănătoși și și-au format un stil de relații. Particularitățile orientărilor acestora pot fi explicate prin diferite cauze; ele au apărut în timpul integrării pe fondul care au fost afți pozitive, cât și negative. Noi nu ne-am pus ca scop să schimbăm radical evenimentele din timpul integrării sau soluționarea problemelor personale. În centrul atenției noastre este aspectul de relații cu prietenii. De



aceea ne-am dorit să ajutăm copiii să-și lărgescă cunoștințele psihologice, care îi va face să se privească cu alți ochi pe ei înșiși și pe persoanele ce-i înconjoară.

Noi am formulat obiectivele generale ale experimentului de formare:

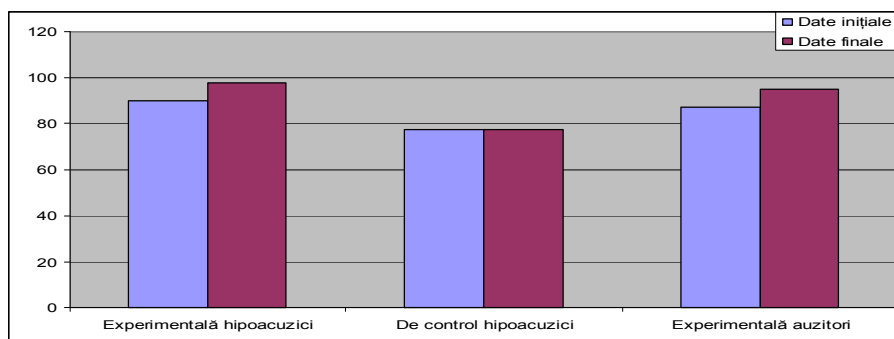
a) Formarea științifică a ideilor elementare despre personalitate, componentele ei și condițiile de dezvoltare; familiarizarea cu particularitățile esențiale ale relațiilor cu semenii și cu regulile de comunicare constructivă.

b) Formarea unor competențe de autoanaliză și autocunoaștere; cunoașterea unei persoane necunoscute; însușirea competențelor de bază în colaborare cu o persoană puțin cunoscută: ascultarea activă și reflectivă, înțelegerea empatică, abilitățile de comunicare.

Conform din obiectivelor generale s-a alcătuit programa, apoi conținutul, ce combină informație din psihologia socială și psihologia vîrstelor. Pentru realizarea obiectivelor a fost nevoie de a familiariza copiii cu minimul de informație despre personalitate și structura ei, despre dezvoltarea conștientului, despre rolul prietenilor în viața copiilor și a maturilor. Din cauza că orientările copiilor reflectă în general păreri stereotipe despre semenii sănătoși, a fost luată hotărîrea de a participa la seminar împreună cu ei.

Necesitatea familiarizării cu esența psihologică a comunicării și cu metodele de comunicare a determinat rolul ei fundamental în dezvoltarea și realizarea relațiilor interpersonale. Informațiile primite au fost prelucrate, sistematizate și unite în teme mai generale, ca de exemplu: „Dezvoltarea toleranței”, „Hai să ascultăm!”, „Atenție!”, „Relațiile cu alte persoane”, „Ce ne facem cu agresivitatea?”, „Depășirea barierei de frustrare”, „De ce avem nevoie de prieteni auzitori?” și „Bucuria comunicării”. La fiecare oră, copiilor li s-a propus de a discuta diferite aspecte ale uneia din aceste teme.

După seminar ambele grupuri de copii au fost testate repetat cu aplicarea metodei Rene Gille. În această probă, la parametrul „Comunicare (sociabilitate)” s-au observat schimbări în grupurile de copii hipoacuzi – grupul experimental și în grupul de copii auzitori. În grupul de copii hipoacuzi – grupul de control - datele inițiale și cele finale au rămas neschimbate – 77,5%. Copiii hipoacuzi – grupul experimental – au obținut inițial la acest parametru 90%, iar la testarea repetată 97,5%. Grupul de copii auzitori au obținut inițial 87,5%, iar la testarea repetată 95%. Ambele grupuri au o diferență în date spre pozitiv cu 7,5%.



**Figura 2.** Comunicarea (sociabilitatea) în diferite grupuri de copii, în %

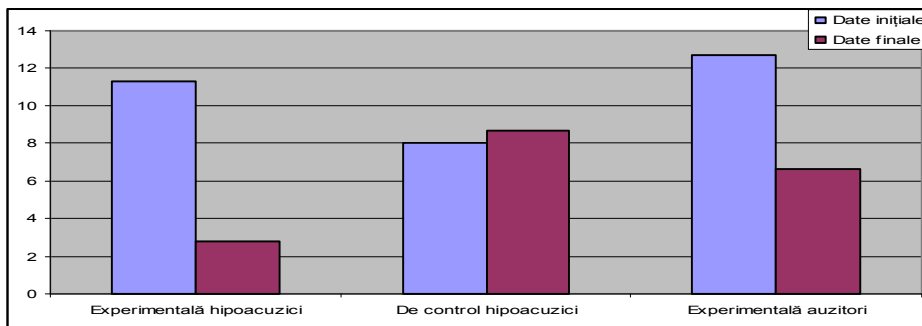
Pentru o comunicare eficientă este necesar și de o schimbare a reacției de frustrare. La acest parametru cea mai mare schimbare spre pozitiv se observă la grupul de copii hipoacuzi – grupul experimental. Inițial, acest grup a obținut 59%, iar în final 75% - ceea ce constituie o diferență de 16%. O schimbare vădită spre negativ se observă la grupul de copii hipoacuzi – grupul de control. Acest grup a testat inițial cu 61% și în final cu 42%, iar diferența este de 19%. În grupul de copii auzitori se observă o schimbare spre pozitiv: inițial - 54%, final – 60%, iar diferența de 6%. În tabelul №3 putem observa care este diferența dintre numărul de copii care au păstrat un tip de reacție agresiv după experimentul de constatare. În grupul experimental al copiilor hipoacuzi, cinci copii au schimbat tipul de reacție la frustrare din agresivă spre suferință pasivă. În grupul de control al copiilor hipoacuzi și copiilor auzitori numai la doi copii s-a observat această schimbare.

**Tabelul 3.**

*Raportul tipurilor de reacții la frustrare a copiilor în diferite grupuri pînă și după seminar*

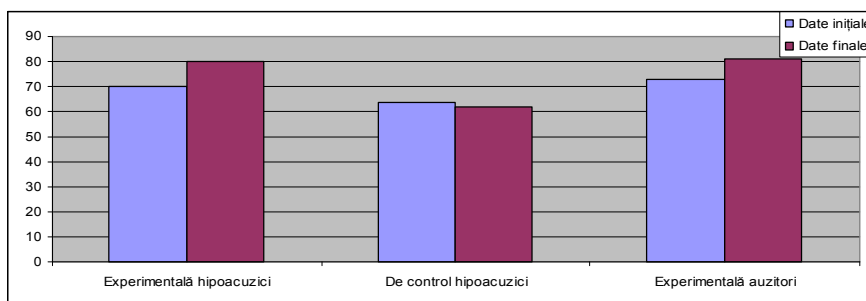
Grupurile		Copii hipoacuzici (grupul experimental)		Copii hipoacuzici (grupul de control)		Copii auzitori	
		Date inițiale	Date finale	Date inițiale	Date finale	Date inițiale	Date finale
Caracterul reacției la frustrare	Activ, agresiv	6	1	8	6	5	3
	Suferință pasivă	4	9	2	4	5	7

Integrarea în societate a copiilor este direct proporțională cu dorința de a se izola. S-a observat că după experimentul de formare grupul de control al copiilor hipoacuzi la acest parametru a manifestat puțină creștere. Acest grup a obținut inițial 7,99%, iar după experimentul de formare a crescut cu 0,69%, ceea ce constituie 8,66%. Grupul de copiii auzitori a înregistrat din start 12,66%, iar după training 6,66%, ceea ce constituie o scădere cu 6%. Cea mai mare diferență se observă la grupul de formare a copiilor hipoacuzi. Acești copii au obținut în experimentul de constatare 11,33%, iar după experimentul de formare procentul s-a micșorat cu 8,53% și constituie 2,8%.



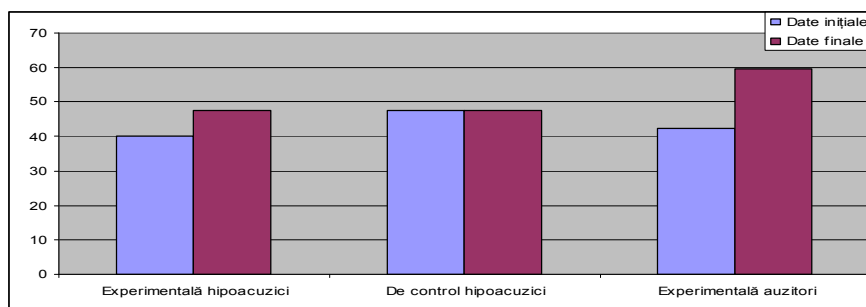
**Figura 3.** Izolarea (precauția) în diferite grupuri de copii, în %

La parametrul „Curiozitatea socială” s-au observat de asemenea unele schimbări. S-a înregistrat o creștere de 10% în grupul experimental al copiilor hipoacuzi și o creștere de 8% în grupul de copii auzitori. În grupul de control al copiilor hipoacuzici la acest parametru se observă o scădere de 2%.



**Figura 4.** Curiozitate socială în diferite grupuri de copii, în %

Se remarcă anumite schimbări la capitolul „Tendința spre dominare”. Aceste schimbări sînt vizibile la copiii din grupul experimental al copiilor hipoacuzici cu o creștere de 7,5% și la grupul de copii auzitori cu o creștere de 17%. În grupul de control al copiilor hipoacuzici la acest parametru nu a avut loc nici o schimbare.



**Figura 5.** Tendința spre dominare în diferite grupuri de copii, în %

I. Rezultatele obținute în faza de constatare conduc spre următoarele concluzii:

- Grupul de copii hipoacuzici manifestă o tendință spre izolare mai mică cu 2,67% decât cei din grupul de copii auzitori. Astfel de comportament al copiilor hipoacuzi îl putem explica prin traiul în colectiv (la școala/internat), regimul strict al zilei și supravegherea permanentă a educatorilor, factori care exclud singurătatea.
- Grupul copiilor hipoacuzici posedă o curiozitate socială cu mult mai redusă decât copiii auzitori. Ei sînt lipsiți de sursele de informații la care au acces colegii lor sănătoși:

- defectul canalelor auditive
- nu au dreptul de a se deplasa din curtea școlii/internatului
- nu au acces la internet (decît la orele de informatică sub stricta supraveghere a profesorului)
- practic nu vizionează emisiuni televizate
- practic nu comunică cu persoane din afara instituției/familiei

1. Tendința spre dominare a copiilor hipoacuzici diferă de cea a auzitorilor doar cu 2%.

2. Ambele grupuri manifestă caracterul mai mult agresiv decît pasiv al reacției la frustrare.

II. Făcînd o analiză a rezultatelor obținute la faza de control în grupul copiilor hipoacuzici constatăm că valorile itemilor „Comunicare (sociabilitate)” și „Tendințele spre dominare” rămîn aceleași ca și la faza de constatare. Se observă o schimbare foarte mică la itemul „Izolare” cu o creștere de 0,69% și o creștere cu 2% la „Curiozitatea socială”. Schimbările nesemnificative ale acestui grup se explică prin dezvoltarea firească a calităților de personalitate.

1. În grupul de copii auzitori și hipoacuzici la itemul „Comunicare (sociabilitate)” s-a observat o creștere egală cu 7,5%. Foarte aproape este și creșterea curiozității sociale: grupul de copii auzitori cu 8%, grupul experimental – hipoacuzic cu 10%. Creșterea curiozității sociale și comunicării se datorează relațiilor strînse de comunicare dintre categoriile de copii în cadrul taberei de vară și al seminarului.

2. Copiii auzitori înregistrează o reducere semnificativă de 6% la itemul „Izolare”. La grupul hipoacuzic această scădere este destul de mare – 8,53%.

3. Ambele grupuri au manifestat o tendință spre dominare sporită în faza de control: în grupul hipoacuzic aceasta a crescut cu 7,5%, iar în cel al copiilor auzitori cu 17%. Presupunem că această creștere după training se datorează creșterii nivelului de încredere în sine.

#### Referințe bibliografice

1. Bolboceanu A. *Impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei*. Diser. pt gradul științific de doctor habilitat. Chișinău, 2004.
2. Bucun N. *Integrarea școlară și socială a copiilor cu cerințe speciale*. Simpozionul internațional. Chișinău: Epigraf, 1998.
3. Nagy A. *Integrarea socială a persoanelor cu deficiențe de auz*. În: *Didactica Pro...*, 2002, №1, p. 15 – 18.
4. Puiu I. *Copilul cu dizabilități și risc sporit*. Intervenții timpurii. Ghiduri practice. / I. Puiu; Ministerul Sănătății și Protecției Sociale al. Rep. Moldova. Univ. de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițeanu”/ Gh.: USMF „Nicolae Testemițeanu”, 2006.
5. Stanică I., Popa M. *Elemente de psihologia deficienților de auz*. / Institutul Național de reciclare și educație specială a persoanelor handicapate. București, 1994.
6. Spady W. *Paradigm lost: Reclaiming America's educational future*. Arlington, VA: American Association of School Administrators, 1998.
7. Гильяшева И.Н., Игнатова Н.Д. *Методика исследования межличностных отношений ребёнка*. Методическое пособие. Москва: Фолиум, 1994.

## PERSONALITATEA GEMENILOR - ÎNTRE SIMILARITATE ȘI INDEPENDENȚĂ

**Magdalena Dumitrana,**

conf. univ., dr., Universitatea din Pitești, România

***Abstract.** One of the traditions seeming eternally ingrained is that twins, for the simple reason that they are twins, must to follow a life path at least similar if not identical. The twins' school life is marked by the same destiny of the common identity. The article presents the case of a twins' pair, attending the kindergartens and the primary school, which cases expose this tradition as being profound harmful prejudice to the twins' personality*

### Introducere

Atunci cînd se vorbește despre individualizarea învățămîntului și mai nou, de incluziune, obiectul preocupărilor poate fi extrem de diferit (copii aparținînd diferitelor categorii socio-culturale, religioase, sex, handicap ș.a.m.d.) dar în nici un caz, referința nu se face la gemeni. Priviți de către ceilalți cu bucurie, amuzament, curiozitate, ei sînt considerați, în general, ca o singură persoană. Cu cît sînt mai asemănători, cu atît diferențierea psihologică și educațională este mai absentă.

Fără îndoială, în numeroase cazuri, asemănarea dintre gemeni poate merge foarte departe, din punct de vedere psihologic. Dar tot atît de bine, similitudinea se poate rezuma doar la înfățișare. Aceste aspecte au fost

multi-exploatate în literatură constituind un subiect încă neepuizat. Aceasta nu înseamnă că nu a fost surprins un adevăr important: acela că, în principiu, se face o greșeală când gemenii sînt tratați în același fel.

### **Un caz empiric**

Lucrarea de față pornește de la cîteva experiențe empirice - de la cîteva cazuri în care dominarea unuia dintre gemeni față de celălalt era de-a dreptul distructivă pentru cel supus ori pentru amîndoi. În acest context, perioada preșcolară este extrem de sensibilă. Iată unul din cazurile extreme care, cel puțin în acel moment, au apărut a nu avea o rezolvare imediată și nici pe termen mediu.

Într-una din grădinițele din București au fost înscrise două fetițe gemene (univiteline), de 5 ani și cîteva luni. Comportamentul vior, ochii ageri, capacitatea de a înțelege sarcinile și de a le performa în mod corect au fost vizibile de la început. Imediat însă au apărut și aspecte mai puțin plăcute. În primul rînd fetițele nu își dezvoltaseră deloc limbajul expresiv fără să fi existat o cauză de ordin medical. În schimb, comunicau între ele într-un limbaj verbal inventat de ele. Pentru ceilalți însă, vorbirea lor era complet neinteligibilă, formată din cîteva vocale unite între ele.

În ceea ce privește relația dintre ele, se părea că exista o perfectă sincronizare și înțelegere. În realitate, una dintre gemene, cea mai „mare” este stăpînul absolut al celeilalte. Comunicarea într-un context public nu se făcea verbal, ci numai prin priviri scurte, foarte expresive, pe care geamăna dominantă le arunca celeilalte, care nu își pierdea din ochi liderul. Iar liderul dicta o conduită generală de refuz: refuz de a-și îndeplini sarcinile, refuz de a participa la lecții, refuz de a se juca cu alți copii. Chiar dacă geamăna nr. 2 ar fi știut și dorit să răspundă, îi era absolut interzis. Din cînd în cînd, geamănul nr. 1 accepta să îndeplinească o acțiune (de pildă să coloreze o figură atunci cînd i se cerea) dar stopa orice încercare a surorii sale de a face la fel. Fiecare moment constituia un moment de război a surorii dominante față de lume; în acest război, sora dominată era complet la ordinele primea. Agresivitatea era îndreptată nu numai asupra adulților și copiilor din grădiniță, dar și asupra adulților din propria familie și a personalului de serviciu angajat de aceasta.

Era evident că acești copii aveau nevoie de o terapie susținută și complexă; lucru evident pentru absolut oricine, în afară de familie. La slaba încercare a cadrului didactic de a atrage atenția asupra conduitei fetițelor, răspunsul a fost rapid: gemenele au fost retrase de la grădiniță și mutate în alta. De altfel, istoria (pre)școlară lor se compunea dintr-o multitudine de asemenea retrageri și înscrieri în altă parte. Nu au stat niciodată, nicăieri, mai mult de un semestru, lipsind încă jumătate din acest timp, sub diferite pretexte.

În această situație disperată, strategia părinților a fost de a „nu observa”. Foarte bine situați profesional, social și financiar, s-au îndepărtat sub pretextul cerințelor profesionale. Cugetul le-a fost și mai ușurat cînd bunica din partea tatălui, fostă profesoară de pedagogie (de tip tradiționalist-autoritar) și-a asumat întreaga răspundere pentru educarea fetelor. De altfel, a i se împotrivi părea o idee complet nerealistă.

Bunica, în plină fază de negare (nu dorește să audă nici cea mai ușoară opinie privind eventualele dificultăți ale fetelor) declară întotdeauna că totul este în regulă și că vinovați pentru problemele gemenilor sînt ceilalți copii, cadrele didactice, programul de grădiniță etc. La aproape 6 ani, cu contribuția deplină a familiei, gemenele erau inapte a participa la o activitate socială ori de învățare, oricît de simplă ar fi fost.

Acest caz, mai degrabă observat decît studiat, a însemnat punctul de plecare al unui studiu în desfășurare. Mai multe întrebări ar fi aici de pus: Este bine ca gemenii să fie permanent plasați împreună, oricare ar fi acțiunea ori situația? Dacă nu, cine decide acest lucru și pe baza căror criterii? Cum se pot rezolva dificultățile de învățare ce apar la unul din gemeni (de obicei cel dominat), dacă situația de „inseparare” în care este plasat, nu permite diferențierea și individualizarea predării-învățării?

Întrebarea cea mai importantă însă: este familia pregătită să educe pe gemeni? Este pregătită să recunoască cele două personalități diferite și să le trateze ca atare?

Observațiile empirice constată un răspuns mai degrabă negativ. În general, destinul este trasat de geamănul dominant. Dacă aptitudinile, inclusiv cele intelectuale, sînt apropiate ca nivel, lucrurile trec relativ neobservate. Dar dacă diferențele sînt mari, unul dintre frați este practic sacrificat. Acest lucru este important în discuția prezentă. Fratele sacrificat va dezvolta o personalitate „sub presiune”, cu efecte greu de prevăzut pentru viitor.

### **Concluzii**

Studiul gemenilor este probabil una dintre cele mai favorabile situații în a studia dezvoltarea personalității copiilor, mai ales în ceea ce privește diferențierile și individualizările existente. Mai mult - investigația psihologică în acest domeniu pune și la îndemîna pedagogiei o bază științifică pentru tratarea diferențiată a copiilor în clasă.

### Referințe bibliografice

1. Frisch D. *Twin Observations: What Psychology Can Learn from Twins*, <http://www.psychologytoday.com/node/24503>
2. Haimowitz A.G. *Heredity Versus Environment: Twin, Adoption, and Family Studies*. <http://www.personalityresearch.org/papers/haimowitz.html>
3. Segal N. L. *The importance of twin studies for individual differences research*. Journal of Counseling and Development, 1990, 68, p. 612-622.

## PARTICULARITĂȚILE COMPORTAMENTULUI ONLINE AL ADOLESCENTULUI-UTILIZATOR DE INTERNET

**Olga Morozan,**  
lector superior, I.Ș.E.,

*Abstract.* The actual cyber-psychology studies regarding the adolescent Internet usage make visible the problem of the integrative approach absence in defining the user's personality profile, presented not only by the addictive online game behaviour or communication, but also by the other activities. Thus, there is a strict necessity to analyze the Internet activity like a complex human one, that varies from one individuality to another. Starting from this point, this article represents an empirical research on adolescent online behaviour, through his/her age needs satisfaction.

Cercetările empirice actuale în domeniul ciberpsihologiei ce vizează utilizarea Internet-ului de către adolescent, prezentate de către psihologii: Regina J.J., M. van den Eijnden și Gert-Jan Meerkert [van den Eijnden et al.]; Nick Yee [12]; Mazalin D. și Moore S. [10]; Elisabeth Engelberg și Lennart Sjöberg [3], Kimberly S. Young [13], etc., fac sesizabilă problema lipsei unor abordări integrale în interpretarea profilului personalității, manifestată nu doar în activitatea de joc online sau a comunicării, ci și prin alte activități. Cuvîntul său în acest context îl exprimă psihologii Genevieve Marie Johnson și Anastasia Kulpa, care conceptualizează utilizarea Internet-ului ca o activitate umană complexă, ce variază de la o individualitate la alta, fiind manifestată prin trei caracteristici: sociabilitatea, utilitatea și reciprocitatea, care sînt influențate de particularitățile cognitive și de personalitate ale acestora. [Johnson G.M., Kulpa A., 4] Mai mult ca afit, Campbell A.J. [Campbell et al., 1] îi atribuie spațiului virtual o concepere alternativă cu rolul unui forum pentru dezvoltarea rețelelor sociale, care oferă șansa de a stabili unele relații esențiale, de a manifesta încrederea în sine, de a dezvolta abilitățile sociale ale utilizatorului și de a realiza un suport social.

În așa mod, Internet-ul nu mai poate fi analizat doar ca fiind un mediu generator al adverselor consecințe psihologice în cazul suprautilizării de către adolescenți, ci și din punctul de vedere al utilizării normale. Din acest motiv se simte necesitatea realizării unui studiu ce ar contura într-un mod distinctiv activitatea online a adolescentului, drept fundament teoretic al căruia îl reprezintă: teoria social-istorică a dezvoltării psihice a lui Vigotsky [14] și teoria ierarhiei nevoilor umane a lui Maslow [7]; drept *ipoteză se presupune că adolescentul apelează la serviciile de Internet nu doar pentru distracție, dar și pentru satisfacerea unor nevoi personale, cum ar fi nevoia de comunicare, de a fi afectuos, nevoia unui cerc intim de prieteni, nevoia de autoexprimare etc.*

Întrucît activitatea adolescentului în cadrul Internet-ului apare ca un proces multidirecțional, a fost necesară *elaborarea unui chestionar empiric* care să dezvăluie multitudinea implicării în mediul online al subiecților. Drept bază teoretică pentru aceasta au servit următoarele: *taxonomia aplicațiilor de Internet* [11], prezentat prin: domeniul de informare, domeniul de comunicare, domeniul de realizare a plăcerilor, domeniul de oferire sau realizare a serviciilor; *contextul psihologic al Internet-ului* [McKenna et al., 9]; *utilizarea Internet-ului în limitele normei*, prezentat prin timpul navigării online (în medie 1- 3 ore pe zi) și frecvența utilizării lui (25-50% din timpul liber) [13]; *consecințele negative ale utilizării adictive de Internet*: probleme de familie, academice, ocupaționale [Young K., 13]; *simptomele comportamentului online adictiv* [Jumirsky, 5].

Ulterior, în baza datelor teoretice, au fost realizate observări pasive și active ale modului de manifestare a adolescenților în cadrul site-urilor de chat: [www.facebook.md](http://www.facebook.md) ; [www.odnoklassniki.ru](http://www.odnoklassniki.ru); [www.faces.com](http://www.faces.com); [www.torrentsmd.com](http://www.torrentsmd.com) și de joc online: <http://www.playmania.ro/jocuri/multiplayer>; <http://www.razboinici.com/>, <http://www.joc-uri.ro/gta+san+andreas>. Datele obținute au fost completate prin convorbiri de grup cu adolescenții claselor 10-12 (Liceele Teoretice „Mihai Eminescu” și „Nicolae Iorga” din mun. Chișinău), concentrîndu-se atenția asupra activității lor de comunicare, cunoaștere,

distracție, realizare de servicii în mediul virtual și modului de influență a Internet-ului asupra stării generale a subiecților. Mai mult ca atât, s-a realizat documentarea în domeniul unor instrumente empirice deja existente; drept sursă de inspirație parțială constituind: sondajul de opinie „Accesul la Internet și formele de utilizare a acestuia”, realizat de către Universitatea din Craiova, Institutul Social Oltenia în anul 2008-2009 [2] și articolul psihologului Young [13].

În urma tuturor implicațiilor, s-a elaborat chestionarul „Utilizarea Internet-ului” format din 62 de itemi, care include următoarele subdiviziuni: *date generale; informația despre accesul la Internet; timpul alocat navigării pe Internet; principalele motive ale navigării pe Internet; funcțiile Internet-ului; locul Internet-ului în bugetul de timp liber; site-urile preferate; descărcarea datelor de pe Internet și programele utilizate; Internet-ul și formarea competențelor școlare sau extrașcolare; utilizarea chat-ului și a jocurilor online (jocurile online: tipul, frecvența, motivele preferinței; chat-ul: frecvența accesării; prezentarea identității (nickname-ul, datele personale, avatarul)); comunicarea online: alegerea partenerului, subiectele, regulile de politețe, Limbajul Net; Internet-ul și relațiile virtuale: tipul; durata, frecvența, relația online-offline; influența Internet-ului asupra relațiilor personale și sociale; influența Internet-ului asupra stării generale a utilizatorului: fizică, psihică.*

Procedura administrării chestionarului a fost realizată online prin intermediul site-ului specializat de sondaje și chestionare [www.survey.monkey.com](http://www.survey.monkey.com) (care oferă și o analiză statistică simplă sub forma procentului de frecvență), grupul experimental fiind în mărime de 200 subiecți de vârstă adolescentă (15-19 ani).

Analiza statistică descriptivă a datelor obținute în urma administrării chestionarului dat a oferit conturarea aspectelor dominante ale comportamentului online al adolescentului, manifestat prin activitatea de comunicare, cunoaștere, de distracție, care îi oferă posibilitatea de a se manifesta din punct de vedere emoțional, creativ și social, astfel autodeterminându-se. Acest fapt elucidează conexiunea directă dintre acțiunile adolescentului în mediul online și factorii motivaționali de declanșare a lor, adică nevoile lui de comunicare, de posedare a unui cerc intim de prieteni, de reciprocitate afectivă, a creației cu valoare socială, de cunoaștere, autodeterminare și autodesăvârșire, de a se manifesta ca subiect al unei activități socialmente recunoscută, utilă; de a fi original și a-și satisface nevoia de distracție. Astfel, se iscă o tendință de satisfacere a acestor nevoi prin intermediul serviciilor oferite de Internet, al cărui caracter definește modul de implicare a adolescentului, permițând confirmarea ipotezei înaintate.

Constatările privind modalitatea de satisfacere a nevoilor adolescentului prin intermediul serviciilor oferite de Internet și a activităților realizate în cadrul acestor servicii au fost concentrate în tabelul ce urmează.

Internetul		Nevoile adolescentului	Activitatea adolescentului în mediul online
Serviciile	Aplicațiunile		
Informare prin accesul la distanță și la surse de informații	WWW, FTP	Nevoia de a cunoaște și a se documenta în domenii diferite.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- documentare și descărcare de date, dintre care cele mai dese ori sînt filmele, studiile și articolele; deseori prezentările de tip multimedia și doar cîteodată muzică, fotografii, jocuri, eseuri și referate, cărți și programe la calculator.</li> <li>- navigare pe site-urile și portalurile variate cu o frecvență medie, cele mai active fiind site-urile de blog, educație și hobby, astfel confirmînd necesitatea de comunicare, cunoaștere și distracție;</li> <li>- utilizarea activă a Internet-lui în mediul școlar sau extrașcolar, la rezolvarea de probleme personale, prin documentare și descărcări de date.</li> </ul>
Comunicare	E-mail, newsgroups, chat, site-uri de rețele sociale, mediu de video conferință (skype, messenger, <a href="http://www.odnokl">www.odnokl</a> , <a href="http://www.assniki.ru">assniki.ru</a> , <a href="http://www.facebo">www.facebo</a>	De a comunica, de a interacționa cu alte persoane și stabili un cerc intim de prieteni, nevoia de a fi afectuos, de a poseda „reciprocitate” afectivă, nevoia de a crea, de a fi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizarea frecventă a chat-ului (cîteva ore pe zi),</li> <li>- crearea blog-urilor de discuție cu cel mai discutat subiect „școala”;</li> <li>- alegerea partenerilor noi de comunicare după criteriul vîrstă ;</li> <li>- menținerea conversației cu un partener de chat de la cîteva zile la mai mult de cîteva luni, care depinde de prezența de interese comune, caracterul, personalitatea interlocutorului și agreabilitatea exteriorului;</li> <li>- motivele întreruperii comunicării cu un partener sînt: prezența în vorbire a ticurilor verbale, lenevia de a scrie sau folosirea prea multor abrevieri;</li> </ul>

	<a href="http://ok.com">ok.com</a> , <a href="http://www.youtube.com">www.youtube.com</a> )	original, de a se autodetermina și autodesăvârși, de a fi personalitate	<ul style="list-style-type: none"> <li>- întreruperea comunicării poate fi spontană prin ștergerea lui din lista de prieteni;</li> <li>- consideră relațiile virtuale drept romantice, unde pot să se simtă mai iubiți, dar avînd diferite viziuni asupra durabilității lor;</li> <li>- își prezintă identitatea prin profilul său, care conține nickname ce provine de la numele personal, avatar ce reprezintă mai mult poza personală (pentru a completa sinceritatea datelor oferite în profil), cu datele personale oferite nemodificate, dar incomplete (tind a fi onești, dar limitați în cercul de prieteni intimi, nedorind astfel să cunoască lucrurile personale despre ei);</li> <li>- utilizarea limbajului Net (sub forma de abrevieri, acronime, L33t, <i>emoticons</i> și <i>smileys</i> ce reprezintă stări emoționale) din motivul de a fi original, creativ și totodată foarte simplicitist în exprimare;</li> <li>- respectarea Netiquette-i din motivul dorinței de a se respecta reciproc.</li> </ul>
Realizarea plăcerilor	MU*s (mediu de tip multi-utilizator) (jocuri online)	Nevoia de a se distra intelectualizat, în funcție de propriile preferințe, nevoia de a se autodetermina și autodesăvârși.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- participarea în jocuri online de 2 ori pe săptămîină și mai puțin, din motivul distracției, optînd cel mai mult pentru jocurile cu subiect, care îi pot oferi participarea la diferite roluri;</li> <li>- profilul său este prezentat prin nickname diferit de nume, avatar cu imagini reprezentînd putere, cîteodată imagini animate și imagini simbolizînd răul, care i-ar caracteriza doar rolul atribuit de joc, dar nu Eu-l său real.</li> </ul>

Pe lîngă aceste constatări, s-au identificat anumite date referitoare la tendința de utilizare a Internetului la un nivel ridicat și foarte ridicat din punctul de vedere al frecvenței orelor de utilizare pe zi și pe săptămîină. În așa mod se face observabil că în jurul a 52% din subiecții experimentați utilizează Internetul în 4-10 ore pe zi și în 25 - 51 de ore pe săptămîină, unde norma ar fi între 0-3 ore pe zi sau 0-24 ore pe săptămîină. Astfel se denotă existența unei tendințe potențiale de suprautilizare a mediului online, confirmată și de datele obținute privind influența Internet-ului asupra sănătății fizice și psihice cu valoarea „dese ori” sau ”foarte dese ori” trăite de către adolescenți. Acestea sînt: dureri de cap (24%); dureri de spate (55%), ochi înroșiți sau senzația de usturime a ochilor (33%), senzația de a fi total absorbit de online (37,5%), accesarea chat-ului sau jocului fără motiv în timpul orelor de școală (52,5%), care, prezentate în complex, servesc drept simptome exterioare ale unui comportament online adictiv.

Cele determinate în mod experimental ne permit să formulăm următoarele concluzii:

1. *activitatea adolescentului în cadrul Internet-ului poartă un caracter complex de cunoaștere, comunicare și realizare a plăcerilor sale, în acțiunile căruia își vîd reflectarea nevoile de a comunica, de a stabili relații sociale, de a cunoaște, de a fi afectuos, a fi creativ și original, de a se distra, de a se autorealiza etc.*

2. *În activitatea online a adolescentului de azi se iscă o tendința de creștere a valorii timpului de ședere online, fapt care duce la apariția unor consecințe negative asupra sănătății fizice și psihice a adolescentului, conturînd riscul constituirii unui comportament adictiv.*

Aceste constatări ilustrează impactul pozitiv al utilizării aplicațiilor online asupra personalității adolescentului, atunci cînd se menține o navigare medie în spațiul virtual.

Rezultatele obținute contribuie la dezvoltarea psihologiei pedagogice și sociale prin completarea bazelor teoretice cu o nouă abordare a relației „adolescent-mediul online”, care va vor permite examinarea ei din punctul de vedere al satisfacerii nevoilor de vîrstă ale utilizatorului de Internet. De asemenea se vor elucida noi probleme și arii de studiere din cadrul psihologiei corecționale în vederea conturării profilului psihologic al adolescentului adictiv de Internet, ceea ce solicită recomandări și propuneri. Astfel, elucidarea tendinței adolescentului de a utiliza Internet-ul cu scopul satisfacerii nevoilor personale și sociale servește drept materie primă pentru științele educației de a utiliza potențialul informațional în procesul instruirii. Implicarea tehnologiilor noi și, în special a Internet-ului în cadrul lecțiilor cu scopul de a integra cerințele curriculare cu nevoile psihologice ale adolescenților, va permite realizarea nu numai a

procesului de instruire, dar și a satisfacerii nevoilor de comunicare, de distracție, de cunoaștere, de creație, de afecțiune și autoexprimare, astfel atingându-se un nivel de utilizare rațională, eficientă și creativă a Internet-ului.

Drept exemplu, îl poate servi aplicarea în cadrul activităților școlare și extrașcolare a proiectelor online, oferite de către *iEARN\**, care reprezintă cea mai mare rețea de nivel global non-profit ce oferă profesorilor și tinerilor posibilitatea de a utiliza Internet-ul și alte tehnologii în crearea și dezvoltarea unor proiecte colaborative axate pe învățare și ale căror rezultate pot reprezenta crearea de jurnale, a antologiilor de scriere creativă, a site-urilor web, a reportajelor, expozițiilor de performanțe etc. Printre cele mai des utilizate aplicațiuni în iEARN sînt: *Weblogs* care asigură crearea de blog-uri educaționale în cadrul clasei, instituției etc., aplicațiunea *VoiceThread* (<http://voicethread.com/#home>) ce reprezintă un slide show multimedia cu caracter colaborativ, asistînd crearea și publicarea de imagini, documente și video, însoțite de elementul de comentarii vocale; aplicațiunea *Slideshare* (<http://www.slideshare.net>), ce asistă învățarea mediată prin prezentările Power Point; aplicațiunea *Ning* (<http://www.ning.com>) care oferă posibilitatea de creare a comunităților online de tipul rețelelor sociale etc. [D,8].

În final se poate spune că studiul dat a dezvăluit nu numai aspectul complex al activității adolescentului în mediul online, dar și a deschis uși largi pentru alte probleme ale psihologiei adolescentului cum ar fi: aportul factorilor sociali asupra gradului de utilizare a Internet-ului; rolul stereotipurilor sociale în comunicarea online; aspectul creativ al Internet-ului reprezentat prin formarea de blog-uri, site-uri, portaluri; serviciile online de shopping, diferențe de gen, vîrstă ale conținutului utilizării Internet-ului, problema imaginii Eu-lui la stabilirea și menținerea relațiilor virtuale; influența climatului psihologic familial, a stilului de educație parental la formarea atitudinii față de spațiul virtual etc. Studiul oferă de asemenea perspective noi la studierea problemelor comportamentului online adictiv, care în era tehnologiilor informaționale capătă statutul de cea mai mare problemă. Rezolvarea acesteia va oferi ocazii pentru menținerea și dezvoltarea de mai departe a interacțiunii om-mașină, care ar putea aduce lumii posibilități noi de cucerire a imensității lumii virtuale într-un mod echilibrat, eficient și creativ.

#### Referințe bibliografice

1. Campbell A.J., Cumming S.R., Hughes I. *Internet Use by the Socially Fearful: Addiction or Therapy?* În: *Cyberpsychology and Behavior*, Ann Liebert, Inc. Publishers, vol.8, number 1, February 2006.
2. Crăițoiu C. (coord.) *Sondaj de opinie: „Accesul la Internet și formele de utilizare a acestuia”*. Universitatea din Craiova, Institutul Social Oltenia, 2009, extras: [www.psihologiaonline.ro](http://www.psihologiaonline.ro).
11. Engelberg E., Sjoberg L. *Internet Use, Social Skills and Adjustment*. În: *Cyberpsychology and Behavior*, Ann Liebert, Inc. Publishers, vol. 7, number 1, February 2004.
12. Johnson G. M., Kulpa A. *Dimensions of Online Behavior: Toward a Use Typology*, in *CyberPsychology & Behavior*, Mary Ann Liebert, Inc. Publishers, volume 10, iss.6, December, 2007.
13. Jumirsky. Psihoteste. Volumul II. Savca L. Vîrlan, M. (coord.) Univers Pedagogic, Chișinău, 2008.
14. Leinenbach J. *eLearning Management: A Handbook for Teachers, Trainers and Managers in Learning Organizations*. Iași: Polirom, 2007.
15. Maslow A.H. *Motivație și Personalitate*. București: Editura TREI, 2007.
16. Munca D. *A Practical Guide to Online Project Based Learning: Integrating Moldovan Teachers in the International Education and Resource Network*. Chișinău: iEARN Moldova, 2009.
17. McKenna K.Y., Green A.S., Gleason M.I. *Relationship formation on the Internet: what's the big attraction?* *Journal of Social Issues*, vol. 58, 2002.
10. Selfhout M.H.W., Branje S.J.T., Delsing M., ter Bogt T.F.M., Meeus W.H.J. *Different Types of Internet use, Depression, and Social Anxiety: The role of Perceived Friendship Quality*, in *Journal of Adolescence*, Elsevier Ltd. Publisher, volume 32, issue 4, August 2009.
18. Schuman B.A. *Issues for Libraries and Information Science in the Internet Age*, Libraries unlimited, Inc., USA, 2001.
19. Yee N. *Motivations of Play in Online Games* in *CyberPsychology & Behavior*, Ann Liebert, Inc. Publishers, December, 2006.
20. Young K. *Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment*. În: L. VandeCreek & T. Jackson (Eds.). *Innovations in Clinical Practice: A Source Book*. (Vol.17, 1999) Sarasota, FL: Professional Resource Press.
21. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. Москва: Издательство Лабиринт, 1999.



## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Людмила Патрашку,

доктор педагогических наук, конференциар,  
Молдавский государственный университет

Александр Кац,

Докторант, Кишиневский государственный  
педагогический университет им. И. Крянгэ

*Abstract. The author of the article Psychological Aspects of Tolerance Formation Mr. A. Kat considers that toleration as a characteristic of a person can be formed only on the base of the latest achievements of psychology. He has analyzed different psychological approaches and singled out the main characteristics of a tolerant person and established levels, steps and methods of tolerance formation as a process. We find out this article interesting and useful for developing both theoretical and practical aspects of this problem.*

Процесс формирования толерантности как черты характера является сложным и раскрывается разными психологами по-разному. Рассмотрим основные точки зрения на этот процесс и определим нашу позицию. Прежде всего, необходимо установить, какую личность мы считаем толерантной, какие черты характера свойственны толерантной личности, и затем определить, как лучше и эффективнее сформировать эти черты характера.

Толерантность свидетельствует об активной позиции личности в таких процессах, как познание и признание своего «Я» (позиций, взглядов, мировоззрения) и позиции другого (гностический уровень); определение тактики поведения и диалога с другими (конструктивный уровень); взаимодействие с другими при абсолютной автоматизации (быть с другими и сохранять свое «Я») (деятельностный уровень); анализ результатов взаимодействия (аналитико-результативный уровень).

Это уровень толерантного поведения, который может быть охарактеризован следующими признаками: контактность; доброжелательность; отсутствие тревожности; мобильность действий; вежливость; терпение; доверительность; социальная активность.

Л.В. Смирнов, проанализировав черты толерантности, выделяет следующие: терпимость к чужим мнениям и поступкам, терпение друг к другу, понимание других, не ограничивать свободу других, равенство, умение слушать и слышать, национальное равенство, безусловное принятие человека, отсутствие негативного отношения к другим, слияние – единство, уважение субъектами друг друга, отсутствия раздражения на мнения и поступки других людей, уважение к убеждениям других людей, стремление понять точку зрения другого или его поступок, отсутствие мнения, что прав только ты.

Он выделяет следующие качества толерантности: *устойчивость личности* (эмоциональная стабильность; доброжелательность, вежливость, терпение; социальная ответственность; самостоятельность; социальная релаксация); *эмпатия* (чувствительность партнера; высокий уровень сопереживания; учтивость; экстравертность; способность к рефлексии); *дивергентность поведения* (отсутствие стереотипов, предрассудков; гибкость мышления; критичность мышления); *мобильность поведения* (отсутствие напряженности в поведении; отсутствие тревожности; контактируемость, общительность (коммуникабельность); умение найти выход из сложной ситуации; автономность поведения; прогностицизм; динамизм); *социальная активность* (социальная самоидентификация; социальная адаптированность; креативность; социальный оптимизм; инициативность).

В структуре толерантности существенную позицию занимает также эмоционально-волевой компонент (Н.А. Асташова, О.С. Ионина, Е.Г. Луковицкая, Г.У. Олпорт и др.). Эмоции служат организующим и мотивирующим фактором поведения человека, его личностного развития и отношений с окружающим миром.

В качестве механизма формирования толерантности может быть использован механизм трансформации когнитивного содержания в эмоциональное (Е.Л. Яковлева). А.Н. Третьякова считает, что принцип перевода когнитивного содержания в эмоциональное означает, что возникшая проблема описывается в терминах эмоциональных состояний. Работа с эмоциональным содержанием позволяет доказать безусловную самоценность каждой личности, способствует принятию другого человека, мотивирует на конструктивное взаимодействие и формирует ценности толерантности [7].

Выделяются три этапа формирования толерантности. Первый этап – информационно-познавательный, или когнитивный, этап осознания полученной информации с последующим обсуждением. Второй этап – аффективный, т.е. эмоционально-волевой. На этом этапе происходит понимание и формирование оценки объекта. Третий этап – мотивационно-поведенческий. На данном этапе происходит апробация способов толерантного поведения в деятельности и повседневной жизни.

Распространено также так называемое дифференцированное понимание феномена толерантности, в состав которого входят: естественная, моральная и нравственная толерантность. Естественная (натуральная) толерантность – открытость, любознательность, доверчивость, – свойственная маленькому ребенку и еще не ассоциирующаяся с качествами его «Я» (толерантность типа «А»); моральная толерантность – терпение, терпимость, ассоциируемая с личностью («внешним Я» человека) (толерантность типа «Б»); нравственная толерантность – принятие, доверие, ассоциируемая с сущностью или «внутренним Я» человека (толерантность типа «В»).

Все психологи сходятся на том, что для формирования любого качества личности необходима специально организованная деятельность, однако методика формирования качеств личности может быть разной. С.Л. Братченко [2] предпринял попытку сформулировать исходные идеи для построения психологии толерантности следующим образом:

Толерантность не является результатом действия каких-либо «факторов»; толерантность – это проявление *сознательного, осмысленного и ответственного выбора* человека (**экзистенциально-гуманистический подход**);

Психологическое содержание толерантности - это сложный, *многоаспектный и многокомпонентный* феномен, имеющий несколько «базовых измерений» (**диверсификационный подход**);

Психологической основой и ключевым измерением является личностное измерение толерантности – ценности, смыслы, личностные установки (**личностный подход**);

Среди всех разнообразных видов и форм толерантности для нас основанием общей толерантности человека является межличностная толерантность как особый способ взаимоотношения и межличностного взаимодействия, общения с Другим, как межличностный диалог (**диалогический подход**);

Полноценная толерантность не может быть результатом только внешних воздействий: толерантность не столько формируется, сколько развивается и главное здесь – создание нужных условий (**фасилитативный подход**).

Мы согласны с мнением, что в конечном счете личность формируется *сама*, и это — в высшей степени интимный процесс, все остальное — включая воспитание - может лишь *создавать условия*. То есть, если понимать толерантность не как простую сумму знаний или поведенческих умений, а как личностную позицию, ценностное отношение, то наиболее адекватной психолого-педагогической тактикой развития толерантности является фасилитативный подход, при котором основное внимание сосредоточено не на достижении общих для всех «заданных результатов», а на создании условий, наиболее благоприятных для выработки каждой собственной, самостоятельной и независимой позиции, для естественного, рефлексивного и индивидуального становления толерантности во всех основных измерениях. При этом среди ключевых условий выделяются не сами по себе методы или тематика обучения, а *ценности и смыслы*, которые актуализируются, *качество отношений* между взрослыми и детьми, а также толерантность и *личностная зрелость* самих этих взрослых. Похожую теорию формирования толерантности мы встречаем у И.Г. Пчелинцевой [5].

В качестве механизма формирования толерантности может быть использован механизм трансформации когнитивного содержания в эмоциональное [7]. Принцип перевода когнитивного содержания в эмоциональное означает, что возникшая проблема описывается в терминах эмоциональных состояний, существующие эмоции принимаются и поддерживаются так как без эмоций формирование мировоззрения невозможно.

Однако процесс формирования личности начинается с получения знаний. Ильинская Е.А. [3] говорит, что, формирование целостной «картины мира» (знаний) обеспечивает возможность формирования толерантности. Процесс формирования целостной картины мира в сознании человека складывается в результате определенного типа миропонимания, включающего в себя миропонимание, мироистолкование, мироощущение, миропреобразование (А.А. Довгаль). Это сложный, многоэтапный процесс, в котором структурно можно выделить: восприятие, преломление через «я» новых знаний и ощущений; осознание информации; формирование «собственной картины мира» в сознании индивида. Существует прямая зависимость представлений о мире от знаний субъектом об этом мире:

недостаточные знания делают «картину мира» неполной, а «незнание» является причиной интолерантного поведения. Расширение кругозора становится необходимым для построения целостной картины мира и для воспитания толерантности.

Толерантность выступает, с одной стороны, как одно из качеств личности и логика его формирования подчиняется общим закономерностям развития личности в педагогическом процессе. С другой стороны, толерантность выступает как специфическое качество личностной структуры, поскольку в нем взаимодействуют и взаимоусиливают друг друга эмоционально-чувственное и рациональное начало, когнитивные и аффективные компоненты личности. Это обуславливает необходимость комплексного и поэтапного подхода к процессу формирования толерантности: информационно-познавательный (когнитивный), аффективный (эмоционально-волевой) и мотивационно-поведенческий.

На каждом этапе происходит формирование каких-то своих черт, как например, на аффективном этапе происходит понимание и формирование оценки объекта. Понимание – это главная составляющая рефлексивного сознания и мышления, выступающих основанием принятия, т.е. толерантности. На мотивационно-поведенческом этапе происходит апробация способов толерантного поведения в деятельности и повседневной жизни.

Все исследователи сходятся в одном: для формирования любого качества личности необходима специально организованная деятельность, где люди могли бы взаимодействовать. Остановимся на одной из множества типологий, которая позволяет отразить взаимосвязь понятий «взаимодействие» и «толерантность». Данная типология (автор Л.В. Байбородова) представляет следующие типы взаимодействия: диалог, сотрудничество, опека, подавление, индифферентность, конфронтация и конфликт.

Позитивной толерантности соответствуют первые три типа взаимодействия. В диалоге проявляется индивидуальность и постигается своеобразие Другого, т.к. именно диалоговое взаимодействие подразумевает равенство позиций в общении. В структуре диалогового взаимодействия преобладают эмоциональный и когнитивный компоненты, которые могут быть охарактеризованы через высокий уровень эмпатии, чувство партнера, умение принять его таким, каков он есть, отсутствие стереотипности в восприятии других, гибкость мышления; а также через умение «видеть» свою индивидуальность, умение адекватно «принимать» (оценивать) свою личность. Второй тип взаимодействия — сотрудничество — подразумевает совместное определение целей деятельности, совместное ее планирование, распределение сил и средств на основе возможностей каждого.

Следовательно, диалог и сотрудничество связаны с пониманием такой категории, как «свобода» (такую связь можно проследить в работах многих ученых, в частности С. Соловейчика, В. Матвеева, О. Газмана, И. Иванова). Характеризуя эту связь, необходимо уделить внимание ведущей мысли теоретиков и практиков педагогики сотрудничества: «Если предоставить детям полную свободу, но не создать при этом отношения сотрудничества, то выпадает главное в воспитании внутренне свободного человека — обострение совести. Именно в сотрудничестве, в желании работать вместе, в тонкой игре усилий каждого, во взаимном побуждении, которое делает ненужной требовательность, и рождается совестливое отношение к людям, работе, обязанностям».

Таким образом, в основном можно выделить два подхода – традиционный, когда считается, что человеку можно привить любое качество путем передачи ему знаний и формирования нужных умений и навыков, и нетрадиционный, который мы считаем более эффективным, когда черты характера формируются под влиянием условий, в которых человек оказывается – без нажима со стороны воспитателей, благодаря здравому смыслу, заложенному в нас природой.

#### **Библиография**

1. Асмолов *На пути к толерантному сознанию*. М., 2000.
2. Братченко С.Л. *Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление*. В статье «Основания исследования толерантности в образовании». Красноярск, 2003. с. 104-117; <http://hpsy.ru/public/x831.htm>)
3. Ильинская Е. А. *Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами социально-культурной деятельности*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2009.
4. Орлов А.Б., Шапиро А.З. *Толерантность: психологические аспекты*. - [http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/filosofiya/TOLERANTNOST.html](http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/filosofiya/TOLERANTNOST.html)
5. Пчелинцева И.Г. *Построение толерантной среды в образовательном пространстве высшего учебного заведения*. Автореферат кандидатской диссертации. Санкт-Петербург, 2006.

6. Смирнов Л.В. «Терпимость» или «вседозволенность»: дополнительность содержания и логики построения понятия // Одиссей. Человек в истории / Ин-т всеобщей истории. М.: Наука, 2004, с. 205-225.
7. Третьякова А.Н. *Формирование толерантности у студентов, специализирующихся в сфере сервиса и туризма, как профессионально значимого качества личности.* Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва, 2009.

## NIVELURILE DE DEZVOLTARE A CONȘTIINȚEI DE SINE LA ADOLESCENȚI

**Oxana Paladi,**  
cercetător științific, I.Ș.E.

***Abstract.** In this article are presented investigations concerning developing of self-consciousness of the adolescents. There were established the difference between self-consciousness and gender factor, forming profile and environment of the students origin.*

Societatea, prin diferitele ei paliere de generalitate, oferă și induce individului atitudini, valori, idealuri. Starea valorilor, dezvoltarea lor implică conștiința umană, stabilește relații de interdependență între sistemele de valori și conștiința de sine.

Pentru evaluarea conștiinței de sine a adolescenților, în lucrarea dată, am utilizat testul arborelui, în baza căruia am determinat câteva nivele de dezvoltare a acesteia.

Rezultatele cercetării ne-au demonstrat diferite niveluri de dezvoltare a conștiinței de sine ale studenților respondenți. Din numărul total de 225 persoane, numai două (0,88%) ne-au demonstrat nivel foarte înalt al conștiinței de sine, acumulând 42 puncte. Pentru aceste persoane sînt caracteristice afirmațiile: întreaga lume le este deschisă; simt din plin nevoia de activitate; posedă foarte multă inițiativă; în fața celui mai îndrăzneț plan nu cedează; sînt foarte fericite dacă rezolvă problema nerezolvată de alții; manifestă încredere și optimism; efectuează acțiuni cutezătorii; tind să acționeze independent; refuză sfaturile altora; manifestă siguranță, hotărîre, dorință de a fi lider, componente de trufie, orgoliu și aroganță; se consideră puternici; înclină foarte lesne către statutul de star; intră ușor în conflict cu grupul social apropiat dacă nu le sînt recunoscute meritele; înclină spre supraevaluarea sinelui.

Luînd în considerație că numărul de persoane cu conștiință de sine înaltă este destul de mic și nu poate fi supus prelucrării statistice, noi am exclus acest grup din procesul de stabilire a relațiilor dintre factori.

Un alt grup care a acumulat între 24-40 puncte ceea ce constituie 46,6% a demonstrat nivel înalt al conștiinței de sine. Pentru acest nivel sînt caracteristice afirmații precum: ancorați bine în realitate; știu foarte bine ce vor să obțină în viață; convinși că sînt pregătiți pentru decizii importante; abordează problemele cu calm și siguranță; sînt preocupați permanent de Eu-l lor; acordă o mare atenție perfecționării permanente; convinși de influența personală, pretind să fie tratați permanent cu respect; îi încîntă faptul de a fi considerați model pentru alții; prin comportamentul lor, uneori arogant, produc disconfort acelor persoane care au o conștiință de sine puțin accentuată, deși nu o fac intenționat; succesele personale le conferă independență în raport cu opiniile celorlalți; caracteristicile conștiinței lor de sine se bazează pe capacități de muncă, efort, randament și capacități spirituale superioare; nici un obstacol nu le dezorganizează activitatea, ci este apreciat ca un prilej favorabil de a-și evalua capacitățile și de a se impune; își cunosc valoarea personală (sinele) fără a fi ostentativi; evaluează și abordează uneori problemele cu un optimism exagerat, ceea ce determină apoi dezamăgire atunci cînd acțiunile nu se desfășoară după planul imaginat; lipsiți de griji deoarece nu evaluează problemele posibile în întreaga lor complexitate și importanță; în situații de eșec reacționează pe moment cu disperare, dar ulterior o iau de la început cu calm și curaj; sînt convinși că vor reuși în final; îngăduie și acceptă critica obiectivă și nepărtinitoare; își recunosc greșelile și se străduie să le evite în viitor; recunoașterea este pentru ei un îndemn și un impuls spre o nouă realizare; o problemă nerezolvată cu succes este interpretată cu formulele autojustificatoare; sînt receptivi la aprecieri și recunoașteri, ceea ce le impune respect; propriile succese le oferă încredere în sine și îi dinamizează spre rezolvarea de noi probleme; evaluează corect aspectele pro și contra înainte de o nouă decizie; au curajul necesar ca într-o problemă controversată să-și expună opiniile și ideile.

Subiecții cu nivel înalt de dezvoltare a conștiinței de sine conform testului manifestă nivel înalt a congruenței de sine, autoapreciere adecvată cu tendința spre imagine de sine pozitivă (imagine fizică, imagine gen, imagine vîrstă, imagine profesie, imagine psihologică, imagine socială, imagine filială, imagine națională).

Cel mai numeros este grupul de studenți care a acumulat de la 0 pînă la 23 puncte și constituie 52,5%. Persoanele cu nivelul scăzut al conștiinței de sine pot fi descrise prin alte calificative și afirmații decît cele anterioare: cu puțină încredere în sine; evită asumarea răspunderii și a riscului; se simt siguri doar în situații de rutină obișnuite; sînt sceptice față de noutăți; au frică de eșec, nu acceptă critica și mai ales autoevaluarea negativă; Eu-l acestor persoane are nevoie de apreciere și recunoaștere pentru cel mai mic succes; sînt timizi, retrași, nehotărîți, nesiguri, reținuți; rareori au curajul de a-și propune un nou scop și au nevoie de un model care să-i ajute; fără capacitate de a expune ceva convingător; preferă o poziție retrasă pentru a nu atrage atenția asupra propriei persoane; dacă trebuie să-și asume răspunderi sînt marcate de ideea eșecului, ceea ce determină o reacție negativă asupra sinelui, în acele momente își propun să fie mai energici și mai conștienți de acțiunile viitoare, dar, în general, au tendința de a-și forma o imagine negativă asupra finalizării acțiunilor; cu atitudinea permanent temătoare; acordă o semnificație negativă oricăror schimbări de ritm cotidian, reacționînd agitat și speriat la oricare modificare a activităților rutiniere; cred puțin în activitatea lor de a aprecia și a se adapta la situații noi; de aceea în cazul unor evenimente neprevăzute se dezorganizează; renunță ușor la expunerea propriilor păreri pentru confortul sinelui; înclină spre încredere exagerată în autoritatea altora; se simt inferiori față de cei ce-i din jur; datorită mării neîncrederi în propria persoană manifestă o atitudine pasiv-reflexivă asupra locului și rolului lor în social; au o structură a sinelui nesigură, cu tendințe de supraevaluare a dificultăților obișnuite; nu posedă capacitate de decizie, plasîndu-se în planul luptei motivelor și mai puțin al deliberării; sînt foarte vulnerabili la cele mai inofensive aprecieri, pe care le percep drept un atac la propria persoană și o ofensă adusă sinelui lor.

Evident că rezultatele obținute ne demonstrează comparativ nivel scăzut de dezvoltare a conștiinței de sine la adolescenți și ne orientează spre a implementa modele de condiții psihologice pentru dezvoltarea acestei formațiuni nu numai la această etapă a vieții, dar și la etapele precedente: preadolescența, adolescența timpurie.

Prezintă interes relațiile stabilite între conștiința de sine și gen, profilul de formare și mediul de proveniență al subiecților.

În tabelul 1 sînt prezentate diferențele dintre medii în funcție de nivelul de dezvoltare a conștiinței de sine - gen, profil de formare și mediul de proveniență.

**Tabelul 1.**

*Diferențele dintre medii în funcție de nivelul de dezvoltare a conștiinței de sine - gen, profil de formare și mediul de proveniență la adolescenți.*

Indici de comparare		M	Abatere standard
<b>Gen</b>	masculin	49,8	5,84
	feminin	49,7	5,79
<b>Profil</b>	uman	49,9	5,91
	real	50,0	5,84
<b>Proveniență</b>	rural	50,1	5,90
	urban	49,9	5,88

Rezultatele prezentate ne demonstrează că nivelul de dezvoltare a conștiinței de sine al adolescenților diferă puțin și nu este dependent de factorul gen, profilul de formare și mediul de proveniență.

Aceste rezultate ne orientează spre a promova condiții eficiente de formare a conștiinței de sine.

### Referințe bibliografice

1. Iluț P. *Sinele și cunoașterea lui. Teme actuale de psihosociologie*. Iași: Polirom, 2001.
2. Racu I. *Psihologia conștiinței de sine*. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2005.
3. McGraw Ph.C. *Self matters (Creating Your Life from the Inside Out)*. New York, 2001.
4. Леонтьев А.Н. *Деятельность, сознание, личность*. Москва: Издательство политической литературы, 1975.

## STRESUL PSIHIIC - UN FACTOR MODULATOR COMPLEX AL SĂNĂTĂȚII CADRELOR DIDACTICE

**Silvia Briceag,**

doctor în psihologie, conferențiar universitar  
Universitatea de Stat „A. Russo”, Bălți

***Abstract.** This article examines the problem of the organizational stress in the teaching environment. It considers the theoretical aspects of the organizational stress and the strategies of coping with stress, the latter may be centred on the problem or on the emotions.*

A fi dascăl în Moldova de astăzi nu este foarte atractiv pentru numeroși tineri, care preferă să își valorifice: potențialul în alte activități aducătoare de beneficii. Unul dintre motivele invocate ale lipsei de apetență a absolvenților de învățământ superior pentru a fi profesori este, alături de remunerația modestă, dificultatea adaptării la solicitările muncii, ceea ce conduce la o satisfacție profesională scăzută, la instalarea stresului și, adeseori, la o patologie specifică.

Investigarea fenomenului stresului în muncă nu este, desigur, recentă în spațiul moldav. Există investigații destinate să identifice: modele ale stresului ocupațional, cauze ale stresului și tipuri de stresuri, variabilele care influențează receptarea și confruntarea cu stresul. În câmpul educațional însă, investigațiile prezentate de noi vin să umple un gol, acel al abordării particularizante a fenomenului, centrat pe munca învățătorilor și a educatorilor.

În mai multe studii privind activitatea cadrelor didactice este menționat caracterul stresogen al acesteia. Dacă la multe profesii putem constata prezența a numeroși stresori acuți (specfici mediului care cauzează stres), în munca profesorilor și educatorilor, evenimentele stresogene nu au o intensitate atât de mare. Ele sînt însă permanent prezente. Or, după afirmațiile mai multor cercetători, stresorii cronici de intensitate medie au un efect negativ mai mare asupra sănătății persoanei, asupra echilibrului ei emoțional și relațiilor sociale (Russel et al., 1987; Cacha, 1981; Farber & Miller, 1981 etc.). Majoritatea profesorilor consideră că munca lor este „stresantă”, „foarte stresantă” sau „extrem de stresantă”. Iată cîteva dintre cele mai frecvente surse de stres, indicate de către profesori: „atitudinea nesatisfăcătoare a elevilor față de învățare”, „elevi slab motivați”, „suplinirea la lecții a profesorilor absenți”, „un volum prea mare de lucru”, „timpul insuficient pentru a lucra individual cu copiii”, „comportamentul necuviincios” etc. (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; S. Briceag, 2005). Alți autori relevă și alți factori complementari ai stresului la profesori, cum ar fi: „clasele supraaglomerate”, „prea multă muncă de documentare”, „salarii inadecvate”, „părinți pretențioși și necooperanți”, „lipsa sprijinului administrativ” (Russel, Altmaier Velzen, 1987, S. Briceag 2004).

Sprijinirea profesorului de către superiori și colegi este subliniată de mai mulți autori ca un moderator al stresului ocupațional. Astfel, atmosfera de susținere în colectivul de muncă reduce probabilitatea de îmbolnăvire în situația de stres (Cobb, 1976), deoarece îi permite persoanei să se adapteze mai ușor la situațiile stresante sau să găsească o soluție mai eficientă (House, 1981). Cadrele didactice care se pot bizui pe alții, în special, pe superiorii lor, în rezolvarea situațiilor de stres, nu ajung la epuizarea emoțională ce apare ca o consecință a supraîncărcării cu activități, însoțită de o interacțiune socială permanentă și intensă. Acești profesori au o atitudine mai pozitivă față de elevi și se simt mai realizați în viață.

La fel de importantă ca și susținerea din partea superiorilor este atitudinea de respect a colegilor, recunoașterea meritelor personale, precum și relațiile bazate pe încredere. Cadrele didactice, care beneficiază de atitudinea de respect față de priceperile și aptitudinile lor, au un nivel diminuat de stres, o atitudine mai pozitivă față de copii, se simt într-o măsură mai mică depersonalizați (Russel, Altmaier & Van Velzen, 1987).

Pe de alta parte, nu putem neglija nici suportul emoțional provenit din afara serviciului (familia, rudele, prietenii), deoarece persoanele lipsite de acest gen de suport au dificultăți de adaptare la munca didactică (Travers, 1995). Astfel, calitatea relațiilor profesionale interacționează cu aceea a relațiilor familiale: stresul la serviciu, perturbînd echilibrul psihologic al persoanei, poate avea repercusiuni negative asupra relațiilor cu cei apropiați, iar tensiunea atmosferei familiale va acutiza, la rîndul ei, problemele de serviciu.

Aplicînd instrumentarul experimental preconizat pentru determinarea factorilor de stres ocupațional în mediul educațional am obținut următoarele date:

Poziția 1	Poziția 2	Poziția 3	Poziția 4	Poziția 5
Agenți stresori cu referință la stilul de conducere din instituția de învățământ	Agenți stresori cu referință la programul de lucru în cadrul instituției de învățământ	Agenți stresori cu referință la decizie și control în cadrul școlii	Agenți stresori cu referință la proiectarea locului de muncă	Agenți stresori cu referință la carieră

Agenții stresori de pe **prima poziție** referitori la stilul de conducere din instituția de învățământ se manifestă prin: lipsa susținerii din partea direcției școlii, nivel exagerat de responsabilitate la locul de muncă, slaba comunicare și lipsa de informare în cadrul școlii, lipsa unor obiective clare, neconsultarea și neimplicarea în schimbările de la locul de muncă.

**Pe poziția 2** se evidențiază așa factori cum ar fi: ore de lucru suplimentare, neplanificate, program de lucru inflexibil, apariția imprevizibilă a unei suprasolicitări în cadrul instituției, lucru suplimentar excesiv.

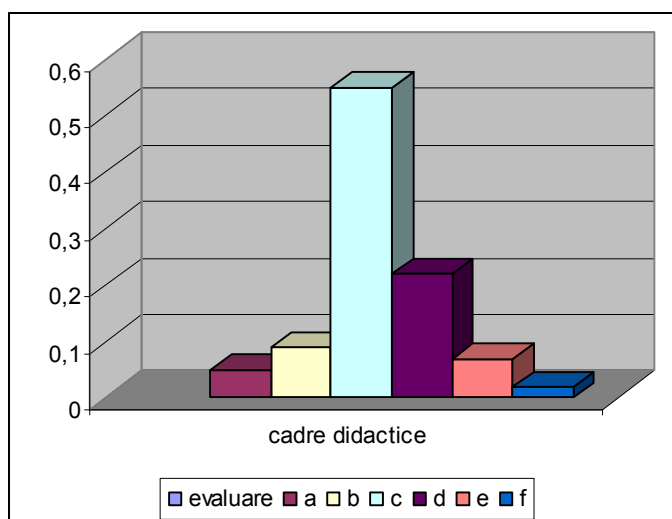
**Poziția a 3** este ocupată de următorii factori: slabă participare la luarea deciziilor în colectiv, lipsa controlului asupra propriei munci, relații frustrante la locul de munca (pe verticală), relații frustrante la locul de muncă (pe orizontală), izolare socială în colectivul de muncă, relații slabe cu direcția școlii, lipsa de comunicare, conflicte interpersonale (pe orizontală), conflicte interpersonale (pe verticală), diferite tipuri de hărțuire (agresivitate verbală, hărțuire sexuală).

O importanță mai puțin semnificativă o au așa factori cum ar fi cei de **pe poziția 4**: sarcini de muncă repetitive, riscuri sporite de îmbolnăviri la locul de muncă, lipsa de competență, lipsa controlului asupra ritmului de muncă, ritm de muncă inadecvat stilului, sarcini de muncă supraîncărcate. E de menționat faptul că nici un pedagog nu s-a plîns de sarcini de muncă subîncărcate.

Cea mai mică semnificație o au factori de pe **poziția 5**: incertitudine în evoluția carierei, frustrări neînsemnate în dezvoltarea carierei, precum și lipsa recunoașterii meritelor din partea direcției, a colegilor sau părinților, insuficiența programelor de instruire (stagii de perfecționare etc.), modificarea statutului în cadrul școlii (avansare în post sau invers).

Aplicînd un test complex pentru determinarea intensității stresului am recurs la următorii parametri: grija de propria sănătate, nivel de energie, satisfacție și interes față de propria viață, stare de spirit deprimată sau veselă, relaxare sau încordare /anxietate, control și stabilitate emoțională. În urma testării am obținut următoarele date:

Evaluare	Scoruri	Cadre didactice
a) Stare bună	81-100	5%
b) Stare satisfăcătoare	71-80	9%
c) Zona de stres	56-70	55%
d) Zona de distres	41-55	22%
e) Distres semnificativ	26-40	7%
f) Distres sever	0-25	2%



În baza datelor obținute putem contura **un model de profil psihologic al unui pedagog stresat**. De regulă, pedagogii acuză: diminuarea puterilor fizice, deteriorarea fondului emotiv, scăderea considerabilă a dispoziției (după numai 4 luni de la începutul anului școlar), diminuarea considerabilă a capacităților de învingere a obstacolelor, scăderea capacității intuitive, confort psihic diminuat, stări de anxietate, agitație, senzații de neîncredere, diminuarea perspicacității și, în sfârșit, o gamă largă de performanțe fiziologice negative.

În baza **interviului clinic** realizat am constatat că un pedagog stresat manifestă următoarele acuze:

**Simptome fizice:** tensiune musculară, gură uscată, greață, palpitații, vertij, palme transpirate, diaree.

**Simptome psihice:** anxietate, iritabilitate, depresie, sentiment de insecuritate, plîns fără motiv, sentiment de culpă, dificultatea de a lua decizii, incapacitate de concentrare, lapsus, senzație de tensiune psihică, disconfort psihic general.

**Modificări comportamentale:** apetit alimentar modificat (anorexie sau bulimie nervoasă), exagerarea consumului de tutun, alcool, medicamente, tulburări ale somnului.

În ultimul timp, tot mai mulți autori menționează un factor important, care contribuie, în mare măsură, la accentuarea stării de stres. Acest factor este contradicția dintre rolurile casnice și cele profesionale și se întâlnește mai frecvent la femeile angajate, care au familie și copii. Femeia angajată în serviciu nu numai că duce o sarcină dublă de muncă - la serviciu și acasă (această încărcare fiind accentuată de criza de timp), dar suportă și confruntări cu comportamentele persoanelor de la serviciu și din familie, comportamente care se pot suprapune și interfera. În cadrul profesional sînt necesare independența, libertatea, farmecul personal, uneori fermitatea. În familie, însă, este solicitată sensibilitatea și căldura. Consecința contradicției menționate conduce la nivelul sporit de stres al femeilor în raport cu bărbații, sentimentul de nerealizare în viață.

Nu trebuie să uităm și de faptul că în instituțiile de învățămînt activează cu preponderență femeii. Rolul femeii - pedagog acoperă simultan mai multe arii ale vieții personale și profesionale, care devin surse generatoare de stres. Unii cercetători sînt de părere că femeile se refugiază în fața stresului prin două moduri: pe de o parte, prin atenția și grija acordate copiilor și, pe de altă parte, prin nevoia de a căuta și de a obține suport social. Din cauza stresului, femeile au tendința de a-și proteja excesiv copiii și de a găsi sprijin în prietenii lor. Devine clar că în situații de stres cronic angajatul are nevoie de intervenția specialistului în domeniul gestionării stresului.

Menționăm că la etapa actuală în incinta Universității de Stat „A.Russo” din Bălți activează un Laborator de Stres-control, deschis în baza Proiectului „Managementul stresului ocupațional în mediul educațional” (2007-2008) susținut de Academia de Științe a Moldovei. Laboratorul acordă asistență psihologică cadrelor didactice în vederea profilaxiei, gestionării stresului ocupațional.

#### Referințe bibliografice

1. Briceag S. *Stresul în mediul didactic* (Remedii de profilaxie, gestionare și control). Chișinău: Univers Pedagogic, 2007.
2. *Managementul stresului ocupațional în mediul educațional: suport teoretico-aplicativ pentru psihologi/cadre didactice*. S. Briceag (coord.). Bălți, 2008.
3. *Stresul ocupațional: perspective teoretico-praxiologice*. Materialele Conf. șt. int. "Managementul stresului ocupațional în mediul educațional". Bălți, 19 decembrie 2008. S. Briceag (coord.). Bălți: Presa universitară bălțeană, 2009.

### CARACTERISTICA REGLĂRII VOLITIVE LA COPIII CU REȚINERE ÎN DEZVOLTAREA PSIHICĂ

**Nicolae Bucun,**

doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, I.Ș.E.

**Victoria Maximciuc,**

doctorandă, UPS „Ion Creangă”

**Abstract.** *In this work are present the particularity development of regulation volition of children with mental development restrain and talks about the development program devoted of emotional-volitional adjustment, development of volitional adjustment.*



Deși realizările în domeniul psihologiei copiilor cu reținere în dezvoltarea psihică (RDP) sînt multidimensionale și oferă noi condiții de explorare a potențialului acestora, un șir de probleme rămîn insuficient abordate. Una dintre aceste probleme este starea reglajului volitiv la acești copii.

În prezent, sînt determinate unele particularități ale sferei volitive la copiii cu RDP, dar nu este stabilită legătura dintre nivelul de dezvoltare al reglajului volitiv și interconexiunea emoții - voință, lipsesc programe psihopedagogice de dezvoltare a reglajului volitiv, ceea ce ar contribui la diminuarea eșecului școlar.

Cercetările realizate în diferite țări (Певзнер М.С., 1972; Лебединский В.В., 1985; Лебединская К.С., 1982; Марковская И.Ф., 1972, 1982; Рейдибойм М.А., 1972, 1973, 1977; Жаренкова Г.И., 1972; Străchinaru I., 1994; Ungureanu D., 1998; Straus A., Wender P., 1971), precum și în Republica Moldova (Bucun N., Olărescu V., 1997, 1999; Mocreac T., 1998; Ciobanu A., 2003) au stabilit unele particularități specifice: în dezvoltarea sferei volitive la copiii cu RDP și au permis elaborarea acțiunilor psihopedagogice adecvate pentru apropierea de standardul de dezvoltare normală a acestei sfere. Însă contribuțiile cercetărilor în ceea ce privește domeniul dezvoltării, reglajului volitiv sînt episodice, oferind doar soluții pentru crearea condițiilor de valorificare a potențialului copiilor cu RDP și nu includ metodologii complexe de dezvoltare a acestei formațiuni psihice.

Numărul impunător de copii cu RDP în Republica Moldova din totalul de copii din clasele primare, lipsa tehnologiilor de dezvoltare a reglării volitive necesită forme noi de activitate și orientează investigațiile psihopedagogice spre folosirea metodelor și tehnologiilor dezvoltativ-corecționale, capabile să valorifice: posibilitățile de angajare a tuturor structurilor și componentelor psihologice ale reglării volitive și să decșanșeze interacțiunea emoțional-volitivă.

Ținînd cont de actualitatea subiectului, a fost înaintat scopul investigației care constă în cercetarea particularităților psihologice ale componentelor structurale ale reglării volitive la copiii cu RDP și elaborarea modelului psihopedagogic de eficientizare a procesului de dezvoltare a acestora.

În cercetare a fost antrenat un eșantion de 99 de copii preșcolari și școlari mici format din două loturi experimentale: primul lot experimental - 55 de copii cu RDP, care aveau vîrsta cuprinsă între 6 și 7 ani: preșcolari de 6 ani din grupele preșcolare ale gimnaziului-internat pentru copiii orfani și rămăși fără îngrijirea părinților din or. Strășeni - 17 copii cu RDP psihogenă, 13 copii cu RDP cerebrogenă; elevi mici din clasele primare ale instituției sus numite - 18 copii cu RDP psihogenă, 7 copii cu RDP cerebrogenă; al doilea lot experimental - 44 de preșcolari și școlari mici cu DN: 25 de copii din grădinița nr. 8 din municipiul Chișinău și 19 elevi mici de 7 ani din Liceul-teoretic "K. Sibirschi" din municipiu. Eșantionul a fost format după principiul retenție și normalitate în dezvoltarea psihică.

Pentru evaluarea maturizării reglării volitive și interconexiunii emoții - voință s-au aplicat tehnicile „Problema nerezolvabilă”, după „Da” și „Nu”.

Pentru validarea datelor experimentale s-au aplicat teste statistice de comparare a datelor: testul Mann-Whitney U și testul Wilcoxon W.

Administrarea testelor prezentate ne-a permis să caracterizăm procesul de dezvoltare a reglării volitive la copiii de vîrstă preșcolară mare și școlară mică prin aprecierea respectării regulii și exemplului.

Reținerea în dezvoltarea reglării volitive la copiii cu RDP cerebrogen și psihogen denotă nematurizarea corelațiilor dintre emoții și voință. Întîrzierea în dezvoltare nu permite în măsură convenită ca emoțiile să se includă în dezvoltarea voinței și în formarea funcției reglării volitive de a schimba conștient a gradul includerii emoțiilor.

Nematurizarea interconexiunii emoții-voință are un impact negativ asupra sferei cognitive și a personalității în ansamblu, situație prezentată în tabelul 1.

**Tabelul 1.** Semnificația diferențelor interacțiunii emoțiilor și voinței la copiii cu RDP și DN

	Nivel	cauza ins.	nr. de încerc.	stab. emoț.
Mann-Whitney U	728,50	728,50	728,50	728,50
Wilcoxon W	1718,50	1718,50	1718,50	1718,50
Z	<b>-3,604</b>	<b>-3,604</b>	<b>-3,604</b>	<b>-3,604</b>
P	0,000	0,000	0,000	0,000

În urma prelucrării rezultatelor obținute se atestă diferențe statistic-semnificative dintre copiii cu DN și cei cu RDP la următorii parametri: nivel, cauza insuccesului, numărul de încercări, stabilitatea emoțională  $z=-3,604$ ,  $p=0,000$ ,  $p<0,05$ . La copiii cu DN, comparativ cu copiii cu RDP, se constată stabilitatea emoțională cu maturizarea calităților volitive în activitatea intelectuală.

În urma cercetării procesului reglării volitive prin respectarea regulii au fost stabilite următoarele (Tabelul 2): diferențe statistic – semnificative s-au constatat la parametrii „date corecte” și „procent”:  $Z=-$

4,247,  $P=0,000$ ,  $P<0,05$ . La copiii cu DN, comparativ cu copiii cu RDP, are loc maturizarea normală a reglării volitive. Copiii cu DN respectau mai frecvent regulile în activitate. Copiii cu RDP nu întotdeauna respectau regulile, deoarece nu le înțelegeau sau așteptau să le fie demonstrată acțiunea de mai multe ori.

Nu am constatat diferențe statistice semnificative la următorii parametri „date corecte” și „procente”:  $Z=-0,391$ ,  $P=0,696$ ,  $P>0,05$ , deoarece la ambele forme de RDP se observă nematurizarea reglării volitive cauzată de diferiți factori (psihosociali și organici) (tabelul 2).

**Tabelul 2.** Semnificația diferențelor dezvoltării reglării volitive dintre copiii de 6-7 ani cu RDP cerebrogenă și cei cu RDP psihogenă

	Corecte	Procent
Mann-Whitney U	328,50	328,50
Wilcoxon W	538,50	538,50
Z	-0,391	-0,391
P	0,696	0,696

Reținerea în dezvoltarea reglării volitive la copiii cu RDP cerebrogenă și cei cu RDP psihogenă denotă nematurizarea corelațiilor dintre emoții și voință. Emoțiile nu se includ în dezvoltarea spontaneității și a voinței, nu apare atragerea emoțională a regulii, regula nu se transformă într-un motiv cu sens personal orientat spre activitate.

Rezultatele acestui studiu (nematurizarea corelațiilor dintre emoții și voință și invers, nivelul scăzut al reglării volitive) ne-au permis să relevăm particularitățile individual-tipologice ale reglării volitive și să propunem un model psihopedagogic de dezvoltare a reglării volitive la această categorie de copii.

Modelul psihopedagogic elaborat a inclus următoarele etape: dezvoltarea atragerii emoționale a regulii; dezvoltarea capacității de respectare a regulii; dezvoltarea controlului acțiunii; dezvoltarea reglării proceselor psihice (dezvoltarea atenției voluntare); relaxarea; formarea capacității de trecere prin dificultăți.

Evaluarea modelului psihopedagogic elaborat de noi s-a efectuat prin aplicarea testului „Da” și „Nu”.

În tabelul 3 prezentăm rezultatele analizei comparative a grupurilor experimental și de control la copiii cu RDP cerebrogenă și RDP psihogenă.

**Tabelul 3.** Semnificația diferențelor dintre grupurile experimental și cel de control

	RDP cerebrogenă		RDP psihogenă	
	Corecte	procent	corecte	procent
Mann-Whitney U	1,00	1,00	1,50	1,50
Wilcoxon W	56,00	56,00	154,50	154,50
Z	<b>-3,725</b>	<b>-3,725</b>	<b>-5,059</b>	<b>-5,059</b>
P	0,001	0,001	0,001	0,001

La copiii cu RDP cerebrogenă se constată diferențe statistic-semnificative la următorii parametri: „date corecte” și „procente”:  $Z=-3,725$ ,  $P=0,001$ ,  $P<0,05$ . La copiii cu RDP psihogenă se estimează diferențe statistic-semnificative la următorii parametri „date corecte” și „procente”:  $Z=-5,059$ ,  $P=0,001$ ,  $P<0,05$ .

Rezultatele confirmă faptul că copiii din grupurile experimentale au îndeplinit lejer proba, învingând barierele interioare și exterioare în mod conștient. Conform rezultatelor obținute, remarcăm creșterea reglării volitive a activității la copiii din grupul experimental.

În urma cercetării putem concluziona că copiii cu RDP au reținere în dezvoltarea reglării volitive și se caracterizează prin nematuritatea legăturilor dintre emoții și voință.

#### Referințe bibliografice

1. Bucun N. *Indicatorii de calitate în învățământ*. În: *Standardele și calitatea în învățământul continuu*. Chișinău, 2005.
2. Olărescu V. *Reținere în dezvoltare psihică. Teorie-practica-terapie*. Suport de curs. Chișinău: Tipografia „Elena”-V.I., 1999.
3. Ciobanu A. *Diagnosticarea și diferențierea copiilor cu diferite forme de reținere în dezvoltarea psihică*. Autoref. tezei de dr. în șt. psihologice. Chișinău, 2003.

4. Ungureanu D. *Copiii cu dificultăți de învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
5. Жаренкова Г.И. *Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции*. În: Дефектология, 1972, № 4, стр. 29-35.
6. Рейдибойм М.Г. *Материалы клиничко-катамнестического изучения лиц с задержкой психического развития*. În: Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова, 1973, № 10, стр. 1534-1538.

## **ROLUL ACTIVITĂȚILOR VERBO-TONALE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII COPILULUI DEFICIENT AUDITIV**

**Emilia Furdui**, cercetător științific, I.Ș.E.  
**Veronica Căpățici**, surdopedagog,  
Centrul de audiologie, spitalul „Em. Coțaga”, Chișinău

***Abstract.** The hearing deterioration determines major difficulties in both the assimilation of language and the realization of own psychical activity. For the success of the recovery of hearing deficiencies from the used methodological complex we point out the verbal-tonal method.*

Activitatea senzorială a copiilor deficienți auditiv evidențiază un caracter limitat al legăturii lor cu mediul înconjurător. Comunicarea este redusă și, prin urmare, ei promovează o activitate psihică cu o anumită specificitate determinată de gradul de exersare a limbajului. Cea mai multiplă și variată informație despre mediul înconjurător neauzitorii o obțin vizual, iar în sistemul comunicațional locul principal îl ocupă limbajul mimico-jesticular.

Plasarea unui copil cu handicap auditiv într-un mediu școlar obișnuit fără a lua unele măsuri speciale, poate avea consecințe grave. Dacă ei sînt educați de la o vîrstă mică în colective dotate cu aparatură specială și supuși exercițiilor de educare a auzului și a vorbirii, se poate realiza recuperarea lor școlară.

Studiul efectuat denotă complexitatea fenomenului luat în discuție și reflectă influența corecțional-recuperatorie a metodei verbo-tonale (MVT) la dezvoltarea cît mai timpurie a auzului, limbajului, comunicării verbale pentru acest contingent de copii.

Au fost analizate unele rezultatele obținute de către specialiști din diferite țări: I. Stănică, M. Popa (1997), A. Caraman (1983), T. Cosmuta, G. Băcaru (1983), V. Căpățici (2007), P. Guberina (1988), B. Рудченко (), Е. Шереметьева (2005), I. Boulogne ș.a., care au demonstrat că în urma aplicării MVT pentru reabilitarea copiilor deficienți auditiv, circa 90 % din copii continuă să învețe în condiții obișnuite, iar 11% dintre ei își fac studiile în colegii și școli profesionale. Alți 85% din copiii cu deficiențe auditive pînă la 4 ani, după aplicarea MVT, înțeleg fraza uzuală fără labiolectură.

Activitățile verbo-tonale permit copiilor cu deficiențe de auz să vorbească și să perceapă vorbirea în același timp, ajută la formarea competențelor de comunicare verbală a copilului protezat și corectarea tulburărilor de vorbire (sunete afectate, omitere, inversiuni, substituirii de sunete etc.). În continuare sînt determinate rezultatele obținute cu ajutorul MVT, în a patra etapă a studiului nostru, realizat la Centrul de Reabilitare a copiilor surzi și din alte grupuri de risc. Scopul a constat în adaptarea conform normelor fonetice a limbii române, a competențelor de comunicare verbală la copiii deficienți auditiv prin MVT.

În cercetare au fost antrenați 13 copii cu vîrsta cuprinsă între 3-7 ani, cu deficiență auditivă în diferite grade de complexitate. Toți copiii sînt protezați biauricular (ambele urechi) cu aparate auditive individuale.

### **În urma antrenamentului auditiv prin MVT, s-a constatat că:**

- S-au format abilități de emiterie și percepție a vocii naturale la – 13 copii / 100%;
- Percep materialul la aparatul „Verboton” – 13 copii / 100%;
- Percep vorbirea prin aparatele auditiv-individuale – 8 copii / 61%;
- Percep materialul cunoscut la urechea goală (1–2 m) – 8 copii 61%;
- Vocabular pasiv la – 7 copii / 54% (înțeleg vorbirea adresată, dar nu este formată vorbirea orală);
- Vocabular activ – 6 copii / 46% (este formată vorbirea orală);
- Înțeleg propoziții simple și dezvoltate – 6 copii / 46%;
- Formează propoziții logice din două-trei cuvinte - 8copii / 61%;

- Susțin un dialog scurt - 6 copii / 46%;
- Își exprimă verbal dorințele – 8 copii /61%

De menționat, că o protezare corectă, cu aparate auditive, și de utilizare profesionistă a MVT atît din partea profesorului, cît și ale părinților sînt eficiente semnificativ pentru dezvoltarea competențelor de comunicare orală și contribuie la dezvoltarea personalității copilului deficient auditiv.

#### Referințe bibliografice

1. Anca M. *Psihologia deficiențelor de auz*. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 2001.
2. Căpățici V. *Copiii cu deficiențe de auz. Ghid pentru pedagogi din școlile generale*. Chișinău: Epigraf, 2007.
3. Губерина Р. *Верботональный метод реабилитации лиц с проблемами в коммуникации*. Загреб: СУВАГ, 1988.
4. Шереметьева Е.В. *Ритмическая организация речи ребенка третьего года жизни: норма и девиация*. În: Шереметьева Е.В. *Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушения развития*. Т. 2. Москва: МПГУ, 2005.

### ОБРАЗ Я КАК ФАКТОР, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ СКЛОННОСТЬ ЧЕЛОВЕКА К МАНИПУЛЯТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Людмила Анцибор,

доктор, конференциар,

Кишиневский государственный университет

*Abstract. Manipulation - a kind of psychological impact, which leads to the hidden excitation of another person's intentions do not coincide with its actual existing desires, it is indulging the weaknesses of human or pressure on them. The results indicate that makiavellist strives to achieve a higher status in the system of interpersonal relationships, as they marked propensity to fight, a higher level of hostility and dominance, but below the level of self governance. To resist manipulation is possible if people will seek to address these weaknesses in the structure of his character.*

Для современной психологической науки все более актуальным становится изучение такой стратегии поведения, как манипуляция. Манипулятивный подход - важный элемент многих культурных традиций и важная составляющая профессиональной культуры в самых разных областях деятельности. Современное рыночное общество характеризуется отсутствием стабильности и наличием высокой конкуренции, основанной на соперничестве, соревновании. Изменения в социально-экономических условиях жизни выдвигают новые жесткие требования к успешной личности, наделяют ее подчас противоречивыми качествами. В психологических исследованиях показано, что в коммуникативных ситуациях наличие манипулятивной направленности хотя бы у одного из партнеров по общению препятствует возникновению взаимопонимания между ними [2]. Таким образом, психологический анализ понимания ситуации манипулятивного поведения определяется во многом поиском ответов на вопрос о том, какими чертами характера обладают испытуемые, одобряющие макиавеллистский образ мыслей и поступки человека, прибегающего к манипулятивному поведению, «которое основано на безоговорочном принятии обращения с другим человеком как с бездушной вещью, превращение его в объект манипуляций» [1]. В связи с этим особый интерес представляют психологические особенности, в частности, основные тенденции поведения и социально-психологические установки, а также уровень осознания и сформированности образа Я личности, склонной к манипуляции в межличностном взаимодействии, с высоким уровнем макиавеллизма в структуре характера.

*Макиавеллизмом* западные психологи называют склонность человека манипулировать другими людьми в межличностных отношениях. Речь идет о таких случаях, когда субъект скрывает свои подлинные намерения; вместе с тем с помощью ложных отвлекающих маневров добивается того, чтобы партнер, сам того не осознавая, изменил первоначальные цели своего поведения. «Макиавеллизм обычно определяется, как склонность человека в ситуациях межличностного общения манипулировать другими тонкими, едва уловимыми или нефизически агрессивными способами, такими, как лесть, обман, подкуп, запугивание [6]. Макиавеллизм рассматривается как личностная характеристика и как набор поведенческих стратегий. Как личностная черта, он отражает желание и намерение человека манипулировать другими людьми. Главные

психологические составляющие макиавеллизма как черты личности - это убеждение в том, что при общении с другими *можно* и *нужно* ими манипулировать, для них манипуляция – не только естественный, но и наиболее эффективный способ взаимодействия.

Цель исследования - проанализировать структурные компоненты образа Я, тенденции поведения и направленность личности, склонной к манипулятивному поведению. Полученные результаты тестирования (шкала МАК-4; ДМО Лири) свидетельствуют о том, что Мак-личность нетерпима к критике, она переоценивает собственные возможности, и у неё чаще, чем у личности с низкими показателями по Мак-шкале отмечен дидактический стиль высказываний, вплоть до императивной потребности командовать другими. Коэффициент корреляции Мак-фактора с октантом I ( $r=0,294$ ;  $p>0,05$ ).

Как правило, люди с высоким уровнем макиавеллизма проявляют безразличное отношение к другим, отличаются циничным взглядом на людей. Важно подчеркнуть, что макиавеллист манипулирует всегда *осознанно* и исключительно ради *собственной* выгоды. И уж, конечно же, он не испытывает чувства вины за те способы, которыми действует, а скорее относится к ним с одобрением, не видит в них ничего предосудительного. Как показали исследования, респонденты с высокими показателями по Мак-фактору характеризуются как более эгоистичные и амбициозные личности ( $r=0,140$ ). Проведенное исследование показало, что «макиавеллист» в меньшей степени по сравнению с немакиавеллистом направлен на решение проблемы, у него менее выражена заинтересованность в решении деловых проблем, он в меньшей степени ориентирован на деловое сотрудничество. Ему также в меньшей степени, чем немакиавеллисту, свойственна, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели. Коэффициент корреляции между Мак-фактором и «направленностью личности на дело» указывает на слабую отрицательную взаимосвязь ( $r=-0,121$ ). Исследование («Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере») показало, что проявление макиавеллизма зависит от преобладания в структуре личности таких свойств личности, как эгоизм, направленность на себя в ущерб направленности на дело; сила воли у них проявляется через власть как потенциал влияния и ориентирует на общение, за которое человек не несет ответственность. В то же время следует отметить, что они смелы, умны и настойчивы. Так как конкретные навыки и умения манипуляции построены на понимании психологии партнера, видимо, поэтому Мак-личность более коммуникабельна и убедительна независимо от того, говорит ли она собеседнику правду или лжет. Полученные результаты свидетельствуют о том, что при высоком уровне макиавеллизма выше уровень общительности ( $r=0,130$ ), на фоне которого, однако, отмечена склонность к борьбе, также у них отмечен более высокий уровень проявления враждебности ( $r=0,309$ ;  $p>0,05$ ) и доминантности в межличностных отношениях ( $r=0,294$ ;  $p>0,05$ ). Макиавеллист обладает выраженной способностью к сокрытию негативных характеристик своей личности, при этом он замечает слабые места других людей и успешно пользуются этим, проявляя высокие способности в выборе, необходимой для эффективного манипулирования линии поведения. Они могут умело “подтасовать” информацию о себе и сформировать ложное впечатление. Это последнее, в свою очередь, позволяет им добиваться желаемого результата. В общении макиавеллисты, как правило, предметно ориентированы: в социальных взаимодействиях они более целеустремленны, конкурентоспособны и направлены, прежде всего, на достижение цели, а не на взаимодействие с партнерами [7]. Макиавеллист, в меньшей степени, по сравнению с немакиавеллистом (ориентационная анкета Б. Басса «Направленность личности»), направлен на решение проблемы, у него менее выражена заинтересованность в решении деловых проблем и выполнении работы как можно лучше, т.е. он в меньшей степени ориентирован на деловое сотрудничество. Ему также в меньшей степени, чем немакиавеллисту, свойственна, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели. Коэффициент корреляции между Мак-фактором и «направленностью личности на дело» указывает на слабую отрицательную взаимосвязь ( $r = - 0,121$ ).

Диагностика основных тенденций поведения в реальной группе и представлений о себе («Q – сортировка» В. Стефансона) показала, что макиавеллист активно участвует в групповой жизни и стремится добиться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений, у него более высокий показатель по фактору «тенденция к борьбе» (Q – Сортировка) ( $r=0,486$ ;  $p>0,01$ ). Однако это устремление происходит на фоне высокого индекса доминантности (коэффициент корреляции вектора V с Мак-фактором  $r=0,486$ ;  $p>0,01$ ) и при низком уровне доброжелательности (вектор G  $r= -0,112$ ). Кроме того, полученные результаты («Опросник самоотношения» Пантелеева и Столина) указывают на то, что, существует некая тенденция к внутренне недифференцированному чувству «за» и «против» самого себя. Чем выше уровень макиавеллизма,

тем ниже уровень самоуважения (SI  $r=-0,134$ ) и неудовлетворенности собой (S7,  $r= -0,122$ ). Возможно, макиавеллист осознает некую аморальность своего поведения, но не всегда понимает свои истинные побуждения, которые его толкают к тому, что в общении он отдает предпочтение именно тактике манипулирования другим человеком. Также где-то в глубине души он чувствует, что не всегда последователен и на самом деле может контролировать (S4,  $r= -0,281$ ) свою жизнь. Данный аспект самоотношения личности эмоционально и содержательно отражает то, что его характер и деятельность не всегда способны вызвать в других уважение, симпатию и одобрение, они в большей степени связаны с ожиданием противоположных чувств по отношению к себе от другого и у него есть некие сомнения в способности вызывать уважение к себе (SII,  $r= -0,148$ ), несмотря на то, что интерес к собственному внутреннему миру личности макиавеллиста не пропадает (SIV,  $r=0,117$ ).

Итак, макиавеллист стремится добиться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений, у него более высокий показатель по фактору тенденция к «борьбе» ( $r=0,486$ ,  $p>0,01$ ). Однако это устремление происходит на фоне низкой саморегуляции личности. Полученные результаты указывают на то, что чем выше уровень макиавеллизма, тем ниже уровень саморуководства (S3  $r=-0,281$ ,  $p>0,05$ ) личности. Более низкие показатели по данному фактору свидетельствуют о подвластности «образа-Я» влиянию обстоятельств, неспособности человека противостоять судьбе, размытом фокусе «Я-концепции» и об отсутствии тенденции поиска причины поступков и результатов деятельности в себе самом. При этом они испытывают ощущение ценности собственной личности, одобряют свои планы и желания, «безусловно» принимают себя такими, какие есть, пусть даже с некоторыми недостатками.

Как известно, макиавеллист не испытывает чувство вины по поводу своего манипулятивного поведения. Полученные результаты также свидетельствуют о том, что у них снижено чувство вины и более выражено чувство собственного превосходства над окружающими, вплоть до самовозвышения, однако при этом у личности с высокими показателями по Мак-фактору наблюдается некая тенденция к усилению самообвинения. Возможно, это обусловлено большей неоднородностью и противоречивостью сущности человеческого «Я», присущего макиавеллисту. Сегодня психологи все чаще обращаются к анализу не только содержания знания, но и его структуры, организации его компонентов. Например, термин «самосложность» и «самопростота» Я-концепции определяет не только размерность организованного знания о себе, имеющегося у каждого человека, но и меру пересечения, наложение понятий, описывающих разные стороны «Я». В то время как Мак-личность менее всего стремится сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, она все же проявляет склонность к компромиссным решениям, но при этом оказывается менее последовательной в своих суждениях. Видимо, нарушение этой последовательности обусловлено преобладанием *аутистического* мышления над реалистическим, которое комбинирует созданные воображением образы путем «отщепления» неприятной части и заменой её «под ковер». Э. Блейлер утверждал, что аутизм «отнюдь не пренебрегает понятиями и связями, которые даны опытом, но он пользуется ими лишь постольку, поскольку они не противоречат его цели» [3], т.е. он заменяет реальность моделью, но эта модель по-своему логична и даже респектабельна. Построение этих «аутистических» моделей облегчается тем, что на фоне высокой тенденции к борьбе проявляется некая тенденция к проявлению чувства зависимости. Мак-личность стремится добиваться более высокого социального-психологического статуса, а это легче реализовать посредством принятия групповых стандартов и ценностей. Данные исследования показали, что существует достоверная разница по шкале *независимость, общительность и тенденция к борьбе*. В данном случае, чем ниже уровень макиавеллизма, тем более человек стремится и проявляет свою независимость от групповых стандартов ( $r=-0,423$ ;  $p>0,01$ ). Макиавеллисту более свойственен недоверчиво-скептический стиль межличностного поведения (октант II, ДМО,  $r=0,117$ ), который перерастает в крайне обидчивый и недоверчивый модус отношения к окружающим с выраженной склонностью к критицизму, недовольством другими и подозрительностью. Внутренняя и внешняя несогласованность стремления индивида к принятию групповых стандартов и социальных, морально-этических ценностей имеет некую не вполне определенную направленность (зависимость  $r=-0,133$ , независимость  $r=-0,423$ ;  $p>0,01$ ). Возможно, эта несогласованность зависимости-независимости указывает на некую «маску», скрывающую истинное лицо человека, однако ответ на данный вопрос требует дальнейших исследований.

Таким образом, полученные результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

- существуют определенные личностные параметры (на уровне общесистемных свойств), степень выраженности которых определяют психологические составляющие макиавеллизма;

- к числу таких параметров относятся: а) стремление добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений, которое проявляется посредством более высокого уровня враждебности и доминантности, преобладающий стиль высказываний - дидактический; б) направленность «на себя» в ущерб направленности на дело, сила воли проявляется через власть, как потенциал влияния; в общении избегает ответственности, не стремится отстаивать собственное мнение на пути к достижению общей цели; в) образ-Я Мак-личности характеризуется неравномерностью и несогласованностью внешней и внутренней направленности в процессе принятия морально-этических ценностей; такая личность переоценивает собственные возможности и обладает чувством собственного превосходства над окружающими, нетерпима к критике, но при этом не удовлетворена собой, у нее ниже уровень самоуправления, и она сомневается в том, что может вызывать уважение к себе.

- самым практичным и эффективным противодействием любым манипуляциям является устранение слабых мест в структуре характера человека, после чего манипулятивное влияние окажется просто бессмысленным, не принося манипулятору никакого результата и вынуждая его вообще отказаться от этих влияний.

Выполненная работа укрепила нашу позицию в том, что осознание своего внутреннего мира, внимание к своим мыслям и чувствам у нормальных людей способствует адекватной адаптации к социальной действительности [8]. Осознание человеком своего внутреннего мира способствует тому, чтобы избегать в отношении к Другому направленности «на обладание» (по Э. Фромму) и стремиться к «бытийной» направленности. Попытки конструктивного самоанализа, осознание того, что направленность на людей является более «выгодной» стратегией поведения, могут «иметь большое значение для развития потенциальных возможностей личности как сильного и целостного человеческого существа, свободного от калечащих внутренних» [5] и внешних форм принуждения.

#### Библиография

1. Знаков В.В. *Психология понимания: Проблемы и перспективы*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
2. Желтонова Ю.А. *Ценностно-смысловые детерминанты межличностного взаимопонимания*. Москва: Владос, 2004.
3. Кара-Мурза С.Г. *Власть манипуляции*. Изд. 2-е. М.: Академический Проект, 2009.
4. Фромм Э. *Иметь или быть?* Пер. с англ./ Общ. ред. и посл. В.И. Добренъков. 2-ое изд., доп. М.: «Прогресс», 1990.
5. Хорни К. *Самоанализ. Психология женщины. Новые пути в психоанализе*. СПб.: Питер, 2002.
6. Ames Kidd, 1979.
7. Domelsmith Dietch, 1978.
8. Scandell D.J. *Is Self-Reflectiveness an Unhealthy Aspect of Private Self-Consciousness* //The Journal of Psychology. 2001. Vol. 135. Issue 4. p. 451-461.

### IMPACTUL PRIVĂRII DE LIBERTATE ASUPRA PERSONALITĂȚII DELINCVNTULUI MINOR

**Nicoletta Canțer,**  
lector, Universitatea de Stat „A. Russo”, Bălți

**Abstract.** *The realized study contains theoretical applicative references regarding the psychological problematic of liberty deprivation and social recovery of juvenile delinquents. It assesses all specific feelings of detainees during their adaptation to the detention regime and their impact on juvenile delinquent personality.*

Privarea de libertate la vârsta adolescentină dăunează semnificativ delincentului minor presonalitatea caruia deja nu este armonică și integră. Pentru a putea evita aceste efecte nefaste ale penitenciarizării trebuie să cunoaștem problematica psiho-socială a privării de libertate și specificul recuperării delincentului minor aflat în custodie. Privarea de libertate îmbracă mai multe forme influențând în diferite moduri asupra personalității delincentului minor. Din acest motiv prizonizarea trebuie analizată din punct de vedere cantitativ și calitativ:

a) Din punct de vedere cantitativ privările de libertate se întind pe perioade mai mari sau mai mici,

durata condamnărilor constituind principalul factor stresor. b) Din punct de vedere calitativ, privarea de libertate dă naștere unei sume complexe de frământări psihice și psihosociale, începând cu criza de detenție manifestată de la închiderea în "carapacea tăcerii" până la comportamente agresive (sinucideri, autoflagelări).

Privarea de libertate în sistemul detenției are drept consecințe înlăturarea simbolurilor exterioare ale personalității prin obligativitatea purtării uniforme de deținut, care standardizează modul de viață și anulează diferențele individuale ducând la depersonalizarea individului. Restrângerea acută a libertății individuale, lipsa de informații, regimul autoritar, mediul închis și activitățile monotone, toate acestea fiind resimțite acut de către deținuții minori. Diminuarea gamei contactelor fizice, psihice și psihosociale reprezintă o altă particularitate a vieții de penitenciar. Sărăcia relațiilor împiedică individul de a-și juca rolurile normale și reduce puternic posibilitatea de interacțiune cu semenii. Se consideră că particularitățile vieții de penitenciar, precum și caracteristicile personalității deținutului primar generează următoarele tipuri de situații adaptive ale acestuia la regimul de detenție:

1. Comportament agresiv, caracterizat prin rezistența deschisă la regimul vieții de penitenciar, conturându-se "crize ale deprimării" ce se manifestă prin comportamente agresive îndreptate spre alți deținuți, cadre, sau autoagresie (automutilări, tentative de suicid).

2. Comportamentul defensiv (de retragere) care semnifică interiorizarea, izolarea deținutului primar de comunitatea celorlalți deținuți și de viața din penitenciar, el construindu-și o lume imaginară unde încearcă să se refugieze.

3. Comportament de consimțire prin care se înțelege conformarea pasivă a condamnatului la normele din penitenciar, respectarea acestora făcând făcută în manieră formală astfel încât să nu atragă sancțiuni suplimentare.

4. Conduită de integrare conform căreia deținutul se relaționează activ cu ceilalți deținuți și cu mediul de detenție. Această formă de adaptare este vizibilă mai ales la deținuții condamnați pe termene lungi.

Împrejurările moral psihologice din celulă pot acționa la alegerea strategiei noilor deținuți. Viața în penitenciar nu este izolată doar numai într-o singură celulă. Deținuții minori intră în contact și cu lucrătorii inspectorali, care deseori se poartă urât cu ei, îi insultă, îi maltratează. Nu rar în penitenciar minorii au posibilitatea sa contacteze cu criminalii maturi, de exemplu: la baie, biblioteca, punctul sanitar. Recidiviștii criminalii, maturi îi învață pe minori să simuleze diferite boli, să se abțină de lucru, să dea mărturii false la judecată, să încalce regimul, îi învață diferite tradiții, obiceiuri specifice: subculturii carcerale. Unii devin homosexuali. În acest context gândurile fiecăruia rămân obsedate de ceea ce au pierdut: libertatea, familia, persoane apropiate.

Pentru ca adaptarea deținutul minor să decurgă cu succes este necesar de a lua în considerație atât factorii obiectivi, cât și cei subiectivi. Factorii subiectivi care stopează adaptarea sînt: comunicarea redusă, negativismul, și alte calități ale deținuților minori. Factorii obiectivi: la ei se alătură și conflictele ce apar între deținuți, condițiile de existență nefavorabile, lipsa șanselor de a lucra, subcultura carcerală. Există adaptare pozitivă și negativă a deținuților minori. Unii deținuți minori se adaptează la condițiile pozitive ale mediului în care trăiesc. Această adaptare este pozitivă pentru că ea îl ajută pe minor să trăiască într-un mediu nou de viață și-i cultivă multe obiceiuri necesare resocializării. Recidivii minori se deprind într-atît cu mediul de viață din penitenciar încît nici nu-și dau seama că poate exista alte condiții de viață, de trai și de comunicare.

Urmărind o cunoaștere a fenomenelor psihice și psihosociale ce se manifestă în locurile de detenție se impune o tratare diferențiată a deținuților primari și a celor recidiviști. Infractorul ajuns pentru prima dată în penitenciar este traumatizat din punct de vedere psihologic. Venind în locul de detenție deja tensionat de contactul cu autoritățile judiciare, de desfășurarea procesului de judecată se vede dintr-o dată frustrat de lipsa ambianței familiale obișnuite, profesionale și imposibilitatea de a petrece timpul său liber după buna lui cuvință. Impactul detenției asupra individului se resimte în mod dramatic prin limitarea spațiului de mișcare și organizării timpului oricărui deținut. Aceasta înseamnă necesitatea - impusă de regulamentul instituției penitenciare - elaborării unor conduite noi legate de spațiu și de timp radical diferite de cele ale unui individ uman în libertate. Reducerea perimetrului de mișcare a individului duce la apariția unor "fenomene de teritorialitate". Acest fenomen se manifestă printr-o exagerată îndrjire în apărarea spațiului personal, "locul de culcare".

La mărirea sentimentului de frustrare duce și renunțarea forțată la o seamă de obiecte de uz personal, a căror lipsă este mereu resimțită. De asemenea deținutul este forțat să renunțe la cele mai multe din plăcerile pe care le-a putut oferi în viața liberă (de ex. consumul de alcool, jocuri de noroc etc.) ceea ce îl va duce la căutarea de "surogate de satisfacții". Compensarea are loc prin consumul de droguri, practicarea relațiilor homosexuale.

Deținutul minor nu este o ființă pasivă, ci în continuă acțiune cu cei din jur (relații deținut-deținut,



relații deținut-cadre) relații care pot fi de cooperare sau conflictuale. Sub acest aspect S. Harbordt a putut identifica în rândurile deținuților minori: tipuri de personalitate prosociale, pseudosociale, antisociale, asociale. Apartenența la un tip sau altul trebuie să fie la baza proiectării demersurilor reeducative, știut fiind că numai formele extreme ale timpului asocial și antisocial ce pot considera foarte greu reeducabile, restul deținuților (prosociali, pseudosociali), putând fi convertiți cu tact pedagogic respectiv.

Rezistența la impactul negativ al detenției depinde de mai mulți factori cum ar fi: particularitățile individual psihologice ale deținuților, tipul de crimă comisă (de exemplu: deținuții care au fost judecați pentru crime în favoarea lor se străduie să ducă o viață dublă, inducând în eroare colaboratorii), gradul de adaptabilitate socială a deținutului minor, de vârsta deținutului (cu cât este mai tânăr criminalul cu atât este mai mult influențabil), de durata detenției (deținuții judecați pe un termen mai îndelungat cât și cei judecați pentru prima dată resimt mai acut influențele nefaste ale detenției și procesul adaptării decurge foarte greu, depinde în mare măsură și de regimul de penitenciar, (deținuții aflați la regim strict foarte greu se adaptează la noile condiții de viață), adaptarea depinde și de genul deținuților. Persoanele care au familii și țin legătura cu ele mult mai optimist se uită la viitorul său. În momente critice sînt mai încredute în sine. Adaptarea depinde și de studiile deținuților. Cu cât sînt ele mai superioare cu atât mai greu se depășește perioada primară de privațiune. Adaptarea mai depinde și de numărul recidivelor. În general, recidiviștii mai adînc înțeleg greutățile ce-i așteaptă la libertate, lipsa banilor, unui cămin, a familiei.

Cei chemați să se ocupe de prevenția crimelor și de tratamentul delicvenților minori se află în fața unei dileme "tratamentul delicvenților în închisori sau fără închisori, ori în afara lor." Problemele pe care le pun penitenciarele supraaglomerate, condițiile nefavorabile de trai, lipsa cadrelor calificate și multe altele nu au făcut decît să aștze controversa referitoare la recurgerea la întemnițare. Indiferent de argumentele tradiționale se evidențiază alți factori precum aspectul dezumanizat al întemnițării, incidentele debilizante ale unei întemnițări totale asupra personalității umane. Întemnițarea nu este în stare să îmbunătățească șansele ca un delicvent minor să urmeze calea cea dreaptă. Pledăm pentru evitarea dezumanizării prin izolare, optînd pentru deținerea în comun și consumarea timpului prin participare la activități utile, menite în primul rînd statuării unui climat de microcooperare.

#### Referințe bibliografice

1. Florian G. *Psihologie penitenciară*. București, 1996.
2. Mitrofan N. *Psihologia judiciară*. București, 1997.
3. Ушатиков А.И. *Основы пенитенциарной психологии*. Рязань, 2002.
4. Чуфаровский Ю.В. *Юридическая психология*. Учебное пособие. М., 1997.

### EVALUAREA COPILOR CU CERINȚE EDUCATIONALE SPECIALE - SEMN DE ÎNTREBARE PENTRU MULȚI PROFESORI..

**Angela Cucer,**  
doctor în psihologie, I.Ș.E.

**Abstract.** *The article reflects the opinion of teaching staff regarding the assessment of pupils with SEN in the school with inclusive practices.*

Evaluarea reprezintă actul didactic complex, integrat al întregului proces de învățămînt, care urmărește măsurarea cantității cunoștințelor dobîndite, ca valoarea, nivelul, performanțele și eficiența acestora la un moment dat, oferind soluții de perfecționare a actului didactic.

Evaluarea trebuie privită ca un proces complex, continuu, dinamic, de cunoaștere și estimare cantitativă și calitativă a particularităților dezvoltării și capacității de învățare a copilului, presupunînd colectarea de informații complete, interpretarea de date, punerea și rezolvarea de probleme în scopul orientării deciziei și intervenției. A evalua rezultatele școlare înseamnă a determina măsura în care obiectivele programei de însușire au fost atinse, precum și eficiența metodei de predare-învățare folosite.

În acest articol ne-am propus prezentarea unor sinteze în urma aplicării chestionarului referitor la opinia cadrelor didactice asupra evaluării cunoștințelor elevilor cu cerințe educaționale speciale ce-și fac studiile în școala de cultură generală.

Obiectivele preconizate vizau determinarea:

- nivelului de informare a cadrelor didactice privitor la evaluarea copiilor cu CES în școala generală;
- opiniilor cadrelor didactice referitor la:
  - o metodele ce evaluează mai eficient cunoștințele elevilor cu CES;

- necesitatea unor criterii de evaluare diferențiate pentru diferite categorii de elevi în școala generală;
- consecințele (intenționate sau neintenționate) ale unei secvențe de evaluare asupra modului de predare-învățare;
- atitudinea cadrelor didactice față de răspunsurile copiilor cu CES.

Chestionarul a fost aplicat pe un eșantion de 91 respondenți aflați la cursurile de formare continuă din cadrul Institutului de Științe ale Educației.

Datele rezultate din aplicarea chestionarului au fost analizate din punct de vedere cantitativ, ceea ce a permis formularea unor concluzii și conturarea unor direcții de perspectivă.

În opinia a 78,02% respondenți, copiii cu CES pot să învețe la școala de cultură generală, 3,28% respondenți sînt de părere că acești copii nu posedă capacități de a învăța la școala de cultură generală.

În procesul proiectării didactice, 70,32% respondenți țin cont de particularitățile psihologice ale elevilor; 29,67% - de specificul temei de predare; 27,47 - de specificul disciplinei; 48,35% - de obiectivele curriculare; 24,17% - de standardele curriculare; n-au răspuns 4,39%.

Majoritatea respondenților (87,91%) consideră că sînt necesare criterii de evaluare diferențiate pentru diferite categorii de elevi ce-și fac studiile în școala de cultură generală și numai 7,69% au păreri contrarii, 4,39% n-au dat nici un răspuns. 73,62% din respondenți sînt de părere că la evaluarea elevilor trebuie ținut cont de următoarele criterii: nivelul de dezvoltare al elevului, particularitățile individuale și psihologice, starea fizică, comportament, reușita la învățare, nivelul intelectului competenței, vîrstă, selectare de conținuturi, accesul la diversitatea obiectivelor curriculumului, de la simplu la complex, standarde de evaluare, disciplină etc. De asemenea 31,86% respondenți consideră că este necesar de a folosi grila de evaluare, în timp ce 19,78% nu sînt de acord cu aceasta, iar 48,35%, pur și simplu, n-au răspuns la întrebare (probabil încă nu și-au format o opinie referitor la subiectul dat).

În opinia respondenților, printre metodele ce evaluează mai eficient cunoștințele elevilor cu CES sînt: testele, probele practice, lucrările de control, examenele; mai puțin eficiente sînt considerate metodele alternative de evaluare: observarea sistematică a comportamentelor elevilor; investigația; proiectul; portofoliul și proiectele.

La întrebarea care sînt consecințele (intenționate și neintenționate) unei secvențe de evaluare asupra modului de învățare-predare profesorii n-au știut ce să răspundă.

19,78% respondenți consideră că sistemul actual de notare reflectă integral obiectivele curriculare din perspectiva educației incluzive, 67,03% respondenți sînt de părere că sistemul actual de notare reflectă doar parțial obiectivele curriculare din perspective educației incluzive și numai 8,79% respondenți sînt de părere că sistemul actual de notare nu reflectă obiectivele curriculare din perspectiva educației incluzive, 4,39% n-au dat nici un răspuns. 38,46% respondenți percep sistemul de evaluare prin calificative ca alternativă a celui prin note; 38,46% respondenți consideră acest sistem mai eficient; 9,89% - ineficient; n-au dat răspuns 13,18%.

Majoritatea respondenților (63,73%) în procesul evaluării elevilor stimulează elementele creative în răspunsurile elevilor, 34,06% - uneori; 4,39% n-au răspuns. Evaluînd cunoștințele elevilor, 34,58% din respondenți țin cont permanent de reacția, părerea elevilor; 44,59% - uneori, n-au răspuns 4,39%. La întrebarea “cum reacționați cînd primiți un răspuns incorect de la un copil cu cerințe educative speciale”, 14,28% respondenți - nu fac comentarii; 81,31% respondenți încearcă să-l ajute, 4,39% respondenți îi pun nota meritată. La întrebarea “cum reacționați cînd primiți un răspuns corect”, 29,67% respondenți se bucură de răspuns, 2,19% îl laudă, exprimă satisfacția prin cuvinte, 10,98 folosesc cuvinte standard: bine, de ajuns; 57,14% își exprimă satisfacția prin cuvinte.

Mai mulți respondenți (83,51%) sînt de părere că elevii unei școli ce promovează practici incluzive trebuie să cunoască criteriile de evaluare și grila de corectare pentru formarea capacități de autoevaluare; 12,08% - nu sînt de acord cu aceasta, 5,46% n-au dat nici un răspuns. În caz că notele la lucrare sînt aproape toate sub nota “5”, respondenții evaluați reacționează în felul următor: 2,19% anulează lucrarea, 68,13% după o consultare la tema respectivă repetă lucrarea; 6,59% măresc notele cu un punct sau două, 15,38% apelează la consultația psihologului, n-au dat nici un răspuns - 3,29%. Nota elevilor o acordă în raport cu nivelul general de pregătire al elevilor în clasa dată 21,97% respondenți; progresul înregistrat în ultimul timp cu scopul de a-l stimula - 32,96% respondenți; îndeplinirea obiectivelor didactice - 39,56% respondenți; n-au răspuns 3,29% respondenți.

67,0% respondenți consideră ca evaluarea elevilor stimulează calitatea învățării și doar 3,2% sînt de părere că “nu”; n-au oferit nici un răspuns 29,8%.

Mai mult de jumătate dintre respondenți (55,1%) consideră că sistemul de evaluare necesită schimbare. În opinia lor, schimbarea o văd în felul următor: să fie acceptate examenele orale, pentru a pune accent pe o comunicare corectă; de a folosi teste diferențiate; copiii cu deficiențe să fie eliberați de

la examene; excluderea examenelor; evaluarea inițială a copiilor din clasa I; a micșora baremul de notare; evaluarea să fie diferențiată; introducerea unui alt sistem de notare; notarea să fie cu zecimale. Însă 6,5% respondenți sînt de părere, că sistemul de evaluare nu trebuie schimbat, iar 38,4% respondenți n-au răspuns la întrebare, ceea ce vădește nedorința cadrelor didactice de a participa la diferite schimbări, pasivitatea acestora.

Analizînd rezultatele chestionarului putem face concluzia că problema evaluării cunoștințelor elevilor cu CES trezește multe semene de întrebare la toți acei care sînt implicați în acest proces.

Deci, asigurarea unei evaluări calitative solicită cadrelor didactice care promovează practici incluzive:

- să manifeste cunoștințe profunde referitor la copiii cu CES;
- să se implice în evaluarea și dezvoltarea unui sistem de evaluare calitativ;
- să cunoască și să aplice o gamă complexă de activități și metode de evaluare a cunoștințelor copiilor;
- să știe să stimuleze și să sprijine la copii autoevaluarea proprie;
- să folosească metode și procedee de evaluare, prin care să se evidențieze evoluția și performanțele elevilor, nu numai în plan intelectual, ci și aplicativ;
- să coopereze cu profesioniștii din domeniul medical, psihologic și social, pentru a putea utiliza din punct de vedere pedagogic evaluările specializate ale acestora.

În **concluzie**, evaluarea are multiple și diverse obiective, toate însă cu scopul final al integrării școlare și sociale a copilului cu cerințe educative speciale.

#### Referințe bibliografice

1. Gerguț A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educative speciale*. Iași: Polirom, 2006.
2. *Ghid pentru cadrele didactice de sprijin (CDS)*. UNICEF. Editura Vanemond, 2005.
3. *Să înțelegem și să răspundem la cerințele elevilor din clasele incluzive*. UNESCO. București: Editura RO MEDIA, 2002.

## ÎNSUȘIREA COMUNICĂRII DE CĂTRE COPILUL CU PARALIZIE CEREBRALĂ INFANTILĂ

**Valentina Olărescu,**  
conferențiar, doctor în psihologie, I.Ș.E.

***Abstract.** The need for communication is not innate. In normal development, communication training process is highlighted in the first two months of life. Children with cerebral palsy, communication usually occur later. Specialists use the application of game elements for developing communication and motoricity.*

Necesitatea de comunicare nu este înnăscută, ci se formează pe parcursul vieții și în realizarea acesteia se evidențiază patru etape, relatează autoarea de origine rusă M. Лисина:

- apariția atenției și interesului față de adulți;
- apariția emoțiilor în prezența adulților;
- acțiuni de inițiativă pentru captarea atenției adulților;
- reacții emoționale din partea copilului atunci cînd i se adresează adulții.

În dezvoltarea normală, procesul de formare a comunicării se evidențiază în primele două luni de viață, iar în caz de depravare socială, această necesitate nu se formează nici pînă la vîrsta de patru ani. Inițial, comunicarea cu adulții derivă din necesitățile biologice și din tendința spre noi senzații. Anume adultul satisface aceste necesități și, în același timp, devine un stimul important, ales de copil din mediul înconjurător. Adultul este cel care începe formarea primului tip de activitate a copilului – comunicarea. Deoarece la baza însușirii oricărui tip de activitate stă imitarea, adultul se prezintă în fața copilului în calitate de model pentru conduita comunicării. Copilul este perceput și el ca subiect al comunicării (intersubiectivitate): adultul trebuie să atribuie valoare socială mișcărilor necondiționate ale copilului, modelînd astfel procesul de comunicare. În acest mod, acțiunile sociale ale adulților capătă rol decisiv în apariția și dezvoltarea necesității de comunicare a copilului.

În a doua lună de viață, copilul – ce se dezvoltă în mod normal – e deja capabil să aprecieze atitudinea maturilor față de el; motivația comunicării primare devine pentru el personală, iar motivele

acestei comunicări personale reies din necesitatea copiilor de a fi susținuți în a-și exprima recunoștința față de grija și dragostea mamei.

În prima jumătate de an, copiii reacționează mai mult la faptul că adulții le acordă atenție, decât la fondul emoțional al comunicării. Neatenția adulților alarmează copilul. La această vîrstă, copiii încă nu deosebesc persoanele și exprimă bucuria față de orice adult și orice formă în care acesta își exprimă atenția față de el. Și pentru copiii cu paralizie cerebrală, necesitatea de a comunica trebuie cultivată din primele zile de viață, utilizînd diverse mijloace de comunicare. Ontogenetic, cele mai timpurii mijloace de comunicare sînt expresia mimică: privirea, mimica, gesturile, vocalizările emoționale. Prin intermediul acestor mijloace, adulții își exprimă atenția și interesul, bunăvoința și atitudinea față de copil.

Comunicarea personal-situațională devine o activitate dominantă în prima jumătate de an și este prioritară în dezvoltarea psihologică a pruncului. Copiii cu paralizie cerebrală necesită o comunicare personal-situațională specifică, complicată de faptul că, în rezultatul mișcărilor reflectorii patologice, copilului îi este greu să întoarcă capul în direcția adultului, să fixeze privirea asupra feței acestuia, să-i observe mimica și gesturile. În asemenea cazuri, adultul trebuie să stea în cîmpul vizual al copilului; chiar și atunci cînd copilul cu paralizie cerebrală nu privește la adult, el percepe vorbirea adresată lui.

La copiii cu paralizie cerebrală, mijloacele de comunicare mimico-expressive apar, de obicei, mai tîrziu decât la copii cu dezvoltarea normală, fapt ce creează impresia unei atitudini indiferente a copilului față de comunicare, unei neimplicări totale. În realitate, acești copii sînt mult mai emoționali decât par, însă reacțiile lor emoționale nu se manifestă prin mimică, gesturi, vocalizări, ci prin intensificarea reflexelor tonice, prin excitabilitate motoră. Vorbirea calmă, netezirile ușoare, legănarea copilului, așezarea corpului în pozițiile reflex interzise facilitează comunicarea personal-situațională.

La copil, apariția comunicării mimice este stimulată de reacțiile mimice ale maturului și prin tehnicile de masaj facial. Adultul vorbește cu copilul cînd îl masează, însoțește masajul feței cu vorbirea, producînd expresii mimice corespunzătoare și pe fața copilului. De exemplu, în procesul masajului, mușchiul de pe fruntea copilului poate fi mișcat încet cu degetele, provocînd încrețirea sprîncenelor, ridicarea lor – “uimire”; strîngerea buzelor – “insatisfacție”; întinderea buzelor – “zîmbet”. În același timp, trebuie stimulată dezvoltarea senzorială: maturul se plasează în cîmpul vizual al copilului, îl mîngîie, îi orientează atenția asupra unor jucării colorate, asupra celor care emit sunete.

Dezvoltarea reacției de orientare are loc prin jocul tradițional *De-a v-ați ascunselea*, de căutare și găsire a obiectelor, însoțite de mici cuvinte și exclamări. Într-un anumit sens, adultul atrage copilul prin reacțiile sale emoționale, producînd o anumită legătură între emoții și evidențierea obiectelor concrete din mediul înconjurător. În rezultat, copilul începe să recunoască obiectele. (Pînă în clipa în care copilul începe să recunoască obiectele în realitate, nu se recomandă a utiliza cărți și imagini).

În a doua jumătate a primului an, copilul poate manipula deja obiectele, acțiune care devine dominantă. În această perioadă, comunicarea cu adulții ia forma de conlucrare situativă, în cadrul căreia sînt deseori utilizate acțiuni obiectuale, locomoții și poziții statice. Acest tip de comunicare apare în activități comune cu maturul. Copilul imită elementele acelei activități în care dorește să se implice alături de adult. Copiii ocupă poziția din care, de obicei, adulții îi iau în brațe, se întind spre obiecte, însoțind această acțiune cu strigăte.

La copiii cu paralizie cerebrală, din cauza insuficienței funcției de apucare cu mîna, apariția acțiunilor de manipulare cu obiectele are loc mai tîrziu. Pentru dezvoltarea coordonării senzoro-motorii, atenția acestor copii trebuie atrasă asupra propriilor mîini, utilizînd jucării-degetare. Se recomandă să se dezvolte în mod sistematic abilitatea de manipulare a obiectelor pe un fundal emoțional pozitiv. În primul rînd, copilul trebuie luat mai des în brațe, trebuie îndreptate palmele (pentru înlăturarea spasmelor se poate utiliza vibrația-scuturări ușoare ale mîinilor), adultul poate manipula cu mîinile în cîmpul vizual al copilului. Ulterior, în mîna copilului trebuie plasate obiecte de diferite forme, dezvoltînd inițial apucarea lor pasivă, cu indexul și degetul mare, apoi cu degetul mic, apoi cu toată mîna. Manipularea trebuie efectuată în activitățile cu obiectele, însoțită de o vorbire elementară, iar activitatea practică cu obiectele trebuie realizată sub formă de joc.

Trecerea copilului la o nouă formă de comunicare trebuie determinată nu de manipularea cu obiectele, ci de apariția necesității de colaborare cu maturul. Deoarece printre motivele comunicării de conlucrare situativă (colaborare) se numără și necesitatea de noi impresii, de mișcare și de sprijin psihologic, pentru dezvoltarea continuă a necesităților de comunicare se pot utiliza următoarele forme de interacționare cu copilul:

- Copilul trebuie luat în brațe și dus la fereastră, unde să i se arate diferite obiecte ce pot să-l intereseze; dacă e necesar, trebuie să i se ia mîna atingîndu-se cu ea obiectele ce-l atrag, chiar dacă el nu încearcă pe cont propriu să le atingă.

• Se recomandă a organiza, pe covor, un spațiu cu obiecte atractive pentru copil: aici poate fi dispusă o pernă mică, de culori vii; o minge rotundă, pe care copilul se poate legăna ușor, stînd pe burtă; 2-3 jucării de aceeași culoare, înlocuite una cîte una. Adultul duce copilul în acest spațiu și se joacă cu el. Cu timpul, adultul pregătește spațiul pentru joacă și în prezența copilului, dar îl ia să se joace doar atunci cînd acesta manifestă dorința să ajungă pe covoraș. În cazul în care copilul nu este interesat, adultul poate încerca să-i capteze atenția cu o jucărie care emite sunete.

• Pe copiii mici îi atrag în special obiectele ce emit lumină sau sunete. Ei se întind singuri să aprindă lumina, fapt care poate fi utilizat atît pentru stimularea comunicării, cît și pentru dezvoltarea mișcărilor mîinii. Dacă un anumit obiect, cum ar fi lampa de masă, veioza, se aprinde cu ajutorul unui buton, copilul poate fi învățat să apese pe buton cu pumnul sau cu palma; ulterior, butonul poate fi astupat cu un filtru, astfel încît copilul să-l poată apăsa doar cu un singur deget, exercițiu foarte important pentru funcția de apucare. Apăsarea cu alte degete presupune dezvoltarea motricității fine.

• Pentru copiii care nu se tem de întuneric, sînt adecvate jocurile cu lanterna. Ele îl vor interesa pe copil și-l vor ajuta la dezvoltarea fixării atenției vizuale și urmării obiectelor în spațiu.

• Manipularea cu obiectele ce emit sunete. Adultul face diferite mișcări, acțiuni cu jucăria în câmpul vizual al copilului. Atrăgîndu-l cu jucăriile, adultul îl ajută să se atingă de jucării, să le netezească, să lovească, să respingă, să le legene, să le scuture. În timpul acestor acțiuni adultul vorbește, exprimînd reacții emoționale.

• Adultul ține copilul în brațe și imită comunicarea, aparent din partea copilului, dar adresată altcuiva – ca și cum ar vorbi din perspectiva copilului. De exemplu: *Unde este Ion. Hai să-l chemăm. Mergi. Ion este bun* (e mîngîiat cu mîna copilului). *Ion, dă ursulețul* (adultul arată mișcări de apucare, îndreaptă mîna copilului spre obiect). *Ursulețul este bun* (mîngîie ursulețul). *Și Ion este bun* (il mîngîie pe Ion). *Ah!* (il cuprinde pe Ion). *Ah!* (cuprinde pe ursuleț). *Ursulețul a plecat. La revedere* (gestul de despărțire). *Ion pleacă. La revedere* (gestul de despărțire). Treptat, copilul începe să facă legături dintre gesturi, obiecte și cuvintele adulților, începe să perceapă vorbirea.

Mijloacele comunicării apar în ontogeneză atunci cînd copilul a asimilat deja expresivitatea mimicală și manipularea cu obiectele, de aceea, pentru formarea vorbirii, trebuie dezvoltate inițial formele timpurii ale comunicării, bazate pe contacte emoționale și activități comune între adult și copil. În funcție de modul în care copilul începe să diferențieze și să recunoască obiectele din spațiul înconjurător, devine posibilă recunoașterea acestor obiecte în imagini. Cele mai potrivite sînt cărțile pliante, în care pe fiecare pagină sînt reprezentate obiecte separate sau acțiuni (de exemplu: pisica doarme, pisica zîmbește, pisica bea lapte). Adulții mai includ și cuvinte-onomatopee, întărindu-le cu intonații emoționale și provocînd o reacție analogică din partea copilului. Această variantă de activitate susținută de cărți reprezintă și ea pentru copil o activitate practică de lucru cu obiectele; în cazul în care copilul nu încearcă în mod spontan să-și miște mîinile, adultul trebuie să-l învețe să arate imaginea. Copiii cu paralizie cerebrală trebuie învățați să se joace cu jucăriile. Jucăriile trebuie să ofere copilului posibilitate maximă de manipulare cu ele. O importanță deosebită o au mașinile și păpușile. Cele mai utile sînt păpușile mobile, care permit modelarea diferitor mișcări, îndoirea și dezdoirea mîinilor, picioarelor, aplecarea capului, mersul.

În a doua jumătate de an, în cele mai multe cazuri, copilul tinde să se joace cu toate obiectele ce le are la îndemînă. Pentru dezvoltarea activității de joc, el trebuie asigurat cu toate cele necesare, mobilă de jucărie, veselă, obiecte medicinale și altele. Jocul cu mașina poate fi completat cu jocuri gen LEGO, care-i dau copilului posibilitatea de a-și crea situația de joc pe care și-o dorește. Pe măsură asimilării vocabularului, devine posibilă modificarea identității obiectului în joc, mai departe – modificarea absolută a cuvintelor. Acest proces se află în interdependență strictă cu dezvoltarea gîndirii abstracte și formarea lexicului. Pentru stimularea acestui proces trebuie create situații de absență a unor obiecte-jucării, pentru a trezi în copil intenția de a le substitui.

#### Referințe bibliografice

1. Olărescu V. *Logopedia. Perspectiva diagnosticului logopedic*. Chisinau, 2008.
2. Лисина М.И. *Проблемы онтогенеза обучения*. Москва, 1986.

## UNELE CARACTERISTICI ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR SOCIALE

Lilia Pavlenko,  
cercetător științific, I.Ș.E.

**Abstract.** *The present article reflects the results of the theoretic investigation concerning social competence conception and denotes importance of it in developing of integral personality.*

Legea învățământului Republicii Moldova prevede ca obiectiv educațional major în art. 5 (Nr.547-XIII din 21.07.95), „dezvoltarea liberă, armonioasă a omului și formarea personalității creative, care se poate adapta la condițiile în schimbare ale vieții”. Acest obiectiv presupune dezvoltarea unei *personalități integrate*, capabile să exercite și să inițieze unele roluri sociale în raport cu propriile aspirații și cerințe sociale.

Unul din aspectele *personalității integrate* ale omului și anume Eu-l manifestat, privit mai larg ca noțiune, include competențele de viață, în conformitate cu potențialul intelectual și creativ. Astfel, o personalitate social-competentă, multilateral dezvoltată, care va socializa cu succes în lumea schimbătoare, devine una din valorile educației contemporane [4].

Această idee își găsește susținerea în *Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova*, unde dezvoltarea competențelor este menționată ca una din prioritățile educaționale.

Astfel, în fața învățământului sînt puse sarcini nu numai de a comunica copiilor un anumit nivel de cunoștințe, priceperi, deprinderi la disciplinele de bază, dar și de a asigura capacitatea și starea de pregătire pentru a trăi în societatea contemporană, de a atinge scopuri social importante, de a interrelaționa eficient și de a rezolva probleme vitale. În contextul celor spuse se evidențiază importanța dezvoltării *competențelor sociale*.

Începînd cu anii 90 ai secolului XX, *competența socială* devine obiect de discuție pentru savanți și practicieni, printre care Ch. Cooley, M. Mead, H. Калинина, В. Куницина etc. Spre exemplu, psihologii Shroder H., Vorweg M. consideră că structura competenței sociale este determinată de 4 trăsături de personalitate: 1. comunicabilitatea; potențialul comunicativ; 2. starea de pregătire pentru comunicare; 3. puterea influenței; 4. concepția Eu-lui, autorespectul etc. [5, p. 16].

În Republica Moldova, în domeniul psihologiei, conceptul de competență (cu referire la competența de comunicare) a fost cercetat de A. Bolboceanu, I. Racu, R. Tereșciuc ș.a. A. Bolboceanu, în cercetările sale, menționează impactul comunicării asupra dezvoltării intelectuale a personalității: „Activitatea comunicativă reprezintă domeniul prin care individul uman stabilește relații cu societatea, achiziționează experiența socială” [2, p. 31].

Studiile teoretice referitor la dezvoltarea competențelor sociale au dovedit că vârsta favorabilă pentru fixarea maximă a atenției, a eforturilor asupra acestora este vârsta preșcolară, vârsta cînd începe să se dezvolte Eu-l social. Copilul nimereste într-un mediu nou social de dezvoltare, diferit de cel familial; construiește relații cu un nou adult – învățătorul; își extinde cercul de comunicare cu cei de o seamă; apar noi funcții, responsabilități, interese etc. Toate acestea necesită de la preșcolar noi deprinderi, abilități.

În urma observărilor sistematice efectuate de un grup de savanți din Rusia [6, p.66] s-au constatat la vârsta de 7 ani semne specifice: vârstei care au remarcat tendința copilului de a ocupa o poziție egală cu cea a maturului în relațiile sociale. Însăși sfera socială devine în același timp și obiectul de cunoaștere al copilului și locul manifestării Eu-lui propriu. Aceste concluzii s-au bazat pe următoarele forme de comportament ale copilului în diverse situații:

- ajută mamei să ducă geanta cu cumpărături;
- se interesează de problemele de familie;
- ia o parte din grijile părinților, manifestînd multă bucurie și satisfacere cînd este comparat cu adulții;

- se interesează la adulți despre modalități de supraviețuire în caz de forță majoră.

Toate aceste manifestări au fost determinate ca „*simțul competenței sociale*”.

Forme specifice: ale activității sociale au fost depistate în urma cercetărilor la vârsta de 1,10 ani [3, p.10]. Rezultatele obținute dovedesc că copiii manifestă de timpuriu sensibilitate la influența socială a adulților în anumite condiții. Aceste forme nu apar haotic chiar și cînd există posibilitatea interacțiunii cu cei de o seamă, ci ca rezultat al unor activități special organizate de adulți în context de joc. Importanța acestei influențe a fost evidențiată în monografia savantului A. Bolboceanu, în care s-a menționat: „*numai atitudinea și comportarea adultului va decide dacă copilul ajunge să descopere și calitățile subiectuale ale partenerului caracteristice activității de comunicare și, prin ele, pe ale sale proprii*” [2, p. 24].

În baza celor spuse mai sus putem formula următoarele concluzii:

- forme specifice: ale activității sociale apar încă de la vârsta de 1,10 ani;

- în continuare aceste forme se îmbogățesc, trec în elemente sociale mai complexe, care mai apoi vor determina structura viitoarelor competențe sociale;
- la etapa preșcolară, în baza particularităților de vîrstă, a dezvoltării Eu-lui social, apar anumite manifestări ale comportamentului, care determină „simțul competenței sociale”;
- formele de comportament social nu apar haotic, ci prin dirijarea activităților de către adult, ceea ce subliniază importanța relației copil-adult;
- dezvoltarea competențelor sociale include capacitatea de a comunica în mod constructiv în diferite medii, se bazează pe o atitudine de colaborare, asertivitate și integritate, respectiv dezvoltarea acestora influențează direct formarea personalității integrate.

#### Referințe bibliografice

1. Legea Învățămîntului, nr.547-XIII din 21.07.1995.
2. Bolboceanu A. *Psihologia comunicării*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007, p. 136.
3. Кирюшина М.С. *Социальное развитие ребенка раннего возраста*. Журнал «Теоретическая и экспериментальная психология», nr. 2, vol. 2, p. 5-11.
4. Кондратова Т.С., Сажина Н.М. *Развитие социальной компетентности подростков в общеобразовательной школе*. Научный журнал «Синергетика образования». Выпуск 12. Армавир, 2007-2008 г.
5. Минкина О.В. *Сущность и содержание понятия социально – психологической компетентности специалиста социальной работы*. Серия «Гуманитарные науки», №1 (13), 2005, p. 31-41.
6. Ермолова Т.В. *Социальное «Я» как личностное новообразование кризиса 7 лет*. Теоретическая и экспериментальная психология, Т. 2, № 2, p. 62-71.

### PERSONALITATEA LA VÎRSTA A TREIA – ABORDAREA LONG LIFE SPAN

**Romeo Panaintescu,**  
doctorand, I.Ș.E.

***Abstract.** Aging and development phenomena are dynamic assemblies that evokes transformari biological or psychological nature of the body depending on the weather. Psychologists have always been more interested in child, adolescent and mature than the elder person. **Long life span** approach aims lifetime. She insists that profound psychological changes can be observed along the entire life. Jung (1933) is the one who founded the theory of **long life span**. Later one of the most important experimental contributions to the study had a personality Elder representatives of the Chicago School. Recent studies show that individual personality built during childhood and youth is the best predictor of adjustment to old age.*

Îmbătrînirea este ansamblul proceselor pe care le suferă un organism după faza sa de dezvoltare. Îmbătrînirea și dezvoltarea sînt ansambluri de fenomene dinamice care evocă transformări de natură biologică sau psihologică ale organismului în funcție de timp.

Psihologii s-au interesat dintotdeauna mai mult de copil, de adolescent și de matur decît de persoana în vîrstă. Această orientare a provocat înrădăcinarea ideii că evoluția persoanei încetează la maturitate, îmbătrînirea fiind un fenomen de involuție.

Abordarea **long life span** vizează întreaga viață. Ea insistă asupra faptului că modificări psihologice profunde pot fi observate de-a lungul întregii vieți, nuanțînd puternic principiul lui **Freud** care susține că structura noastră mentală se construiește în timpul copilăriei și că toată viața învătăm, cu mai mult sau mai puțin succes, să ne “obișnuim”.

Literatura de specialitate arată că marea majoritate a modelelor observabile de adaptare la mediu sînt destul de stabile, constante și independente de vîrstă. Cu toate acestea pe măsura avansării în vîrstă, schimbările în starea sănătății, schimbările de roluri și statute sociale, precipită în mod considerabil modificarea în timp a mecanismelor de adaptare ale oamenilor. Putem spune că există atît constanță cît și schimbarea personalității pe durata ciclului vieții.

**Jung** (1933), unul dintre cei mai celebri discipoli ai lui **Freud**, este cel care a pus bazele teoriei **long life span**. Contribuția principală a lui **Jung** în ce privește îmbătrînirea este de a fi postulat existența a doua tendințe fundamentale ce determină evoluția individului în cursul vieții. Prima se referă la cuplul

extraversie-introversie, și trecerea de la una la cealaltă odată cu înaintarea în vîrstă, a doua la cuplul feminitate-masculinitate cu diminuarea rolurilor către senescență și apariția fenomenului de androgenie.

Existența unei tendințe spre androgenie la vîrstnic a făcut obiectul multor cercetări empirice; **Haan** (1986), **Livson** (1981). Se observă că persoanele vîrstnice se descriu între ele (barbați și femei), în mod mult mai asemănător decît tinerii.

**Marjorie Lowenthal** (1975) caracterizează, în urma unui experiment efectuat pe reprezentanții a trei grupe de vîrstă diferită, etapele primare ale ciclului de viață ca expansive și cu mari așteptări de realizări.

Persoanele de vîrstă mijlocie și persoanele vîrstnice, apar prin contrast, ca mult mai autolimitate și aparent mai preocupate de minimalizarea frustrațiilor, prin a face față problemelor vieții, decît prin a-și fixa obiective prea înalte. Studiile care au încercat să determine schimbări precise ale personalității, care apar la oamenii în vîrstă, au fost oarecum neconcludente (**Cox**): unele rezultate obținute indică o schimbare considerabilă a personalității, în anii tîrzii ai vieții, altele nu au găsit însă schimbări semnificative.

**Riley, Foner și asociații** (1968) au analizat mai multe studii referitoare la schimbarea personalității la persoane mai în vîrstă și au ajuns la concluzia că aceștia sînt mai rigizi, adaptîndu-se mai puțin la nouă față de tineri. Ca atitudine, vîrstnicii au evidențiat un mare grad de dogmatism, o mai mare intoleranță față de ambiguitate dovedindu-se mai puțin grijulii față de presiunea socială exercitată asupra lor pentru a se conforma. Mai mult, ei s-au arătat mai pasivi, mai conformiști și mai preocupați de propriile emoții și de propria persoană.

**Bernice Neugarten, Robert Havighurst, și Sheldon Tobin** (1968) arată că subiecții bătrîni adoptă mai frecvent un stil pasiv în adaptarea la mediu, comparativ cu stilul de înfruntare evidențiat la subiecții tineri.

Una din cele mai importante contribuții experimentale la studiul personalității vîrstnicului au avut-o reprezentanții **Școlii de la Chicago (Neugarten, Maddox și Thomas Muller)**. Principalele aspecte studiate de aceștia, sînt legate de evoluția personalității în procesul de îmbătrînire: astfel atunci cînd se discută evoluția personalității în procesul de îmbătrînire, se are în vedere, mai ales, evoluția "personalității sociale/comportamentului manifest". În acest domeniu, cercetările indică mai degrabă o continuitate comportamentală de-a lungul procesului de îmbătrînire. Autorii se pronunță în legătură cu existența unei continuități în stilul de viață al vîrstnicilor: în ceea ce privește "personalitatea socială/comportamentul manifest" al vîrstnicului, nu par a se înregistra modificări majore înainte de 60 ani.

Dimensiunile mai "profunde" ale personalității, se caracterizează mai ales prin discontinuitate, prin modificări mai mult sau mai puțin pronunțate, mai timpurii sau mai tîrzii, ale diferitelor trăsături în funcție de vîrstă:

- astfel, singura modificare pentru care există un mare acord între specialiști, este scăderea treptată a extraversionii. Se pare că extraversionia descrește linear între 20 și 60 ani, după care se ajunge la o relativă stabilizare (Pointreud, 1972);

- scăderea echilibrului emoțional, odată cu vîrsta, este susținută de unii autori ca Swenson (1961) fiind însă infirmată de alții;

- o altă trăsătură de personalitate, ascendența-dominanța, scade linear între 20 - 60 de ani, după care urmează o relativă stabilizare (Pointreud și alții, 1973);

- modificarea agresivității se realizează în mod diferențiat: deși se descrie pe sine ca fiind mai puțin agresiv ca înainte, vîrstnicul este de fapt orientat către evitarea sau amînarea răspunsului agresiv; totuși pe măsură ce "răspunsul agresiv" apare el este greu de controlat și de inhibat; vîrstnicul devine deci mai puțin îngăduitor și răbdător la supărare. Rămîn totuși de analizat, în acest context, diferențele culturale.

Tot pe linia discontinuității se mai înscrie un grup de trăsături specifice: înrudite între ele: conservatorismul, dogmatismul (ca sistem cognitiv închis, presupunînd autoritarism și intoleranță), rigiditatea (care poate fi un mecanism defensiv, dar și lipsă de flexibilitate). **Schaie** remarcă o creștere a rigidității și o descreștere a flexibilității în funcție de vîrstă, aceasta fiind totuși mai accentuată după 50 ani.

Personalitatea apare deci ca o structura omogena ale carei aspecte stabile predomina asupra aspectelor schimbătoare în cursul vieții. Potrivit lui **Hertu** (1988), personalitatea construită de individ în cursul copilăriei și tinereții este cel mai bun predictor al adaptării la bătrînețe. Ea reprezintă Eu-l, sinele sau ego-ul subiectului, care va rămîne de-a lungul vieții integratorul conduitelor sale.

Ansamblul acestor teorii și studii nu trebuie să conducă la un sentiment de contradicție și de incoerență. Diversitatea și universalitatea sînt fața și reversul oricărui fenomen viu, așa cum foarte just ne-a învățat părintele teoriei evoluției, Darwin. Este logic deci să putem observa aspecte diferite ale îmbătrînirii personalității în funcție de instrumentele psihodiagnostice și de preconcepțiile teoretice.

#### Referințe bibliografice

1. Adler A. *Cunoașterea omului*. București: Editura Științifică, 1991.
2. Adler A. *Sensul vieții*. București: Editura IRI, 1995.



3. Allport G.W. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: EDP, 1981.
4. Albou P. *Les questionnaires psychologiques*. Paris: PUF, 1973.
5. Birren J.E. & Schaie K.W. (Eds). *Handbook of the Psychology of Aging*. New York: Van Nostrand Reinhold, 1977.
6. Cox H.G. (Indiana State University). *Later Life*. The Realities of Aging (third edition) Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
7. Eysenck H.J. *Biological basis of personality*. In Theories of personality, New York, Hall, C.S., Lindzey, G.Willey (Ed.), 1966.

## TENDINȚELE COMUNICATIVE EMPATICE ALE PĂRINȚILOR

**Raisa Jelescu,**  
cercetător științific, I.Ș.E.

**Abstract.** *The experimental data obtained after a recent research on "Empathy communication of the adults - condition of diminishing th schoolstress" shows us that from 118 questioned partents, 50% of them has a low and limite level of empathy, difficult to comment psycologically. But it may have a negative impact on the relation with their children in the family, on the school success of their child, as well as the consequences of the school stress.*

*Parents, like children need a psychological assistance in order to learn the secrets of educational influences in the family, but also the meaning of empathy.*

Identificarea spirituală cu persoana implicată în comunicare și coparticiparea neimpusă, interesată în soluționarea constructivă, oportună a problemelor depistate se definește în psihologie ca *empatie*.

Conceptul provine de la grecescul *empathia* care înseamnă *pasiune și afecțiune, cu o conotație de suferință*.

Din cele menționate mai sus reiese că *omul empatic* nu este indiferent față de starea de spirit a celui cu care comunică. Prezentă în cadrul oricărui comportament relațional al individului, empatia poate fi recunoscută nu numai ca *aptitudine generală*, dar și ca *aptitudine specială*, întâlnită la oamenii de anumite profesii și care ar putea să se structureze ca *stil empatic de personalitate*. (Marcus S.,1981).

După natura sa *empatia* se manifestă ca trăire, gândire, motive, imaginație, voință, montaj, acțiune și respectiv se manifestă concomitent în mai multe aspecte psihologice. În psihologie se delimitează următoarele registre ale empatiei: emoțional; cognitiv; motivațional-acțional-volitiv; intuitiv; al montajului psihologic: al infiltrării; al identificării integrale oportune - toate fiind în strânsă conexiune și interacțiune.

**Registrul afectiv** presupune identificarea afectivă proprie cu starea spirituală trăită de partener în activitatea de comunicare într-un moment dat. **Registrul cognitiv** al empatiei presupune *atenția sporită* față de starea de spirit al subiectului în cauză, analiza preventivă ideatică, generalizarea, înțelegerea și pătrunderea profundă în rolul, situația, motivele, interesele, aspirațiile, visele partenerului de comunicare. **Registrul motivațional-acțional-volitiv** „îl conduce pe subiect la acțiune” prin anumite eforturi de voință (decizie, insistență, persverență, independență) și presupune coparticipare, soluționare în comun a problemei apărute, prin colaborare și cooperare eficientă în activitatea de educație. **Registrul montajului psihologic** suscită gătina omului de a-i sări în ajutor urgent celui care are nevoie, ca produs al identificării raționale cu el în impas. **Registrul infiltrării empatiei** îi permite omului să creeze în comunicarea cu alții un climat psihologic spiritual favorabil, descătușat, constructiv și de încredere. **Registrul intuitiv** îi permite omului să exercite o acțiune adecvată asupra partenerului de comunicare, în condițiile deficitului de informație despre el, sprijinindu-se pe experiența proprie de viață conservată în memorie. **Registrul identificării integrale oportune** este condiția obținerii succesului competenței empatice cu efecte pozitive.

Datele obținute într-un sondaj recent la tema ”Comunicarea empatică a adulților-condiție de diminuare a stresului școlar” cu 118 părinții care au elevi în clasele primare demonstrează că tendințele părinților de a empatiza nu sînt suficient dezvoltate. Acest fenomen presupunem poate fi motiv serios în atitudinea copiilor față de instruire, dar și factor de declanșare a sresului școlar în familie. Unii copii cu vîrsta în astfel de familii își pierd interesul pentru studii, alții spre finele învățării în ciclul primar încep să se se opună influențelor educaționale.

**Tabelul 1.**  
*Exprimarea tendințelor comunicative empatice (T.C.E.) la părinți*

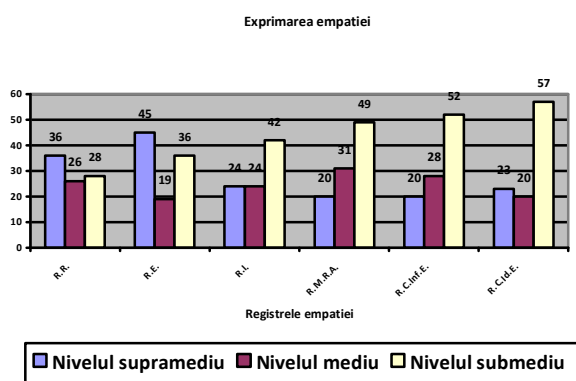
Nivelurile T.C.E.	Nr. persoane	Rezultatele %
avansat	2	~2
înalț	0	0
mediu	8	~7
inferior	74	~62
limitat	35	~29

Datele experimentale fixate în tabel, ne arată că la părinți predomină nivelul inferior și limitat de empatie (~91% din 100), necățind la faptul că anume ei au un rol decisiv în viața și destinul copiilor. Numai ~ 7% de părinți dețin nivel mediu de empatie în comunicare și ~ 2% nivel avansat.

**Tabelul 2**  
*Exprimarea tendințelor comunicative empatice (T.C.E.) la părinți (în %)*

Aprecierea (puncte)	1. Registrul rațional	2. Registrul emoțional	3. Registrul intuitiv	4. Registrul montajului spre raționamentul abstract	5. Registrul competenței de infiltrare a empatiei	6. Registrul competenței de identificare empatică
6 p.	~3	~5	~6	~2	~3	~2
5 p.	~4	~12	~9	~6	~3	~6
4 p.	~29	~28	~19	~12	~14	~15
3 p.	~26	~19	~24	~31	~28	~20
2 p.	~24	~22	~25	~30	~32	~23
1 p.	~ 14	~14	~13	~17	~17	~26
0 p.	~ 0	0	~ 4	~2	~3	~8
Suma %	100	100	100	100	100	100

Din tabelul 2 observăm că în tendințele competențelor comunicative empatice în toate registrele mai frecvente aprecierile părinților sînt cu 4,3 și 2 puncte. Deasupra nivelului mediu ei au acumulat în registrele empatiei ~36, 45, 24, 26, 26 și 23% de puncte. Sub nivelul mediu, după cum vedem, în fiecare registru au acumulat ~38% de puncte; ~36% de puncte; ~42% de puncte; ~49% de puncte; ~52% de puncte și ~56% de puncte.



Datele obținute vorbesc singure de la sine. Cu scurgerea timpului principalul în grija părinților rămîne parcă doar asigurarea materială a copiilor, dar cea spirituală rămîne pentru școală, învățători, societate.

Ludvig Bern scria că „Omul se poate lipsi de multe în viață, dar numai nu de om”, confirmînd gîndul nostru că omul pentru om înseamnă șansa de a supraviețui, de a se bucura de viață, de a înțelege rostul, esența vieții.

Care ar fi consecințele *mediocrității* în tendințele empatice la părinți? Acest fenomen psihologic nu este investigat și e dificil de comentat. Clar este însă că dacă competența comunicativă empatică este insuficient dezvoltată la părinți, copilul nu se simte la sigur protejat de influențele nefavorabile chiar și în sînul familiei. Cea mai gravă consecință ar putea fi declanșarea frecventă a ciocnirilor violente dintre părinți și copii, care ar putea fi și sursa principală a *insuccesului și stresului școlar*. Mai tîrziu va provoca și alte fenomene negative, care se observă mai frecvent în familiile vulnerabile.

Datele obținute în experiment ne sugerează ideea necesității asistenței psihologice a familiei, pentru a consulta părinții în problemele influențelor educaționale, dar și a însușirii de către ei a misterelor empatiei, pentru a colabora just cu copii în activitatea de învățare.

#### Referințe bibliografice

1. Chițu S. *Formarea empatiei cadrelor didactice*. Chișinău, 2005.
2. Jelescu R. *Motivele disconfortului emoțional în procesul evaluării*. Modernizarea standardelor și curricula educaționale - deschidere spre o personalitate integrală. Conferința Științifică internațională. Chișinău, 2009, p. 300-302.
3. Jelescu R., Savca L. *Profilaxia și terapia stresului școlar*. În: Psihologie. Revistă științifico-practică. Nr. 3, Chișinău, 2009.
4. Ștefan M. *Teoria situațiilor educative*. București, 2003.
5. Рогов Е. И. *Настольная книга школьного практического психолога*. М.: 2004, стр. 48-52.
6. Столяренко Л.Д. *Основы психологии*. Практикум. Ростов-на-Дону: Высшее образование, 2006, стр. 671-676.

### НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Александр Кац,

докторант, Кишиневский государственный педагогический университет им. И. Крянгэ

*Abstract.* The article by A. Kat is devoted to a very complex theme of psychological characteristics of tolerance. This topic has been studied by many psychologists from different points of view and has different facets. The purpose of the author of the article is to consider main of them and find his own point of view. For him, tolerance is not a passive quality like conformism that allows accepting everything that is otherwise to the norms of society; it is an active position that allows people to find a compromise to build a multinational society avoiding confrontations and conflicts. He establishes limits to tolerance to keep social life safe and not to destroy native culture and traditions.

Понятие толерантность имеет много различных аспектов – философский, социальный, психологический и педагогический и каждый из этих подходов отражает не только специфические характеристики толерантности, но и различные точки зрения на толерантность внутри каждого из этих подходов. Это делает задачу рассмотрения толерантности сложной, особенно если мы хотим не только знать, какой вид толерантности является для нас приемлемым, но и построить программу формирования этого качества. Задача нашей статьи – определить психологические характеристики толерантности как основу для формирования этого качества личности и отграничить это понятие от других, похожих на него понятий.

Характеризуя современность как эпоху глобального кризиса — политического, нравственного и т.д., исследователи проблемы толерантности отмечают в ней прямо противоположные качества. Одни видят в толерантности идеал и жизненно важный принцип, полагая, что она одна даст шанс выжить цивилизации, не приводя к разрушительным конфликтам и войнам; другие считают, что она служит лишь для того, чтобы символически скрадывать и лечить реальный раскол и безразличие, которые демонстрирует человечество. Несмотря на столь сильные различия в оценке толерантности, всех ученых объединяет уверенность в необходимости борьбы с ее антиподом - интолерантностью, которая встречается в разнообразных формах в нашей жизни.

Рассматривая психологическую трактовку понятия *толерантность*, следует отметить, что в «Большом психологическом словаре» (М., 2000) толерантность определяется неоднозначно: как «установка либерального принятия моделей поведения, убеждения, ценностей другого»; как «способность выносить стресс без серьезного вреда» и т.д. Значение толерантности заключается в том, что данный термин употребляется для обозначения способности к сопротивлению стрессам, вредным воздействиям окружающей среды и собственному раздражению поведением другого индивида. Заметим, что составители словаря указывают, что толерантность может иметь как положительную, так и негативную окраску. Тут и «формирование способности противостоять любым попыткам ограничения человеческой, в том числе и личной, свободы» и «неестественное воздержание... при смирении с поведением, убеждениями и ценностями другого». Исследователи в содержании понятия «толерантность» выделяют три основных аспекта: одни

связывают данное понятие с терпимостью, другие — с устойчивостью, выносливостью, терпением - с допуском, допустимостью, допустимым отклонением [1].

Первая точка зрения достаточно распространена, и очень часто во многих культурах понятие «толерантность» является своеобразным синонимом «терпимости»: лат. — *tolerantia* — терпение; англ. — *tolerance, toleration*, нем. — *toleranz*, фран. — *tolerance*. *Терпимость* означает, что люди терпят человека или социальную группу, чье отличие от окружающего большинства вызывает у них раздражение.

В XIX в. глагол «терпеть» выражал различные значения: выносить, страдать, крепиться, стоять не изнемогая, выждать чего-то, допускать, послаблять, не спешить, не гнать и т.д. [3]. Несмотря на многозначность, категория «терпимости» имеет созерцательный оттенок, пассивную направленность [5].

**Терпимость** — социальный, культурный и религиозный термин, применяемый для описания коллективного и индивидуального поведения, заключающегося в преследовании тех, чей образ мыслей или действий не совпадает с твоим собственным и вызывает твоё-моё-ваше-наше неодобрение. Терпимость подразумевает *способность* преследовать (наказывать), а также *сознательное решение не делать этого*. Обычно данный термин применяется к ненасильственному поведению, основанному на достижении консенсуса, и употребляется в связи с проблемами религии, политики и морали.

Анализ словарей последних десятилетий свидетельствует о том, что понятие *толерантность* (терпимость) в его психологическом ракурсе практически отсутствует. Философско-психологический аспект рассматривает толерантность как терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению. В психологии толерантность — отсутствие или ослабление реагирования на некий неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию.

Таким образом, в своем широком смысле слово *толерантность* означает терпимость к чужим мнениям и поступкам, способность относиться к ним без раздражения. Известный российский исследователь проблемы толерантности М. Хомяков называет терпимость «странной ценностью воздержания от применения своей силы во вред принципиально неприемлемому отклонению».

Исходные принципы толерантности:

- \* **отказ от насилия** как неприемлемого средства приобщения человека к какой-либо идее;
- \* **добровольность выбора**, акцент на искренности его убеждений, «свобода совести»;
- \* **умение принудить себя, не принуждая других**. Страх и принуждение извне не способствуют, в целом, сдержанности и терпимости, хотя в определенный момент дисциплинируют людей, при этом формируя определенные нравы;
- \* **подчинение законам, традициям и обычаям** при удовлетворении общественных потребностей;
- \* **принятие Другого**, который может отличаться по разным признакам.

А.Б. Орлов и А.З.Шаниро [5] предлагают различать обыденные и собственно научные определения толерантности. Однако в современной психологической литературе провести данное различие представляется крайне затруднительным. Все эти определения могут служить в равной степени как обыденными, так и научными дефинициями психологического феномена толерантности.

Данные авторы раскрывают так называемое *дифференцированное понимание феномена толерантности*, в состав которого входят: естественная, моральная и нравственная толерантность. Естественная (натуральная) толерантность — открытость, любознательность, доверчивость — свойственная маленькому ребенку и еще не ассоциируемая с качествами его «Я» (толерантность типа «А»); моральная толерантность — терпение, терпимость, ассоциируемая с личностью («внешним Я» человека) (толерантность типа «Б»); нравственная толерантность — принятие, доверие, ассоциируемая с сущностью или «внутренним Я» человека (толерантность типа «В»).

Идеалом толерантности является толерантность типа «В», построенная на принятии человеком как окружающих, так и самого себя, на взаимодействии с внешним и внутренним миром в принимающей, диалогической манере. Для человека, обладающего толерантностью типа «В», напряжения и конфликты вовсе не исключены, можно сказать, он постоянно живет в ситуации напряженного существования, не боится быть лицом к лицу с этим напряжением, достойно выдерживать и принимать его как безусловную экзистенциальную данность. Это подлинная, зрелая, действительно позитивная толерантность, основанная на гораздо более полном осознании и принятии человеком реальности.

Чтобы лучше понять толерантность, необходимо рассмотреть и его противоположность — нетерпимость, нетолерантность. Так, Ильинская Е.А. [4] построила систему поведенческих реакций по двум моделям: толерантная и интолерантная. Первая модель характеризуется

доброжелательным отношением к миру, знанием себя и признанием других. Вторая модель дает представление о качествах личности, не признающей ценность и самобытность другого человека.

Она выделяет критерии толерантности: знание самого себя, способность к критичности по отношению к себе, способность к эмпатии, мобильность поведения, ответственность, дивергентность/гибкость мышления, ориентация на себя или других, обладание чувством юмора, социальная активность/ просоциальное поведение. Для каждого из этих критериев она предлагает характеристики как для толерантной, так и для интолерантной личности.

В литературе (Н.А. Асташова, Н.К. Бахарева, В.В. Бойко, И.Б. Гриншпун, О.С. Ионина, Е.Г. Луковицкая, Г. Олпорт, Е.В. Селезнева, Л.В. Смирнов, Г.У. Солдатова, А.Б. Орлов, А.З. Шапиро, М. Конш, М. Хомяков, В.Мухина и др.) указывается множество показателей и критериев позиции толерантности как сознательного выбранного поведения по отношению к другим людям:

- уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности; уважение человеческого достоинства;

- готовность субъекта к осозанным личностным действиям, направленным на выстраивание отношений с представителями иной социальной, нравственной, культурной среды на конструктивной основе;

- сохранение собственной самобытности;

- отсутствие негативного отношения к другим;

- стремление понять точку зрения другого или его поступок;

- терпимость к чужим мнениям и поступкам;

- умение слушать и слышать; понимание других;

- стремление и способность к установлению и поддержанию общности с другими людьми;

- выражение каждым своих верований и мнений не несет никакого насилия;

- взаимная свобода, которую люди используют, чтобы верить и говорить то, что им кажется истиной; равенство;

- толерантность предполагает принятие другого таким, какой он есть, при этом вовсе не отказываясь от собственной позиции, но и не навязывая ее партнеру;

- отсутствие раздражения на мнения и поступки других людей;

- ненасильственное поведение, основанное на достижении консенсуса и т.д.

Л.В. Смирнов [7] выделяет следующие психологические качества толерантной личности: *устойчивость* (эмоциональная стабильность; доброжелательность, вежливость, терпение; социальная ответственность; самостоятельность; социальная релаксация); *эмпатия* (чувствительность партнера; высокий уровень сопереживания; учтивость; экстравертность; способность к рефлексии); *дивергентность поведения* (отсутствие стереотипов, предрассудков; гибкость мышления; критичность мышления); *мобильность поведения* (отсутствие напряженности в поведении; отсутствие тревожности; контактируемость, общительность (коммуникабельность); умение найти выход из сложной ситуации; автономность поведения; прогностицизм; динамизм; *социальная активность* (социальная самоидентификация; социальная адаптированность; креативность; социальный оптимизм; инициативность).

Как мы видим, многие психологи считают одним из факторов, способствующих **развитию толерантности, креативность**. На существование связи толерантности с креативностью неоднократно указывается в литературе (Ф. Баррон, Е.В. Баскакова, Н.К. Бахарева, С.К. Бондырева, Д.В. Колесов, А. Маслоу, Г.У. Солдатова, К. Роджерс, К. Тэйлор и др.). Однако вопрос о роли креативности в развитии толерантности эмпирически исследован недостаточно.

С точки зрения развития толерантности интересны работы, в которых креативность рассматривается как процесс, как реализация своей индивидуальности, в которых исследуется взаимосвязь креативности с процессами межличностного взаимодействия (А.М. Воронин, Э.Д. Телегина, Е.Л. Яковлева и др.).

Креативность влияет на формирование толерантности не только в плане более позитивного отношения к различиям, но и постольку, поскольку сам процесс формирования толерантности может быть рассмотрен как креативный процесс осознания противоречий и путей нахождения их решения.

В *структуре толерантности* существенную позицию занимает также *эмоционально-волевой компонент* (Н.А. Асташова, О.С. Ионина, Е.Г. Луковицкая, Г.У. Олпорт и др.). Важную роль эмоций в развитии личности отмечают многие исследователи. Эмоции служат организующим и мотивирующим фактором поведения человека, его личностного развития и отношений с окружающим миром.

Как видно, хотя понятие толерантности и отождествляется большинством источников с

понятием терпения, оно имеет более яркую активную направленность. Толерантность — не пассивное, неестественное покорение мнению, взглядам и действиям других; не покорное терпение, а активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости во имя взаимопонимания между этносами, социальными группами, во имя позитивного взаимодействия с людьми иной культурной, национальной, религиозной или социальной среды.

Такое пояснение толерантности свидетельствует об активной позиции личности и *уровнях ее деятельности* в таких процессах, как:

- познание и признание своего «Я» и позиции другого (гностический уровень);
- определение тактики поведения и диалога с другими (конструктивный уровень);
- взаимодействие с другими при абсолютной автоматизации (быть с другими и сохранять свое «Я») (деятельностный уровень);
- анализ результатов взаимодействия (аналитико-результативный уровень).

Уровень *толерантного поведения может быть охарактеризован следующими признаками*: контактность; доброжелательность (отсутствие агрессии, в том числе и самоагрессии); отсутствие тревожности; мобильность действий; вежливость (учтивость); терпение; доверительность; социальная активность.

Важным вопросом при определении понятия терпимости является вопрос о границах терпимости. Сложно установить границы толерантности не только применительно к разным обществам, но даже иногда в пределах одного общества. Например, современное преследование *нацизма* в *Германии* расценивается некоторыми странами как нетерпимость, тогда как в самой Германии сам нацизм считается в высшей мере нетерпимым.

Однако следует помнить о границах толерантности, то есть пределах, до которых мы можем спокойно относиться к чужому мнению или поведению, так как часто под прикрытием толерантности многие совершают неприемлемые в обществе поступки и даже преступления. В. Хомяков [8] справедливо считает, что часто реализуемая «толерантность» к чужому оборачивается колоссальной «нетолерантностью» и произволом по отношению к собственному народу, его духовности, культуре и традиции. Он опасается, что детям станут внушать необходимость «терпимого» отношения ко всему «не такому»: сексуальным извращениям, порнографии, сектам, унижающим их Родину и народ проявлениям «культуры» и т.д.

Приведем здесь понятие толерантности, данное в Преамбуле Устава ООН: «...проявлять терпимость и жить вместе, в мире друг с другом, как добрые соседи» – и сравним её с тем, что говорится в Декларации принципов терпимости, принятой Генеральной Конференцией ЮНЕСКО в 1995 году: «Терпимость – это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира». В Декларации понятие толерантности определено как «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности, отказ от догматизма, от абсолютизации истины и утверждение норм, установленных в международно-правовых актах в области прав человека».

Такое свободное толкование понятия «терпимость» в духе Декларации ЮНЕСКО, практикуемое сегодня либеральным Западом и навязываемое им другим, вполне может оправдать все аморальные формы поведения, которые отрицаются обществом. Мы считаем, что общество в целом должно быть терпимым, следовательно, к нетерпимости должно относиться терпимо, так как противоположная ситуация привела бы к несправедливости. Тем не менее, мы *отстаиваем разумное право самозащиты общества и его социальных институтов, которое преобладает над правом терпимости*. Следовательно, к нетерпимости необходимо *относиться терпимо, но лишь до тех пор, пока она не создаёт угрозу обществу*.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**:

Как мы видим, существует множество гуманитарных подходов к определению и исследованию толерантности, однако при этом ее собственно психологические трактовки недостаточно разработаны для того, чтобы ими можно было пользоваться как своеобразным инструментом для формирования толерантности. Однако имеются исследования, помогающие понять природу и качества толерантной личности, подходы к решению проблемы формирования толерантности, среди которых особую роль играет фасилитативный подход, уровни (гностический, конструктивный, деятельный и аналитико-результативный) и этапы формирования толерантности.

#### Библиография

1. Асмолов, *На пути к толерантному сознанию*. М., 2000.
2. Братченко С.Л. *Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление*. В статье «Основания исследования толерантности в образовании». Красноярск, 2003. с. 104-117; <http://hpsy.ru/public/x831.htm>)

3. Даль В. *Толковый словарь русского языка*. М., 1998.
4. Ильинская Е. А. *Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами социально-культурной деятельности*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2009.
5. Орлов А.Б., Шапиро А.З. *Толерантность: психологические аспекты*. - [http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/filosofiya/TOLERANTNOST.html](http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/filosofiya/TOLERANTNOST.html)
6. Пчелинцева И.Г. *Построение толерантной среды в образовательном пространстве высшего учебного заведения*. Автореферат кандидатской диссертации.- Санкт-Петербург, 2006. – 32 с.
7. Смирнов Л.В. *«Терпимость» или «вседозволенность»: дополнительность содержания и логики построения понятия*. // Одиссей. Человек в истории / Ин-т всеобщей истории. М.: Наука, 2004, с. 205—225.
8. Хомяков В. *«Толерантность» как духовно-культурная капитуляция*. декабрь, 21, 2009 - 17:39 (Русская линия). - <http://mdn.md/ru/index.php?view=viewarticle&articleid=5613>

## MIJLOACE DE INTEGRARE SOCIO - PROFESIONALĂ A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE (CES)

**Viorel Bucliș,**  
CRDÎP, I.Ș.E.

*Abstract. This article reflects a particular method of collaboration of teachers, children and parents with children with special educational.*

Școala și familia sînt cei doi piloni de rezistență ai educației și societății, iar între aceștia și comunitate, mediul extrașcolar și extrafamilial, pendulează copilul cu relațiile lui intrapersonale și interpersonale, obiect și subiect al educației. Dacă aceste medii educaționale se completează și se susțin, ele asigură într-o mare măsură buna integrare a copilului în activitatea școlară și pe plan general în viața socială

Școala trebuie să aibă contacte și să dirijeze prin relații strînse cu toate instituțiile sociale interesate direct sau tangențial de domeniul educației copilului de vîrstă școlară și să stabilească relații de cooperare și colaborare. Școala contribuie în unanimitate la transmiterea moștenirii culturale și facilitează învățarea individuală și colectivă.

Totodată școala face posibilă participarea grupurilor și colectivităților la viața publică, elaborarea și luarea deciziilor. Schimbul de informații favorizează interacțiunea socială și permite unui număr mare de oameni să ia parte activă la soluționarea problemelor care îi privesc. Actul educativ în școala incluzivă are șanse de reușită dacă cei trei factori implicați, adică elevul cu deficiențe, familia, echipa de specialiști, cooperează și sînt parteneri care conlucrează în aceeași direcție: dezvoltarea și incluziunea copilului cu CES Fiecare dintre parteneri are atribuții clare în actul educativ, care, însă, nu acționează și nu se implementează cu succes decît dacă sînt sincronizate cu ale celorlalți membri ai echipei.

Implicațiile fiecărui partener în acțiunea de educare a copiilor cu CES într-un sistem integrat vizează:

### **Implicații pentru elevi:**

Integrarea individuală a copilului cu nevoi speciale în clasa obișnuită presupune:

- a) copilul rămîne în familie, beneficiind de sprijin moral-afectiv necondiționat;
- b) adaptarea programelor și a resurselor organizatorice și procedurale la nevoile sale;
- c) învață în clase omogene;
- d) crește motivația pentru învățare, fiind stimulat de mediul competițional și de performanțele școlare ale colegilor valizi;
- e) scade nivelul de izolare al copilului cu deficiență și crește nivelul de contact cu copiii obișnuiți, sporind nivelul de socializare;
- f) copiii valizi, ca urmare a contactului cu copiii/elevii cu nevoi speciale, îi vor înțelege, îi vor accepta și își vor forma chiar atitudini de protejare a acestora în grupurile obișnuite.

### **Implicații pentru părinți:**

Pornim de la constatarea că părinții sînt cei mai importanți factori de sprijin în viața copilului cu deficiențe sau a copilului sănătos. Viața familiei (sau cel puțin a unuia dintre părinți) se va adapta, se va plia după programul copilului cu deficiențe profunde sau medii.

Pentru a-și putea sprijini copiii aflați în dificultate, părinții trebuie să participe la următoarele acțiuni, asigurate de echipa de intervenție:

- consiliere privind diagnosticul și consecințele acestuia asupra copilului, ținând cont de evoluția previzibilă a defectului și de punerea în lucru a mijloacelor de compensare;
- informare asupra potențialului real al copilului și asupra mijloacelor susceptibile să-i favorizeze dezvoltarea;
- informare asupra tipurilor de servicii care pot asigura cel mai bine educarea și dezvoltarea copilului cu nevoi speciale.

Cooperarea familiei cu echipa de intervenție poate transforma părintele într-un bun “specialist”, care creează un mediu prielnic educației incluzive, generat de:

- Instaurarea unei relații pozitive părinți – copii - copil deficient, eliminându-se reacțiile tipice, ca: depresia, furia, culpabilitatea, sentimentul de injustiție, anxietatea, autocompătimirea, respingerea copilului sau supraprotejarea sa, ceea ce împiedică formarea abilităților de autonomie ale copilului cu nevoi speciale.

- Convingerea părinților că nu sînt singuri în demersurile lor educative cu copilul deficient.
- Învățarea familiei să trăiască în echilibru cu copilul cu nevoi speciale.
- Însușirea unor abilități și tehnici speciale de educație a copilului cu deficiențe, conlucrînd adecvat cu profesioniștii.

- Elaborarea programelor educaționale în conlucrare cu membrii echipei transdisciplinare.

Realizarea unei atmosfere prielnice dezvoltării potențialului copilului cu deficiențe presupune, din partea părinților, următoarele manifestări:

- acceptarea realității;
- acordarea unei atenții speciale copilului cu deficiențe pentru o mai bună cunoaștere a nevoilor sale;
- disponibilitatea la efort fizic și psihic îndelungat;
- încrederea în factorii care pot sprijini dezvoltarea copilului (medic, kinetoterapeut, psiholog, logoped, învățător);
- afectivitate și răbdare.

#### ***Implicații ale cadrelor didactice:***

În activitatea la clasă, cu elevi cu deficiențe, acceptăm diversitatea ca valoare. Pentru a valoriza cu adevărat potențialul fiecărui copil cu CES, trebuie să reformulăm toate componentele educației:

- obiectivele/scopurile;
- resursele procedurale, materiale, organizatorice;
- curriculumul
- evaluarea;
- relațiile între partenerii educației;
- resursele umane.

Implicarea cadrelor didactice este condiția majoră în realizarea integrării copiilor cu CES în viața școlară și socială. În acest demers la clasă, pentru a favoriza integrarea cât mai rapidă a copiilor cu nevoi speciale, s-a valorificat sensibilitatea deosebită a acestora și disponibilitatea de a oferi și de a primi afecțiunea celor din jur. Ne apropiem de copilul cu CES cu încredere și disponibilitate de a face tot posibilul să-l ajutăm. În aceste condiții va accepta observația critică, chiar și dojana, reacționînd spre corectare, nu izolîndu-se.

Alt aspect care trebuie avut în vedere este acela de a-i trata în mod egal cu ceilalți copii, pe cît este posibil. Indiferent de activitate nu vom spune unui copil cu CES “Tu nu poți participa la...”(vizită, excursie, serbare etc.). Dimpotrivă, îl vom încuraja să acționeze, fiindcă nevoile lui speciale oricum îi vor limita activitatea. Aici vom interveni noi cu sprijin.

Prezența în colectivul clasei a unor astfel de copii, solicită efort crescut din partea dascălului sub toate aspectele: pregătirea pentru lecții, pentru activități extrașcolare; atitudinea față de toți elevii clasei. Învățătoarea trebuie să ofere copilului/elevului cu CES tratarea individuală de care are nevoie în toate etapele lecției, pentru ca acesta să recupereze neajunsurile, să valorifice: în mod compensatoriu potențialul sănătos, dar să nu neglijeze pe ceilalți elevi ai clasei. Intervenția educațională trebuie însoțită de atitudinea pozitivă a cadrelor didactice și a familiei față de copiii cu cerințe educative speciale.

Educația incluzivă va permite copilului cu CES să trăiască în familie, să învețe într-o clasă cu copii valizi, să dobîndească abilități indispensabile unei vieți normale, cu posibilitățile pe care le are și cu potențialul pe care-l dezvoltă într-o ambianță echilibrată.

Psihopedagogia și psihosociologia, dar mai ales cercetările-acțiune, vor permite aplicarea principiului normalizării, dacă aplicăm eficient intervenția timpurie și principiul educației incluzive. Integrarea școlară ca situație particulară a socializării, se poate defini, de asemenea, în două feluri:

- Într-un sens larg, care se referă la adaptarea oricărui copil la cerințele școlare;



• În sens restrâns, legat de problematica unor copii cu cerințe speciale, în contextul normalizării, cuprinderea acestora în instituții școlare obișnuite, sau în moduri de organizare cât mai apropiate de acestea.

Școala și familia, ca agenți ai socializării, au un rol foarte important în integrarea copiilor cu dizabilități în învățământul de masă. Așadar, în urma deciziei că acel copil se va înscrie în învățământul obișnuit, se iau măsuri pentru integrarea lui reală.

În prezent Moldova cunoaște o încercare de redefinire a rolului social al educației, în contextul unui ”parteneriat pentru educație”, un dialog deschis, lucid, responsabil, între toți factorii educaționali (familie, Biserică, școală, comunitate locală). Școala se deschide spre mediul comunitar și se fac propuneri de realizare a osmozei (școală - comunitate, școala în comunitate și comunitatea în școală), în perspectiva înțelegerii școlii ca un centru cultural și civic, centru complex de învățare la îndemâna tuturor, tineri și mai puțin tineri.

Este foarte important ca un copil cu dizabilități să fie ajutat să devină cât mai independent posibil în toate acțiunile pe care le întreprinde. Însă, orice demers în abordarea strategiilor de implementare a învățământului integrativ, sistemul de învățământ actual trebuie să-l pornească atât de la analiză la nivelul macro-social, precum și de la analiza la nivel micro-social a acestei problematice.

### Referințe bibliografice

1. *Declarația Universală a Drepturilor Omului* (1948).
2. *Convenția ONU privind lupta împotriva discriminării în domeniul învățământului* (1960).
3. *Convenția ONU cu privire la drepturile copilului* (1989).
4. *Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități* (2007).
5. *Pactul internațional cu privire la drepturile economice, sociale și culturale* (1966).
6. *Principiile ONU pentru prevenirea delicvenței juvenile* (Principiile de la Riyadh) (1990).
7. Maciuc I. *Formarea continuă a cadrelor didactice*. Craiova: Editura Omniscope, 1998 (accesată prin motorul de căutare Google).

## COMPONENTELE CONȘTIINȚEI DE SINE LA ADOLESCENȚI

**Oxana Paladi,**  
cercetător științific, I.Ș.E.

**Abstract.** *In this article are described the components of self-consciousness and especially are established the particularities of self-consciousness, of self-esteem, self-image and motivation for success in adolescent age.*

Abordând problema conștiinței de sine ne-am propus să elucidăm componentele acestei formațiuni prin stabilirea particularităților congruenței de sine, autoaprecierii, imaginii de sine, motivării pentru succes.

Prezentăm nivelurile stabilite ale congruenței de sine. Analizând rezultatele obținute am observat că scorul potențial și scorul actual are diferite niveluri de dezvoltare. Nivelul înalt al acestor caracteristici constituie peste 100 puncte și reprezintă pentru scorul potențial 19,54%; și nivelul mediu atinge până la 100 puncte și înregistrează – 54,17%; nivelul scăzut – 26,29%.

Analizând produsele activității subiecților am stabilit că scorul actual este mult deosebit de cel potențial; mulți studenți demonstrează un nivel scăzut, alcătuit 57,38%. Acest indice ne informează că persoanele cercetate se limitează pe sine și folosesc doar o mică parte din ceea ce sînt cu adevărat.

Scorul mare al potențialului și destul de mic cel actual ne relatează că persoanele investigate și-au inventat singuri conceptul despre sine și au fost influențați de concepte fictive, iar eforturile lor sînt orientate greșit spre scoruri care nu le aparțin. Subiecții din această grupă sînt la o distanță mare de Eu-lor. Numai 4,88% din subiecți activează în întregul lor potențial demonstrînd un scor actual aproape de cel potențial. Diferența dintre nivelul de experiență de viață din prezent în comparație cu prezentarea experienței dintr-o viață ideală constituie congruența de sine. Datele obținute ne demonstrează că 20,24% subiecți au un nivel de congruență înalt, 57,22% nivel mediu și 22,54% nivel scăzut. La unii subiecți se înregistrează o distanță foarte mare între scorul potențial și actual.

Printre cei incluși în experimentul de constatare întîlnim și subiecți cu scorul potențial mai mic decît cel actual.

Congruența de sine în 57,22% cazuri are un nivel mediu sau foarte apropiat de cel înalt demonstrînd scoruri destul de strînse între scorul potențial și cel actual. Rezultatele obținute în diferite situații de prezentare a subiecților arată că dimensiunile reflectate într-o viață închipuită și cele reale sînt mai frecvent apropiate. Spațiul dintre conceptul ideal și realitate, adică adevărul despre propria persoană

se află în concordanță cu întregul potențial al subiecților în 77,46% cazuri iar în 22,56% este transformat în niște versiuni inventate ale subiecților. Aceste rezultate ne indică și nivelul de aspirație al subiecților. Convingerea în autoeficiență, autorealizare, fixarea unui anumit scop pe care vrea să-l atingă adolescentul în comparație cu cel realizat până la un moment dat este diferită.

Particularitățile congruenței de sine stabilite în cercetare ne oferă posibilitate să determinăm unele strategii de creare a situațiilor de motivare pentru formarea conștiinței de sine.

O altă dezvăluire a conștiinței de sine o putem prezenta prin rezultatele studiului motivației pentru succes. Noi am cercetat acest indice bazându-ne pe cunoașterea că motivația determină conduita unui individ și că ea este componenta implicată în organizarea activității tuturor funcțiilor psihice. Motivația prin funcțiile ei de activare internă, de semnalizare a unui dezechilibru, de factor declanșator al acțiunilor efective, de autorealizare a conduitei este considerată, după atitudine, drept componenta de bază a succesului.

Important de reținut este că tipurile de subiecți conform rezultatelor obținute în urma investigațiilor sînt mult asemănătoare cu cele din alte măsurări.

Nivelului de motivare pentru succes s-a repartizat în trei grupuri. Primul grup, cu un punctaj mai mare de 15 puncte, constituie 38,26%; al doilea, cu un punctaj între 10 și 14 puncte; alcătuiește 55,68% și al treilea, cu punctajul mai mic de 9, înregistrează 6,16%. Nivelurile de motivație pentru succes stabilite ne demonstrează că unii subiecți prezintă tendința de a se considera superiori tuturor celor din jur, ei nu se compară cu alți subiecți, uneori sînt încrezuți, au o automulțumire exagerată, și, invers, alții din cei supuși investigației se așteaptă mai mult la eșec, demonstrînd situații de inferioritate.

Variabila nivelului de motivare pentru succes indirect ne prezintă starea conștiinței de sine și mediază relația succes-eșec. Consolidarea motivației pentru succes, dezvoltarea relației afectivitate-intelect sînt obiectivele propuse de noi incluse în modelele de dezvoltare a conștiinței de sine la adolescenți.

Rezultatele ne arată că 2,66% subiecți au frică de eșec; motivație într-un potențial neexprimat alcătuiesc – 42,18%; iar cu tendințe de motivare pentru succes – 55,16% subiecți.

Deosebit de necesară pentru dezvoltarea complexă a conștiinței de sine este dezvoltarea autoaprecierii și imaginii de sine. Reflectarea conștiinței de sine în planul gîndirii împreună cu extinderea Eu-lui la subiecții cercetați, are diferite niveluri. În urma evaluărilor realizate, autoaprecierea orientată spre ideal se prezintă în felul următor: cu mărimea de 0,1 - 0,3 unități convenționale – 6,6%; cu mărimea 0,4 – 0,6 sînt 50,6% și cu mărimea 0,6 - 0,9 s-au înregistrat 42,8%.

Calitățile pozitive stabilite variază spre diferite niveluri și alcătuiesc un grup mare - 42,8% caracterizat prin supraaprecierea sinelui. Nivel înalt de autocriticism sau subapreciere întîlnim numai la 6,6% subiecți. Se apreciază adecvat și se percep destul de critic 50,6% subiecți. Rezultatele autoaprecierii după calitățile pozitive ne indică necesitatea de a construi modele psihologice orientate spre dezvoltarea nivelului de autocriticism la subiecții cercetați.

Autoaprecierea orientată spre antiideal, înclinînd spre calități negative, are o configurație deosebită de autoaprecierea spre ideal. În urma măsurărilor sînt stabiliți următorii indici: 0,1 – 0,3 unități convenționale înregistrînd – 62,04%; 0,4 – 0,6 constituie 3,28%; 0,7 – 0,9 alcătuiesc unități convenționale 34, 68%. Rezultatele ne demonstrează o frecvență mai mare între subiecți a autoaprecierii înalte.

Nivelul scăzut se caracterizează prin scopuri mai mici decît cele pe care le pot atinge, subiecții măresc importanța insuccesului, au nevoie de susținerea celor din jur. Aceste persoane se consideră mai slabe decît ceilalți, suferă de complexul inferiorității, a vinei; le sînt caracteristice: nehotărîrea, frica, timiditatea; acționează după principiul „ceva o să iasă”; sînt privite de cei din jur ca fiind foarte ursuzi, necomunicativi, ceea ce duce la ruperea relațiilor, izolare de oameni, singurătate.

Reprezintă un mare interes rezultatele obținute în urma cercetării imaginii de sine ca componentă a conștiinței de sine. Rezultatele sînt prezentate în tabelul de mai jos.

**Tabelul 1.**

*Diferențele dintre nivelele de dezvoltare a imaginii de sine împărțite în diferite categorii.*

Niveluri de dezvoltare a imaginii de sine	Fizică (%)	Gen (%)	Vîrstă (%)	Profesie (%)	Psihologic (%)	Socială (%)	Filiată (%)	Națională (%)
Nivel înalt	40,4	37,3	63,4	51,9	50,1	50,1	74,1	58,9
Nivel mediu	56,3	58,6	32,8	43,9	7,9	47,9	25,4	36,1
Nivel scăzut	3,2	4,0	3,6	4,0	1,8	1,88	0,44	4,88

Am stabilit trei niveluri de dezvoltare a imaginii de sine exprimându-le prin categorii. Primele trei categorii de răspuns (fizic, gen/sex, vîrstă) ne prezintă o sensibilitate mărită a subiecților față de aceste probleme. La această etapă pe ei îi preocupă mult aprecierea fizică, îi interesează de diferențele dintre sexe și conștientizează trecerea spre maturitate.

Imaginea de sine profesională exprimată prin categoria a 4-a este înaltă și de nivel mediu, și relevă importanța statutului profesional pentru adolescenți. Însușirile psihice, exprimate prin categoria a 5-a demonstrează importanța personalității și nivelul de conștientizare la această etapă. Numai 1,88% subiecți manifestă imagine de sine scăzută la această categorie. Imaginea de sine sub raportul relațiilor sociale – generale, celor filiale și a apartenenței naționale după cum observăm din tabelă tot se prezintă la un nivel înalt, raportînd despre evoluția subiectului în relație cu micro- și macromediul.

Imaginea de sine integrează ierarhia valorilor personale ale subiecților și este un indice direct al implicării conștiinței de sine în sistemul lor valoric.

Imaginea de sine înaltă poate fi defavorabilă în sensul că subiecții nu-și fac cale spre succes pornind de la potențialul lor real, dar își au începutul într-o manieră artificială. Esențial este să aducem subiecții în situația de a se privi, de a vorbi despre ei într-o altă manieră, de a-i face să identifice: ce au pozitiv și de a incita entuziasmul să-i încurajeze.

O autoimagine scăzută determină o mobilizare insuficientă a resurselor, mărind probabilitatea eșecului și generînd sentimentul ineficienței. Toate componentele conștiinței de sine descrise ne relatează că în activitatea de formare a conștiinței de sine este necesar de a cuprinde aceste componente în mod complex. Interdependența și corelația dintre aceste structuri va stabili unele mecanisme de dezvoltare în comun.

#### Referințe bibliografice

5. Puț P. *Sinele și cunoașterea lui. Teme actuale de psihosociologie*. Iași: Polirom, 2001.
6. Racu I. *Psihologia conștiinței de sine*. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2005.
7. Мерлин В.С. *Структура личности: характер, способности, самосознание*. Пермь, 1990.
8. *Психология самосознания*. Хрестоматия. Самара: Издательский Дом Бахрах-М, 2003.
9. Сидоров К.Р. *Самооценка в психологии*. În: Мир психологии, № 2, 2006.

### ORGANIZAREA INSTRUIRII ELEVULUI CU CES ÎN CLASA I-A A ȘCOLII DE CULTURĂ GENERALĂ

**Emilia Furdui,**  
cercetător științific, I.Ș.E.

*Abstract.* The role of this is to emphasize the differences between young scholars with the need of special education requirements and normal scholars at the same age, concomitantly having a recovery-educational character which should be taken into consideration by the specialists regarding the adjustment, in the possible limits, of some incapacity which are difficult to endure for these children. They can do better, but in comparison with normal children they require a consolidated affective support, motivational stimulation which would change their direction towards an active life.

Investigațiile efectuate de cercetătorii N. Bucun, A. Nosatîi, S. Cemortan, J. Racu, E. Verza ș.a. demonstrează că 80-90 % de copii în vîrstă de 6-7 ani, din cei care fac debutul școlar, au unele devieri de sănătate fizică, iar 18-20 % au dereglări de sănătate psihică. La acești copii sînt reduse posibilitățile de învățare și capacitatea de lucru, este sporită extenuarea, drept consecință ei suferă o tensionare a sistemelor funcționale centrale. Toate acestea diminuează posibilitățile de adaptare a organismului, fac dificil procesul și particularitățile adaptării funcționale a copiilor în școală.

Școala primară permite adaptarea ușoară a copilului sănătos la noile condiții sociale, nu admite supraîncărcarea, asigură dezvoltarea pleneră conform particularităților și necesităților de vîrstă și individualității fiecăruia. Cu mult mai nefavorabilă este adaptarea copiilor cu cerințe educative speciale (CES). Starea sănătății elevilor mici cu CES implică o atitudine și o atenție deosebită față de organizarea vieții lor școlare, regimului, orarului, dozării materiei, metodicilor instruirii, cerințelor igienice, climatului emoțional din clasă etc.

Observările au demonstrat, că și adaptarea social-psihologică a copiilor sănătoși și a copiilor cu CES decurge diferit. Diferențele sînt remarcabile atît în plan afectiv, cît și motivațional. Dacă la școlarul mic cu CES predomină un dezinteres motivațional pentru învățare, datorat unor regresii intelectuale

specifice:, școlarul normal din punct de vedere intelectual este avid de cunoaștere, încercînd să se mobilizeze pentru rezolvarea situațiilor problematice.

O parte considerabilă de copii (de obicei 50-60 %) se adaptează la școală după două-trei luni. Copilul se obișnuiește în colectiv, îi cunoaște mai bine pe colegii de clasă, își face prieteni. La copiii care au trecut adaptarea reușit domină o bună dispoziție, o atitudine activă față de învățatură, dorința de a frecventa școala, de a îndeplini conștiincios sarcinile pedagogului. Altor copii (aproximativ 30%) le trebuie mai mult timp pentru a se obișnui cu noua viață școlară. Pînă la sfîrșitul primului semestru ei pot să dea înfîietate activității de joc, nu îndeplinesc deodată cerințele pedagogului, adeseori clarifică relațiile cu colegii pe căi neadecvate. Acestor copii le vine greu și la însușirea programelor de studii.

Și, în sfîrșit, în fiecare clasă sînt circa 14 % de elevi cu dificultăți de învățare la care se adaugă dificultăți de sănătate și de durată a adaptării (pînă la 1 an). Aceștia se deosebesc prin forme negative stabile, nedorința de a învăța și a frecventa școala. Adeseori anume cu ei colegii nu vor să prietenească, să colaboreze, ceea ce le provoacă o nouă reacție de protest. Cele mai tensionate pentru toți copiii sînt primele patru săptămîni de instruire, perioadă așa-numita, adaptare „dificilă, acută”, cînd nu trebuie mărită dozarea informației, ritmul de lucru. Pedagogul își organizează activitatea conform gradului și duratei de adaptare a copiilor în școală. El trebuie să fie reținut, calm, să remarce demnitatea și succesele elevilor, să creeze relații bune între ei. Dacă pedagogul nu ține cont de dificultățile perioadei de adaptare, aceasta poate provoca la copil apariția neurozelor, dereglarea sănătății psihice, inhibiții greu de depășit.

Trebuie subliniat că neatenția, distragerea momentană, nepriceperea de a dirija comportamentul sînt legate de particularitățile psihice ale copiilor, de aceea este important ca pedagogul să nu le facă observații aspre, ci să se concentreze asupra manifestărilor pozitive ale elevului. La început, pedagogul trebuie să ofere fiecărui copil posibilitatea de a lucra în ritmul său propriu. Sînt absolut inadmisibile în această perioadă observațiile de tipul „Mai repede!”, „Rămîi în urmă”, iar volumul de lucru al elevului trebuie să se majoreze treptat. Nivelul de dezvoltare al sistemelor funcționale și formării proceselor psihice la copii (atenția, memoria, gîndirea etc.), care asigură reușita instruirii, dictează oportunitatea de a acorda copiilor sarcini instructive diferite ca complexitate și, este foarte important, participarea pedagogului la îndeplinirea lor. Pedagogul trebuie să știe că mulți copii la această vîrstă sînt în stare să îndeplinească sarcinile numai cu ajutorul adulților, care le explică consecutivitatea acțiunilor. Stilul de comunicare al pedagogului cu elevii clasei 1-a are ceva deosebit, aparte, deoarece este destul de înalt procentul copiilor cu handicap, cu grad diferit de comunicare în colectiv. La această categorie se referă și copiii hipercomunicativi, care îi încurcă pedagogului în timpul lecției, dar și cei care au teamă de anturajul clasei, cei care se sfîesc să răspundă și care creează impresia că nu știu nimic sau nu ascultă pedagogul. Și într-un caz și în altul e nevoie de diferite forme de lucru ale pedagogului care cer bunăvoință, tact, răbdare. Tonul pedagogului trebuie să fie blînd, să inspire încredere. Stilul autoritar de comunicare este inadmisibil. Nu se vor evita nici forme neverbale (stăm de mîină, netezit pe cap etc.). Acestea nu numai că liniștesc copilul, dar și îi inspiră încredere că adultul are o atitudine bună față de el.

Pentru dezvoltarea independenței și activismului copiilor este important să i se aprecieze pozitiv fiecare pas reușit, încercarea de a găsi singur răspuns la întrebare. Este util ca elevilor să li se dea sarcini instructive creatoare, care să le sugereze răspunsul, găsirea altor exemple etc. Prin aceasta copiii discută, gîndesc, greșesc și, împreună cu pedagogul, găsesc răspunsul

O atenție deosebită trebuie acordată copiilor cu CES care au un nivel scăzut de activitate. Sarcina pedagogului constă în stimularea dorinței copilului de a se exprima, de a răspunde la întrebare, de a lucra la tablă. Dascălul trebuie să fie alături de copil, să-l stimuleze, să nu aibă temere de a-l lăuda, să demonstreze clasei reușita și activismul lui. Nu trebuie grăbit ieșitul la tablă, dacă pedagogul nu este sigur în corectitudinea răspunsului. Mai bine e ca elevul să-i răspundă „la ureche”, decît să spună cu voce tare eventuala greșeală. De asemenea, se cere muncă cu răbdare, de durată mai lungă, la baza căreia este instrucția pe pași, care explică detaliat, ce și cum să facă („deschidem casa literelor”, „găsim buzunărașul pentru litera dată”, „o luăm”, „închidem casa”). După cum s-a subliniat deja, este inadmisibilă construirea lecției pe un singur tip de activitate: numai să se citească sau numai să se scrie toate 35 de minute. Alternanța tipurilor de activitate este obligatorie pentru ambele categorii de copii. Sînt foarte actuale tipurile de activitate practicate în perioada preșcolară, cele mai utile bazîndu-se pe joc, specifice: atît școlarul mic cu CES, cît și celui obișnuit.

Terapia prin joc, ca și orice alt demers terapeutic, reprezintă un proces de optimizare, de suport sau de recuperare a potențialului atît de divers al copilului și este un mediu pentru exprimarea sentimentelor, pentru explorarea relațiilor, maturizarea dorințelor și satisfacerea împlinirilor. De aceea urmează ca jocul să fie inclus activ în procesul de învățămînt, pentru formarea și dezvoltarea priceperilor de învățare.

### **Controlul și evaluarea rezultatelor instruirii**

Evaluarea este parte integrantă a procesului de învățare și cu ajutorul ei se stabilește dacă finalitățile esențiale au fost atinse sau nu. În clasa a 1-a a școlii primare se exclude sistemul de evaluare prin note, semne simbolice. La răspunsul incorect al elevului nu se spune „nu te-ai gândit”, „nu e așa”. Practicile ne-au demonstrat un progres școlar și dorința elevului de a se afirma în urma evaluării verbale făcute în cadrul colectivului școlar. De exemplu, cu el se poate vorbi astfel: „așa gîndești tu?”, „aceasta e părerea ta?”, „bravo”, „vezi că poți”, „să-i ascultăm și pe alții” etc. Nu se evaluează în nici un caz ritmul de lucru al elevului, calitățile de personalitate.

### **Concluzii**

E de menționat că copiii cu CES pot mai mult, dar, spre deosebire de colegii lor obișnuiți, au nevoie de un suport afectiv mult consolidat, precum și de un stimulent motivațional care să le schimbe direcția, dirijîndu-i spre o viață activă.

În viziunea celor expuse mai sus, putem trage următoarele concluzii:

- se cere o bună pregătire de specialitate și de competențe psihopedagogice a cadrelor didactice. Specialiștii (psihologul, educatorul, defectologul, medicul școlar) trebuie să înceapă să lucreze cu școlarul mic, pornind de la principiile Convenției ONU cu privire la Drepturile Copilului: aceasta garantează copiilor protecție, respect și demnitate;
- este necesară sporirea rolului învățămîntului preșcolar în special în grădiniță, școala primară; trebuie înființat un cabinet de consiliere psihologică;
- un educator al copiilor de vîrstă școlară mică trebuie să cunoască psihologia copilului, metode educative care vizează dezvoltarea aptitudinilor, cunoașterea temperamentului și caracterului școlarului mic cu CES, comparativ cu școlarul obișnuit;
- regimul de muncă și de odihnă al școlarului mic, inclusiv al celui cu CES va fi organizat rațional;
- solicitările școlare urmează să fie dozate în concordanță cu starea organismului;
- realizarea de parteneriate între familie - grădiniță - școală.

### **Referințe bibliografice**

1. Bucun N., Danii A., Andronache N. ș.a. *Bazele curriculare și standardele învățămîntului special*. Chișinău, 2002.
2. *Educație pentru toți. Modernizarea procesului de instruire, educație și recuperare*
3. *a copiilor cu cerințe educaționale speciale*. Chișinău, 2003.
4. Gerguț A. *Psihologia persoanelor cu cerințe educative speciale*. Iași: Editura Polirom, 2004.
5. *Curriculumul educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova*, 2007.
6. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. Питер, 2006.

## **EMPATIA - O CALITATE A PERSONALITĂȚII ÎNVĂȚĂTORULUI ȘI UN FACTOR AL EFICIENȚEI ÎNVĂȚĂRII ELEVULUI**

**Vasile Garbuz,**

lector universitar, Univeritatea de Stat “A. Russo”, Bălți

*Abstract. In the given article, the author tries to highlight the notion of "empathy" as being a primary quality of the teacher personality. The presence of this one ensures the efficiency of the educational process and also the school success.*

“Personalitatea nu se capătă ci se cucerește”

**D. Gusti**

Cel mai important lucru ce se referă la cadrul didactic o reprezintă competența didactică a acestuia. Printre multiple cerințe înaintate față de profesor, o atenție deosebită i se acordă manifestării empatiei.

Conform dicționarului de psihologie (Roland Doron și Francoise Parot 1999) empatia exprimă: “Intuire a ceea ce se petrece în celălalt, fără a uita totuși că ești tu însuși.” Totodată, putem constata că empatia constă în sesizarea cu cît mai multă exactitate cu putință a referințelor interne și a componentelor emoționale ale unei persoane și în a le înțelege ca și cum ai fi această altă persoană.

Prin empatie emoțională se are în vedere, participarea cadrului didactic la emoțiile și sentimentele elevilor [4].

“Empatia predictivă” (Stroe Marcus, 1977), reprezintă capacitatea cadrului didactic să se transpună în “rolul” elevului și de a-i prevedea comportamentul ulterior [5, p. 176].

Carl Rogers, reprezentantul psihologiei umaniste (1962) a menționat faptul că empatia reprezintă

capacitatea individului uman să pătrundă sau să se transpună în lumea interioară a altei persoane. Totodată, acesta subliniază în repetate rânduri despre necesitatea stabilirii de către profesor a unei relații pozitive cu elevul său.

El menționează că procesul instructiv-educativ vine să formeze la elev anumite deprinderi, să-l înzestreze cu anumite cunoștințe. Acest proces este mult mai eficient, dacă cadrul didactic dispune de câteva calități și anume:

- autenticitate;
- atitudine pozitivă;
- empatie față de elev.

În investigațiile sale David Aspy și Flora Roebuck au constatat că profesorii care prezintă calitățile menționate mai sus permit elevilor lor de a face progrese semnificative pe parcursul anului școlar [4]. Dragostea pentru copii, capacitatea de empatie, delicatețea sufletească, spiritul de echitate, tactul pedagogic, puterea de stăpânire de sine, competența și pasiunea pentru disciplina pe care o predă și în general pentru cunoaștere, alegerea de activități atractive la lecție și talentul de a trezi interesul elevilor pentru activitatea de învățare, ușurința de a se adapta la neprevăzut și necapitularea în fața greutăților, exigența și constanța în cerințele formulate, ca și priceperea de a realiza o corectă evaluare a performanțelor elevilor sînt tot atîtea calități care asigură eficiența muncii în cadrul instituției de învățămînt, producîndu-i educatorului satisfacție, trăire stimulative pentru noi și noi eforturi în scopul perfecționării stilului de muncă.

Capacitatea empatică contribuie la identificarea acelor modalități de a menține concentrată atenția elevilor la lecții, de a-i determina să se implice în diverse activități.

Rezultatul unui raport pozitiv profesor - elevi înseamnă, pe de o parte, oamenii formați pentru o integrare eficientă în circuitul vieții social-productive, iar pe de altă parte, educatori care-și onorează misiunea socială asumată, profesori stimați de foștii lor elevi, de colegi, de societate. Relațiile dintre profesor și clasă se polarizează, în general, în sentimente de simpatie, încredere reciprocă sau, dimpotrivă, de antipatie, neîncredere și chiar ostilitate. Sînt și cazuri cînd contactul spiritual dintre profesor și elev nu trece de zona indiferenței: clasa nu există pentru profesor și nici profesorul pentru clasă. Inițiativa trebuie să aparțină însă profesorului, care ținînd seama de legea esențială a relațiilor afective interumane potrivit căreia empatia și bunăvoința naște simpatie și bunăvoință, antipatia și ostilitatea trezesc sentimente de aceeași calitate, trebuie să conducă, să dirijeze aceste relații și să le structureze pe colaborare.

Empatia este abilitatea cadrului didactic de a intra în pielea elevilor săi, el poate face acest lucru prin procesul de comunicare pedagogică, care implică transferul de informații dintre emițător și receptor.

A fi pedagog înseamnă: a poseda cunoștințe în materia predată, capacitatea de a explica elevilor aceste cunoștințe într-o manieră didactică deosebită.

Studiile privitoare la aptitudinile pedagogice au scos în evidență funcția specială pe care o capătă conduita empatică în relația profesor-elev. Empatia ca însușire de personalitate presupune capacitatea de transpunere a unei persoane într-un mod uman exterior, condiționînd înțelegerea și comunicarea implicată și o retrăire afectivă a stărilor emoționale ale modelului.

Autoritatea profesorului, bazată pe principiul „*Dictatorial*” trebuie înlocuită cu una întemeiată pe relații în care profesorul are rol de îndrumător și coordonator al activității elevului. Orice încercare de a umili sau încurca un elev mai ales în prezența colegilor săi va sfîrși printr-un rezultat nedorit; elevul ori se retrage în sine, refuzînd să mai comunice, ori reacționează violent față de încercarea de a fi încurcat sau umilit.

Indiferența față de personalitatea elevului amenință nevoile și trebuințele spirituale de bază ale acestuia, respectul față de sine, nevoia de răspuns afectiv din partea celor din jur, nevoia de securitate pe termen lung, de succes, precum și nevoia de a aparține unui grup și a fi acceptat de acesta.

Înțelegerea empatică presupune: modificarea pozitivă a imaginii de sine, înlăturarea sentimentului de vinovăție sau inferioritate, schimbarea sistemului de valori.

În final putem menționa faptul că personalitatea cadrului didactic ne servește drept acel motiv extrinsec ce-l stimulează pe elev să depună efort în cadrul activității de învățare. Dorința de afiliere, dorința de a fi recunoscut, de a corespunde așteptărilor învățătorului generează efort fizic și cel intelectual cu scopul de a obține satisfacție. Recompensa meritată este un factor deosebit de stimulator, satisfacția succesului dinamizează școlarul pentru a obține și alte rezultate bune.

#### Referințe bibliografice

1. Druță M.-E. *Cunoașterea elevului*. București: ASE, 2005.
2. Mitrofan N. *Aptitudinea pedagogică*. București: ARSR, 2004.
3. Turcu F. *Psihologia școlară*. București: ASE, 2005.
4. Vrabie D. *Psihologia atitudinii elevului față de aprecierea școlară*. Galați: Porto-Franco, 1997.

## ROLUL FAMILIEI ÎN DEZVOLTAREA UNEI PERSONALITĂȚI DE SUCCES

Tatiana Vasian,  
doctorandă, I.Ș.E.

**Abstract.** *In the article „The role of family in development of a successfully personality” are presented the results of the research of the attitude adopted by the parents of children with disabilities in comparison with the attitude of parents of typical children. There are described the models of communication, styles of interaction adopted by the parents on the basis of attitude created and in the same time their influence of the psychological development of the child and development of their personality.*

Familia este mediul normal în care personalitatea oricărui copil se dezvoltă armonios sub toate aspectele. Studiile de analiză a factorilor care influențează dezvoltarea copilului confirmă tot mai mult că perioada petrecută în familie este determinantă pentru evoluția personalității lui și pentru integrarea lui școlară și socială. Ne întoarcem la adevărul popular despre cei șapte ani de acasă care ne marchează pe fiecare de-a lungul vieții. Dar a fi părinte nu este doar o calitate dată de vîrstă și înțelepciunea acestuia, după cum menționează Ecaterina Vrăsmaș [1], ci devine tot mai mult o responsabilitate care cere cunoștințe și competențe. Cu atît mai validă este afirmația pentru un părinte ce educă un copil cu dizabilități.

Ne propunem în continuare să analizăm specificul relațiilor părinte-copil din cadrul familiei în care crește și se dezvoltă un copil cu dizabilități, un “copil cu nevoi speciale”, care necesită acceptare și multă dragoste. Vrem să specificăm din start că nu există stiluri de relaționare dintre părinți și copiii cu dizabilități specifice: doar acestor familii. Excepție fac anumite perioade ale ciclului vital al familiei cînd se pot manifesta unele aspecte, care, în mod vădit, își vor pune amprenta asupra copilului, părintelui, precum și familiei în întregime.

În opinia mai multor psihologi, ruși (A. Айдемиллер, В. Ткачева, Е. Мастюкова, Е. Спиваковская) și români (A. Albu, A. Gherguț ș.a.), cele mai frecvente relații de comunicare în familia copilului cu dizabilități (de fapt, ca și în cazul oricărui alt copil) sînt: **cooperarea, supraprotecția, hipersocializarea autoritară (stilul autoritar), relațiile de simbioză, hipoprotecția și respingerea copilului, infantilizarea lui (invalidizarea).**

*Cooperarea* reflectă imaginea social dorită a atitudinii parentale și presupune încredere și interes pentru problemele și proiectele de viitor ale copilului, aprecierea abilităților lui intelectuale și creative, stimularea independenței și a inițiativei, tratarea acestuia de la egal la egal. Conținutul relației date relevă acceptarea și respectarea individualității copilului de către părintele său, simpatie și interes continuu pentru el. Acceptarea dizabilității copilului și, respectiv, a copilului în sine îl ajută pe părinte să-l iubească așa cum este, iar neacceptarea duce la respingerea lui latentă.

În cazul unei *atitudini supraprotective* și al comportamentului de supraprotecție adoptat, părinții încearcă să facă pentru el tot, chiar și ceea ce copilul este în stare s-o facă de unul singur. Plasat în „condiții de seră”, el nu învață să înfrunte greutățile, nu-și formează deprinderi de autoservire. Manifestînd permanent dorința de a-l ajuta, părinții îi limitează posibilitățile de dezvoltare. De obicei, le este dificil să delimiteze hotarul dintre ceea ce poate face copilul de unul singur și domeniul în care el are nevoie de ajutor. Protecția excesivă poate fi cauzată de neîncrederea în puterile, capacitățile copilului, dar și de „fobia pierderii lui”. Frica exagerată a părintelui pentru viața copilului i se transmite și lui, dezvoltîndu-i un comportament de eschivare de la problemă și determinînd formarea unei legături simbiotice cu adultul, care nu admite ca fiind posibilă nici un fel de inițiativă de autonomie din partea copilului.

La alt gen de educație, *hipersocializarea autoritară*, recurg părinții care au așteptări exagerate față de copil. Comunicarea ghidată de o excesivă responsabilizare morală din partea adultului conduce la stări de tensionare și suprasolicitare cronice la copil. Sînt multiple cazuri cînd părinții înaintează cerințe irealizabile pentru copil datorită dizabilității pe care o are. El este supraobosit continuu, nu-și poate aprecia adecvat posibilitățile. Deoarece rareori ajunge să trăiască bucuria succesului, devine ineficient în ceea ce face. Stările emoționale frecvente pe care le trăiește, venite din insatisfacția permanentă a părintelui, sînt frustrarea și simțul culpabilității, care conduc la constituirea unei imagini de sine scăzute la copil [2].

*Educația prin simbioză*, caracterizată printr-o „dizolvare” totală a părintelui în problemele copilului, se întîlnește frecvent la mamele ce-și educă copilul de unele singure. În încercarea de a-i crea o atmosferă familială deosebită și de a-i oferi dragoste absolută, ele uită de propriile probleme, de cariera profesională și devenirea personală. În consecință, o atare dragoste reduce considerabil șansele de autorealizare a părintelui, dar și a copilului. Rezultatul acestui gen de abordare a copilului este personalitatea lui egocentrică, incapabilă de a manifesta dragoste [3].

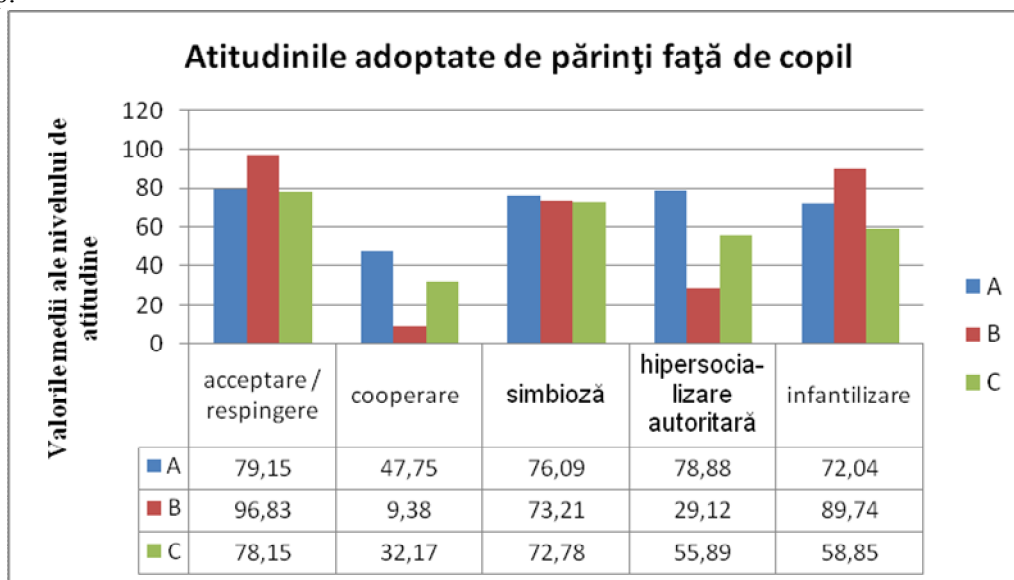
Frecvent întâlnită în familia copilului cu dizabilități este și *infantilizarea copilului*. Considerând că nu va reuși în viață, dezamăgiți de viitorul lui, acești părinți, prin atitudinea manifestată, îi conferă din start insolvabilitate socială. Părinții sînt jenați de situația copilului lor, mulți calificînd viața cu el drept o „cruce” ce trebuie dusă tot timpul. Aceste condiții sînt întărite și de montajele sociale privind dizabilitatea: presiuni și tensiuni suplimentare legate de statutul lor de părinți într-o societate care nu este întotdeauna pregătită să accepte și angajată să ajute un copil cu dizabilități [4]. Pe parcursul evoluției sale omenirea și-a schimbat atitudinea față de dizabilitate de la debarasarea de noii-născuții cu deficiență la acceptarea acestora și înțelegerea necesității de a le oferi sprijin. Experiența arată, însă, că societatea renunță foarte încet la atitudinea intolerantă, plină de desconsiderare față de persoanele cu dizabilități și familiile lor. O atare atitudine a societății are o influență negativă asupra climatului din interiorul familiei și asupra poziției părinților în vederea acceptării copilului cu probleme de dezvoltare, ei fiind presați de societatea ”care pune în capul „măsurătoareii” normalitatea și corespunderea psihofizică a copilului cu ea” [4].

*Hipoprotecția* este frecventă, mai ales, în familiile dezavantajate social sau în cele în care copilul cu dizabilități nu prezintă nici o valoare din cauza deficienței. Nimeni nu se îngrijește să-i asigure condiții pentru o dezvoltare normală. De obicei, în aceeași situație sînt și frații și surorile lui. Lipsa de atașament față de copil poate fi întâlnită însă și la părinți realizați din punct de vedere profesional și personal. Respingerea copilului poate fi dictată în conștiința acestora de identificarea lor cu dizabilitatea copilului (mai frecventă la tați)<sup>1</sup>. În cazul mamei situația dată se explică prin imaturitatea ei psihologică, printr-un instinct matern insuficient conturat. Oricare ar fi ea, conștientizată sau nu, respingerea emoțională a copilului este periculoasă, mai ales prin faptul că poate avea ca urmare respingerea fizică - abandonarea sau plasarea copilului într-o instituție de tip rezidențial.

*Respingerea emoțională* este adesea provocată de faptul că, prin ceea ce face și ceea ce este, copilul nu adevărește expectanțele părintești, nu le satisface ambițiile sociale. Această atitudine a părintelui provoacă la copil anxietate, neîncredere, complexul de inferioritate, o anumită reținere în dezvoltarea psihică, iar mai tîrziu, la o vîrstă mai mare, și un comportament deviant. [3]. Prezentăm în continuare datele obținute în cadrul unei cercetări întreprinse de noi cu referire la atitudinile adoptate de părinți față de copilul cu dizabilități, prin aplicarea *Testului de determinare a atitudinilor părintești* (A. Varga și V. Stolin). Acest test permite studiarea atitudinilor parentale în baza a 5 scale: acceptare/respingere, cooperare, simbioză, hipersocializare autoritară și infantilizare. [5].

Pentru a putea realiza o comparație între ceea ce se înTâmplă în familia copilului cu dizabilități și familia copilului cu o dezvoltare tipică au fost selectați părinți care pot fi repartizați convențional în 3 grupuri: părinți care educă copii cu dizabilități în familie (grupul A); care și-au plasat copilul cu dizabilități într-o instituție de tip rezidențial (grupul B); care educă copii fără dizabilități, cu dezvoltare tipică (grupul C). Adulții din grupul A au fost selectați dintre părinții ai căror copii frecventează Centrul de zi „Speranța” din or. Chișinău, centru de integrare socială a copiilor cu dizabilități. Grupul B a fost constituit din părinți ai căror copii sînt instituționalizați în Casa internat pentru copii cu deficiențe mentale (băieți) din or. Orhei.

În figura de mai jos sînt prezentate valorile medii obținute pentru cele 5 scale, caracteristice fiecărui grup.



**Figura 1.** *Atitudinile adoptate de părinți față de copil*



Datele obținute relevă o atitudine pozitivă, de *acceptare a copilului* la părinții ce-și educă copilul cu dizabilități în familie și la părinții cu copii cu o dezvoltare tipică. La cei ce și-au plasat copilul în instituție prevalează indicele de respingere (valoarea medie a indicelui de acceptare este egală cu 96.86 - valoare situată aproape de limita de sus). Conform autorilor testului, indicele înalt la această scală vorbește despre respingerea emoțională a copilului de către respondent. Între valorile medii obținute la această scală atitudinală de către subiecții grupului A și C nu s-au înregistrat diferențe semnificative, ele constituind 79.15 și 78.15, ceea ce ne permite să susținem că părinții copiilor cu dizabilități au reușit să depășească situația, să accepte dizabilitatea și copilul propriu-zis, "dezrădăcinînd" astfel orice diferențiere în perceperea copilului cu dizabilități și a celui cu o dezvoltare în normă. Una din explicații ar putea fi că părinții ce-și educă copilul cu dizabilități în familiile participante la studiu sînt beneficiari ai unui centru de integrare socială pentru copii cu dizabilități și dispun de o anumită pregătire în domeniu, au parte de suport de la un grup constituit din părinți cu probleme similare. Respectiva situație nu poate să nu influențeze pozitiv atitudinea părintelui față de copilul său. Lucrurile stau altfel în cazul familiilor ce și-au plasat copilul în instituție. La această categorie s-au înregistrat diferențe semnificative între valorile medii pentru scala acceptare/respingere comparativ cu grupul A ( $t=-4.2$  pentru pragul  $p=0.001$ ) și grupul C ( $t=-4,7$  pentru pragul  $p=0.001$ ). Motivul îl vedem în faptul că foarte multe familii din această categorie nu au beneficiat la moment de asistență psihosocială pentru a depăși perioada de criză, și pentru a-și crește copilul acasă.

Comparînd rezultatele pentru scala privind nivelul de *simbioză*, constatăm un indice înalt la toate grupurile: 76.09, 73.21 și 72,8 (în medie 4 puncte brute din 7 posibile) (vezi figura 1). Întrucît scala reflectă distanța interpersonală părinte-copil, prezența valorilor înalte reliefează existența unor tendințe simbiotice ale părintelui în relația cu copilul. O dată ce această tendință se conturează la toate grupurile investigate, putem afirma că este caracteristică pentru toți părinții, nu doar pentru cei ai copiilor cu dizabilități. S-ar părea că dorința de a fi un tot întreg cu copilul ar trebui să fie străină unui părinte ce și-a plasat copilul într-o instituție, or, nivelul înalt de respingere nu corelează cu un nivel înalt al simbiozei. Probabil, aceste scoruri reflectă, de fapt, aspirațiile părintelui: răspunsurile afirmative de genul „Copilul trebuie protejat de problemele vieții, dacă ele sînt traumatizante pentru el”, „ Este important ca să-i asigurăm o copilărie fericită”, „Încerc să-i îndeplinesc toate rugămințile” denotă opțiunea părintelui, dar nu neapărat și acțiunile lui.

În schimb la următoarea scală, *cooperarea* - care reprezintă contactul și ajutorul acordat copilului de către părinți - diferențele intragrupale au fost mari, părinții copiilor instituționalizați adunînd un scor extrem de mic (9,38% față de 47,75% și 32,17% pentru grupurile A și C). Este un parametru atitudinal ce corelează cu acceptarea. De aceea un părinte ce-și respinge copilul nu este în stare de o cooperare optimă cu el. Dacă acceptă copilul, dragostea îl face să se adapteze la specificul lui, dar și să adapteze copilul la cerințele mediului înconjurător. Hipoprotecția sau respingerea sînt generate de frică sau de neacceptarea dizabilității copilului, pe cînd supraprotecția și cooperarea pot fi instituite doar dacă există dorința de a ajuta [6].

La nivel de *hipersocializare autoritară* avem înregistrate diferențe semnificative între toate cele trei grupuri, cel mai înalt scor fiind obținut tot de părinții ce-și educă copilul cu dizabilități în familie (vezi figura 1). La prima vedere, aceste două scale par să nu coreleze: un părinte cooperant nu poate fi și autoritar. Însă B. Ткачева a demonstrat experimental că între tipul psihologic al părintelui și modalitatea de relaționare cu copilul există o anumită interdependență. Deși relativă, aceasta permite reliefaarea anumitor tendințe în atitudinea și comportamentul părintelui față de copil. Conform constatărilor cercetătoarei, cei mai apti de a-și ajuta copilul cu dizabilități sînt părinții de tip autoritar, ei demonstrînd cei mai înalți indici (în 60,1 % cazuri) la stabilirea unor relații optime (modelul cooperării). B. Ткачева explică această aptitudine prin faptul că la baza tipului autoritar stă reacția stenică la stres, ale cărei caracteristici presupun posibilitatea înfruntării și soluționării diverselor probleme, inclusiv a celor vizînd copilul cu dizabilități.

Diferențe statistic semnificative au fost obținute și la ultima scală atitudinală, *infantilizarea*, de data aceasta cel mai mare scor fiind obținut de grupul B, iar cel mai mic de grupul C (vezi figura 1). Tendința respectivă pare a fi caracteristică într-o măsură mai mare părinților copilului cu dizabilități, ceea ce indică asupra percepției acestuia ca fiind neajutorat, inadapdat. De fapt, o astfel de atitudine nu face altceva decît să accentueze situația de inferioritate a copilului și să-i limiteze posibilitățile de dezvoltare.

În baza rezultatelor furnizate de studiu formulăm următoarelor **concluzii**:

- Există o anumită interdependență între atitudinea de acceptare a copilului cu dizabilități și relația pe care și-o construiesc părinții cu el, dorința de a comunica și a se implica în viața lui. În cazul unui indice înalt al neacceptării și chiar al respingerii lui emoționale, părinții pot recurge la ruperea relației, „excluderea” copilului din familie prin plasarea într-o instituție de tip rezidențial.

- Părinții nepregătiți să accepte dizabilitatea vor respinge copilul, iar valoarea lui va fi negată atât la nivel de subconștient, cât și deschis.
- Părinții ce-și educă copilul cu dizabilități în familie reușesc să edifice: relații armonioase, bazate pe încredere și cooperare, pe acceptarea dizabilității și a copilului.
- Atitudinea părintelui față de copilul cu dizabilități și relațiile dintre cei doi subiecți bazate pe această atitudine se realizează, de regulă, în comunicare. De aceea anume modalitățile de contact cu copilul determină modelul educativ adoptat de părinte. Dacă își acceptă copilul și îl iubește, părintele se va adapta la specificul modelului educativ, dar va adapta și copilul la cerințele mediului înconjurător. Astfel se explică și prevalarea supraprotecției în relația cu un copil cu dizabilități: dorința de a ajuta poate conduce la supraprotecție, iar frica sau neacceptarea dizabilității copilului poate dezvolta hipoprotecția (respingerea copilului de către părinte).

Relația copilului cu familia constituie un factor necesar și indispensabil în dezvoltarea sa psihică. Prin sprijinul emoțional adecvat din partea familiei copilul capătă, pas cu pas, tot mai multă încredere, devenind din ce în ce mai insistent în explorarea realității. Astfel, el este ajutat să performeze de la dependența absolută la autonomie și integrare socială de succes (în funcție de potențialul fiecăruia). Dobândirea acestor dexterități este posibilă doar într-un mediu familial stabil și sigur. Părintele, la rândul său, are nevoie de sprijin în identificarea stilului educațional optim, adecvat stării copilului, în care accentul principal se va plasa pe echilibrul dintre protecție și cerințele înaintate copilului la diferite etape ale dezvoltării sale.

#### Referințe bibliografice

1. Muntean A. *Psihologia dezvoltării umane*. Iași: Polirom, 2006.
2. Vrăsmaș E. *Dificultăți de învățare în școală – domeniul nou d studiu și aplicație*. București: VȘI Integral, 2007.
3. Vrăsmaș E. *Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți*. –București: Aramis, 2008, p. 17.
4. Мастюкова Е., Московкина А. *Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии*. Владос, 2004.
5. Ткачева В. *Семья ребенка с отклонениями в развитии. Диагностика и консультирование*. Москва: Книголюб, 2007, p. 51-53.
6. Шапарь В. *Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми*. Ростов на Дону: Феникс, 2006.

# **EDUCAȚIA PREȘCOLARĂ ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTUL PRIMAR – FUNDAMENT AL FORMĂRII PERSONALITĂȚII INTEGRALE**

## **EDUCAȚIA LINGVISTICĂ A PREȘCOLARILOR DIN MEDII COMUNICATIVE MIXTE ÎN CONTEXTUL FORMĂRII PERSONALITĂȚII INTEGRALE**

**Jana Racu,**

doctor habilitat, profesor universitar, I.Ș.E.

***Abstract.** The research is based on an actual problem for contemporaneous pedagogical psychology - language psychogenesis in mixed communication environment. In the paper are described the factors, mechanisms and the fundamental laws of this process. It is proved the determinant role of the communicative environment and the character of language present in the process of communication between the adult and the child of preschool age.*

Conform datelor cercetărilor recente, bilingvismul cuprinde mai mult de jumătate din populația lumii și se extinde continuu (L. Bloomfield, Y. Weinreich, M.T. Баранникова, A.C. Маркосян etc.). În condiții reale de comunicare, copiilor bilingvi le este caracteristică dezvoltarea incidentală a limbajului în asimilarea a două limbi. Totodată, se atestă situații când copiii din familiile monolingve frecventează grădinițe și școli cu o altă limbă de predare. Nivelul de dezvoltare a vorbirii influențează personalitatea copilului bilingv, oferindu-i mai multe oportunități. Capacitatea de a-și expune ideile și de a înțelege două limbi îi determină locul și rolul în societate (cercul de prieteni, eventualitatea de a deveni lider în grupul de semenii, aprecierea școlară etc.).

Examinarea surselor științifice, a datelor experimentale obținute a relevat rolul mediului comunicativ mixt (MCM) în dezvoltarea bilingvismului la diferite etape de vîrstă și a condus la elaborarea propriei concepții a psihogenezei limbajului în MCM, care include următoarele concluzii:

- Realizarea studiului ne-a permis identificarea și descrierea a cinci factori esențiali ai bilingvismului timpuriu. Factorul principal este mediul comunicativ, particularitățile căruia determină specificul dezvoltării bilingvismului la copii (aspectele, tipurile și funcțiile), precum și nivelurile, dinamica și tempoul lui. Varietățile de medii comunicative mixte: a) folosirea haotică a două limbi, b) repartizarea limbilor după principiul „o limbă – un adult – o situație comunicativă”. Un alt factor important este vîrsta în limitele căreia se prezintă în MCM – antepreșcolară, preșcolară și școlară mică. Ambii factori determină modul de formare a bilingvismului. MCM stabilit în familie facilitează învățarea a două limbi de la o vîrstă precoce. Subiecții care s-au confruntat cu o altă limbă în momentul înscrierii în instituția preșcolară, de obicei, un prezintă bilingvism.

- Bilingvismul este facilitat de dezvoltarea intelectuală și personală a copilului și de anumite calități de caracter – sociabilitatea, încrederea în sine, exigența, extravertismul, prietenia etc. Trăsăturile negative de caracter – intravertismul, dușmănia, neîncrederea în sine, lipsa de voință frînează dezvoltarea bilingvismului.

- Nivelul de posedare a limbii materne (înalt, mediu și scăzut) influențează pozitiv sau negativ bilingvismul.

- Eficacitatea bilingvismului primar este determinată de strategiile de realizare a educației dualismului verbal în familie și de dezvoltarea limbajului la grădiniță și în școală.

Sinteza surselor științifice: a condus la descrierea bazelor teoretice de instalare a bilingvismului și la identificarea mecanismelor de dezvoltare a limbajului la vîrstele antepreșcolară și preșcolară. Analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor obținute la fazele de constatare, formativă și de control a favorizat formularea *legităților generale* de dezvoltare a limbajului și sferei comunicative la copiii din MCM.

1. Dezvoltarea limbajului la finele perioadei antepreșcolare este determinată de influențele mediului comunicativ din familie; pentru eventualul bilingv este specifică perceperea, remarcarea și înțelegerea limbajului în două limbi.

2. Preșcolarii din MCM, în care sînt clar delimitate “sferele lingvistice”, la etapele primare posedă mai bine a limbajul matern decît cel nematern, iar bilingvismul lor are un caracter haotic.

3. Prevalarea limbajului matern la majoritatea copiilor preșcolari influențează volumul și nivelul de folosire a două limbi în comunicare. Mulți, dacă nu toți copiii bilingvi, vor folosi ambele limbi în stadiile primare ale dezvoltării lingvistice.

4. Uneori, bilingvii preșcolari încercă limbile, capabili să le distingă. Problema nu este generată de confuzie, ci de interferența stabilită atunci cînd cuvintele sau gramatica dintr-o limbă se întîlnesc și în

cea de a doua, iar persoana care vorbește nu-și dă seama de acest lucru. La preșcolarii mari din medii lingvistice bine delimitate fenomenul se reduce considerabil.

5. Analiza complexă a evoluției limbajului la copiii din asemenea medii a demonstrat că dualismul verbal poartă un caracter haotic. Indicii bilingvismului la preșcolarul mic sînt net inferiori, însă la vîrsta preșcolară mare aceste diferențe se diminuează.

6. Activitățile formative, orientate spre dezvoltarea tipurilor, funcțiilor și a tot ceea ce este adiacent limbii a doua, oferă oportunități de corectare a nivelului redus al bilingvismului în stadiile primare ale dualismului lingvistic și declanșează mecanismele de instalare în MCM.

În baza cercetărilor efectuate am formulat următoarele *legițiți particulare*, care vor fi prezentate mai desfășurat în tezele viitoare. Creativitatea verbală a copilului bilingv se bazează pe amestecul de limbi, cu prevalarea lexicului matern. Limbajul egocentric al preșcolarului din MCM se realizează doar în limba maternă, indiferent de situația comunicativă. Bilingvismul primar determină prezența la copil a unei varietăți extinse a reprezentărilor despre limbă și limbaj și despre semnificația lor vitală în raport cu conținutul mai sărac al reprezentărilor monolingvului.

Dinamica limbajului la copiii bilingvi este favorizată de particularitățile mediului comunicativ. La preșcolarii din medii comunicative clar diferențiate după criteriul limbii utilizate, dinamica dezvoltării limbajului în procesul de învățare a limbii a doua este mai amplă. Copiii cu bilingvism succesiv înregistrează în decursul perioadei preșcolare o dinamică mai amplă în învățarea limbii a doua, decît a limbii materne. În MCM perioada cea mai proprie pentru învățarea eficientă a limbii a doua este vîrsta preșcolară mare, de la 5 la 7 ani.

Tempoul dezvoltării bilingvismului la vîrsta preșcolară este determinat de particularitățile MCM și de modalitatea de însușire a limbilor. Preșcolarii bilingvi, în comparație cu cei monolingvi, de asimilează mai accelerat funcțiile, tipurile și tot ce este adiacent limbii a doua. Preșcolarii bilingvi le este caracteristic un tempou mai rapid de formare a noțiunilor vitale, spre deosebire de semenii monolingvi.

#### Referințe bibliografice

1. Clark B.A. *First and second language acquisition in early childhood*. Proceedings of the Lilian Katz Symposium, Nov. 5-7. Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, and Dissemination of Information. 2000, p. 181-188.
2. Paulston C.B. (ed.) *International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education*. New York. Greenwood, 1992.
3. Вайнрайх У. *Одноязычие и многоязычие*. În: Зарубежная лингвистика. Вып. III. М., 1999, стр. 7-42.
4. Маркосян А.С. *Всякий ли живой неродной язык – иностранный?* În: Иностранные языки в школе. 2004, № 5, стр. 64-68.

## EDUCAȚIA PREȘCOLARĂ – FUNDAMENT AL FORMĂRII PERSONALITĂȚII INTEGRALE

**Daniela Olar**, profesor,  
Școala “M. Viteazu” Șelimbăr, jud. Sibiu

**Abstract.** *Knowing the psychological features of the individual, cognitive, emotional, motivational, psychological sphere of a child's personality, associated with the utilization of all aspects of education gives the opportunity of outlining, developing and shaping an open, flexible, multifunctional, autonomous, creative, unabridged personality of a preschool-aged child.*

Formarea și dezvoltarea unei personalități integrale reprezintă o problemă care vizează o multitudine de aspecte în a cărei realizare se va ține cont de componentele reale ale personalității. Acest lucru este posibil pornind de la bază prin fundamentarea unui suport specific de formare și dezvoltare permanentă a copilului și continuînd cu punerea în valoare a particularităților psihologice și individuale - psihologice ale personalității copilului în ceea ce privește sfera individuală cognitivă, psihomotrică, emoțională, motivațională, psiho- socială, culturală. Dat fiind faptul că fiecare copil este unic prin personalitatea sa, acest fapt datorîndu-se suportului genetic, constituției proprii, mediului fizic și social în care se dezvoltă, a influențelor și a experiențelor cu care intră în contact pe parcursul dezvoltării sale, prezintă o relevanță deosebită individualizarea educației prin coordonarea acțiunilor educative și formative conform necesităților personale și a potențialului individual al copiilor.

În mediul preșcolarității, copilul intră în contact cu elementele de bază ale educației, răspunzîndu-i-se nevoilor fundamentale de dezvoltare, cu însemnătate în evoluția și în conturarea personalității. În plan

intelectual și cognitiv copilului i se dă posibilitatea formării și dezvoltării unei atitudini pozitive față de învățare, îi sînt stimulate motivația de a depune în viitor un efort susținut în școală, curiozitatea și interesul, inițiativa, persistența în activitate, creativitatea, dobîndind un set de abilități intelectuale, de comunicare și sociale. În același timp i de dezvoltare valori ale educației psihofizice, social-emoționale, morale și civice, precum și valori specifice: „noilor educații”. Dat fiind faptul că modalitatea fundamentală de interacțiune și de relaționare psihosocială o reprezintă comunicarea, este definitoriu ca în evoluția intelectuală și afectiv-relațională a copilului să se procedeze la crearea unui mediu propice de învățare care să stimuleze activitatea comunicațională.

Un alt aspect al educației care contribuie la formarea personalității copilului de vîrstă preșcolară se referă la conceptul de gen. Problematika diferențelor de gen are un rol decisiv în modul în care se formează abilitățile emoționale ale copiilor. De aceea, este indicat ca dascălul să utilizeze strategii didactice care să ofere oportunități egale de învățare, prin cooperare, pentru ambele genuri cu accent pe promovarea echității, a parteneriatului de gen, a coeziunii de grup și a dezvoltării propriei identități, contribuind la formarea unei personalități deschise, flexibile, cooperante.

În formarea personalității copilului un rol deosebit îl are formarea spiritului antreprenorial, începînd încă din grădiniță, prin inițierea de acțiuni specifice: menite să pună bazele formării unei gândiri și a unui comportament economic, să dezvolte abilități antreprenoriale și de liberă inițiativă, să asigure premisele cultivării la copii a unei percepții corecte a competiției economice și a spiritului de asociere și colaborare, acest lucru continuînd pe tot parcursul vieții.

Prin punerea în valoare a aspectelor educației intelectuale, psihofizice, social-emoționale, moral-civice, estetice, tehnologice, religioase, antreprenoriale, a educației de gen și totodată a valorilor dobîndite prin intermediul „noilor educații” copilul își va îmbogăți zestrea cu abilități cognitive, sociale, motorii care îi vor oferi oportunitatea de a se integra în mediul în care trăiește, de a fi eficient în interacțiunile cu ceilalți, de a se simți competenți în cât mai multe domenii de activitate, toate acestea avînd o influență benefică asupra personalității copilului. Rezultatul va consta în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a copilului, în formarea unei personalități autonome și creative.

Prin selectarea și adaptarea conținuturilor prevăzute în curriculum, prin instruirea individualizată, centrată pe elev, dar și prin inițierea unor acțiuni concrete menite să conducă la obținerea unui învățămînt formativ de calitate i se oferă șansa copilului să-și construiască și să-și modeleze propria personalitate într-o direcție favorabilă, pozitivă, conform cu cerințele societății actuale. Iar acest lucru se face posibil prin implicarea cu profesionalism și responsabilitate a dascălului înzestrat cu un set complex de competențe profesionale, psihosociale, manageriale, de relaționare și comunicare, tehnice și digitale, personale și nu în ultimul rînd competențe metodologice.

Formarea de competențe, la preșcolari, este decisivă în formarea unei personalități autonome, cu siguranță de sine în realizarea sarcinilor și responsabile de propriile acțiuni. În prezent se solicită formarea de competențe europene dată fiind importanța orientării acțiunilor în sensul formării unei personalități complexe, complete, multifuncționale, capabilă să se adapteze, să se relaționeze și să se integreze cu ușurință în spațiul european și într-o societate a viitorului.

Pentru a veni în sprijinul instruirii preșcolariilor și pentru a-i pregăti pentru nivelul următor de învățămînt este necesar ca acestora să li se ofere pe lîngă o educație de calitate și oportunitatea de a fi implicați în diferite programe care să contribuie la dezvoltarea abilităților personale prin participarea la activități pentru petrecerea într-o manieră creativă și recreativă a timpului liber, la workshop-uri sau la orice alte forme de instruire organizată și nu în ultimul rînd asigurarea parteneriatului școală-familie. Să nu uităm că la această vîrstă jocul reprezintă cel mai eficient mijloc de formare și dezvoltare a potențialului intelectual, fizic, moral, psihologic, social, de dezvoltare a capacităților de comunicare și socializare care definesc personalitatea copilului, astfel că efortul susținut al tuturor factorilor implicați în educație își găsește utilitatea și indispensabilitatea în sfera educațională.

Elaborarea unor concluzii cu privire la formarea personalității integrale a copilului, presupune studierea întregului evantai de factori implicați în educație, conștientizarea rolului, a importanței acțiunilor în dezvoltarea și modelarea personalității copilului, a analizei rezultatelor și a îmbunătățirii acestora în vederea creării unei legături esențiale între acțiunile întreprinse și valorile din sfera individuală cognitivă, psihomotrică, emoțională, motivațională, psiho-socială, culturală care stau la baza formării și dezvoltării personalității umane.

#### Referințe bibliografice

1. Allport G.W. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: E.D.P., 1991.
2. Cristea S. *Curriculum pedagogic*. București: Editura Didactică și Pedagogică RA, 2006.
3. Păun E., Iucu R. *Educația preșcolară în România*. Iași: Editura Polirom, 2002.

## INTERPRETAREA MODELULUI CANONIC ÎN EVALUAREA COMPETENȚEI DE SCRIERE

Mariana Marin,  
doctor în pedagogie, Institutul de Științe ale Educației

**Abstract.** *Citizens who feel the value write more acute in a growing company that dominates social interaction and the accuracy of speech is a success in harmonizing human relations. Educational aspect of writing competence must ascension of student beliefs, which will be formed correctly. Teaching deals with issues across the assessment written products. Designed outside the authentic model of risk assessment can get work in quantity and their quality remains a problem. So action will be assessing students in identifying priority evaluation of teaching strategies.*

**Argument.** Valoarea cetățeanului care *scrie* o resimțim tot mai acut într-o societate în plină dezvoltare în care interacțiunea socială domină, iar exactitatea exprimării reprezintă un succes în armonizarea relațiilor umane. Aspectul educativ al competenței de scriere trebuie să ascensioneze de la convingerile elevului, acestea urmînd a fi formate corect. Procesul didactic abordează o serie de probleme vizavi de evaluarea produselor scrise. Concepute în afara modelului autentic de apreciere putem risca să obținem lucrări în cantitate, iar calitatea acestora să rămînă a fi o problemă. Așadar **evaluarea elevilor în acțiune** va constitui prioritatea identificării strategiilor didactice de evaluare.

*Model standardizat de evaluare sau model autentic?*

Dacă modelul standardizat impune evaluarea performanțelor finale ale elevilor (“produsul” învățării / formării), atunci modelul evaluării autentice ne orientează spre evaluarea contextualizată, bazată pe legătura dintre experiențele concrete de viață și ceea ce se învață la lecție. Cu siguranță că vom proiecta să accentuăm rezolvarea de probleme, însă vom insista ca acestea să angajeze elevii în situații concrete, bazate pe propriile experiențe pozitive sau negative.

Percepția că evaluarea este nu doar un element de ierarhie, ci un mod de dezvoltare, o creștere intelectuală va condiționa demersul didactic spre eficiență și productivitate așteptată.

*Evaluare criterială*

Competența de comunicare scrisă fiind mai complexă în procesul evaluării diferă de evaluarea competenței de comunicare orală. Se creează impresia că aprecierea scrierii este facilă aceasta însă distorsionează evaluatorii prin faptul că sarcinile proiectate pentru evaluare trebuie să fie autentice și integrate în acțiuni de mobilizare a mai multor aspecte de comunicare. Pentru evaluarea produselor scrise trebuie să ținem cont așadar de aspectele scrierii funcționale exprimate prin competența ortografică, gramaticală. Mulți cercetători și-au conturat ideile în anumite grile de evaluare privind aspectul comunicativ al textului scris, dar este foarte dificil să se stabilească factorii de aplicare a acestor grile. Utilizarea instrumentelor de măsurare implică validitatea, fiabilitatea și practicabilitatea acestora.

Direcțiile de utilizare au vizat *scrierea* în dubla ei ipostază - de obiect și de mijloc al învățării – acestea fiind bazate pe diverse teze ale domeniilor teoriilor comunicării, teoriilor textului, psihologiei cognitive, poetice etc.

Orice produs de scriere assemblează necesitatea examinării din perspectiva coerenței textuale precum și a echilibrului lexical în textul produs. Componentele acestora sînt reprezentate în tabelul nr. 1.

**Tabel 1.**

*Criterii de evaluare a produselor de scriere*

Criterii de evaluare a coerenței textuale	Criterii de evaluare a echilibrului lexical în textul produs
Ordinea logică a informațiilor	Elaborarea propriu-zisă a textului
Legătura dintre propoziții	Numărul de lexeme
Punctuația	Numărul de propoziții
Topica în propoziție	Raportul echilibrat între cuvintele ce denotă părți de vorbire
Realizarea acordurilor	

*Modelul canonic de evaluare a produselor de scriere*

Pentru a oferi o claritate și o unificare metodologică în evaluarea competenței de scriere, e necesar de a aborda un model coerent, logic și specific producerii textelor scrise *de mică întindere și a compunerilor*.

Cercetătoarea Alina Pamfil, referindu-se la procesul scrierii, oferă o claritate în metodologia elaborării și a intensificării activităților de scriere și postscriere. Modelul canonic al celor cinci etape consecutive [cf 2], reprezentate în figura 1 poate fi luat drept bază a unui sistem de evaluare.

Modelul canonic orientează către înțelegerea și asimilarea tiparelor textuale consacrate și asimilarea unor strategii de redactare desfășurate în procesul scrierii. Centrarea pe proces interesează și evaluarea autentică. Interpretarea fiecărei etape în contextul evaluării va constitui premisa unei grile logice în aprecierea versus conștientizarea erorilor, efectul fiind calitatea scrierii.

*Planificarea.* Activitățile de recuperare și structurare a cunoștințelor vor viza etapa în care învățătorul va premedita schema organizării logice a informației și va oferi elevului un feed-back imediat prin posibilitatea de a se autoevalua.

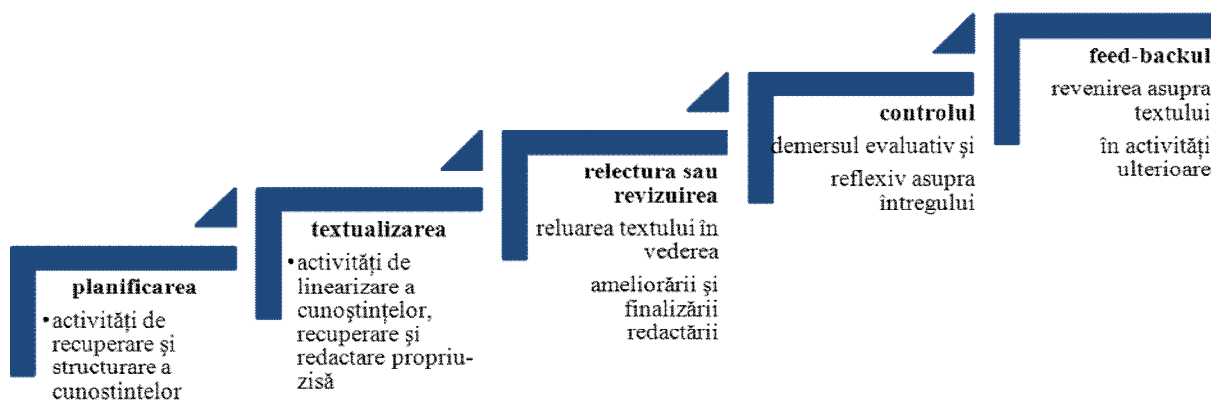
Prerogativa de inițiere a proiectului de scriere este *autoevaluarea*, schematizând abilitățile anterioare pe un demers de motivație în scopul proiectării unui demers conștient.

Interogațiile acestei etape pot fi sintetizate prin următoarele repere: *Ce știi, ce pot face, cum pot face? Ce aș dori să știu, ce aș putea face, cum aș putea face? De ce trebuie să știu, de ce aș putea ști și cum aș putea ști?*

Invocațiile stabilite la început, vor iniția un demers calitativ. Elevul este destul de motivat pentru a elabora calitativ o compunere sau alt produs de scriere.

*Textualizarea* presupune activitățile de linearizare a cunoștințelor, recuperare și redactare propriu-zisă. În procesul acestei etape, elevul își va da răspuns la fiecare din următoarele interogații: *Ce am de făcut? De unde voi iniția scrierea? Ce aș putea să folosesc în scopul scrierii? Cum mă va putea ajuta colegul, învățătorul? Ce aș putea să folosesc din cele discutate în grup, în clasă? Ce aș putea suplimenta, adăuga ca să fiu mai creativ?*

Rolul învățătorului este important și în acest context. Elevul nu va fi lăsat să redacteze independent, ci va fi consiliat individual, ajutat să selecteze cele mai relevante idei, să fie consecvent în organizarea textului scris.



**Fig. 1.** Modelul canonic al producerii textelor scrise [apud A. Pamfil]

Concepția eronată despre faptul că în această etapă elevul trebuie lăsat să lucreze independent, astfel încât învățătorul să aștepte doar produsul scrierii, ar trebui evitată din procesul didactic. Bineînțeles, dacă elevul este antrenat activ, nu necesită ajutor, învățătorul este obligat să respecte liniștea și atmosfera de lucru.

*Relectura sau revizuirea* conține reluarea textului în vederea ameliorării și finalizării redactării.

Procedeele vizează un feed-back momentan și intenționează ca elevul să interacționeze adecvat în vederea stabilirii propriilor greșeli, confruntarea cu rezultatele colegilor, corelarea cu cerințele propuse.

Și această etapă este una destul de importantă, bazată pe autoevaluare, iar învățătorul va constitui reperul ameliorativ și nu cel de evaluare a produsului obținut.

Aspectele practice vor iniția o analiză interioară pornind de la următoarele interogații: *Ce a reușit foarte bine? Unde e locul pe care l-aș putea modifica? Ce a impresionat colegii? Am respectat toate cerințele? Aș putea întreba învățătorul dacă am ortografiat corect?*

*Controlul* presupune demersul evaluativ și reflexiv asupra întregului. Evaluarea acum va fi una de sinteză, pe baza produsului final al scrierii. Grila, fișa, chestionarul de evaluare propuse elevului nu vor fi elemente de noutate. Pe parcursul întregul demers, elevul va utiliza instrumentul de evaluare, acesta fiind un indicator al propriei performanțe. Revizuirea finală va permite doar să constate și nu neapărat să depisteze ceva la care nici nu s-ar fi gândit.

Una din etapele pe care învățătorii le evită sau de cele mai deseori le conturează prin acordarea/anunțarea notei este *feed-back-ul* sau revenirea asupra textului în activități ulterioare.

Nota, calificativul reprezintă indicatorul de performanță, însă într-un sistem autentic de învățare, este foarte importantă recuperarea propriilor erori, dar nu mai puțin sugestivă fiind și analiza greșelilor efectuate de către colegii de clasă. Este ultima etapă a postscrierii și tot importantă. Motivațiile elevului trebuie să pornească de la ideile: *Am greșit la acest moment... Data viitoare cu siguranță că voi fi atent la... Sînt sigur că nu voi repeta greșeala... Trebuie să mă concentrez atunci cînd e vorba de...*

*Conexiuni ale evaluării cu modelul canonic al competenței de scriere.*

*Centrarea* activității de scriere asupra substanței și coerenței mesajului va asambla spectrul de activități evaluative pe parcursul evaluării. Astfel, elevii vor conștientiza impactul scrierii în perioada de formare a acesteia. Din această perspectivă atenționările didacticienilor din învățămîntul primar vizează procesul ghidat al producerii textului scris. La fiecare etapă de lucru asupra compoziției, spre exemplu, cadrul didactic va intenționa să analizeze coerența mesajului produs de unii elevi, astfel încît autoreglajul celorlalți să fie evident.

Elevii vor beneficia de un ghidaj permanent ceea ce va favoriza demersul scrierii calitative. Astfel, *dublarea* actului scrierii printr-un parcurs reflexiv reperează *feed-back-ul* inerent, necesar conștientizării erorilor aparente.

*Evaluarea dublă* a scrierii - ca produs și ca proces va urmări nu doar finalitatea propriu-zisă, dar și evoluția competenței, generînd cel puțin 5 etape de dezvoltare a competenței, vizualizate în figura 3.

Corelarea dintre produsul final al scrierii și nivele de dezvoltare a competenței ajustează indicatorii referențialului de evaluare. Astfel, competența marcată va presupune că elevul a oferit un produs al scrierii mai presus de cerințe, creativ, original în măsura în care nu s-a depistat o lucrare asemănătoare.

*Concluzii:* Ajustarea acestui model de evoluție a competenței în clasele primare va fi salutar în contextul în care vom dori să percepem ca o finalitate formată a micului elev - *utilizarea scrisului ca tehnică psihomotrică și ca abilitate de exprimare a gândurilor* fiind o competență specifică disciplinei.

Reperetele studiului dat au stat la baza elaborării metodologiei modernizării curriculumului de limba și literatura română în clasele I – a IV-a, subsemnata fiind coordonator.

#### Referințe bibliografice

1. Albu G. *Educația profesorul și vremurile*. Pitești: Paralela 45, 2009, p. 26.
2. Pamfil A. *Limba și literatura română în școala primară*. Pitești: Paralela 45, 2009.
3. Zerbato-Poudou M.-Th. *Apprendre à écrire de la PS à la GS: Maternelle*. Paris: Retz, 2007.
4. Deschenes J. *Vers un modèle de la production de textes*. În: Boyer J.Y., Dionne J.P., Raymond P. (ed.) *La production de textes, Versta» d'enseignement de l'écriture*. Montréal: Les Editions Logiques, 1995, p. 109-113.
5. Germain C., Lapointe R.-E. *L'évaluation de la communication écrite au primaire*. 2 volumes. Trois-Rivières: Editions du réseau U et Montréal: Université de Montréal, 1985.



## FORMAREA COMPORTAMENTULUI ECOLOGIC AL MICILOR ȘCOLARI PRIN ACTIVITĂȚI EXTRACURRICULARE

Natalia Secăreanu,

prof. pt. învă. primar, S.A.M. Tutova, Vaslui, România

*Abstract. The right to education is one of the fundamental rights of the humans.*

*The love for nature must be an essential element to the human behaviour.*

*Knowing the nature, the environment is necessary for making up thoughts, ideas, beliefs, judgments which belongs to an adequate behaviour and an ecological consciousness.*

*At school, the teacher must assure the necessary conditions to develop a complete personality of the student.*

Educația ecologică, componentă a „noilor educații” își propune să conducă pe elev spre formarea unui punct de vedere mai obiectiv asupra realității, să-l încete la participare, să devină conștient de viitor, de faptul că viața generațiilor viitoare, calitatea ei depind într-o mare măsură și de opiniile sale.

Ocrotirea naturii, păstrarea echilibrelor biologice din ecosisteme trebuie să constituie o preocupare a fiecărui om. Copilul manifestă o curiozitate senzorială în plină dezvoltare și, implicit, a unui comportament adecvat.

Obligația tuturor dascălilor este de a pregăti tinerele vlăstare pentru a-și înțelege mediul natural de viață și pentru a acționa astfel încât acest mediu să le permită viețuirea pe bătrâna și mai mult încercata planetă Terra.

Proiectul „Pădurea dăruiește și inspiră”, desfășurat în cadrul Programului Internațional „Să învățăm despre pădure”, a prilejuit organizarea mai multor activități prin care elevii s-au apropiat de lumea pădurii, au cunoscut importanța pe care o are în viața oamenilor, fiind cel mai mare producător de oxigen al atmosferei, fără de care viața nu ar fi posibilă.

Școala este chemată să determine nu numai sentimente de admirație față de frumusețile naturii, ci și deprinderi de protejare a mediului înconjurător.

Prin activitățile desfășurate, am dorit ca elevii să învețe să iubească natura, să înțeleagă rolul pădurii pentru planeta noastră în asigurarea unui mediu sănătos, să cunoască funcțiile pădurii, precum și măsurile ce trebuie luate pentru protejarea și conservarea ei, lupta împotriva despăduririlor.

În realizarea proiectului am urmărit îndeplinirea următoarelor obiective:

- cunoașterea particularităților mediului înconjurător, a florei și faunei;
- dezvoltarea interesului și a responsabilității pentru menținerea unui mediu natural echilibrat, propice vieții;
- atragerea elevilor la cercetarea și cunoașterea științifică a mediului natural local (pădurea Tutova, pădurea Bădeana-arie protejată de interes național);
- participarea la acțiuni de menținere a calității în pădure, în grădina școlii, în parcuri;
- colectarea unor materiale din pădure (frunze, ghinde, mușchi de pământ, fragmente de lemn) ce le vor folosi în confecționarea de jucării, colaje și alte lucrări din materiale biologice;
- formarea unei atitudini de respect și al unui comportament responsabil față de ceea ce ne înconjoară.

În etapa de documentare am constituit un comitet de mediu, participând la proiect un număr de 50 de elevi din clasele primare.

Am stabilit ca loc de desfășurare a proiectului pădurea Tutova, parcul Tecuci, județul Galați, dar am organizat și activități în cadrul comunei Tutova.

Fiecare clasă a avut câte un titlu în cadrul proiectului:

- clasa I – **Pădurea, prietena celor mici**;
- clasa a II-a – **Copiii și pădurea**;
- clasa a III-a – **Culorile pădurii**;
- clasa a IV-a – **Iubim și ocrotim pădurea**.

Bazându-ne pe cunoștințele dobândite de elevi în diferite lecții la clasă, am mers în pădure, unde elevii au aplicat cunoștințele învățate în lecțiile de biologie, geografie, educație tehnologică, educație plastică, educație civică. Derularea Programului mondial LeAF contribuie efectiv la educarea tinerei generații pentru cunoașterea pădurii și crearea unei armonii pe termen lung între om și mediul înconjurător.

În cadrul activității „Pădurea, prietena noastră” am organizat cu elevii o drumeție în pădure. Au observat frumusețile naturii, am organizat jocuri, au observat mușchi, licheni, au comparat părțile componente ale copacilor, elevii mici au rezolvat probleme de matematică compuse de elevii mai mari cu elemente din pădure.

În poiană, copiii au privit frumusețile naturii, au ascultat ciripitul păsărelelor, au citit poezii, ghicitori, texte despre pădure, au desenat un colț din pădure în culori naturale și cele mai frumoase desene au fost premiate.

În vederea observării naturii în toamna 2009 am mers în excursie în parcul din orașul Tecuci, județul Galați. Au adunat frunze de diferite culori ale toamnei, pe care le-au folosit la școală la diferite colaje, la decorarea unor suprafețe cu motive inspirate din natură.

Curiozitatea și interesul față de problemele de mediu ale elevilor au fost stimulate și prin excursia organizată la Cetatea Neamțului din Tg. Neamț, prilej cu care ei au văzut păduri de foioase de la poalele munților, precum și păduri de conifere, sus la cetate, fauna specifică, încântați fiind de vererile care săreau de pe o creangă pe alta, condiții ecologice de munte-climat răcoros, soluri brune, umiditate mai mare.

Am stabilit în cadrul proiectului și activități care să facă din elev un participant activ la igienizarea clasei, școlii, comunei, să devină propriul său formator în aplicarea normelor de protecție a mediului înconjurător. Una dintre aceste activități s-a numit „Un copil curat demn de urmat”.

Ținând cont că Tutova este o comună situată la șosea europeană, deseori oamenii, certați cu curățenia, aruncă din mașini pe marginea șoselei tot felul de gunoaie. Copiii le-au adunat în saci de plastic și le-au depozitat în europubele, servind o lecție celor ce treceau cu mașinile pe șosea.

Elevii clasei I au arătat frumusețea pădurii, a anotimpurilor și în scenete, pe care le-au pregătit și prezentat cu prilejul unor evenimente.

Proiectul „Pădurea dăruiește și inspiră” s-a finalizat realizând CD-uri cu imagini din pădure, parcuri, cu expoziții de fotografii, cu definitivarea ierbarului cu plantele presate, cu înmînarea diplomelor pentru activitatea desfășurată în cadrul proiectului.

Dacă dorim să realizăm o schimbare de mentalitate, trebuie să modelăm omul de mic, argumentînd necesitatea de a acționa pentru binele întregii comunități, iar interesele oamenilor trebuie corelate cu legile naturii.

Educația ecologică va contribui la formarea personalității integrale a elevilor.

## ACTIVITĂȚI DE EXPLORARE / INVESTIGARE A MEDIULUI ÎN CLASELE PRIMARE

**Angela Teleman,**  
lector superior, I.Ș.E.

***Abstract.** Teaching science offer opportunities to explore the environment in primary school. The abordation of investigational activities by pupils favour environmental education of children through: culture, consciousness, attitude and environmental behavior.*

Activitatea de explorare/investigare reprezintă relația dintre activitatea instructivă și cea științifică de cercetare. Majoritatea opiniilor susțin că activitatea instructivă de cercetare reprezintă o formă specifică a activității științifice: de cercetare, avînd în comun metodologia cercetării științifice: (U. Eco, G. Kneller, M. Скаткин, D. Patrașcu, L. Papuc et.al.).

Numeroase cercetări psihologice confirmă senzitivitatea vârstei preșcolare și școlare mici la activități de explorare/investigare (E/I) a mediului, relevînd premisele fiziologice (printre care reflexul de orientare-cercetare) și demonstrînd caracterul firesc al comportamentului exploratoriu/investigațional din cea mai fragedă vîrstă. La vîrsta școlară mică, activitățile de observare, identificare, descriere, experimentare, măsurare etc., prin care se realizează E/I mediului, presupun o trecere de la precauzalitate la o nouă etapă de dezvoltare, cea a cauzalității obiectuale. După J. Piaget [6], cauzalitatea rațională nu mai este prin asimilare cu acțiunile proprii în orientarea lor egocentrică, cu operațiile în calitate de coordonări generale ale acțiunilor. Unii elevi se pot întîlni cu obstacolul, că realul revine din deducție și comportă întotdeauna o parte aleatorie. Dezvoltarea senzorial-perceptivă are nuanțe specifice: și se manifestă, în primul rînd, prin nivelul amplificării sensibilității vizuale, auditive, olfactive, gustative, tactile. Restructurarea procedeelelor de percepție asigură premisele orientării percepției spre un scop anume, ceea ce favorizează implicarea în activități instructive de E/I a mediului.

Activitatea de E/I a mediului în cadrul disciplinei *Științe* la treapta primară, din perspectiva teoriei generale a activității, are structura proprie oricărei activități umane (scop, motivație, subiect, obiect, mijloace, proces, rezultate), fiecare componentă structurală avînd caracteristici specifice:

Precizarea componentelor structurale ale activității de explorare/investigare este în corelare cu

noțiunea psihologică de comportament investigațional – „o caracteristică indispensabilă a personalității, care se include în structura reprezentărilor despre profesionalism în orice sferă de activitate umană, și, mai mult decât atât, un stil de viață al omului contemporan” [7, p. 8]. Cercetările psihologice ale comportamentului investigațional al elevilor de vîrstă școlară mică demonstrează că: ”comportamentul investigațional este determinat de un ansamblu de particularități individuale ale personalității elevului, care constituie condițiile subiective de adaptare la mediu” [5, p. 30].

Mijloacele activității de E/I a mediului în cadrul disciplinei Științe în clasele primare sînt determinate de factorii implicați în activitate: subiectul și obiectul. Astfel, clasificarea noastră vizează:

- *mijloace interne (specifice: subiectului)*: motivația, cunoștințele, capacitățile și atitudinile care determină comportamentul investigațional al elevilor la nivelurile [apud, 8]:

\* *specific*: se bazează pe antrenarea simțurilor în cadrul unei simple cunoașteri;

\* *diversiv*: se manifestă atunci cînd cercetarea are loc după un plan;

- *mijloace externe (specifice: obiectului)*: surse de informare, (manuale și alte auxiliare didactice; dicționare, enciclopedii, cărți și reviste de popularizare a științei pentru copii, internet) instrumente și dispozitive de măsurare, utilaj special;

- *mijloace acționale (specifice: interacțiunii subiect-obiect)*: tipurile de acțiuni în vederea realizării de către subiect a activității de E/I a obiectului.

Cercetătorii au clasificat activitățile de explorare/investigare a mediului după criteriile specifice, cum ar fi:

- *abordarea causală*: se indică în cazul problemelor generate de o dezordine ori o „pană”;

- *abordarea afectivă*: este utilizată atunci cînd problema este mai puțin acută, mai difuză, dacă simțim un disconfort vag ce nu poate fi precizat mai mult;

- *abordarea descriptivă*: face o descriere minuțioasă a mediului;

- *abordarea schematică*: reia ansamblul problemei în mod sintetic și structurat, chiar în formă de sistem, în care se evidențiază diferite interacțiuni [4, p. 135].

o D. Gorlitz (1987) distinge 4 tipuri interdependente de explorare: *vizuală; tactilă; manipulativă; verbală* [idem, p. 135].

o V. Wood-Watson (1998) argumentează intercondiționarea proceselor de explorare, investigare, experimentare în cadrul actului instructiv [apud 1].

o J. Henderson (1994) clasifică acțiunile instructive de explorare/investigare:

*după criteriul varietății rezultatelor*:

- deschise: presupun mai multe soluții și mai multe posibilități de soluționare;

- închise: presupun doar o soluție și o posibilitate de soluționare;

*după modul de formulare a întrebării*:

- de tipul „Care?” (Care factori afectează X? Care schemă este mai bună pentru... ? Care este relația dintre X și Y... ?);

- de tipul „Ce?” (Ce se înTâmplă dacă... ? Ce putem realiza cu... ?);

- de tipul „Cum?” (Cum afectează X pe Y? Cum variază X în raport cu Y?);

- investigații generale (studiu teoretic, proiect).

În baza analizei cercetărilor științifice, relevăm următoarele descrieri ale etapelor activității de E/I a mediului aplicabile în clasele primare:

o Gustone L. (1991) (*[P-O-E] Predict-Observe-Explain*):

1) presupunerea (analiza unei situații-problemă, pentru a presupune ce se poate înTâmpla);

2) observarea (descrierea a tot ce s-a observat în timpul unei demonstrații);

3) explicarea (analiza relației dintre presupunere și observare) [9, p. 131].

o Campbell B. (1994):

1) stabilirea scopului;

2) formularea scopului în forma unei întrebări;

3) identificarea a cel puțin trei surse de informare în vederea răspunsului la întrebare;

4) descrierea pașilor care vor fi întreprinși pentru atingerea scopului;

5) identificarea a cel puțin cinci concepte pe studiul cărora se va centra activitatea;

6) identificarea a cel puțin trei modalități de prezentare a rezultatelor;

7) organizarea și planificarea activității în timp;

8) stabilirea modului în care va fi evaluată activitatea [apud 2, p. 217].

o Семенова Н.А. (2007) recomandă: alegerea obiectului de explorare/investigare; formularea scopului și sarcinilor; prezentarea planului de acțiuni și a metodelor de E/I; căutarea informației; realizarea acțiunilor; interpretarea rezultatelor; formularea concluziilor; prezentarea rezultatelor; autoevaluarea activității.

o Антонова С.Ю. (2009) evidențiază:

- 1) motivarea elevilor prin conștientizarea și acceptarea sarcinii didactice de E/I;
- 2) familiarizarea elevilor cu algoritmul de acțiuni;
- 3) aplicarea conștientă a algoritmului;
- 4) controlul operativ (curent) asupra lucrului independent al elevilor;
- 5) controlul și autoaprecierea calității și rezultatelor activității.

Din semnificația termenilor de explorare și investigare, deducem că activitatea de E/I a micului școlar este o activitate instructivă de cercetare.

Există și opinii, care susțin că metodologia activității instructive de cercetare trebuie să difere de cea științifică: „Într-o asemenea accepțiune, metodologia investigației instructive reia, într-un mod simplist, cea a cercetării științifice: și nu ia în considerare dezvoltarea experienței personale a elevului. Majoritatea descoperirilor științifice: de valoare n-au fost construite conform unei logici stricte și respectării riguroase a etapelor unei cercetări științifice.” [3]. Susținând această opinie, considerăm că metodologia cercetării științifice: are un impact serios asupra metodologiei cercetării instructive, dar nu reprezintă esența acesteia. Procesul activității de E/I la vârsta școlară mică trebuie să fie în conformitate cu particularitățile de vârstă ale elevilor.

Generalizând experiența practicii învățământului primar național, constatăm că, dinamica tradițională a activității instructive de E/I în clasele primare se proiectează pe următoarele etape:

1. pedagogul formulează sarcina didactică, prezintă mijloacele externe ale activității, familiarizează elevii cu algoritmul acțiunilor, indică forma de organizare a clasei;
2. elevii efectuează algoritmul în mod independent, prin colaborare în grupuri;
3. pedagogul dirijează elevii în formularea concluziilor și autoaprecierea calității activității.

Prin abordarea activităților de explorare a mediului în clasele primare, nivelurile superioare de studiu al naturii favorizează educația ecologică a elevilor, avînd impact asupra finalităților specifice:: cultura, conștiința, atitudinile, comportamentul ecologic.

#### Referințe bibliografice

1. Ardeanu A. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Enciclopedică, 2002.
2. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura Polirom, 2008
3. Crețu E. *Psihopedagogia școlară pentru învățători*. București: Editura Aramis, 1999.
4. Minder M. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Editura Cartier educațional, 2003.
5. Поддьяков А. *Исследовательское поведение, интеллект и творчество*. În: Исследовательская работа школьников. 2002, nr. 2, стр. 29–42.
6. Piaget J. *Reprezentarea lumii la copil*. Chișinău: Editura Cartier, 2005.
7. Савенков А. *Путь в неизведанное: развитие исследовательских способностей школьников*. М.: Издательство Генезис. 2005.
8. Goldsworthy J. *Science in school*. New York: Routledge, 2001.
9. Wellington J., Henderson J. *Secondary Science: contemporary issues and practical approaches*. London: Routledge, 1994.

### ХУДОЖЕСТВЕННО-ДВИГАТЕЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ – ПОТРЕБНОСТЬ И НЕОБХОДИМОСТЬ ДЛЯ ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

**Виктория Акчиу,**  
доктор педагогических наук, И.П.Н.

***Abstract.** This article raises a problem of artistic and motor education of the children in kindergartens, the problem of children`s need and necessity of motor culture development from the very early age. The author has emphasized the main theoretical conditions which allow to realize the educational potential of artistic movements.*

*«Танец развивает не только тело, но и душу, связывая физическое с моральным»  
С. Кирицеску*

Благотворное влияние музыки и движения на развитие детей известно из работ Блок Л., Диментман В., Школьник Л., Ветлугиной Н. и др. исследователей по художественной педагогике. С одной стороны, музыкальные игры и пляски помогают развивать эмоциональность и образность восприятия музыки, чувство ритма, мелодический и гармонический слух, ощущение музыкальной формы, музыкальную память. С другой стороны, как метод физического воспитания, движения под музыку укрепляют организм, способствуют формированию моторики, улучшают осанку. У детей появляются такие качества движения, как легкость, полетность, упругость, ловкость, быстрота, энергичность. Особый интерес представляет влияние художественного движения на гармонизацию развития психической и, в частности, эмоциональной сферы ребенка, основанное на том, что веселые игры и танцы возбуждают нервную систему и вызывают усиленную деятельность высших отделов головного мозга, связанных с ассоциативными, интеллектуальными и волевыми процессами. Через танец, который является основным источником художественного движения, дети в игровой и доступной их возрасту форме без назиданий и нравоучений могут постигнуть правила хорошего тона, моральные и этические нормы, законы творчества, основы которых закладываются с рождения. Однако из всех возможностей искусства танца на практике используются лишь те, что развивают музыкальные способности. Как метод развития музыкальных способностей детей дошкольного возраста, мы встречаем художественное движение в работах Боголюбовской М., Коноровой Е., Вондаренко Л. и др. В Молдове разработке этой темы содействовали Корой Е. и Шевчук Н. При проведении анализа констатирующего этапа эксперимента в рамках лаборатории «Дошкольное воспитание» ИНВ из многих причин узкого применения художественного движения была выделена основная - отсутствие разработанной и теоретически обоснованной системы художественно-двигательного воспитания в детском саду, охватывающей как занятия по ритмике и музыке, так и другие занятия: физическая культура, развитие речи, математику, письмо, науки и т.д.. Это при том, что почти весь воспитательный процесс в детском саду предполагает включение различных видов двигательной активности детей, где музыкальному движению отводится особое значение.

В помощь дидактическим кадрам для реализации воспитательного потенциала художественного движения мы обосновали и сформулировали основную цель, сферы воздействия, источники, принципы, систему целей по знаниям, способностям, отношениям, специфические компетенции.

**Формулировка основной цели** художественно-двигательного воспитания менялась и уточнялась параллельно с развитием теорий в художественной педагогике от узкого определения *научить танцевать* до более широкого *формирование основ двигательной культуры*. Анализ опыта педагогов по ритмике и музыкальному воспитанию различных детских садов города Кишинева, личного практического опыта и эксперимента, проведенного в детском саду № 196, показали необходимость более широкой формулировки основной цели, а именно: формирование двигательной культуры как части общей культуры человека. Под двигательной культурой мы понимаем умение передать свои чувства и переживания с помощью красивых жестов, движений, поз, мимики без излишнего напряжения. Эта часть культуры обладает определенными преимуществами в эстетическом плане, в ведении здорового образа жизни и профилактике некоторых заболеваний, а также в плане положительной жизненной позиции и хорошего настроения.

В свете новых тенденций в воспитательной политике нашего государства с целью отбора сфер деятельности, источников и содержания в основу были положены следующие **принципы**: ориентация на личность с соблюдением прав ребенка, активное обучение, интегрированное развитие, межкультурное развитие, справедливость и недискриминация, взаимодействие между воспитателем и воспитуемым, централизация на формирование компетенций.

Из **сфер воздействия** художественно-двигательной деятельности выделены следующие: гармоничное физическое воспитание, знакомство с искусством танца в его разнообразии, развитие музыкально-двигательных способностей, а также творческого воображения, воспитание чувства коллективизма, ответственности за общее дело, терпимости и уважения к партнеру, культивирование уважительного отношения к народному творчеству, к его обычаям и традициям, формирование навыков поведения в обществе, вовлечение детей в красоту, зажигательность, жизнерадостность танца, познание себя и своих возможностей в выражении своих чувств через движение под музыку.

В определении **специфических** компетенций мы опирались на последние исследования, проводимые в нашем институте, исходили из специфики самой деятельности, учитывали возрастные особенности детей дошкольного возраста. И считаем, что специфические компетенции, которые могут быть сформированы посредством художественно-двигательной

деятельности в детском саду, - это те сочетания знаний, способностей, отношений, которые в дальнейшем позволят успешно заниматься хореографической деятельностью (воспринимать, исполнять, творить), музыкальной, любым видом спорта, а главное - способствовать в дальнейшем формированию всесторонне развитой, гибкой, динамичной личности, способной адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни.

**Источниками** для художественно-двигательной деятельности выбраны народный, историко-бытовой, современный, бальный танцы, некоторые виды спорта и виды деятельности, к средствам выражения которых относятся выразительные движения: театр, психогимнастика, эвритмия, художественная гимнастика и др. В рамках эксперимента для каждой возрастной группы нами были разработаны и апробированы этюды, упражнения, задания, танцы. В этом материале учтены интересы детей, сложность и объем танцевальной техники, этапы развития выразительности. В разработке содержания предложены танцы разных видов, разных национальностей, тем, сюжетов. Они адаптированы для детей дошкольного возраста.

В Молдове художественное движение было и останется важным средством воспитания детей дошкольного возраста, так как танец - это важная духовная составляющая личности ребенка.

### Библиография

1. Chiș V. *Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe*. Cluj, 2005.
2. Guțu V. (coord.) și alții. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: CEP USM, 2008.
3. Бахто С.Е., Боголюбская М.С. *Что должен знать педагог о культуре танцевального движения*: Материалы к семинару учителей музыки. М., 1977, стр. 16-17.
4. Королева Э.А. *Танец и художественная культура. От возникновения человека до первых великий цивилизаций*. Минск: Армита-Маркетинг, Менеджмент, 1997.

## CARACTERISTICILE DIMENSIUNII DINAMICO-ENERGETICE A PERSONALITĂȚII REZOLVATORULUI DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ – PREMIȘĂ ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII INTEGRALE

**Tatiana Rusuleac,**

doctor în pedagogie, conferențiar universitar interimar,  
UPS „Ion Creangă”

**Abstract.** *The present article contains a brief analysis of temperamental traits of personality, by reference to the problem solving process in the elementary school.*

Conform curriculumului școlar modernizat, scopul major al educației matematice la treapta primară de învățământ vizează formarea competențelor matematice specifice; necesare pentru *dezvoltarea armonioasă a personalității elevului*, care îi vor asigura premisele integrării școlare la următoarea treaptă de învățământ și ale integrării lui sociale și profesionale de perspectivă. Una dintre competențele stipulate vizează *rezolvarea și formularea de probleme, utilizând achizițiile matematice* [4].

În clasele primare, problemele de matematică reflectă situații de viață, astfel, rezolvarea lor generează la copii un simț al realității de tip matematic și creează premise ale succesului rezolvării unor probleme practice, cotidiene. Rezolvarea de probleme constituie un cadru propice pentru consolidarea și dezvoltarea tuturor cunoștințelor și capacităților dobândite de elevi în procesul de studiu al matematicii și altor discipline. Valențele educaționale ale rezolvării de probleme de matematică în procesul formării personalității copilului sînt deosebit de prețioase: se mobilizează procesele cognitive, volitive și motivațional-afective, se favorizează formarea competențelor de muncă intelectuală, se cultivă creativitatea și flexibilitatea gîndirii, se dezvoltă capacitățile de anticipare și perspicacitate, se educă spiritul de inițiativă, se fortifică încrederea în forțele proprii etc. Astfel, se poate concluziona că formarea cu succes a capacităților, competențelor de rezolvare a problemelor de matematică va avea, cu certitudine, un impact pozitiv asupra forării și dezvoltării personalității integrale a micului școlar.

În Larousse este propusă următoarea definiție a personalității. „Element stabil al conduitei unei persoane; ceea ce o caracterizează și o diferențiază de o altă persoană. Fiecare individ are particularitățile sale intelectuale, afective și cognitive (cu referire la voință, la temperament), al căror ansamblu organizat determină personalitatea. Fiecare om este totodată asemănător cu ceilalți membri ai grupului și diferit de ei prin amprenta unică a trăirilor sale” [5]. Prin racordare la procesul rezolutiv, din cele expuse mai sus,

reiese importanța cunoașterii categoriilor de factori, atribuite sferelor de personalitate a rezolvatorilor; în vederea realizării optime a procesului dat.

Cercetînd literatura de specialitate, am evidențiat următoarele sfere ale personalității, fiecare implicînd o serie de factori: sfera cognitivă, sfera dinamico-energetică, sfera relațional-valorică și de autoreglaj (caracter), sfera instrumentală (capacități), sfera afectiv-motivațional-volitivă (stimulatorie).

Dimensiunea (sfera) dinamico-energetică a personalității individului se referă la temperamentul acestuia.

Платонов К. susține că „temperamentul este o particularitate a personalității, formată în urma experienței personale și pe baza tipului de sistem nervos moștenit, care într-o măsură semnificativă determină stilul persoanei” [3, p. 184]. Manifestarea cea mai firească a celor patru temperamente, susține Г. Дубровина (1999), poate fi observată la vârsta micii școlarități. Această vîrstă este una foarte favorabilă pentru modificarea (depășirea unor calități) negative [1, p. 232-233]. „Particularitățile neurodinamice, despre care putem judeca în dependență de temperament, condiționează caracterul manifestării proceselor psihice, astfel, importantă este corelarea între procesul de excitație și inhibiție. Organizarea și realizarea procesului de rezolvare a problemelor presupune excitația centrilor nervoși. Pe de altă parte, nu mai puțin importantă este și inhibarea anumitor legături neadecvate. Mai mult ca afit, astfel de calități ale sistemului nervos ca puterea (capacitatea de muncă) celulelor nervoase influențează desfășurarea oricărui proces” [2, p. 122].

După caracteristicile sistemului nervos, elevii de vîrstă școlară mică se împart în două categorii: „slabi” și „puternici”. Cei cu tipul slab preferă rezolvarea problemelor după algoritm, au nevoie de suficient timp pentru realizarea sarcinii, nu preferă situațiile imprevizibile, tind să-și planifice: acțiunile foarte bine, să prevadă posibile devieri de la planul de rezolvare, execută fiecare pas cu exactitate, efectuează verificările în mod repetat. Datorită meticulozității aceste persoane sînt predispușe să perceapă independent și cît mai profund conținutul examinat și folosesc repere exterioare, de exemplu, grafice, scheme, desene, diagrame etc.

Cei cu tipul puternic rezolvă cu greu o problemă după algoritm, nu sînt predispuși de a efectua sistematizări, de a-și planifica acțiunile și de a verifica cele realizate. Ei pot lucra mai mult timp în situații tensionate, nu se tem de responsabilitate, chiar dacă trebuie să execute ceva într-un timp limitat. Elevul cu un nivel înalt de excitație și un sistem nervos puternic va acționa în procesul de rezolvare sub semnul impulsivității și riscului. Elevul cu sistem nervos slab și nivel înalt de inhibiție va acționa în procesul de rezolvare prudent, într-un ritm lent, va sintetiza slab informația prelucrată, iar nivelul de construire a ipotezelor va fi scăzut.

Extravertția și introvertția, cu toate trăsăturile ce le implică, determină valorile polare ale calităților cardinale ale sferei dinamico – energetice, care influențează constituirea stilului rezolutiv la elevii de vîrstă școlară mică:

– calitățile persoanelor extraverte: activ, optimist, impulsiv, schimbător, excitabil, agresiv, neasTâmpărat, reactiv, sociabil, deschis, vorbăreț, vioi, cu spirit de grup, rezistent la solicitări, cu tendință de dominare a altora, energetic, mobil, ușor adaptabil;

– calitățile persoanelor introverte: temperat, demn de încredere, controlat, îngîndurat, grijuliu, pasiv, liniștit, nesociabil, rezervat, pesimist, sobru, rigid, anxios, nesigur, retras, controlat, uneori nepăsător, mai greu adaptabil, rezistent la solicitări repetitive.

Din cele expuse mai sus reiese că însușirile temperamentale pot favoriza medierea eficientă a activității de învățare (de rezolvare a problemelor) de către învățător, ceea ce va conduce la formarea unei personalități integrale. În acest sens, cadrul didactic poate acționa valorificînd trăsăturile pozitive, favorizante din punct de vedere educațional și compensînd, pe cît e de posibil, aspectele negative.

#### Referințe bibliografice

1. Дубровина И.В., Данилова Е.Е. *Психология*. Москва: Академия, 1999.
2. Кулюткин Ю. *Эвристические методы в структуре решения задач*. Москва: Педагогика, 1970.
3. *Психология индивидуальных различий* // под ред. Гиппенрейтер Ю.Я.; Романова В.Я. Москва: Че Ро, 2000.
4. <http://edu.md/>
5. <http://nigma.ru/>

## PERSOANA ȘI PERSONALITATEA, PERMANENȚE ALE PREOCUPĂRII EDUCATORULUI

**Cristina Botezatu**, înv.  
Colegiul Național Pedagogic *Ștefan cel Mare*, Bacău,  
România

***Abstract.** Person is the social correspondent of the biological individual. Determined socio-historical and human event involving a social given. It is a set of psychological traits that allow adaptation to the demands of society.*

*Social personality is a reflection of individuality, is the general logic integration mechanism and components of bio-psycho-socio-cultural human specific. It requires the person with a note value.*

*Psychological concept of "personality" meaning differs from other disciplines, but behind them, because psychology is the central science of man and his personality, his knowledge is deepest. Personality psychology focuses on how the processes, functions and states individual psychological reports to the three main coordinates: dinamico-energy instrument performantial, relational and social.*

A cunoaște copilul din punct de vedere psihopedagogic este o activitate științifică ce presupune o mare responsabilitate a specialiștilor interesați. Aplicarea principiului tratării individuale, pentru a descoperi trăsăturile pozitive ce urmează a fi dezvoltate, sau negative, ce trebuie a fi diminuate, este o importantă condiție a eficientizării muncii educative.

Așadar, persoana și personalitatea sînt concepte cheie care delimitează finalitatea formativă a procesului instructiv-educativ și pe cea a preocupărilor educatorului.

Persoana este corespondentul în plan social al individului din plan biologic. Este determinată socio-istoric și implică manifestarea omului într-un plan social dat. Ea reprezintă un ansamblu de însușiri psihice care permit adaptarea la cerințele societății.

Personalitatea este reflectarea socială a individualității; reprezintă mecanismul și logica generală de integrare a componentelor bio-/ psiho-/ socio-/ culturale specifice: omului. Ea presupune persoana împreună cu o notă de valoare.

Între psihologi au existat divergențe datorate atît perspectivei metodologice prin care se abordează personalitatea ca obiect de studiu științific (divergențe metodologice), cît și conținutului care se introduce în sfera noțiunii (definirea personalității).

Fiind o realitate extrem de complexă (pentru că în structură apare o varietate de componente – biologice, psihologice, sociale, axiologice, istorice) și dinamică (în plan filogenetic și ontogenetic), personalitatea necesită o abordare multidisciplinară:

- antropologia fizică și culturală - studierea speciilor umane și faptelor de cultură;
- istoria – evidențierea rolul individului în dezvoltarea istorică și modificărilor, în plan istoric, ale fenomenului de personalitate;
- filosofia – considerarea omului ca „esență umană”;
- sociologia – studierea omului ca parte componentă a vieții sociale;
- psihologia – studierea sistematică a legilor vieții psihice și structurilor psihice ale personalității;
- pedagogia – stabilirea legilor formării personalității;
- medicina – studierea delimitării dintre starea de sănătate și boală;
- estetica – preocuparea pentru aprecierea omului sub raportul creației și percepției frumosului;
- morala – considerarea personalității ca deținătoare a valorilor morale.

Cu toate că arta și literatura nu s-au putut implica pe linia descoperirii legilor fenomenului de personalitate, au contribuit valoros privind cunoașterea și înțelegerea vieții omului.

Conceptul psihologic de „personalitate” se deosebește de accepțiunile celorlalte discipline, dar stă la baza lor, deoarece psihologia este știința centrală despre om și personalitatea sa, cunoștințele sale fiind cele mai profunde.

Psihologia personalității se axează pe modul în care procesele, funcțiile și stările psihice individuale se subordonează celor trei coordonate principale: dinamico-energetică, instrumental-performanțială, relațional-socială.

Temperamentul reprezintă latura dinamico-energetică a personalității. Se manifestă cel mai timpuriu și se exprimă cel mai pregnant în conduită și comportament. În el se cristalizează modul în care componentele bioenergetice se implică în desfășurarea proceselor psihice – percepție, memorie, gândire, afectivitate – și se reflectă în comportament.

Portretele temperamentale se elaborează în funcție de manifestările comune tuturor însușirilor psihice, numite indicatori psihocomportamentali ai temperamentului, ca de exemplu:



- rapiditatea percepției, a reacțiilor motrice, a răspunsurilor verbale la întrebări;
- intensitatea acțiunilor voluntare și a trăirilor afective;
- forța răspunsurilor la succesiunea stimulărilor externe;
- orientarea dominantă a răspunsurilor (extraversie / introversie);
- dependența de stimularea externă sau de activismul intern;
- disponibilitatea la comunicare interpersonală;
- ascendența sau obediența relațională;
- capacitatea generală de lucru și rezistența la solicitările puternice și de lungă durată;
- rezistența la frustrație, la stres, la situații conflictuale.

Deși temperamentul este, în esență, ereditar, alături de predispoziții, el poate fi educat, modelat sub influența factorilor socio-culturali. Reprezintă fundamentul emoțional al personalității. Este latura de suprafață, de exteriorizare a personalității și nu, cea internă, de conținut. Nu are semnificație axiologică, nu poate fi calificat ca bun sau rău, nu generează performanțe psihice, ci se implică în personalitate ca stil comportamental. Din punct de vedere adaptativ, însă, are rol mediator între intensitatea, durata și semnificația influențelor externe și efectele psihocomportamentale, mai ales în sfera relațiilor interpersonale (simpatie-antipatie, atracție-respingere).

O mare diversitate a criteriilor de clasificare a dus la o multitudine de categorii temperamentale.

I.P. Pavlov, se impune în cadrul tipologiei fiziologice și psihofiziologice, studiind tipul de activitate nervoasă fundamentală în funcție de trei însușiri (intensitate, echilibru, mobilitate) ale proceselor nervoase fundamentale (excitația și inhibiția), prin următoarea grupare tipologică:

- sangvinic – puternic, echilibrat, mobil;
- flegmatic – puternic, echilibrat, inert;
- coleric – puternic, neechilibrat, excitabil;
- melancolic – slab.

B. Montain identifică patru temperamente în funcție de grupele sangvine:

- grupa A – armonic;
- grupa 0 – melodic;
- grupa B – ritmic;
- grupa AB – complex.

Deși tipologiile ușurează cunoașterea omului, nu pun problema genezei și direcției în care ar putea fi modelate temperamentele, dovedesc foarte puțin și abordează doar parțial personalitatea.

Măsura gradului de organizare a personalității sub aspect concret adaptativ o dau aptitudinile. Ele presupun un complex de procese și însușiri psihice individuale, care permit efectuarea anumitor tipuri de activități la un nivel calitativ superior celui mediu.

#### **Referințe bibliografice**

1. Golu M. *Fundamentele psihologiei*. vol. II. București: Editura Fundația România de Măine, 2004.
2. Stoica M. *Pedagogie*. Craiova: Editura Gheorghe Cârțu-Alexandru, 1997.

### **SENSUL METODEI PROIECTULUI ÎN CONTEXTUL FORMĂRII UNEI PERSONALITĂȚI ACTIVE LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ**

**Valentina Pascari,**

doctor în pedagogie, conferențiar universitar, I.Ș.E.

***Abstract.** This article examine some approaches of the project method like a strategy of the pre-school curriculum from the learning-by-doing perspective. There are shaped the advantages of the project method for the maximization of potential of each child. There are described the project stages of development in the preschool institution.*

Reactualizarea preocupărilor pentru valoarea formativă a metodei proiectului ca expresie a reflectării demersurilor de organizare a procesului preșcolar determină o antrenare crescândă a acestuia în activitatea cadrelor didactice.

În viziunea lui J. Dewey, proiectul, nu poate fi scopul final al procesului educațional. Pentru atingerea finalităților, autorul sublinia importanța creării de situații educaționale care să stimuleze atât dezvoltarea individuală, cât și conștientizarea de către copil a poziției sale în societate și a relaționării cu

cei din jurul lui. Deci este vorba de o învățare integrată în efortul constructiv de realizare a proiectului, fapt care exprimă conceptul lansat de autor – „învățare prin/din acțiune” [1].

Ceea ce definește în mod esențial proiectul pare a fi și faptul că proiectul nu este o întreprindere a copilului, ci o întreprindere comună a educatorului și a copilului, deoarece preșcolarul nu este competent să planifice: activități de sine stătător. Prin urmare, copilul are nevoie de ajutor din partea educatorului, care să asigure continuitatea procesului de învățare și de creștere a acestuia. Cu alte cuvinte, educatorul creează și coordonează situații de învățare, susține inițiativa, activismul și creativitatea copiilor.

Pe coordonate similare se înscrie și opinia cercetătorului M. Minder, care afirmă că proiectul instaurează o interdisciplinaritate, situând în centrul preocupărilor dorințele copiilor, care îl motivează puternic. Proiectul, în opinia autorului, urmărește, în special, obiectivele „a ști să fii” și „a ști să faci”, acordându-se prioritate învățării afective, autonomiei, creativității, inițiativei etc. [2, p. 157].

Semnificativă pare a fi și părerea lui M. Knoll, care susține că proiectul reprezintă o metodă de învățare prin intermediul căreia copilul aplică cunoștințele, rezolvă situații-problemă, totodată acumulează achiziții de învățare și un stimul pentru căutare, autoafirmare, independență și responsabilitate [4, p. 2].

Plecând de la complexitatea acestui fenomen constatăm că proiectul reprezintă realizarea de către copii a unor acțiuni de investigare, în baza unei teme globale, centrate pe un subiect de interes comun, în legătură cu care ei „vor,” „trebuie” și „știi” să învețe și să opereze. Deci, proiectul solicită copiii să se implice în conducerea unei cercetări asupra fenomenelor și evenimentelor dintr-un mediu apropiat, despre care aceștia vor trebui să cunoască cât mai mult și să acționeze pentru a se produce cunoașterea. Ca urmare, metoda proiectului va oferi oportunități pentru a-i ajuta pe copii să învețe singuri și să aplice în situații noi cunoștințele asimilate. Astfel, se va produce o schimbare a modului de relaționare a educatorului cu copiii. Devenind un partener al lor, educatorul învață să-i asculte, poartă discuții libere cu ei. Aceștia din urmă vor fi pregătiți nu numai să înțeleagă lumea complexă în care trăiesc, ci și să accepte schimbările permanente, să devină ei înșiși factori ai schimbărilor viitoare. Totodată, metoda proiectului asigură o învățare diferențiată, bazată pe experiență, în cadrul căreia copilul experimentează lucruri noi. Educatorului îi revine sarcina de a sintetiza și a ajuta copilul să depășească unele dificultăți. Se produce, astfel, interacțiunea dintre învățarea dirijată și cea spontană. Cu toate acestea, în instituția preșcolară nu pot fi operate proiecte într-o formă autentică, fiind integrate cu activitatea copiilor în centre de interes. Fiind o strategie de învățare, proiectul preia structura unei cercetări adaptate, evidente, caracteristicile vârstei preșcolare și de aici apare necesitatea respectării a trei etape, pe care le expunem în continuare.

**Etapa I. Alegerea subiectului** constituie o secvență importantă în organizarea și desfășurarea unui eventual proiect. Subiectul proiectului poate fi sugerat: de către *copii* (atunci când aceștia au deja o experiență a derulării unui proiect), *de educator* (în special în perioada incipientă a aplicării metodei proiectelor) și de către *educator împreună cu copiii*.

În planificarea calendaristică a proiectelor trebuie să existe un echilibru între sursele de proveniență ale subiectelor abordate. La alegerea temei se va ține cont de următoarele condiții: interesul majorității copiilor față de subiect; experiența anterioară a majorității copiilor; integrarea transdisciplinară a învățării; subiectul să fie accesibil și adaptabil la posibilitățile din instituția preșcolară; implicarea părinților și a comunității.

*Profilarea direcțiilor de dezvoltare a proiectului*, presupune procedura de proiectare a activității pe care urmează să o desfășoare educatorul împreună cu copiii.

În acest cadru, educatorul, mai întâi de toate, identifică împreună cu copiii un inventar de probleme: „Ce știu copiii?” și „Ce ar dori să afle?”, fapt care ar determina conturarea obiectivelor care urmează să fie realizate în etapa a II-a. După stabilirea inventarului de probleme, educatorul elaborează, împreună cu copiii, Harta proiectului, care va include conținuturile ce vor fi abordate în cadrul proiectului.

În grupele mici și mijlocii, elaborarea și ilustrarea Hărții proiectului educatorul, la grupele mari și pregătitoare Harta poate fi întocmită de copii în comun cu educatorul. Harta proiectului are caracter flexibil, fiind deschisă pentru completări și modificări pe tot parcursul derulării subiectului. Astfel, tema globală poate fi secundată de:

- *Subteme* (subiecte inspirate din tema globală, care vor fi tratate într-o zi sau două). De exemplu, tema globală „Familia” poate implica subtemele: „Casa mea”, „Cum primim oaspeți” sau „Casa mare”;
- *Temele* concurente sînt subiecte ce vor fi tratate în paralel cu tema globală. Oportunitatea proiectării temelor concurente vine din necesitatea avansării unui spațiu nou de discuții și valorificare a temei globale, dar și realizarea unei pauze în parcurgerea temei globale sau a explorării unui subiect care nu așteaptă amîinare, el fiind legat de unele evenimente importante parcurse de curînd, cum ar fi datele calendaristice. De exemplu, tema globală „Universul” poate fi abordată în paralel cu tema concurentă „Anul și lunile anului”.

Realizarea proiectului necesită crearea unui *spațiu educațional stimulativ*. Se are în vedere completarea centrelor de interes cu materiale necesare. Copiii vor merge în diferite centre, asumându-și anumite roluri și responsabilități pentru cercetarea subiectului. Educatorul va avea grijă să creeze copiilor numeroase posibilități de acțiune, totodată va colabora activ cu copiii.

**Discuții cu persoanele implicate** constituie următoarea secvență a proiectului, care necesită promovarea unui parteneriat de acțiune pentru o desfășurare eficientă a cercetării. Educatorul poate implica părinții ca persoane-sursă în cadrul proiectului, părinții, care sînt specializați în diferite domenii.

**Etapa II. Activitatea de documentare și investigare** presupune profilarea activităților practice și experimentale în funcție de subiectul proiectului, facilitează contactul copilului cu lumea înconjurătoare, permite atingerea finalităților.

Educatorul va desfășura activitatea de proiectare din perspectiva organizării timpului, a sălii de grupă, materialelor și a grupei de copii, precum și a unei variate game de activități la tema proiectului, specifice: diverselor domenii de activități.

Primul pas de realizare a proiectului (la etapa a doua) implică examinarea subiectului la nivel de reflecție, care se va produce în cadrul activităților comune (formarea unor cunoștințe). Al doilea pas presupune valorificarea cunoștințelor, la nivel de acțiune, care se va realiza în cadrul activităților și al jocurilor alese de copii (în centre de interes). Pasul al treilea reprezintă o sinteză a informațiilor și a rezultatelor obținute de copii în centrele de interes.

Abordarea proiectului se va face printr-un demers global, cînd dispar hotarele dintre domeniile de activități, transformîndu-se într-un scenariu unitar, iar tema este investigată cu mijloacele diverselor activități (matematică, educație fizică, muzică, limbaj etc., dar și activități alese de copii). Așadar, organizarea activităților din cadrul proiectului lasă mai multă libertate de exprimare și acțiune pentru educator, precum și pentru copil. Educatorul va opera diverse forme de învățare, frontală, cît și de învățare individuală și pe grupuri mici.

**Etapa III. Adăugarea de detalii și atribuirea de funcționalități** presupune susținerea demersurilor copiilor, care va încuraja manifestările de curiozitate și dorința de a explora unele detalii noi ale proiectului, conferindu-i un rol nou și o semnificație mai largă. La această etapă, educatorul va efectua și *evaluarea proiectului*. Evaluarea este orientată spre punerea în evidență a progreselor pe care le-au realizat copiii în cadrul proiectului: cunoștințe, priceperi, deprinderi, competențe și capacitatea acestora de a realiza transferul în alte domenii, în alte contexte, în alte situații; capacitatea de a descoperi și valorifica valențele proiectului din perspectiva inițierii și dezvoltării unui nou proiect.

În baza considerațiilor expuse putem *concluziona* că metoda proiectului consemnează interacțiunea directă a copilului cu mediul; asigură respectarea ritmului propriu de creștere și dezvoltare al fiecărui copil; presupune implicarea activ-participativă a copilului la rezolvarea sarcinii; permite implicarea părinților și comunității, care pot sprijini realizarea procesului educativ.

#### Referințe bibliografice

1. Dewey J. *Experiență și educație*. În: *Trei scrieri despre educație*. Studiu introductiv, note de comentarii, bibliografie critică de V. Nicolescu. București: E.D.P., 1977.
2. Minder M. *Didactica funcțională*. Obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier Educațional, 2003.
3. Preda V. (coordonator) *Grădinița, altfel*. București, 2003.
4. Knoll M. *The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development*. În: *Journal of Industrial Teacher Education*, Volume 34, Number.

## MEDIUL FAMILIAL ȘI CONJUNCTURA MOTIVAȚIONALĂ A PERSONALITĂȚII

**Valentina Olărescu,**

doctor în psihologie, conferențiar, UPS „I. Creangă”

**Abstract.** *In this paper there are underline the developmental way of the personality in the family enviroment and there are mentioned the primary needs of a child; the developmental aspects and stages; the parental attitude and practice regarding child's acquisition in different developmental stages, and the family factors that generate learning attitude.*

*FAMILIA e cea pe care o avem. Putem face ceva?*

*Pentru toți copiii pe care îi avem în grijă,  
de cea mai mare importanță este ca ei să se simtă în siguranță cu noi.*

Copiii care provin din familii unite și afectuoase sînt de obicei mult mai apti să accepte și să se bucure de noul mediu. Experiența lor pozitivă îi determină să creadă că lumea este în general un loc agreabil și te poți încrede în ceilalți. Aceasta este confirmat de mulți cercetători, inclusiv E. Bătrînu. Pe de altă parte, copiii care vin din medii în care sînt frecvent pedepsiți, și care se simt adesea nefericiți, pot manifesta prudență și suspiciune în ceea ce privește cei care-l înconjoară. Mediul familial se impune ca primul în care se instalează copilul în perspectiva cronologică și cel de care va fi dependent mult timp. Valorile și cunoștințele transmise de către familie, precum și stilurile educative parentale, contribuie asupra diferențelor de reușită, intervenția lor fiind profitabilă dacă are loc în „momentele cheie” ale dezvoltării, fiind cunoscut faptul existenței unor „perioade critice” în cursul cărora organizarea psihică este deosebit de sensibilă la anumiți stimuli ce contribuie la însușirea de noi experiențe și achiziții, și anume: apariția și însușirea mersului; învățarea comunicării verbale; dobîndirea primelor elemente de autonomie.

La trei ani copilul trăiește criza de opoziție față de adult, care marchează dependența sa de altă persoană. Elementul esențial al crizei este încercarea copilului de a face totul singur, de a acționa pentru sine odată cu cucerirea pronumelui „eu”. Deși conduitele autonome ar trebui să-i bucure pe părinți și să fie favorizate, practicile educative puse în funcțiune de aceștia, îi diferențiază:

- părinți, care recunosc normal acest moment al evoluției și care pune bazele viitoarei conduite independente: ei îl lasă pe copil să facă singur tot ceea ce acesta încearcă și poate face singur, pornind de la convingerea că altfel nu se va descurca mai tîrziu;

- părinți supraprotectori sau rejecțivi care intervin în activitatea copiilor, îi întrerup și își oferă mereu ajutorul.

Primii, cultivă independența, încrederea în sine, cei din a doua categorie, dezvoltă timiditatea, inhibiția, indecizia, iresponsabilitatea, ș.a. Violența sau persuasiunea nu-și au locul în rezolvarea crizei de opoziție.

Între 3-6 ani copilul parcurge o perioadă de intensă dezvoltare psihică aflîndu-se în mediul de grădiniță, diferit de cel familial. Rolul familiei rămîne esențial, ceea ce impune concentrarea atenției asupra atitudinilor și practicilor parentale față de următoarele achiziții ale acestei perioade:

- „foamea de realitate” sau interogația și adaptarea la noul mediu
- activitățile de joc, ca mijloc de formare a personalității
- expansiunea (dezvoltarea) cogniției prin experiențe noi de viață

Atitudinile parentale și formele disciplinei familiale în care a fost crescut copilul, determină o adaptare reușită sau eșuantă față de mediul grădiniței, renunțînd de a-l mai duce la grădiniță, ceea ce se va reflecta asupra debutului școlarității. Copii care beneficiază de o adaptare normală la regimul grădiniței, sînt cei crescuți într-un climat familial cu un regim mai liberal, ce contribuie la stabilirea independenței de adult și a socializării. Vîrsta preșcolară este cunoscută și ca vîrsta întrebărilor. Modul în care părinții răspund întrebărilor adresate, le cultivă sau nu acestora dorința de a afla, de a explora realitatea. A răspunde tuturor întrebărilor, chiar dacă e dificil, este obligațiunea părinților/ adulților ce trebuie îndeplinită.

În legătură cu debutul școlarității și supravegherea învățării, menționăm că contribuția familiei la reușita școlară a copilului se manifestă încă din primele luni de viață ale acestuia, și atitudinile și practicile educative parentale au un impact hotărîtor. De către familie, scrie I. Mitrofan, se recomandă respectarea unor condiții pentru asigurarea reușitei școlare a copilului:

- Debutul școlarității nu trebuie să coincidă cu evenimente declanșatoare de emoții puternice la copil, cum ar fi, divorțul părinților, nașterea unui frate. Deseori părinții consideră că acestea pot să-l elibereze de responsabilități față de copil, dîndu-i posibilitate să-și rezolve problemele proprii

- Pregătirea afectivă a mamei de despărțirea de copil, știut fiind că o mamă hiperprotectoare nu va face din intrarea copilului în școală o reușită.

- Cultivarea motivației pentru activitatea școlară.

Atitudinea față de școală se va constitui în funcție de motivația care i-a fost inoculată, avînd mult mai puține șanse de reușită școlară copilul care privește școala din perspectiva punitivă. Practicile educative aduc în atenție o problemă esențială a învățămîntului: **educarea părinților pentru profesiunea de părinte.**

Reușita școlară a copilului constituie un efect direct al **stilului familial** de influență sau educație, care se distinge prin asocierea a două dimensiuni: **control și susținere**. *Controlul* se referă la contrapunerea dintre permisivitate – constrîngere, libertatea de acțiune – supraveghere, vizavi de activitățile copilului. *Supportul* se evaluează prin contrapunerea afectivității – ostilității, măsurîndu-se prin timpul petrecut de părinți cu copiii.

Se evidențiază următoarele stiluri familiale: *permisiv*: control slab și suport crescut; *autoritar*: control crescut și suport slab; *autorizat*: control și suport crescut.

Pentru a viza reușita școlară este necesară flexibilitatea acestor stiluri în funcție de evoluția copilului. La începutul școlarității e indicat stilul autorizat; în adolescență, o eficiență mai mare are stilul permisiv.

În formarea stilului familial un rol determinant îl au **motivele** respectării normelor de conduită, ale conștiințozității și ale responsabilității, iar motivația acționează ca o tensiune internă pentru declanșarea unei activități, a unui comportament. Obținerea echilibrului tensiunii motivelor e posibilă doar cu ajutorul stimulării din partea părinților prin cele două dimensiuni menționate - *control și susținere*. Motivația e rezultatul educației în familie, dar și condiție indispensabilă a educației. Aici se pun bazele structurii motivaționale familiale care devine o condiție preliminară a activității de motivare a pedagogului. În fine, motivația poate fi o rezultată a educației, căci sub influența sistemică a stimulării și întăririi, la copil, se formează tendințe motivaționale valoroase.

În literatura de specialitate a motivației învățării și a educației sînt disociate 2 noțiuni de bază: **motivarea și motivația**. *Motivarea* reprezintă o activitate cu ajutorul căreia pedagogul – părinții – cadrele didactice, contribuie la formarea sistemului motivațional al elevului. *Motivația* este structura dinamicii tensiunilor din familie, în contextul sistemului de motivare acceptat de unul sau celălalt părinte. Altfel spus, cei care contribuie la formarea sistemului motivațional al copilului / elevului, aparțin și dețin un sistem/ model educațional – motivațional familial pe care îl aplică în educarea propriului copil.

**Care sînt principalele modele educaționale în contextul structurilor familiale ale motivației?**

Înainte de a descrie modelele sau sistemele educaționale familiale, W.C.Becher (1964) recomandă familiarizarea cu modelele conduitei părinților: *3 perechi de atitudini educaționale sau influențe de motivare de bază*, evidente din tabel:

- a) atitudine educațională caldă și rece (educație de acceptare, afectivă, aprobatoare, înțelegătoare, pedocentristă, explicatoare, laudă / ostilă, de refuz);
- b) atitudine educațională autoritară și indulgentă (severitate, strictete, de noncompromis / iertătoare, loială);
- c) atitudine educațională anxioasă și distantă (emoționalitate crescută, grijă exagerată, sprijin excesiv, hipertutelare / indiferență, hipotutelare)

În familii se stabilesc o multitudine de modele educaționale. Astfel că, copilul vine în instituția educațională cu o predispunere spre învățare generată de o multitudine de factori. Combinarea dimensiunilor și a influențelor motivaționale va forma un model educațional al copilului, reflectate în tabel.

**Tabelul. Influențele motivaționale în modelul motivațional – educațional**

Dimensiunea motivațională	Influențe motivaționale		
	+	o	-
Afectivă	<b>Caldă</b> – satisfacerea din punct de vedere motivațional	Nesatisfăcătoare afectiv, dar fără efect de frustrare	<b>Rece</b> – frustrare afectivă
Cognitivă	<b>Deschisă</b> – sprijină realizarea copilului; asigură conducerea dezvoltării libere a acestuia	Nu ajută, dar face posibilă formarea personalității copilului în orice direcție	<b>Închisă</b> – frustrează prin interdicții realizarea personalității co-pilului, pretinde reali-zarea obiectivelor educaționale prescrise
Conativă	<b>Fermă</b> / autoritară, consecventă în respectarea cerințe-lor educaționale	Unele cerințe educative sînt respectate, altele nu sau nici educatorul nu le respectă	<b>Slabă</b> – nesigură, frustrează prin inconsecvență, prin atitudine indulgentă sau autoritară

**1. Model educațional armonios (+ + +).** Acest model oferă copilului o educație democratică, deschisă, fermă. Părinții adepții acestui model educă cu dragoste, cu o flexibilitate optimă și cu multă siguranță. Părinții manifestă față de copil înțelegere, dorință de colaborare, iar cerințele față de copil sînt clare și ferme. Acest model oferă posibilitatea realizării cu ușurință a contactelor cu părinții în care normele educative se integrează cu desăvîrșire. Copilul crescut în acest cadru educațional este prietenos, activ și de încredere.

**2. Model educațional autonom (- + +).** În centrul acestui model se situează respectul reciproc. Părinții din punct de vedere afectiv sînt reci, rezervați; consideră ca datorie morală educarea cît mai corectă a copilului, dar cu păstrarea autonomiei proprii, educîndu-l pe copil în spiritul acestei autonomii. Respectă opinia copilului și normele de conduită stabilite în comun. Părinții formulează cerințele față de copil cu multă rațiune și fermitate. Copilul este orientat spre cunoaștere, devine inteligent, onest însă afectiv nesatisfăcut, cu timpul manifestă agresivitate orientată prosocial – își apără colegii mai slabi, se

angajează în îndeplinirea sarcinilor, este creativ, posedă un autocontrol puternic și o autoapreciere ridicată. Pedagogul conlucrează fructuos cu părinții și copiii.

**3. Modelul educațional normativ (+ - +).** Educația normativă oferă influență motivațională caldă - afectivă, închisă – cognitivă și puternică conativă. Părinții își iubesc copilul, dar doresc să-i dirijeze toate activitățile, nu-i oferă autonomie. Pentru acest stil este important respectarea normelor, conștiinciozitatea, onestitatea. Copilul crescut în această ambianță înclină spre dependență și adaptare, devine conștiincios mai cu seamă în clasele primare, îngăduitor. Emoțional este satisfăcut însă lipsește inițiativa. Învăță bine dar mai mult din datorie decât din interes cognitiv, evită eșecul, nu aspiră la atingerea succeselor înalte. Prin acest tip de educație se formează o personalitate demnă de încredere, străduitoare însă lipsită de creativitate, competiție și inițiativă.

**4. Modelul educațional protector (+ - -).** Conform constelației se observă prezența afecțiunii, chiar e vorba de alintare, dădăcire, hipertutelar și lipsa celorlalte dimensiuni – aspectul cognitiv este închis, din punct de vedere conativ se educă o personalitate frustrată deoarece în Tâmpină interdicții mari în realizarea sa. Părinții nu-l stimulează, din contra încearcă să culpabilizeze copilul, inducându-i frica, astfel lezând autonomia, libertatea în decizii. Însăși părinții sînt nesiguri, inconsecvenți, cînd manifestă atitudine educativă indulgentă cînd prea autoritară. Sînt îngrijorați de viitorul copiilor, dar nu-l prea iau în seamă. Cu ei este dificil să stabilești contacte cu toate că sînt prezenți foarte des la școală pentru plîngeri născocite la adresa copilului. Copilul este anxios, afiliativ, egocentric, egoist, pasiv, evită eșecul, recurgînd la încălcarea normelor morale pe căi necinstite.

**5. Modelul educațional liberal (+ + -).** Părinții stimulează autonomia, independența copilului, asigură posibilitatea realizării libere. În centrul acestui tip de educație se află influența afectivă caldă, motivarea cognitivă deschisă, rămînînd în afară calitățile de personalitate ale copilului. Copilul crește o ființă afiliativă, egocentrică, activă, motivat spre sociabilitate pentru a obține roluri de lider fără să posede în autocontrol constant. Din aspectul educabilității prezintă multe dificultăți, însă pentru popularitate comite multe încălcări. Față de părinți nu exprimă atașament și responsabilitate, deoarece ei pentru el nu sînt persoane respectabile și referente.

**6. Modelul educațional autoritar (- - +).** Părinții induc frici și invinuiți, urmăresc acțiunile copilului limitîndu-l în independență. Copilul crescut în acest mediu devine foarte frustrat, neîncrezut în sine, nehotărît și agresiv. Părinții revendică cerințe, obligațiuni iar copilul din frică îndeplinește automat fără să-i fie ascultată opinia. Este lipsit de gîndire independentă. Posibil în viitor să apară tendința de răzbunare. Acest tip educațional este autocratic. Prin dimensiunea motivațională afectivă este rece, prin cea cognitivă – închisă, iar prin cea conativă – puternică. Motivarea copilului în acest cadru se restrînge exclusiv la principiile condiționării, valorile nu se formează ca sinteză a dimensiunilor afective și cognitive, ci prin excluderea acestora.

**7. Modelul educațional indiferent (- + -).** Este un stil educațional nepăsător, dar în același timp contradictoriu. Sub aspect afectiv este rece, iar prin prisma dimensiunii cognitive - deschis. Părinții pretind a educa independența în propriul copil, în fond e vorba de indiferență, iresponsabilitate. Mai des sînt îngrijorați să nu fie copilul o povară pentru ei.

**8. Modelul educațional disarmonios (- - -).** Părinții, adepți ai acestui model sînt personalități deviate, nivelul lor emoțional, intelectual și moral este scăzut. Sînt neurotici. Îl brutalizează pe copil, îl umilesc, dar nu-l stimulează și nu-i dezvoltă personalitatea. Acest stil educațional se lipsește de toate influențele și dimensiunile motivaționale valoroase. Copilul crescut în acest mediu devine agresiv, pasiv și egocentric, lipsit de autocontrol. În schimb atestăm simptome somatice, psihogene: ură, agresivitate, culpabilitate, fixații, conduite de tipul „*acting out*” pînă la simptome paranoice.

Structura motivațională familială începe să se formeze încă înaintea nașterii copilului. Felul cum este așteptată nașterea copilului, cu anxietate, cu disperare, dragoste, determină în mare măsură structura afectiv-motivațională a copilului. De asemenea depinde de orientarea cognitivă și pregătirea adulților la rolul de părinte: și-au elaborat ei sau nu planuri educative? Din punct de vedere conativ, autocontrolul părinților au de asemenea ponderea lor în formarea acestei structuri motivaționale familiale. Formarea structurii motivaționale constituie o sarcină importantă atît din perspectiva educației familiale, cît și în sprijinirea muncii instructiv-educative a școlii.

#### ***Copiii - toți diferiți și toți egali***

Fiecare copil este diferit; acest lucru este exact ceea ce îl face să fie special. Există cîteva lucruri esențiale, comune tuturor copiilor: toți **au nevoie** de dragoste, de securitate, hrană bună și exercițiu. Fiecare copil are nevoie să se simtă protejat și acceptat; are nevoie ca ceilalți să-l placă; fiecare micuț simte nevoia să fie călăuzit și chiar îi trebuie un anumit element de control din partea adultului, pe măsură ce își dezvoltă încrederea în sine și face primii pași spre independență.

Toți copiii cresc și se dezvoltă după un același model. Ceea ce diferă este ritmul personal al fiecăruia. Trebuie să știm că *mai repede* nu înseamnă în mod necesar și *mai bine*. Dezvoltarea are loc pe mai multe paliere: *fizic, intelectual, social și emoțional*. Un copil poate apărea mai avansat într-un plan și mai puțin într-altul, după cum menționează și C. Melnic.

Să o luăm de exemplu pe Maria, care are 3 ani: ea are un vocabular uimitor; în grădiniță, cea mai mare parte a timpului și-o petrece peste cărțile cu poze, încercând să descifreze cuvinte; își scrie deja numele și încearcă să copieze cuvintele pe care le vede; învață iute conceptele noi și își utilizează corect cunoștințele. Totuși, când iese afară la joacă și toți copiii aleargă, sar și își exersează mușchii, Maria refuză să participe și chiar plînge; mișcărilor sale sînt evident neîndemînatice. De asemenea, ea are multe neînțelegeri cu ceilalți copii, băieții și fetițe. Putem conchide așadar că, din punct de vedere intelectual, Maria este „peste anii săi”; în schimb, referitor la alte arii ale dezvoltării, ea este în urma celor de-o vîrstă cu ea.

Daniel, un băiețel de 5 ani. Nu este deloc greu să-l simpatizezi, pentru că este prietenos și drăguț, zîmbind fiecăruia; este generos, gata să coopereze în jocuri și în muncă; îndeplinește bucuros ceea ce i se cere de către ceilalți copii, li se supune cu plăcere. Totuși, nu are capacitatea de a asculta o poveste un timp mai îndelungat; îi este greu să stea așezat mai mult timp ori să fie atent la ceva pe o perioadă mai lungă; puterea sa de concentrare este limitată. Firește, aceste caracteristici îi afectează activitatea de învățare. Deși manifestă entuziasm pentru cele mai multe activități din clasă, nu are răbdare să termine ceea ce începe ori să își aștepte rîndul atunci cînd regula o cere. Se vede deci că procesele maturizării și dezvoltării nu se desfășoară simultan, în toate aspectele lor. În această perioadă a evoluției sale, Daniel este mult mai avansat din punct de vedere social și emoțional decît intelectual.

Un copil, și acest lucru se uită adesea, este o persoană integrală; cînd se vorbește de maturizarea lui, se iau în considerație numai achizițiile intelectuale. Trebuie să ne amintim însă, că, în acești ani timpurii, dezvoltarea socială și emoțională a copilului este la fel de importantă ca și aceea fizică și cea intelectuală. Copilul învață, se simte liber de a face noi achiziții intelectuale numai atunci cînd se știe acceptat, atunci cînd trăiește sentimentul de apartenență. Diferitele aspecte ale dezvoltării copilului se interrelaționează. De asemenea, creșterea nu are loc cu necesitate, în mod lin și continuu. Există perioade de stabilitate, urmate de altele dinamice, de schimbare; copilul crește, învață lucruri noi, achiziționează noi comportamente, după care urmează o perioadă de ajustare, pînă cînd se instalează din nou echilibrul pe un palier mai înalt de dezvoltare. Fiecare realizare pregătește copilul pentru următorul stadiu de evoluție. În pofida atîtor deosebiri între copiii ce pășesc pe calea maturizării, călătoria este aceeași pentru fiecare dintre ei; orice evoluție normală duce în direcția dezvoltării spre nivele superioare.

#### Referințe bibliografice

1. Bătrînu E. *Educația în familie*. București, 1980.
2. Becker W. *Consequences of different kinds of parental discipline*. În: Review of child development. N.Y. 1964.
3. Melnik C. *Parent and Teachers as educative partners*. În: Internațional Journal of educațional research, 15/2, 1991.
4. Mitrofan I. *Cuplul conjugal*. Armonie și dizarmonie. București, 1989.

### ASPECTE ALE FORMĂRII PERSONALITĂȚII INTEGRALE A COPILULUI ÎN CONTEXTUL BUNEI CREȘTERI

Lilia Gherasimov,

LT „Mihail Kogălniceanu”, Chișinău

**Abstract.** *Over time, on personality were developed many theories. The full human persoanality, perceived as real or ideal personality to achieve, are not so significant characteristics, but the pattern of integration and use of their behavior. The main task of family pedagogy is to „make man” worthy of others, each kid. But the education received in those seven years at home depends on several factors: emotional relationship between child and a parent, child specific development, based on family values which are transmitted to the child.*

*Education, good manners, moral rules are key to the children’s adjustment in the society. Mannered child will do much better in dealing with others than one that lacks seven years from home.*

Dat fiind faptul că inițial persistă interesul, scopul acestei lucrări este de a încinge spiritul „celor 7 ani de acasă”, al generației în creștere, atribuindu-i un aspect practic. Nu în zadar anticii afirmau că toate relele provin din ignoranță. Aici unul dintre principalii factori care nu contribuie la formarea unei

personalități interale, cu părere de rău, este nivelul slab de cultură al populației sau, exprimându-ne mai dur, de multe ori, lipsa celor "7 ani de acasă". Inițial părinții, apoi profesorii încearcă să ne familiarizeze cu diferite norme și valori morale. Iscușința lor de a transmite acest mesaj determină gradul nostru de receptivitate și tendința de a reacționa la problemele societății.

Scopul studiului este de a aborda problema dată din punct de vedere practic, ca răspuns la cerințele noilor educații și dezvoltării durabile a societății.

De-a lungul timpului, asupra personalității au fost elaborate o multitudine de teorii. Fie că se numesc pozitivist, personaliste, existențialiste, umaniste, dinamiste, factoriale, socioculturale, fie că interpretează omul ca ființa re-activă sau pro-activă, fie că se concentrează asupra descoperirii sau inventarierii elementelor componente ale personalității sau că au o deschidere mai mare spre social, spre ceilalți oameni, toate încearcă să surprindă esența personalității, originalitatea și unicitatea sa. În personalitatea integrală a omului, percepută ca personalitate concretă sau ideală a realizării, semnificație au nu atât însușirile, ci modul particular de integrare și utilizare comportamentală a acestora. O mare importanță are ce este omul în realitate, ce crede el că este, ce dorește să fie, ce gândește despre alții, ce consideră că gândesc alții despre el, comportamentul său fiind manifestat în funcție de unul sau de altul dintre aceste elemente sau de modul particular de integrare și funcționare a acestora.

În personalitatea totală a omului există mai multe fațete:

Personalitatea reală PR

Personalitatea autoevaluată PA

Personalitatea ideală PI

Personalitatea percepută PP

Personalitatea proiectată Ppro

Personalitatea manifestată PM

Sarcina primordială a etnopedagogiei familiei este de „a face om” demn de alții pe fiecare copil. Poporul nostru moștenește tradiții frumoase de educație în familie, obiectivul principal fiind grija părinților pentru binele copiilor, pentru creșterea unei generații în spiritul dragostei și a respectului. Experiența pedagogică a familiei necesită a fi permanent valorificată, întrucât este parte a moștenirii culturale.

Când vorbim despre cei 7 ani de acasă ne gândim la educația pe care copilul o primește de la părinți, la formarea personalității și comportamentului copilului până merge la școală. Când spunem că un copil are cei 7 ani de acasă ne gândim la un copil bine crescut, care știe să salute, să spună mulțumesc, te rog, care se comportă cuviincios cu cei de vârsta lui și cu adulții.

Înca de la vârsta fragedă, chiar de când copilul este un bebeluș, cred că se "formează", "dezvoltă" personalitatea acestuia. Familia este și va fi mereu un model pentru cei mici, ea oferindu-i copilului o bază consistentă. În primii 7 ani cei mici se modelează, apoi intervin mulți alți factori, indivizi în viața sa, cum ar fi profesorii, prietenii, colegii, dar deja la acest nivel discutăm de influențarea personalității. Educația unui copil nu se limitează doar la a-l învăța să scrie, să citească și să calculeze. El trebuie să învețe și cum să se comporte cu ceilalți, iar asta e răspunderea noastră. Trebuie să-l obișnuim de mic pe copil cu bunele maniere. Ele sînt cheia către succesul lui social. Un copil manierat se va descurca mai bine în relațiile sociale și se va simți mai confortabil în prezența celorlalți decît unul cărui îi lipsesc cei 7 ani de-acasă. Probabil că cea mai bună modalitate de a-l obișnui cu bunele maniere este să fim, noi, părinții, pedagogii un bun model pentru el. Trebuie să începem să-l învățăm lucrurile simple încă de la vârsta fragedă: să salute, să spună "te rog" și "mulțumesc". Dar buna creștere nu trebuie să se oprească aici.

A. Maslow (1908-1970) afirmă că fiecare dintre noi are natura lui proprie și o puternică motivare pentru a-și exprima această natură. Esențială pentru om este asigurarea nevoilor bazice ale supraviețuirii - nevoile biologice. Ierarhic urmează nevoile de securitate și stabilitate, apoi nevoia de dragoste și apartenență, nevoia de stimă (stima de sine-nevoia de succes, de reușită și un statut corespunzător posibilităților individului). Ultima treaptă a acestei ierarhii o constituie afirmarea și actualizarea potențialului persoanei în societate. Armonia dezvoltării este rezultatul satisfacerii tuturor acestor trebuințe. C. Rogers afirmă că omul poate ajunge la nivelul cel mai înalt al posibilităților sale cu ajutorul persoanelor apropiate (familie, prieteni). Acestea trebuie să ne ofere ajutor necondiționat. Cu alte cuvinte, ei trebuie să ne iubească și să ne respecte indiferent de ceea ce facem noi. Teoria cognitivă J. Piaget (1896-1980) a considerat inteligența ca pe o formă de dezvoltare prin interacțiunea cu mediul. Copilul, ca ființă activă, acționează continuu asupra mediului, observînd efectul pe care îl are acțiunea sa.

Dar educația primită în cei 7 de acasă depinde de cîtiva factori: relația afectivă dintre copil și părinți, specificul de dezvoltare a copilului, valorile pe care se bazează familia și pe care le transmite copilului.

Educația, bunele maniere, regulile morale sînt cheia către adaptarea copilului în societate. Un copil manierat se va descurca mult mai bine în relațiile cu cei din jur decît unul cărui îi lipsesc cei 7 ani de acasă.



În general, atitudinile pe care ni le formăm pe tot parcursul vieții depind de măiestria celor care au izbutit să ne trezească interesul. În acest sens, filosoful antic Platon zicea că „tînărul nu-i în stare să judece ce e bine și ce e rău, ci orice părere primește el, îi va rămîne neștearsă și neschimbată”, de aceea, fără îndoială, trebuie făcut tot posibilul ca ceea ce aude și vede pentru întâia oară, să fie expus cît mai frumos și să se refere la virtute, căci “Buna creștere a tineretului este garanția cea mai sigură a fericirii unui stat”. (Democrit).

#### **Referințe bibliografice**

1. Anghel P. *Stiluri și metode de comunicare*. București: Editura Aramis, 2003.
2. Bârzea C. *Arta și știința educației*. București: E.D.P, 1995.
3. Bontaș I. *Pedagogie*. București: Editura Erasmus, 2001.
4. Ghicov A. *Integralitatea implicațiilor pedagogice ca factor al performanțelor elevilor*.
5. Mîndîcanu V. *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*. Iași: Editura Polirom, 2002.
6. Pâslaru VI. *Principiul pozitiv al educației*. Chișinău: Editura Civitas, 2003.
7. Șchiopu U. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Babei, 1997.

## FORMAREA PERSONALITĂȚII INTEGRALE ÎN INSTITUȚIILE PREȘCOLARE ȘI ȘCOALA PRIMARĂ

Silvia Șpac,  
doctorandă, I.Ș.E.

***Abstract.** This article refers to the children whole personality training starting in the early age of childhood and continuing with the small age. I stressed the steps, they are foundation of the whole personality formation, goal of the new features of contemporary society based on the education.*

*„Pentru orice lucru este o clipa prielnică și vreme pentru orice îndeletnicire de sub cer.[...] Vreme este să păstrezi și vreme să arunci. [...] Vreme este să taci și vreme să grăiești.”*

(Eccl., 3;1,6,7)

Experiența învățării și educației este intrinsec legată de temporalitate, pentru că survine în timp, presupune o anumită perioadă de formare, iar rezultatele se vor vedea în viitor. Cel ce urmează să fie educat – copilul, tînărul, chiar adultul - este supus unor influențe formative divergente, contradictorii, care produc stres și confuzie.

Una poate învăța copilul de la părinți, și alta i se spune la școală. Ceva i se propune în instituțiile de învățămînt (școală, grădiniță) și altceva i se inoculează prin mass-media.

De multe ori, se produc asemenea decalaje chiar la nivelul aceleași instanțe: una propune un părinte copilului și altceva celălalt părinte sau bunicii. Conflictul valoric este una dintre cele mai complicate probleme ale practicii educaționale. Ideea principală care trebuie promovată că e bine să existe o rezonanță, un continuum și o coerență a tuturor acestor factori educogeni, e de dorit ca aceste influențe să se sprijine și să se întărească reciproc, să contribuie la formarea unei personalități integrale.

Pedagogia centrată pe educat, pe formarea autonomiei axiologice a acestuia este soluția spre formarea unei asemenea personalități. A ști să identifice: ce-i valoros, a face clasificări în cunoștință de cauză, a exersa valoarea care i se potrivește și care este și în beneficiul altora – sînt doar cîteva dintre țintele unei educații autentice necesare unei personalități integrale.

Este cunoscut faptul că educația se realizează de către adulți prin intermediul acțiunilor și influențelor care încep odată cu nașterea copilului. Familia, comportamentul părinților și interrelațiile din familie se reflectă integral asupra copiilor, asupra dezvoltării personalității lor. Viața cotidiană a familiei și anturajul adecvat, condițiile socio-culturale și psihopedagogice, asigurate de părinți și de colaboratorii instituțiilor preșcolare influențează asupra formării moral-spirituale a copiilor asupra dezvoltării și maturizării lor intelectuale, psiho-fizice și socio-afective. Vîrsta preșcolară aduce schimbări importante nu numai în planul dezvoltării comportamentului cognitiv, motor, socio-afectiv cît și în comportamentul relațional. Educația în instituțiile preșcolare îi ajută pe copii să depășească orizontul restrîns al familiei, să se dezvolte armonios, oferă posibilități mai mari de descoperire a realității socio-culturale. Extinderea cadrului relațional constituie una dintre cele mai importante premise pentru dezvoltarea psihică de mai departe a copilului în toate aspectele ei. Deși activitatea dominantă a acestei vîrste este jocul, el începe să fie completat și corelat cu sarcini de ordin instructiv-educativ. „A te juca la vîrsta copilăriei este sinonim cu a acționa la modul efectiv, cu a deprinde primele reguli sociale, cu a te integra într-o ordine cu care trebuie să te obișnuiești la un moment dat. Orice om normal trece, inevitabil, și printr-o fază ludică, fixată, mai ales în perioada copilăriei.” O astfel de activitate reprezintă anticamera socializării, culturalizării și integrării în viață. Este modul propriu al copilăriei de a se manifesta, este anunțul gingaș și semnificativ al unei noi existențe, este răspunsul pe care copilul îl prefigurează pentru vremurile de mai tîrziu, modalitatea de antrenament al unor facultăți prezente, care se pregătesc să facă față unor solicitări viitoare.

Prin joc și alte activități educative din grădiniță copilul se face util, își dezvoltă personalitatea pe o scenă dimensionată pe măsura lui. În, și prin joc, copilul descoperă lumea și se descoperă pe sine – cu ceea ce are, poate și vrea să devină. Jocul este maniera lui de a munci, de a se face vizibil, de a-și anunța prezența, de a-și manifesta voința.

Eficiența integrării copilului în colectivitatea de semeni și rata educabilității lui crește odată cu implicarea familiei în sprijinirea influențelor educative din partea grădiniței și a eforturilor depuse de copil în direcția interiorizării experienței sociale și a comportamentului inteligent. Acest efort îl ajută pe copil să treacă într-un mediu social nou – școala.

Statutul de școlar al copilului îi schimbă poziția acestuia în societate și în familie, iar învățămîntul primar devine treapta cea mai importantă și responsabilă în cadrul sistemului de învățămînt „trambulina” de plasare a copilului în activitatea de cunoaștere și învățare sistemică. Învățămîntul primar constituie temelia includerii copilului în activitatea asiduă și ordonată, într-o colectivitate de semeni care este mereu în schimbare și presupune competitivitate. Anume școala îl învață pe copil să se situeze printre semeni, să

se obișnuiesc cu anumite cerințe și realități sociale. La această vîrstă influența învățătorului este destul de mare. Practic de el depinde dacă se „va îndrăgosti”, va iubi copilul învățătura sau nu, își va găsi un loc potrivit printre semeni, vor fi adecvate comunicarea și relațiile cu ei sau vor fi dificile. Anume la treapta primară începe cea mai complexă muncă de orientare a copilului spre autocunoaștere și autoperfecționare, spre formarea personalității acestuia. La această etapă copilul își corelează comportamentul său cu trebuințele proprii, dar și cu ansamblul de referințe ce pun în evidență anumite priorități, ranguri, dominante, subordonări-anumite variabile în funcție de criteriul de referință ca: grad de instruire, inteligență, moralitate, performanță, abilitate fizică, aptitudini artistice, vestimentație, comportament. Copilul începe să înțeleagă ce și cum trebuie să facă pentru ca să corespundă unui anumit criteriu de referință și că trebuie să depună efort pentru a obține performanțele dorite.

Cultura umană la fel și personalitatea integrală este de neconceput fără de cele două instituții sociale: familia și învățămîntul. Ambele formațiuni sociale reflectă și reproduc particularitățile dezvoltării societății, ale statului și ale etniei. Ambele se află într-o relație de feed-back continuu și ambele traversează o perioadă de criză, dar se deosebesc radical prin posibilitățile și specificul de reacționare la intervențiile sociale.

Dacă învățămîntul poate fi reformat conform anumitor strategii elaborate la nivel macrostructural, apoi familia nu poate fi restructurată la comandă prin directive.

Cercetările în domeniul științelor educației demonstrează elocvent faptul că familia reprezintă „cea mai importantă curea de transmisie a valorilor și a normelor culturale din generație în generație” (Meton R., Segalen M.), ea este într-adevăr o realitate persistentă și structurală de o importanță majoră (Tellere F.), care plămăiește și stabilizează din punct de vedere psiho-social personalitatea umană.

Cei „șapte ani de-acasă”, ca și lipsa lor marchează destinul fiecărui om. Dacă în familie nu doar s-a vorbit despre cele sacre, despre adevăr, bine, frumos, dragoste, respect și toleranță, ci copilul a și simțit cum e să fii iubit, a fost obișnuit să manifeste dragoste față de cei dragi, să-i respecte pe cei mai în vîrstă, să spună adevărul, știind că va fi tratat cu îngăduință, să aprecieze binele și frumosul, să se îngrijească de cele sacre, acest copil va crește o personalitate integrală, iubitoare și responsabilă.

Personalitatea se formează pe bază de modele de la cea mai fragedă vîrstă, școala devenind laboratorul principal pentru dezvoltarea acesteia, dar și un agent de integrare socială, un centru cultural al comunității, poate favoriza creșterea unei personalități integrale.

Astfel M. Zlate (2000) configurează o serie de 10 criterii ca fiind relevante pentru devenirea personalității integrale cînd:

1. Devine conștient de lume, de alții, de sine.
2. Elaborează un sistem propriu, personal de reprezentări concepții, atitudini, convingeri în raport cu lumea și cu sine.
3. Desfășoară activități socialmente utile și recunoscute.
4. Emite, susține și argumentează judecăți de valoare întemeiate.
5. Creează valori sociale, se transformă din consumator de valori în producător de valori.
6. Are un profil moral bine conturat, nobil, coerent.
7. Și-a format capacitatea de control și autocontrol în concordanță cu semnificația situațiilor.
8. Se integrează armonios în colectivitate.
9. Știe să se pună în valoare, să se facă recunoscut de alții.
10. Poate fi luat drept model pentru formarea altor personalități.

Construirea unor punți de legătură între familie-grădiniță-școală, conlucrarea mai multor paradigme explicative, articularea puterii minții cu alte facultăți umane ne vor ajuta să formăm, să educăm personalități integrale deoarece: nu există nici o artă mai înaltă decît arta educației spirituale autentice.

Pictorul și sculptorul creează doar figuri fără viață, iar un educator înțelept făurește un om viu, pe care văzîndu-l, se bucură Dumnezeu și oamenii. Metode reușite există aproape atîtea, cîți profesori buni există.

#### Referințe bibliografice

1. Cucuș C. *Educația. Iubire, edificare, desăvîrșire*. Iași: Polirom, 2008.
2. Cuznețov L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău, 2008.
3. Cuznețov L. *Educație prin optim axiologic*. Chișinău, 2008.
4. Cuznețov L. *Curriculum Educația pentru familie*. Chișinău, 2007.
5. Patrașcu D. *Tehnologii educaționale*. Chișinău, 2005.
6. Cristea S. *Fundamentele științelor educației*. Chișinău: Litera Educațional, 2003.

## STRATEGII EFICIENTE DE EDUCAȚIE BILINGVĂ A COPIILOR DE VÂRSTA PREȘCOLARĂ DIN MEDII COMUNICATIVE MIXTE

Jana Racu,

doctor habilitat, profesor universitar, I.Ș.E.

***Abstract.** Bilingual development is insufficiently studied problem in terms of theoretical effective organizational learning two languages in mixed communicative environment. Analysis of experimental data and observation contents direct the elucidation of two models of bilingual development in preschool children from mixed communicative environment. Summary of facts and laws indentified in each period for language development leads to a series of recommendations for adults on bilingual education in mixed communicative environment.*

Problema dezvoltării bilingvismului este insuficient abordată sub aspectul elaborării unor fundamente teoretice de organizare eficientă a învățării a două limbi în medii comunicative mixte (MCM). Totodată, în prezent se atestă un număr impunător de programe de dezvoltare a bilingvismului, care, pe de o parte, vizează diferite poziții teoretice de tratare a fenomenului de bilingvism și a mecanismelor psihologice, iar pe de altă parte, abordează diferite obiective de cercetare în situații similare. Analiza programelor de dezvoltare a bilingvismului, prezentate în literatura de specialitate, a permis relevarea diferitelor opinii personalizate ale autorilor în ce privește formarea bilingvismului la preșcolarii din medii reale de comunicare.

Formarea bilingvismului la preșcolarii alolingvi este bazată pe principii fundamentale, pe strategiile și stilurile de învățare a limbilor în perioada preșcolară (T. Slama-Cazacu, A. Winsler, R. Diaz, H.C. Старжинская, Г.Н. Чиршева etc.).

Programa de învățare a limbilor moderne de către preșcolarii sub formă de joc a fost prezentată în lucrările autorilor Е.И. Негневицкая și Ф.М. Шахнарович ș.a. În opinia acestora, învățarea limbii a doua se fundamentează pe vorbirea activă în această limbă.

Alte programe de educație bilingvă a copilului după criteriul de vârstă propun două căi de asimilare a limbii a doua: intuitiv-neconștientizată și discursiv-coștientizată (Ф.И. Яцкевичус, А.В. Ярмоленко, М.В. Михайлов etc.). În procesul de formare a bilingvismului n-ar trebui neglijate tehnicile consacrate de dezvoltare a limbajului matern la preșcolarii. Cercetările savanților T. Slama-Cazacu, A. Petrovici, Ф.А. Сохин, Е.М. Струнина, S. Romaine, Y. Weinreich etc. relevă un model complex de dezvoltare a bilingvismului ce include activități orientate spre formarea bilingvismului.

Analiza datelor experimentale și a conținuturilor observărilor realizate de noi a condus la elucidarea a două modele de dezvoltare a bilingvismului la preșcolarii MCM.

### **Modele de dezvoltare a bilingvismului la preșcolarii:**

1. Modelul care include situații de comunicare în două limbi în condiții reale de educație.
2. Modelul care include activități individuale de formare a abilităților comunicative organizate în grupuri.

Fundamentându-ne pe modelul 2 de educație a bilingvismului, am elaborat pentru R.M. o programă de dezvoltare a capacității comunicative a preșcolarilor. Studiind și analizând strategiile și modalitățile de dezvoltare și de corecție a limbajului, am acceptat drept suport pentru programa noastră concepția despre rolul esențial al mediului comunicativ în constituirea dualismului lingvistic, care se prezintă ca factor esențial de dezvoltare a limbajului la preșcolarii alolingvi. În conformitate cu opinia expusă, considerăm drept o condiție importantă modelarea unor situații comunicative favorabile învățării limbii nematerne. Cu acest scop considerăm necesar efectuarea unor activități suplimentare.

La organizarea acestor activități suplimentare am ținut cont de caracteristicile psihologice ale procesului de dezvoltare a bilingvismului care include:

1. crearea la copil a unei motivații pozitive în formarea bilingvismului și a unei conștientizări a rolului propriu în desfășurarea acestei activități;
2. formarea unei atitudini pozitive de învățare a limbii a doua în MCM;
3. atitudinea copilului față de modelul lingvistic, care, la etapele timpurii, este determinată și reflectă poziția adulților;
4. autoactualizarea și autoafirmarea copilului prin limba a doua;
5. activismul copilului;
6. potențialul creativ și conștientizarea propriului bilingvism.

În activitățile special organizate, ne-am convins că comunicarea copilului cu adultul poate fi modificată pozitiv, deoarece aplicarea tipurilor, funcțiile și aspectele limbajului nematern contribuie la dezvoltarea bilingvismului și determină declanșarea mecanismelor de formare a dualismului lingvistic în MCM.

Pentru fiecare copil este necesar să fie stabilit nivelul individual de vorbire în ambele limbi, de care s-a ținut cont în prognozarea rezultatelor obținute administrarea programei speciale, propuse de noi. Copiii trebuie să participe sistematic la activități suplimentare speciale cu caracter formativ. În scopul dezvoltării eficiente a bilingvismului este bine ca activitățile să fie organizate în grupuri mici sau realizate individual. Eficacitatea acestora este determinată nu doar de familiarizarea copilului cu formele lingvistice ale limbii nematerne, ci și de utilizarea lor în comunicarea activă cu adulții și cu cei de o seamă.

Sinteza datelor și legăturilor identificate în fiecare perioadă de dezvoltare a limbajului copilului ne-au condus spre un șir de *recomandări* pentru adulți referitor la educația bilingvismului.

1. Părinții și cadrele didactice trebuie să fie apti de a stabili particularitățile mediului comunicativ în care este educat copilul și alți factori de dezvoltare a dualismului lingvistic (nivelul autentic de cunoaștere a limbilor de către copil, particularitățile de vîrstă, nivelul dezvoltării intelectuale, calitățile de personalitate etc.).

2. Un imperativ al dezvoltării bilingvismului la copii poate fi considerată situația creării unei motivații pozitive de învățare a două limbi. Părinții urmează să aprecieze pozitiv limbile practicate în mediile de comunicare ale copiilor și cele considerate „de prestigiu” în societate. Respectarea acestor indicații asigură formarea la copil a unei atitudini pozitive față de limbi, a unei trebuințe de a le învăța.

3. Situațiile comunicative, modelate de adulți, vor fi clar delimitate structural, după conținut și accesibile prin mijloacele lingvistice utilizate: fonetice, lexicale și gramaticale. Este necesar ca părinții și cadrele didactice ar trebui să reprezinte un model impecabil al utilizării limbii, la momentul respectiv, fără a admite fenomenul de interferență lexicală, gramaticală, stilistică.

4. Adultul trebuie să conștientizeze însemnătatea dezvoltării limbajului copilului bilingv pentru dezvoltarea lui psihică, cognitivă și personală și să creeze o atmosferă agreabilă în diferite situații de comunicare. În acest context, se prezintă important de a încuraja tentativele copilului de a-și exprima ideile, aspirațiile, emoțiile etc. și a nu-l blama în cazul formulării gramaticale eronate a enunțurilor în limba a doua, mai ales la etapele primare ale dezvoltării lingvistice.

5. Adultul, ținînd seama de senzitivitatea vîrstelor antepreșcolară și preșcolară în dezvoltarea limbajului, trebuie să creeze condiții optime de învățare a ambelor limbi. În procesul de dezvoltare a bilingvismului, adultul va respecta principiul proporționalității utilizarea celor două limbi în comunicare cu scopul asimilării și folosirii egale a acestora de către copil.

Analiza situațiilor de bilingvism cu care ne-am confruntat noi, indică necesitatea utilizării principiului „*O limbă - un singur adult - o situație comunicativă*” la etapele incipiente ale dualismului lingvistic. Realizarea acestui principiu se solda cu dezvoltarea la copil a capacității de diferențiere a limbilor, fapt ce determină selectarea corectă a mijloacelor lingvistice adecvate situației de comunicare. Astfel la copil se forma abilitatea de a vorbi o limbă sau alta în comunicarea cu adultul sau semenii în funcție de situația comunicativă.

#### Referințe bibliografice

1. Slama-Cazacu T. *Psiholingvistica*. București: Editura All, 1999.
2. Winsler A., Diaz R.M., Espinoza L. & Rodrigues J. *When learning a second languages does not mean losing the first: Bilingual language development in low-income. Spanish-speaking children attending bilingual preschool*. Child Development. 1999, p. 349-363.
3. Сохин Ф.А. *Развитие речи детей дошкольного возраста*. М., 1984.
4. Старжинская Н.С. *Дошкольное детство: усвоение родного и второго языка*. În: Дошкольное воспитание, 1991, № 10, стр. 49-52.

## DIMENSIUNI INTERDISCIPLINARE ALE EDUCAȚIEI CIVICE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL PRIMAR

Lucica Crișan, inst.

Școala nr. 8 „Mihail Kogălniceanu”, Dorohoi, România

***Abstract.** Each child has his own characteristics, interests, abilities and needs, that's why we need to create educational programs suited to these characteristics and abilities. Switching towards an inclusive education, for all children, means lots of changes in curriculum domain, in the professional formation of teachers and in the evaluation of the educational process.*

*The civic education refers to forming the moral integrity of young students in the sense of becoming aware of their own self and of the behaviour as members of the school group and social community. Civic education also becomes manifest both by adults personal example and by stressing the formative values of other disciplines, like geography, history, Romanian language and literature, aesthetic education, ecology and out-of-school activities.*

Fiecare copil are caracteristici, interese, abilități și cerințe de învățare individuale. Trecerea către o educație incluzivă, pentru toți copiii, presupune un amplu proces de schimbare ce se referă la dezvoltarea de politici și practici incluzive în domeniul curriculum-ului, formării profesionale a cadrelor didactice, evaluării procesului educativ, promovării unui parteneriat implicat între școală și toți factorii educaționali.

Educația civică la treapta primară vizează cultivarea integrității morale sub aspectul conștientizării propriei personalități și a modelării comportamentului ca viitori membri ai comunității sociale.

Formînd comportamentul civic elevilor noștri le oferim în permanență ca exemplu, propriu nostru comportament. Atitudinile și faptele zilnice trebuie să se constituie într-o conduită general –umană pozitivă pe care micul școlar o va recepta ca atare. În acest fel elevii vor dobîndi capacitatea de a selecta faptele și acțiunile demne de urmat, conștientizînd treptat valoarea acestui tip de comportament. Cunoștințele ce urmează a fi predate în orele de educație civică în clasele a III-a și a IV-a vor fi asimilate în mod firesc și vor întregi aportul la formarea unor deprinderi și priceperi cu ajutorul cărora elevul devine apt să se adapteze cerințelor și normelor pe care societatea le impune. Temele prevăzute în programa școlară inițiază copilul asupra drepturilor și îndatoririlor, a respectului față de sine și față de ceilalți, a comportamentului activ și responsabil. Problematizarea unor situații comportamentale, exemplificarea actelor de curaj, frică, lașitate etc., studiul de caz în legătură cu afectarea integrității fizice sau morale a copiilor determină pe elevi să-ți exprime părerile, să ia atitudine, să motiveze comportamente.

Educația civică presupune formarea de deprinderi, comportamente, valori, un simț al apartenenței la destinul grupului din care faci parte. Aceasta urmărește inițierea micului școlar în practicarea unui comportament caracterizat prin respect față de sine și față de ceilalți, conștient de drepturi și îndatoriri, liber și deschis spre societate.

Pentru realizarea unor astfel de obiective trebuie selectate și organizate tipuri de activități în funcție de particularitățile de vîrstă ale copiilor. Deasemeni este necesar să se creeze un climat afectiv plăcut, participativ și stimulat.

Formarea personalității micului școlar se face prin intermediul disciplinelor Istorie și Educație civică, de unde elevul află modele exemplare de comportament în spiritul valorilor care s-au impus în societate de-a lungul timpului. Cunoașterea premiselor istorice ale formării și afirmării virtuților poporului român generează în sufletul elevilor sentimente de apreciere față de curajul și vitejia înaintașilor. Așa își însușește micul școlar modele pozitive.

Lecțiile de geografie dezvoltă sentimentul apartenenței la spațiul geografic carpato-danubiano-pontic, un spațiu caracterizat prin frumusețe, dar și echilibrul formelor de relief; perceperea acestei realități va contribui la cultivarea dragostei, a grijii și respectului față de mediul înconjurător. Un corect comportament ecologic îl deprinde elevii și prin intermediul disciplinei Științe, în cadrul căreia cunoașterea particularităților vieții plantelor și animalelor îi va ajuta să conștientizeze consecințele perturbării echilibrului mediului.

Lecțiile de limbă română prin bogăția tematică a textelor prezentate în manuale, oferă exemple concrete de fapte, atitudini, evenimente pe care analizîndu-le elevii își însușesc concepte, idei și comportamente dezirabile. Textele inspirate din viața de familie contribuie la dezvoltarea concepției despre sine și despre semenii. Prin valorificarea valențelor formative ale mesajelor acestor lecturi, copilul conștientizează necesitatea unei implicări active în viața familiei, deprinde obișnuința de a se gospodări și realizează faptul că pe lângă drepturile de care se bucură în cadrul familiei îi revin și o serie de îndatoriri.

Concomitent, copilul învață să se recunoască drept o entitate cu năzuințe proprii înțelegând diferențele dintre oameni, adoptând o atitudine corespunzătoare față de cei din jur.

Textele referitoare la activitatea educativă contribuie la formarea unor atitudini pozitive față de școală, față de colegi și prieteni. Elevii dobândesc capacitatea de a asculta și de a se face ascultați, de a-și face cunoscute propriile opinii, acceptând și părerile celorlalți.

Dezvoltarea și manifestarea unor atitudini favorabile luării deciziilor, exprimării opiniilor față de activitatea grupurilor din care fac parte, reprezintă unul din obiectivele care contribuie la antrenarea copiilor în activități directe. Aceste activități se pot organiza fie pe grupe, fie cu întreaga clasă și pot fi desfășurate sub diverse forme: jocuri de rol, dramatizări, exerciții de simulare a unor cazuri concrete, dezbateri de fapte reale, ateliere de creație pentru elaborarea unor compuneri cu conținut civic, exerciții de comentare a conținutului unei știri, vizionarea unor filme urmate de comentarea imaginilor, vizite și altele.

Având un caracter practic-aplicativ, aceste forme de activitate ce pot fi valorificate la nivelul tuturor disciplinelor de învățământ, contribuie în mod specific la formarea și dezvoltarea personalității integrale a elevilor din ciclul primar.

#### Referințe bibliografice

1. M.E.C. *Programe școlare pentru clasa a III- a și a IV-a*. București, 2005.
2. Pop R. *Direcții prioritare ale ridicării calității în învățământ*. București, 2001

### ASPECTE ȘI STRATEGII PRACTICE DE VALORIFICARE A PARTENERIATULUI ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE

**Maria Bragiș,**  
doctorandă, I.Ș.E.

*Abstract. School-family-community educational partnership is of great importance for the training of a complex personality of the pupil. Teachers' actions should be oriented towards strengthening the family's efforts to stay in line with school requirements and vice versa, that making school integrated in the family. Today understanding of the educational partnership as a form of cooperation, support and assistance in formal educational influence is required more and more.*

Parteneriatul educativ se desfășoară concomitent cu actul educațional propriu-zis, având o mare importanță pentru formarea *personalității integrale* a elevului. Parteneriatul educativ are la bază proiectarea, decizia, acțiunea și evaluarea în educație pentru ca aceasta să fie realizată în cooperare și colaborare cu elevul, familia și alte instituții din comunitate, *influențele cărora au caracter educativ*. Acțiunile cadrelor didactice au valoare de principiu și reprezintă o extensie de la principiul umanizării procesului de învățământ până la organizarea – desfășurarea cogniției și formării personalității elevului prin respectarea drepturilor acestuia și a unității cerințelor. Este necesar să consolidăm ceea ce face familia ca să fie în acord cu cerințele școlii și invers, ceea ce face școala să fie consolidat în familie. O altă relație stabilă, este cea cu copilul, chiar de la debutul școlarității, îl învățăm să depună efort pentru a se mobiliza în cadrul orelor și a începe munca de autoeducație. Relația învățător-copil trebuie să devină una de colaborare și de parteneriat, datorită aspectului ei democratic și a flexibilității în luarea deciziilor. Din această relație au de învățat ambii: *educătorul /pedagogul*, acceptând schimbarea, rezolvă probleme educative, astfel își formează competențe noi, și *elevul*.

Astăzi se solicită, tot mai mult înțelegerea parteneriatului educativ ca formă de colaborare, sprijin și asistență a influențelor educative formale, pentru a realiza dezideratul principal – *crearea unei școli prietenoase copilului*. Cooperarea cu actorii educaționali va fi orientată spre cultivarea familiei și copilului, dar și a agenților ce participă activ în colaborarea cu școala.

Este indiscutabilă accepțiunea precum *cultura familiei reprezintă totalitatea valorilor materiale și spirituale de care dispune aceasta ca instituție socială*. Valorile spirituale rezidă în cunoștințele variate pe care le achiziționează membrii familiei prin virtuțile, convingerile, tradițiile, modelele comportamentale ale părinților, copiilor, bunicii. În acest context evidențiem lacunele observate și stabilite printr-un sondaj special în realizarea parteneriatului educațional școală-familie-comunitate în instituțiile de învățământ preuniversitar, în special, la treapta învățământului primar. Astfel, părinții nu sînt

familiarizați suficient cu curriculumul la disciplinele școlare de bază (89%); părinții episodic sînt implicați în activități care ar contribui la eficientizarea competențelor parentale (79%); învățătorii din clasele primare organizează ședințe cu părinții, dar în cadrul acestora, de obicei, discută probleme de comportament, disciplină, reușită ale elevilor et. (85%); pedagogii practic nu familiarizează părinții cu planul de învățămînt, cu finalitățile educaționale curriculare, cu cerințele față de lecția contemporană; puțin sînt informați părinții referitor la organizarea activităților extracurriculare cu scopul dezvoltării morale și intelectuale a copiilor (93%).

Cele evidențiate au servit drept premise pentru stabilirea modalităților de implicare a părinților pentru a asigura o educație de calitate elevilor de vîrstă școlară mică în cadrul parteneriatului școală-familie-comunitate.

Scopul nostru constă în determinarea, aplicarea și validarea modalităților și strategiilor de formare a competențelor parentale, privind asigurarea educației la elevii claselor primare.

Cercetarea a confirmat, că școlii primare, ca prima treaptă a sistemului de învățămînt, îi revine sarcina de a organiza cu mare grijă experiențele copilului și a familiei de a colabora activ nu numai cu școala, dar și cu comunitatea, iar instruirea și educația ar trebui obligatoriu să se efectueze în baza scopului de a face din obiect un subiect conștient, actor al propriei formări. O importanță deosebită îl are parteneriatul cu familia, unde se insistă pe formarea anumitor competențe și deprinderi de pregătire a copiilor pentru viața școlară și cea socială. Conform viziunii unor cercetători [1, 3, 4, 6], *familia este considerată prima școală a copilului care constituie un agent și actor educativ social* ce necesită o atenție deosebită, permanentă din partea instituțiilor de învățămînt. În esență, marea majoritate a familiilor sînt cointerestate într-o colaborare strînsă cu școala. Aceasta nu întotdeauna valorifică potențialul părinților, mai frecvent se apelează la familie în situații dificile legate de acordarea unui suport financiar pentru școală, probleme de disciplină existente sau însușită insuficientă, devianțe comportamentale ale elevilor. Instituția de învățămînt și familia reprezintă pilonii de bază ai umanizării, integrării sociale și formării individului, iar familia, ca nucleu fundamental al societății, este prima care începe formarea intelectuală și morală a copilului.

Practica avansată a demonstrat că, pe lîngă procesul didactic, este necesară *o colaborare eficientă între învățător, părinți și elevi, bazată pe principii democratice, participative și crearea unui mediu cultural favorabil acasă, în clasă, în școală, în comunitate*, fapt care nu poate fi conceput în afara unei culturi de promovare a valorilor și relațiilor familie-elev-pedagog-comunitate. Din partea comunității, părinții solicită colaborare cu biserica (73%), cu biblioteca pentru copii (81%), cu teatrul pentru copii (93%), cu Casele de creație (98%).

Cercetînd activitatea de colaborare cu familia a 56 cadre didactice din 7 instituții de învățămînt preuniversitar din municipiul Chișinău, am stabilit că pentru o relație adecvată, optimă a învățătorului cu părinții este nevoie de utilizat mai multe **strategii** de lucru. Unele dintre cele mai eficiente sînt:

- **portofoliu** pentru fiecare colectiv de părinți ai claselor primare, care include teme speciale destinate educației copilului și prevenirii eșecului școlar;

- **caiet de notițe** pentru fiecare elev referitor la organizarea orelor de lectură în familie;

- **ședințe tradiționale cu părinții**, dar și practicarea altor forme de lucru cu aceștia: **atelier, mese rotunde, lectorate pentru părinți**;

- **implicarea părinților în activități cognitive și educative**: în cadrul demersurilor didactice, la amenajarea sălilor de clasă, la confecționarea materialului didactic; la organizarea și desfășurarea activităților extracurriculare; la discuții cu caracter pedagogic; la luarea deciziilor referitoare la organizarea procesului educațional în instituție; la procurarea literaturii pentru copii; la amenajarea standurilor mobile „Buletinul informativ pentru părinți” etc.

pe parcursul cercetării au fost apreciate *panourile mobile* din sălile de clasă create de învățători și părinți, care facilitează accesul elevilor la informația nou-obținută în cadrul lecțiilor, memorarea și utilizarea ei în comunicare pe parcursul orelor și în afara lor, fapt care contribuie nemijlocit la realizarea obiectivelor curriculare la disciplinele școlare pentru clasele primare.

În majoritatea instituțiilor vizate părinții sînt prezenți în sala de clasă în calitate de: *părinți-voluntari/ajutori* ai cadrului didactic; *părinți-sursă* complementară de informații pentru cadrul didactic despre copilul său și referitor la tema demersului didactic; *părinți-resursă educațională*, care împărtășesc copiilor propriile lor interese cognitive, pasiunile, evenimentele profesionale, experiența lor; *părinți-suporteri* ai imaginii pozitive privind instituția de învățămînt. În rezultat, părinții conștientizează că cerințele unice față de copil trebuie menținute de către toți actorii implicați în educația acestuia. Participanții la parteneriat au învățat, că implicarea fiecăruia este importantă pe întregul parcurs al studiilor școlare. Implicarea ambelor părți în luarea deciziilor, avînd aceleași repere educaționale, face să progreseze învățarea și dezvoltarea copiilor.



S-a constatat, că la etapa de inițiere a părinților în procesul educațional, implicat în formarea personalității copilului, aceștia participau doar la ședințele cu părinții, comunicau prin telefon cu învățătorul, verificau și semnau agendele copiilor lor, vizitau uneori școala, în special, membrii senatului clasei. La ore asistau doar acei părinți ai căror copii aveau o reușită mai redusă la învățatură sau acei care nu erau de acord cu aprecierea făcută de către cadrul didactic. După ce subiectul a fost discutat în cadrul seminarelor cu părinții privitor la diversele modalități și strategii de implicare directă a acestora în procesul educațional, situația s-a ameliorat considerabil.

În concluzie, s-a confirmat axioma pedagogică potrivit căreia gradul de implicare a părinților în procesul educațional depinde de: nivelul de profesionalism al cadrului didactic; competențele de selectare și aplicare a metodelor și formelor de lucru cu aceștia; pasiunea învățătorului pentru realizarea actului didactic; capacitatea lui de a motiva elevii pentru învățare.

Profesionalismul și erudiția învățătorului sînt facilitatorii parteneriatului educațional atunci, cînd el dirijează cu multă măiestrie actul didactic, realizînd obiective de formare unei personalități armonioase, integrale și de dezvoltare potențialului intelectual și moral al acesteia.

#### Referințe bibliografice

1. Băran-Pescaru A. *Parteneriat în educație – familie-școală-comunitate*. București: Aramis Print, 2004.
2. Bătrînu E. *Educația în familie*. București: Editura Politică, 1980.
3. Cuznețov L. *Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional*. Chișinău: CEP UPS, 2002.
4. Cuznețov L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău, CEP UPS, 2008.
5. Stănculescu E. *Sociologia educației familiale*. volumul I. Iași: Polirom, 1997.
6. Vrasmaș E. *Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți*. București: S.C. Aramis Print S.R.L., 2008.

### AUDIȚIA - FACTOR IMPORTANT ÎN EDUCAȚIA MUZICALĂ A ELEVILOR LA TREAPTA PRIMARĂ

**Angela Leiba,**

lector, Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, Chișinău

*Abstract. The chosen musical works contribute to the development of the voice and hearing on the one hand, passion and love on the other hand. The musical education must be provided on the condition of understading and it be conditioned functionally. In order not be discredid the children are taught in the primary school to have different activities where they train their voice and hearing where they show the passion and love towards music.*

Audiția muzicii este o artă, în același timp e și o tehnică pentru formarea deprinderilor de audiere a muzicii, este nevoie de o dirijare specială a acestui proces. Arta de a audia presupune a auzi în muzică ceea ce nu se aude. În acest context, învățătorul trebuie să-i învețe pe elevi să asculte o lucrare nerelaxîndu-se totalmente, ci mobilizîndu-și capacitățile intelectuale. Astfel ei vor ajunge la înțelegerea faptului că muzica nu este ceva trecător pe alături, ci ceva ce trece prin interiorul lor. Ascultarea conștientă va începe în momentul cînd elevii își vor da seama că audiția muzicii nu este un simplu mijloc de distracție, ci un act de cunoaștere. Astfel pentru ei va începe o căutare și, în același timp, o aventură interioară fără deznodămînt știut.

Vocea inimii este cîntecul, susține T. Ribot: limbajul este artistic-muzical. E limbajul dragostei, care înobilează sentimentele și umanizează gîndirea [5, p.7].

Emoțiile trăite de elevi în timpul audiției se caracterizează prin aceea că elevii își implică o parte din propriul eu. Dar pentru a înțelege pe deplin conținutul operei muzicale ei nu trebuie să rămînă doar la perceperea emoțională, ci trebuie să încadreze și intelectul. Ajungînd la înțelegerea faptului că muzica poate oferi mai mult decît o distracție, elevul hotărăște să acționeze pentru a pătrunde în interiorul lumii sunetelor. Nemulțumindu-se cu simple impresii emoționale oferite de o singură audiție, elevul va trebui să revină perseverent la lucrarea pe care o contemplă inițial doar la un mod general, deoarece cînd iubești cu adevărat muzica, taina ascunsă de unele lucrări, nu numai ca te încurajează dar și te atrage magnific.

De un real folos în procesul de audiție sînt întrebările adresate elevilor înainte de audiție, pe parcursul audiției și la sfîrșitul ei. Întrebările vor fi concise, simple, cu referință la lucrarea propusă pentru audiție. Un

elev de vîrstă școlară mică, în virtutea particularităților sale de vîrstă, nu este capabil să fie atent și să răspundă la mai multe întrebări, formulate după audiere. Dar sînt cazuri cînd învățătorul are nevoie să le înainteze mai multe întrebări. Spre exemplu, atunci cînd elevii vor fi capabili să răspundă la o întrebare chiar din primele acorduri (de exemplu, *cine este interpretul operei?*), se va mai formula o întrebare, deoarece, în caz contrar, găsind răspuns, elevii vor pierde interesul pentru lucrarea propusă, însă nu e de dorit să se înainteze întrebări-probleme, pentru a nu le distra atenția de la audierea lucrării muzicale.

Piese muzicale alese contribuie la dezvoltarea vocii și a auzului, pe de o parte; a pasiunii și dragostei pentru muzică, pe de altă parte, în educația muzicală trebuie să se întrepătrundă și să se condiționeze funcțional. Pentru a nu fi compromisă nici una dintre ele elevii la treapta primară vor fi antrenați să participe la diferite activități care le va dezvolta vocea și auzul, pasiunea și dragostea pentru muzică.

Audiția muzicii presupune, în mod inevitabil și aprecierea lucrării muzicale. Actul de apreciere a lucrării începe încă de la audierea propriu-zisă sau chiar de la cuvîntul introductiv. Ascultătorul deja dă o apreciere, ia o atitudine față de lucrare, adică o acceptă sau o respinge, îi este plăcută sau neplăcută, clară sau neclară, „frumoasă” sau nu. Acest lucru învățătorul îl poate determina după comportarea exterioară a elevilor, expresia feței și a ochilor lor. Aceasta înseamnă, de fapt, că elevii iau o atitudine față de creația muzicală audiată. Dar una e să ai o poziție (atitudine) în „simțiri” și alta e să formulezi această atitudine prin cuvinte. Și aici este nevoie de ajutorul învățătorului.

Societatea noastră, susține V. Mîndicanu, ar putea accepta pentru educație valorile autentice și, în acest mod, omul ar putea să se orienteze și pe linie spirituală prin muzică. Dar, din păcate, doar credința acceptă și utilizează valorile autentice în scopul spiritualizării ființei umane. La prima vedere, lucrările par simple, dar în știința pedagogică, ca și în filozofie, de altfel, nu a fost încă determinat aparatul categorial ce explică fenomenele educației spirituale [3, p.79].

Învățătorul va acorda o atenție deosebită aprecierii artistice a creației muzicale de către elevi, care este o formă mai profundă de percepere auditivă și sufletească a lucrării. Nivelul de evaluare estetică, muzical-artistice a unei lucrări muzicale vorbește despre un grad mai superior de înțelegere a muzicii și poate fi nominalizat ca un indice al culturii elevului. La baza actului de apreciere se află un sistem de cunoștințe și o anumită experiență de trăire interioară a artei sunetelor. Actul de apreciere a piesei muzicale începe în lăuntricul ascultătorului. Chiar din momentul audierii primelor sunete, elevul face deja o apreciere, ia o poziție față de lucrare: o acceptă sau o respinge, o agreează sau o dezagreează, îi pare veselă sau tristă. Acest lucru învățătorul îl poate vedea în reacțiile elevului: după cum se mișcă în tactul muzicii, schimbă priviri cu colegii, exprimă atitudinea prin muzică etc. Această atitudine, manifestată prin comportament, elevii nu o vor putea exprima detaliat prin cuvinte, nu o pot verbaliza.

Pentru a organiza cu succes procesul de educație muzicală învățătorul trebuie să cunoască particularitățile psihologice de vîrstă ale elevilor, legitățile dezvoltării personalității copiilor, actul percepției, procesele intelectuale. Ne referim la *sensibilitatea muzicală*, care se concretizează în *senzații auditive*, deoarece cu ajutorul lor se realizează perceperea muzicii. Menționăm că la copii de vîrstă școlară mică auzul atinge performanțe importante, acuitatea acestei forme de sensibilitate devenind foarte bună. Știința actuală cunoaște trei tipuri de senzații auditive: verbale, muzicale și zgomotoase. Datorită lor urechea umană distinge patru calități: intensitatea sunetului (tare-slab); înălțimea sunetului (acut-grav); timbrul sunetului (voce-instrument); durata sunetului (scurt-lung).

La elevii de vîrstă mică senzațiile auditive sînt formate datorită activităților practice care solicită auzul pentru formarea deprinderii de a percepe și reproduce proprietățile sunetului muzical și datorită organizării sistematice a educației muzicale. Integrarea metodelor tradiționale cu cele netradiționale de organizare a audierii în cadrul orelor de Educație Muzicală, contribuie la formarea unei atitudini adecvate a elevilor mici pentru arta muzicală de calitate.

La însușirea repertoriului muzical a elevilor din la treapta primară se solicită diferite tipuri de memorie:

*Ea este activă*, în sensul că aduce modificări și transformări atît în subiectul care memorează, cît și în materialul memorat.

Memoria este *selectivă*, ceea ce înseamnă că nu reactualizează totul, ci doar însușirile mai evidente ale stilurilor sau ceea ce este mai puternic legat de preocupări, interese.

Este *situațională*, în concordanță cu starea internă a subiectului și cu particularitățile de timp și spațiu ale situației.

Ea este relativ *fidelă*. Nu este o copie fotografică, nu reține doar ca un mecanism „neutru” informațiile în forma în care au fost prezentate.

Memoria la elev este *mijlocită*, în sensul că el pentru a ține minte mai bine și pentru a reproduce mai ușor se folosește de instrumente, mijloace de memorare: sublinieri cu culori diferite, ordonarea după un criteriu etc. ca puncte de reper.

Fără memorie nu poate exista nici imaginație și nici creație, pentru că imaginația artistică nu este niciodată capacitatea de a crea din nimic.

În domeniul vieții intelectuale, memoria se manifestă *sub forma unor imagini, noțiuni sau idei*. În muzică, memorarea treptelor tonale este hotărâtoare pentru formarea imaginii auditive interioare a sunetelor muzicale.

Cadrul în care se va forma memoria muzicală este polivalent și cuprinde: o *memorie nominală* - denumirea notelor și scriiturii muzicale; o *memorie conceptuală* - însușirea noțiunilor de teorie muzicală; o *memorie idiatică* - cunoștințe de stil, epocă, curente artistice, critică muzicală, în care se aduc explicații, se emit judecăți de valoare.

Și afectivitatea este legată de memorie. Nu poți fi un bun muzician dacă ”ai muzica numai în degete și n-o ai în minte și în inimă” afirmă I. Bălan [1].

S-a constatat că pentru a forma un repertoriu muzical adecvat posibilităților de vîrstă este nevoie de o mai mare autonomie intelectuală, o stăpînire de sine, putere de concentrare psihică, astfel se vor obține mai bune rezultate și la alte discipline de învățămînt prin transferul competenței psihice. Iată de ce muzica și repertoriul muzical au un rol covârșitor instructiv, educativ și formativ.

Valoarea formativă a repertoriului școlar constă în perceperea caracterului cantabil, săltareț și cadentat în muzică (cîntec, dans, marș); sesizarea și conștientizarea melodiei ca mijloc important al graiului muzical; determinarea formei creației muzicale; obținerea unei interpretări expresive și executarea mișcărilor muzicale ritmice; însușirea cunoștințelor despre compozitori și interpreți; trăsăturile specifice: ale imaginilor muzicale determinate de caracterul muzicii de marș, dans, cîntec; melodia – ca mijloc important al graiului muzical etc.

#### Referințe bibliografice

1. Bălan G. *Răspunsurile muzicii*. București: Univers, 1998.
2. Gagim I. *Omul în fața muzicii*. Bălți: KUB, 2000.
3. Mîndîcanu V. *Etica Pedagogică*. Chișinău: T.U.P.”Ion Creangă”, 1998.
4. Morari M. *Dicționar de forme și genuri muzicale*. Chișinău: Epigraf, 1998.
5. Ribot T. *Logica sentimentelor*. București: I.R.I., 1996.

## ROLUL LITERATURII PENTRU COPII PRIVIND DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI MIC

**Ludmila Samanati**

învățătoare, Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu”, Chișinău

**Abstract.** *In this chapter it is treated the problem of the literature's role in personality's development. It is mentioned the fact that through literary-artistic education pupil's personality forms conceptions about the word, he grows from ethetic and moral point of view, extends his knowledge about the world and life, he wants to read and to find more things.*

Personalitatea este cea mai complexă și adeseori cea mai dramatică realitate umană cu care luăm contact și care urmează să o influențăm, s-o ameliorăm sau să o schimbăm. Ea, personalitatea, reprezintă principalul ghid în modelarea concretă a omului. Unicitatea și originalitatea personalității presupune acțiuni educative care să permită fiecărui copil să-ți urmeze drumul personal de creștere și dezvoltare.

Una din cerințele primordiale ale societății contemporane este dezvoltarea adecvată a personalității umane. Vîrsta preșcolară și a elevului mic este cea mai favorabilă în acest sens. Intrarea copilului în școală are o mare însemnătate pentru formarea personalității lui. Bineînțeles, acesta-i un proces îndelungat, care se petrece sub conducerea învățătorului.

Cu cît mai devreme copilul se include în procesul de comunicare socială, cu atît mai docil, mai maleabil, mai senzitiv devine față de factorii educaționali și de învățămînt, care sînt „forme de organizare a copilului ca personalitate”.

Asimilarea unor reguli și norme morale se poate ușor realiza prin intermediul literaturii pentru copii. Problema lecturii copiilor se studiază în legătură cu particularitățile lor de vîrstă. În lucrările consacrate cercetării specificului lecturii la diferite perioade de dezvoltare psihică a copiilor diferențierea de vîrstă se realizează, în primul rînd, pe bază psihofiziologică, pe stadii, delimitîndu-se în timp consolidarea unor particularități ale activității psihice, care se exprimă printr-un anumit nivel de organizare a capacităților intelectuale, voliționale, afective.

Cartea de literatură artistică îndeplinește nu numai marea misiune de a ne pune în contact cu semenii noștri îndepărtați în timp și spațiu, ci și ne învață să trăim în afara minciunii, nedreptății și prejudecăților. Opera literară dezvăluie aspecte ale realității. Ea contribuie la cunoașterea adevărului, dezvăluie copilului un crîmpei din realitate și făcîndu-l să retrăiască, îi pune la contradicție cele mai înalte sentimente, îi lărgeste orizontul vieții, susține I. Stanciu.

Copiii prin intermediul textelor literare dobîndesc cunoștințe despre floră și faună, plai, țară, evenimentele vieții socio-culturale. De asemenea, dobîndesc cunoștințe elementare despre folclorul și literatura pentru copii, despre scriitorii care creează opere pentru copii, cele mai simple genuri și specii literare, despre specificul cititului. Utilizarea textelor literare dezvoltă intelectul, gustul artistic, creativitatea.

Dezvoltarea personalității copilului prin literatură, după cum susține S. Cemortan, se va produce în două direcții și va include formarea culturii fizice și a celei spirituale. Formarea culturii spirituale prevede dezvoltarea comportamentului verbal, cognitiv, social și afectiv al personalității copilului. Formarea culturii fizice include dezvoltarea psiho-motorie a copiilor.

Conducîndu-ne de spusele savantei В. Щербина că, literatura în școală trebuie să fie nucleul, sfera principală de dezvoltare universală a personalității, a îmbogățirii intelectului și sentimentelor, a posibilităților de creație în toate sferile activității, am încercat să includem o oră opțională de *Literatură pentru copii*. Cursul opțional *Literatură pentru copii* a fost prevăzut pentru 34 ore (o oră săptămînal), dintre care 27 ore de predare-învățare, 5 ore de evaluare a cunoștințelor și 2 ore de consolidare.

În acest scop, am elaborat un ghid metodologic pentru învățători și părinți și, în corespundere cu ghidul, am alcătuit *Cartea de lectură* preconizată pentru elevi. Am selectat și am inclus ghicitori, proverbe, frămîntări de limbă, snoave, texte din literatura clasică (Ion Creangă, Vasile Alecsandri, Mihai Eminescu, George Coșbuc, Elena Farago, Otilia Cazimir) și literatura contemporană (Grigore Vieru, Spiridon Vangheli, Ion Druță, Iulian Filip, Vasile Romanciuc etc.) pentru fiecare lecție.

Ghicitorile incluse în cadrul orelor de *Literatură pentru copii* au mobilizat gîndirea elevilor, le-a dezvoltat agerimea și prezența de spirit, fantezia și acuitatea reacției, au contribuit astfel la familiarizarea copiilor cu Universul, dezvoltîndu-le spiritul asociativ, distrîndu-i. Înregistrînd și ascunzînd în subiect calitățile obiectelor și fenomenelor din lumea înconjurătoare ele le-a dezvoltat elevilor “gîndirea în imagini”, gîndirea asociativă.

Prin intermediul poveștilor copiilor le-au devenit accesibile marile probleme social-umane, li s-a conturat categoriile de bine și de rău, frumos și urît. Ele au influențat nu numai asupra sferei emoționale, ci și au servit drept stimulent mintal, prilej de exercitare a forțelor intelectuale ale copiilor. Poveștile le-a organizat atenția, le-a dezvoltat imaginația. Verbalizînd acțiunile și calitățile pe care le posedă personajele literare, ei încercau să-și cultive unele calități asemănătoare cu cele ale eroilor preferați. Copiii, adesea, erau furați de subiectul, evenimentele basmului și le venea greu să se mențină în rol de spectatori: simțeau nevoia să acționeze, să susțină sau să respingă pe cineva sau ceva. Micii elevi începeau a le șopti personajelor cum să procedeze; plîngeau cînd acestea au insucces, încremeneau într-o atitudine încordată, rîdeau odată cu ei, interveneau activ în desfășurarea evenimentelor.

Prin intermediul povestirilor studiate, elevii au dobîndit cunoștințe din diverse domenii, și-au lărgit orizontul de cunoaștere și concepții.

Proverbele și zicătorile propuse pentru fiecare lecție de *Literatură pentru copii*, prin forma lor concisă și prin conținutul lor generalizator au îmbogățit experiența de viață a elevilor, le-a dezvoltat simțul și atitudinea estetică față de bogăția și frumusețea limbii. Elevii au înțeles bine sensul întrebunțării proverbelor, astfel la povestirea unor înTâmplări, povești ei spuneau proverbe la aceeași temă, demonstrînd că proverbul exprimă același lucru, însă extrem de concis și plastic. De asemenea, prin intermediul proverbelor și zicătorilor elevii au asimilat limba maternă în însuși spiritul ei, au învățat să judece, să descifreze sensuri, să formuleze aprecieri morale.

Frămîntările de limbă i-au distrat și captivat pe elevi, ambiționîndu-i pe unii din ei să depășească dificultățile fonetice ale vorbirii.

În concluzie ținem să menționăm, că a forma personalitatea înseamnă a-l aduce pe copil, prin folclor și literatură, în mod neforțat, în lumea frumosului și a valorilor general-umane, a-i dezvolta vorbirea și intelectul, a-i forma o atitudine proprie față de realitatea ce-l înconjoară.

#### Referințe bibliografice

1. Cemortan S. *Teoria și metodologia educației verbal-artistice a copiilor*. Chișinău, 2001.
2. Stanciu I. *Literatură pentru copii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1968.
3. Щербина В.Р. *Проблемы литературного образования в средней школе*. Москва: Просвещение, 1982.

## DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII COPILULUI DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ PRIN INTERMEDIUL JOCURILOR DRAMATIZARE

Nadejda Baraliuc,  
cercetător științific, I.Ș.E.

**Abstract.** *The article contains analysis of game-play as a dramatization. The game-dramatizing children satisfy their need for affection and activism, developing their perception, imagination and creative thinking, is the most important activities in their artistic training, artistic and literary.*

Transpunerea în scenă a operelor literare sau a faptelor de viață este accesibilă în anumite limite și preșcolariilor. Fenomenul de aceea a obținut denumirea de joc-dramatizare și este unul general și specific copiilor din întreaga lume, prin care copiii își dezvoltă procesele cunoașterii, procesele afective și volitive, precum și trăsăturile de personalitate.

Transpunerea scenică a operei literare conține elemente de *improvizație și creativitate ludică*, elemente de *improvizație și creativitate artistică*, care se află în proporție/raport diferit, în funcție de etapa copilăriei, fapt care imprimă acțiunii de transpunere anumite particularități, cele mai importante fiind:

a) preșcolarii participă la jocul-dramatizare ca *modus vivendi*, ca activitate implicită existenței lor, iar școlarii iau parte la dramatizări cu intenția de a finaliza anumite preocupări artistice, fără să conștientizeze aspectul ludic pe care nu-l exclude, ci dimpotrivă, îl implică în mod necesar activitatea care participă;

b) preșcolarii manifestă dorința de a se transpune în rolul personajelor din opera literară, la școlarii apare în plus dorința de a se transpune în rolul interpreților, artiștilor, singurii în măsură să dea viață eroilor operei literare respective, de aici rezultă că dramatizarea nu se confundă cu jocul-dramatizare [2].

Ca formă de activitate predominant artistică, dramatizarea este specifică îndeosebi copiilor de vârstă școlară, iar ca formă de activitate predominant ludică, jocul-dramatizare este propriu, în exclusivitate, preșcolariilor [Ibidem].

Se consideră că jocul-dramatizare ar fi apărut ca oricare altă formă a jocului, sub influența poveștilor și a basmelor, fiind apoi consolidat de influența teatrului și a filmului pentru copii. Jocul-dramatizare este clasificat la tipul jocurilor de creație, deoarece conține elemente de *improvizație și creativitate ludică*, elemente de *improvizație și creativitate artistică*, deși există și opinii opuse, precum că jocul-dramatizare ar fi *jocuri-didactice* [2], însă acestea cer corespunderea totală a jocul-dramatizare jocurilor de creație. Firește, jocul copiilor este departe de a crea imagini artistice originale, dar pentru pedagogia creativității contează nu capacitatea copiilor de a crea valori noi pentru omenire, ci procesul de "creare a propriei identități". În cazul dat, contează ce *percep*, ce-și *imaginează*, ce *gîndesc* copiii în timpul jocului-dramatizare, precum și simplul fapt că ei *percep*, își *imaginează* și *gîndesc* creativ, căci anume acestea sînt valorile create de ei. În acest context, chiar și un spectacol jucat de actori profesioniști la cel mai prestigios teatru poate apreciat - și de fapt este! - și ca joc didactic, căci orice spectator nu este doar un receptor absolut de artă în timpul spectacolului, dar și învață, cu fiecare spectacol nou, ce este teatrul și arta dramatică. De aceea subscriem ideea că jocul-dramatizare este concomitent și joc de creație și joc didactic.

Reputatul autor al *teoriei jocurilor*, J. Huizinga, constată *valoarea cultural-spirituală generală* a receptării literare, inclusiv în dezvoltarea *gîndirii divergente*: „Venind în contact cu un anumit conținut de idei, sugerat de opera literară, receptorul este predispus să accepte sau să nege anumite gînduri, sentimente. Într-un fel sau altul, prin confruntări și judecată, el își îmbogățește lumea sa spirituală.” [4, p. 4].

Vârsta propice jocului-dramatizare începe de la 5 ani. Una dintre sarcinile pe care trebuie să le realizeze copilul în cadrul jocului-dramatizare este imitația pe care copilul o posedă de la naștere și domină pe tot parcursul vârstei preșcolare: „imitația, consideră S.Cemortan, trebuința de model, insecuritatea, egoismul, minciuna ș.a. nu sînt specifice: copilăriei, ci se manifestă specific în fiecare ciclu al dezvoltării” [1].

În cadrul acestor jocuri copilul sau adultul nu este un personaj concret, ci dirijează acest joc și prezintă rolurile prin intermediul jucărilor sau imaginilor, prin intonație, mimică, vorbire expresivă, de aceea s-au constituit diverse tipuri de jocuri teatrale regizorale:

Jocurile-dramatizări sînt cercetate în limitele jocurilor teatrale avînd la bază jocul regizoral și structura jocului cu subiect și rol. Însă jocul regizoral include în sine imaginarea situației, repartizarea rolurilor între colegii de joc, modelarea relațiilor sociale reale în activitatea de joc. Jocul cu subiect pe rol este mai simplu, nu necesită un nivel înalt al generalizării jocului, ca în cazul jocurilor regizorale.

Jocurile teatrale se bucură de succes la copiii de vîrsta preșcolară și școlară mică.

Tematica și conținutul jocurilor teatrale includ o orientare morală ce este inclusă în subiectul oricărei povești sau povestiri: prietenia, ajutorul reciproc, bunătatea, compătimirea, vitejia, veridicitatea și altele. O trăsătură caracteristică pentru majoritatea poveștilor este prezența personajelor diametral opuse – negative și pozitive, lupta binelui și răului.

O însemnătate mare au jocurile teatrale în educația estetică. Pregătirea atributelor, decorațiilor, elementelor de costumație pentru spectacol dezvoltă gustul estetic, formează simțul frumosului, apreciază frumosul atât în aspectul exterior al personajelor, cât și în comportamentul lor, în calitățile lor sufletești [3, p. 26].

În *jocurile-dramatizări* copilul este actor, singur creează imaginea cu ajutorul mijloacelor expresive (intonația, mimica, pantomimica), reproduce propriile acțiuni imitând personajul. În joc conținutul, rolurile și acțiunile de joc sînt condiționate de conținutul și subiectul unei anumite opere literare, dar reproducerea nu este strictă, ci este o temelie a jocului în limitele căreia se manifestă improvizarea. Improvizarea nu ține numai de conținutul textului, dar și de acțiunile scenice ale copiilor. Jocurile-dramatizări se pot desfășura fără spectatori sau cu spectatori dacă se desfășoară în forma simplă a teatrului (scenă, cortină, decor, costume ș.a.)

Cultura și tehnica vorbirii în jocurile-dramatizări este orientată la unificarea jocului, dezvoltarea respirației, dezvoltarea capacității de articulare corectă, dezvoltarea dicției corecte, intonația variată și a vorbirii logice. Se dezvoltă noi forme de comunicare cu copiii, se pune accent pe tratarea individuală a copilului. Atmosfera jocului asigură activitatea în comun a preșcolarilor asupra jocului-dramatizare, este mijlocul de manifestare a individualității copilului în care se manifestă nivelul lui de dezvoltare și experiența de viață.

Este important a trata individual copiii, a lua în considerare particularitățile individuale ale copiilor - emotivitatea, curiozitatea, înclinațiile, dorințele și necesitățile lor. În jocul-dramatizare se manifestă curiozitatea, interesul de explorare și competențele creatoare; jocul-dramatizare contribuie la dezvoltarea social-emoțională a copilului: a încrederii în forțele proprii și a comportamentelor sociale.

Conform surselor consultate, procesele, fenomenele și capacitățile psihofizice posibil a fi dezvoltate prin jocul-dramatizare sînt:

- *capacitățile*: mimica, pantomimica; vorbirea monologată și dialogată;
- *procesele psihice*: perceperea, imaginația, gîndirea, atenția, memoria;
- *însușirile creative*: iscusința de a se transpune în rol, a improviza, a-și asuma responsabilitatea de a juca un rol;
- *îndeletnicirile manuale*: confecționarea măștilor, jucăriilor pentru teatru, costumelor;
- *capacitățile de lucru în colectiv*: conlucrare, ajutor reciproc, manifestarea individualității;
- *capacități complexe*: atitudinea față de realitate, abilitatea de interacțiune cu realitatea, care ulterior sînt importante pentru receptarea literară.

Jocul-dramatizare este un joc specific activității artistice a copiilor, elemente importante ale căruia se regăsesc în jocurile populare. Prin jocul-dramatizare copiii își satisfac nevoia de afectivitate și de activism; își dezvoltă percepția, imaginația și gîndirea creativă, fiind activitatea cea mai importantă în formarea lor artistică și literar-artistică.

**Jocul-dramatizare: Găinușa Roșie**, după conținutul operei lui Joseph Jacobs

**Găinușa Roșie** – (*scurmă pămîntul cu ciocul*) – Am găsit un bob de grîu. Acest bob de grîu trebuie plantat. (*se adresează prietenilor*) – Cine va planta bobul acesta de grîu?

**Rața** – (*alene*) Eu nu (*zise Rața*).

**Pisica** – (*miau*) Eu nu (*zise Pisica*).

**Cîinele** – (*ham-ham*) Eu nu (*zise Cîinele*).

**Găinușa Roșie** – (*plantînd bobul*), (*tristă*) - Atunci îl voi planta eu.

**Găinușa Roșie** - (*îngîndurată*) - Grîul a crescut înalt și galben. Grîul este copt. Cine va secera grîul acesta?

**Rața** – (*alene*) Eu nu (*zise Rața*).

**Pisica** – (*miau*) Eu nu (*zise Pisica*).

**Cîinele** – (*ham-ham*) Eu nu (*zise Cîinele*).

**Găinușa Roșie** - (*secerînd*) - Atunci îl voi secera eu. Cine va treiera grîul?

**Rața** – (*a lene*) Eu nu (*zise Rața*).

**Pisica** – (*miau*) Eu nu (*zise Pisica*).

**Cîinele** – (*ham-ham*) Eu nu, (*zise Cîinele*).

**Găinușa Roșie** – Atunci îl voi treiera eu (*zise Găinușa Roșie*). Dar cine va duce grîul la moara?

**Rața** – (*alene*) Eu nu (*zise Rața*).

**Pisica** – (*miau*) Eu nu (*zise Pisica*).

**Cîinele** – (ham-ham) Eu nu (*zise Cîinele*).  
**Găinușa Roșie** – Atunci eu voi duce grîul la moară. Dar cine va frămînta și coace pîinea?  
**Rața** – (*alene*) Eu nu (*zise Rața*).  
**Pisica** – (*miau*) Eu nu (*zise Pisica*).  
**Cîinele** – (ham-ham) Eu nu (*zise Cîinele*).  
**Găinușa Roșie** - Atunci eu voi frămînta și coace pîinea. (*frămîntă aluatul*) - Cine va mînca această pîine?  
**Rața** - Ooo, eu o voi mînca (*zise Rața*).  
**Pisica** - Si eu (*zise Pisica*).  
**Cîinele** - Si eu (*zise Cîinele*).  
**Găinușa Roșie** - NU, NU! (*zise Găinușa Roșie*). Eu voi face asta. Și asta făcu.

#### Referințe bibliografice

1. Cemortan S. *Bazele psiho-pedagogice ale activității verbal-artistice a copiilor de vîrstă preșcolară*. Chișinău: Lumina, 1996.
2. *Jocul-dramatizare*//[www.didactic.ro](http://www.didactic.ro)
3. Petcu G. *Teoria jocului*. Curs de prelegeri pentru studenții facultății „Pedagogie și Psihologie”. Bălți: s.n., 1998.
4. Хуизинга Й. *Homo ludens*. М: Прогресс, 1997.

### DIFICULTĂȚILE DE CONCENTRARE ȘI ȘINDROMUL HIPERKINETIC LA COPIL

**Valentina Olărescu,**

doctor în psihologie, conferențiar, I.Ș.E.

**Marina Trancalan,** doctorandă

**Abstract.** *The article tells about the symptoms, causes, prevention and recovery measures of concentration difficulties and Attention Deficit and Hyperactivity Disorder- A. D. H. D. These are frequently asked for one of the reasons for the increase that a child is brought to psychologist.*

Dificultățile de concentrare reprezintă unul dintre motivele frecvente pentru care un copil este adus la psiholog de către părinți, la inițiativa lor sau la solicitarea educatoarei sau a învățătoarei. Asociate frecvent cu dificultățile de învățare, cu retardul sau chiar cu eșecul școlar și cu probleme comportamentale și de adaptare, dificultățile de concentrare sînt adesea confundate cu deficitul intelectual. Se estimează astăzi că mai mult de un școlar din 10 suferă de o formă de dificultate de concentrare. Dar în fond ce reprezintă dificultatea de concentrare? Este o disfuncție cerebrală, o reacție dezadaptativă a copilului la un mediu ostil sau inadecvat, o lipsă de maturitate, o caracteristică înnăscută sau un efect al educației insuficient structurate?

Cum trebuie abordat și mai ales cum poate fi ajutat un copil confruntat cu acest tip de dificultate care îi afectează performanțele intelectuale, capacitatea de asimilare a informației, maturizarea emoțională, calitatea relațiilor interpersonale și capacitatea de adaptare socială? De cele mai multe ori, deficitul atențional al copilului reprezintă o problemă și preocupă părinții și învățătorul care solicită ajutorul specialistului (psiholog, logoped, medic neuropsihiatru) o dată cu debutul școlarității, atunci cînd, confruntate cu exigențele și rigorile programei, problemei de concentrare devin evidente și perturbatoare.

Vîrsta la care dificultățile de concentrare devin evidente depinde de: disponibilitatea și interesul părinților care urmăresc evoluția psiho-comportamentală a copilului; vigilența și implicarea educatoarelor și a învățătorilor; comunicarea și schimbul permanent de informație între familie și cei care se ocupă de educația copilului (bone, educatoare, învățătoare).

În general, dificultățile de concentrare se decelează între 6 ani și 9 ani. Înainte de 6 ani, părinții își descriu copilul cu deficit de concentrare ca fiind "foarte vioi", "plin de energie", "veșnic în acțiune", "turbulent", ceea ce e firesc pentru că la această vîrstă dominantă este componenta comportamentală - hiperactivismul, instabilitatea psiho-motorie. De fapt, aceste tulburări sînt decelabile la 3-4 ani, iar depistarea precoce este foarte importantă și ea trebuie obligatoriu validată de către specialist. La aceste vîrste, reversibilitatea tulburărilor este semnificativ crescută și părinții, asistați de specialiști, pot recupera mai ușor situația, cu cîteva condiții: ca această dificultate să fie asumată pozitiv, fără a deprecia copilul și a-l culpabiliza; să fie bine analizată și studiată de către specialist; să beneficieze de susținerea unor metode de intervenție adecvate.

Concentrarea atenției presupune capacitatea persoanei de a-și fixa activitatea mentală pe un obiect sau pe o sarcină și de a inhiba alte centre de interes perturbatoare, practic este vorba de o activitate de selectare și de filtrare a informației. Această activitate selectivă stă la baza învățării. Concentrarea are o dublă funcție: permite accesul la informație; permite fixarea și potențarea.

**Cînd vorbim de dificultăți de concentrare?** Putem vorbi de dificultăți de concentrare, dacă copilul nu se poate juca prelungit la un joc care necesită atenție susținută; nu este capabil de efort intelectual prelungit; se plictisește ușor de orice tip de activitate; este cu mare ușurință distras de orice tip de stimul din ambianță: vizual, sonor, tactil; își întrerupe frecvent activitatea și are dificultăți în a finaliza o sarcină; are adeseori aerul că nu ascultă cînd i se vorbește; uită ce are de făcut; rătăcește sau pierde cu ușurință obiecte personale; nu reușește să se organizeze, lucrează sau se joacă haotic; răspunde adeseori la întrebări concrete.

Odată semnalul de alarmă tras, se pune problema de a decela semnificația tulburării și de a plasa acest simptom într-un context inteligibil. De aceea este obligatoriu să se facă o evaluare a nivelului intelectual al copilului (pentru a se exclude deficitul intelectual) - examen psihologic; să se determine acuitatea vizuală și auditivă (examen oftalmologic și O.R.L.) pentru a elimina eventualele deficiențe senzoriale care pot genera dificultăți de concentrare.

Este indicat și un examen logopedic pentru că practica a demonstrat că întreruperile în vorbire și tulburările de învățare ale scris/cititului - disgrafia și dislexia - sînt în mod curent cauzele problemelor de concentrare.

Incidența cea mai mare a tulburărilor de concentrare s-a constatat a fi și cadrul simptomatologiei specifice: sindromului cunoscut sub denumirea de A.D.H.D- "tulburarea hiperkinetică cu deficit atențional", larg mediatizat în ultima vreme. Diagnosticul de A.D.H.D pe care îl pune doar specialistul (psihologul clinician sau specialistul de neuropsihiatrie infantilă) presupune existența a trei simptome bazale:

1. hiperactivitatea - neastîmpăr motor permanent, copilul este incapabil să stea liniștit, aleargă, aruncă obiecte, trîntește ușile, se ridică din bancă, vorbește mult și tare, nu stă pe scaun nici atunci cînd mîncă, se agață mișcare obiectele din jur, inițiază uneori acțiuni periculoase fără să țină cont de riscuri.

2. tulburările de concentrare/ deficitul atențional - copilul nu-și poate focaliza atenția decît pentru secvențe foarte scurte, lucrează sau se joacă discontinuu, este distras cu ușurință, nu finalizează sarcinile sau acțiunile pe care le inițiază, are performanțe intelectuale și școlare foarte inegale, nu este atent cînd i se vorbește, pierde lucruri, răspunde la întrebări, este dezordonat și neglijent.

3. impulsivitatea - copilul nu-și poate aștepta rîndul în activitatea de grup, răspunde la întrebări înainte de a auzi integral conținutul acestora, își întrerupe frecvent interlocutorul, trece de la o activitate la alta, are dificultăți de a se conforma normelor, regulilor, nu respectă instrucțiunile, interdicțiile și e incapabil să-și organizeze activitatea.

Un copil este diagnosticat ca suferind de acest sindrom dacă simptomele apar înainte de 7 ani și durează minimum 6 luni. A.D.H.D afectează aproape 5% dintre copiii școlari și are o incidență mai mare la băieți. Cauzele sînt legate de o întrerupere în maturarea cerebrală și un dezechilibru al unor substanțe chimice din creier. Este important de subliniat că fiind o tulburare neurobiologică, ea nu este generată de erori educative sau de factori de mediu, dar, atenție!: nervozitatea părinților, modul de viață agitat, absența regulilor, lipsa dialogului și a comunicării, nerespectarea regulilor de igienă a vieții, pot agrava o hiperactivitate constituțională.

Ce consecințe are hiperkinetismul și deficitul atențional? Anturajul cataloghează copiii afectați de A.D.H.D. ca fiind dificili, capricioși, opoziționiști, recalcitranti, impulsivi, conflictuali, agresivi și de aceea sînt, de regulă, rejectați și marginalizați în grupul de copii și culpabilizați în familie. Din acest motiv, ei trăiesc un sentiment penibil de izolare, au conștiința faptului că sînt altfel decît ceilalți, au o imagine de sine negativă, manifestă frecvent complexe de inferioritate, sînt demotivați școlar și pot dezvolta compensator - pentru a se revaloriza - comportamente dezadaptative care le sporesc dificultatea de integrare, le generează agresivitatea verbală și/sau fizică, atitudini de frondă, demonstrativitate. (Copiii cu A.D.H.D. sînt frecvent diagnosticați eronat ca fiind atestați tulburări de comportament). Consecințelor enumerate li se adaugă, de regulă, dificultățile școlare cu care, inevitabil, se confruntă. Adeseori performanțele lor școlare sînt sub nivelul capacității cognitive reale, ceea ce face ca presiunea din partea familiei, creșei și școlii să fie resimțită și mai frustrant de către copil.

Este evident că acest tip de simptomatologie afectează: eficiența intelectuală și performanța școlară; personalitatea copilului; dezvoltarea și maturizarea lui emoțională (cu riscul reacțiilor depresive); competența sa relațională și calitatea adaptării sociale, punînd în pericol șansele sale de reușită socială din 3 copii cu A.D.H.D. Tulburarea nedagnosticată și netratată, persistă și la vîrsta adultă.

O atitudine corectă din partea familiei presupune: depistarea precoce a tulburărilor și a dificultăților cu care se confruntă copilul; consultarea unui specialist, psiholog clinician, medic specialist care poate



institui în funcție de particularitatea simptomatologiei un tratament specific; abordare educațională adecvată; psihoterapie - terapia comportamentală; un regim de viață corect (alimentație, somn, respectarea orarului zilnic), evitarea exceselor); consilierea familiei.

Așa dar este evident că îngrijirea și tratarea copilului hiperkinetic cu deficit de concentrare necesită o abordare multidisciplinară, articulată, coerentă și mai ales consecventă în care sînt deopotrivă implicați părinții, psihologul, logopedul, educatorii, profesorii și mai ales copilul însuși.

#### Referințe bibliografice

1. Ungureanu D. *Copiii cu dificultăți de învățare*. București: EDP, 1998.
2. Kavale K.A. & Forness S.R. (1997). *Defining learning disabilities: Consonance and dissonance*. În: J.W. Lloyd, E.J. Kameenui & D. Chard (Eds.) *Issues in educating students with disabilities*. (pp. 3-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

### PARTENERIATUL GRĂDINIȚĂ – FAMILIE, UN MIJLOC EFICIENT DE DEZVOLTARE A LIMBAJULUI LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

**Stella Șimon,**  
cercetător științific, I.Ș.E.

**Abstract.** *Creating a modern educational system in preschool institutions, adequacy requirements of a dynamic world, involves developing a partnership model design including nursery – family, able to achieve the purpose, defined as rules that establish requirements regarding product quality and dimensions that characterize the educational process.*

Crearea unui sistem educațional modern în instituțiile preșcolare, adecvat cerințelor unei lumi dinamice, implică elaborarea unui model de proiectare incluzînd parteneriatul grădiniță – familie, capabil să asigure atingerea finalităților, definite ca norme care stabilesc prescripții privitoare la calitatea și dimensiunile ce caracterizează produsul procesului educațional.

Cercetările psihopedagogice (Popescu-Neveanu P., Сохин Ф., Cemortan S., Cuznețov L.) și experiența cadrelor didactice din instituțiile preșcolare confirmă că dezvoltarea limbajului copiilor are loc sub influența mediului din grădiniță și familie.

Grădinița este prima treaptă a sistemului de învățămînt, ce susține ideea implicării părinților în programul educativ încă de la început, căci doar așa își vor forma deprinderi de parteneriat cu grădinița și implicit cu educatoarea.

Chestionarul realizat cu părinții de la grădinițele experimentale (Nr. 1 și Nr. 2, s. Trușeni) am evidențiat că definirea *rolului grădiniței* este foarte diferită din punctul lor de vedere:

Atitudinea părinților față de grădiniță	%
laborator de cunoștințe	5%
instituție publică	1%
implicare activă	4%

✓ Părinții văd grădinița ca pe un *laborator* (65%) în care copilul odată introdus, este supus unor operații științifice:. În urma acestora se presupune că, după cîțiva ani, în baza activităților integrate organizate cu copilul va avea un bagaj de cunoștințe și un comportament corespunzător vârstei lui. Prin urmare, părinții de acest tip manifestă încredere deplină în instituția de învățămînt, fără să se implice în mod deosebit în activitățile care se desfășoară în ea. Ei consideră că doar grădiniței îi revine în exclusivitate rolul de a-l educa și de a-l instrui.

✓ Părinții văd grădinița ca fiind o *instituție publică* (31%) a cărei sarcină este să aibă grijă de copii lor, să le dea sarcini pentru a-i menține ocupați pe parcursul zilei. Ei consideră că oricum, ceea ce învață copiii la grădiniță este nesemnificativ comparativ cu „școala vieții”, de aceea nu se obosesc să de-a o mare importanță acestei instituții (spunînd că „lasă că știi ce se face la grădiniță, doar eu l-am învățat poezii și cîntece!”).

Această categorie de părinți este formată din cei care nu manifestă interesul necesar față de evoluția copilului, ca atare, lasă toată grija pe seama grădiniței. Educatorul trebuie să cunoască dacă la acești

părinți lipsa de interes este expresia unei indiferențe față de dezvoltarea copilului și din ce cauză. Și într-un caz și în celălalt, grădinița trebuie să-și asume obligația de a investiga și a cunoaște toate situațiile ca factor cu rol de conducător.

✓ Părinți *se implică deosebit de mult în activitatea educativ-instructivă* (4%), uneori exagerând fără să-și dea seama. Ei sînt în stare să facă aproape orice, încît copilul lor să posede un bagaj mare de cunoștințe. Uneori din exces de zel, ajung să le impună educatoarelor să folosească metode pe care ei le consideră eficiente, să le spună cum să realizeze activitățile etc. Din această, cauză, uneori se poate ajunge la reproșuri, mai ales cînd performanțele copiilor sînt mai scăzute decît s-ar fi așteptat părinții.

Caracteristicile societății moderne au imprimat vieții de familie propriile ei sensuri: ritm alert în desfășurarea evenimentelor economico-sociale, instabilitate în viața profesională și, astfel, relațiile familiale au fost mult diluate. De aceea și responsabilitatea părinților față de educația copiilor a scăzut foarte mult [3, p.152].

Parteneriatul dintre grădiniță și familie cunoaște numeroase *forme și metode* prin care activitățile desfășurate, conduc la creșterea și educarea copilului prin armonizarea celor doi factori educativi: *ședințe cu părinții* – în care sînt prezentate principalele aspecte ale activității grădiniței; *propoganda vizuală* – afișarea diverselor *materiale pe teme de educație și materiale ce arată activitatea copiilor*; vizitarea grădiniței de către părinți; participarea la *lecții deschise și serbări*.

Noi am realizat în cadrul instituției preșcolare experimentale cîteva *activități integrate* cu participarea părinților, aplicînd strategii moderne de organizare și desfășurare a conținuturilor, îmbinînd diverse domenii de activități (limbaj, matematică, știință, artă, muzică, psiho-motricitate) aplicînd pe larg activitatea de joc.

Scopul nostru a fost să urmărim dezvoltarea limbajului la copii de vîrstă preșcolară din perspectivele: *lingvistică și literară*, suplimentar au fost incluse obiectivele la *educația plastică și muzicală*. Spre exemplu, la ariile curriculare s-au urmărit:

- *Educația pentru limbaj și comunicare* - dezvoltarea capacităților de exprimare orală corectă și fluentă.
- *Educația literar-artistică* - dezvoltarea capacităților de exprimare literară.
- *Formarea premiselor elementare de matematică* - dezvoltarea limbajului matematic.
- *Educația plastică* - dezvoltarea limbajului plastic.
- *Educația muzicală* - capacitățile de receptare a mesajului muzical (*limbajul muzical*).

Deci, s-a putut observa cu ușurință liantul dintre literatură, limbă, pictură, muzică și matematică. O astfel de proiectare a unei activități integrate necesită un efort permanent din partea educatorului. Pentru a-i ușura activitatea de formare a personalității copilului au fost implicați și părinții.

Proba experimentală ne-a relevat că poziția celor două instituții educaționale trebuie să fie una de *parteneriat*, pentru ca părinții să-și dorească să se implice din ce în ce mai mult în viața grădiniței.

Experimentul pedagogic ne-a demonstrat cîteva exemple de bune practici în relațiile cu părinții. De exemplu, unele probe pot fi organizate în viața cotidiană:

➤ În prima ședință cu părinții, educatorul le va oferi acestora cîte un exemplar din programă și planul activităților, explicîndu-le conținutul acestora și rolul lor de a se implica activ în cadrul activităților. Părinții nu vor fi nicidecum un obstacol în derularea activităților integrate, dimpotrivă, ei vor fi partenerii ce vor continua să lucreze cu copiii acasă. Ca exemplu propunem o secvență din planificarea activităților pe o săptămînă:

Tema	Activitatea educatorului	Activitatea părinților	Vocabular	Finalitățile
<b>Familia mea</b>	Conversație <i>Să nu uităm salutul în buzunar.</i> Recitarea poeziei <i>Familia mea</i> de C. Dragomir. Lectura textului <i>Frații</i> de V. Oseev. Discuție <i>Cei șapte ani de acasă?</i>	Conversație <i>Mama m-a învățat frumos să fu bun și respectuos;</i> Desenul <i>Arborele familiei mele;</i> Povestire <i>O zi din viața mea;</i> Interpretarea cîntecului <i>Casa mea</i> muz. de I. Macovei, vers. de Gr. Vieru; Aplicație: „ <i>Salutul</i> ”... <i>surpriză!</i> (traseul grădiniță – casa copilului)	educat, civilizat, bine crescut, a munci, a face ordine, harnic, activ, vrednic, silitor.	Manifestă respect față de adulți și alți copii. Cunoaște responsabilitățile și obligațiunile sale în familie.

➤ Educatorul va discuta și va face schimb de informații, idei cu părinții despre anumite probleme ce apar în evoluția dezvoltării limbajului copiilor.

➤ La sfârșitul ultimului an de preșcolaritate, părinții trebuie să evalueze activitatea educatorului ținând cont de obiectivele prevăzute în programă, dar și de standardele de dezvoltare a copilului preșcolar.

Activitatea cu părinții, ca parteneri, pentru asigurarea și dezvoltarea copilului în programul educativ din grădiniță, poate deveni un start pentru a crea părinților încredere în competențele lor.

O relație de parteneriat presupune *informarea reciprocă* în mod curent, asupra tuturor problemelor, noi, importante, asupra rezolvării unor probleme sau despre menținerea unor situații în starea cunoscută. Toate aspectele vieții copilului pot face obiectul schimbului de informații. Doar în acest fel, atât părinții cât și educatorul vor cunoaște evoluția dezvoltării limbajului copilului, căci ambele medii educative îl marchează profund.

#### Referințe bibliografice

1. *Curriculumul educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova*. Chișinău, 2007.
2. Cemortan S. *Valențele educației copiilor de vîrstă preșcolară*. Chișinău: Stelpart, 2006.
3. Crețu E. *Psihopedagogia pentru învățămîntul primar*. București: Aramis, 1999.
4. Cuznețov L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP USM, 2009.
5. Munteanu C., Munteanu E.N. *Ghid pentru învățămîntul preșcolar*. București: Polirom, 2009.

### PERSONALITATEA ȘI EDUCAȚIA ÎN STRÎNSĂ INTERDEPENDENȚĂ

Aurelia Deju, înv.

Școala cu clasele I-VIII Nr. 10, Bacău, România

**Abstract.** *Character-value is the relational aspect of personality and self-adjustment. It includes general concept about the world and life of the subject, social and moral beliefs and feelings, attitudes, activities, aspirations, ideals. The direction and intensity of attitudes determine the nature of personality and adaptive potential in society. Attitudes, values system, the peculiarity of personality, is built where attitudes come into line with social norms, values become. Assessment of a person is by comparison with others, considering only the essential feature caracterială, consistent, defining human moral value and not every behavioral manifestation.*

Caracterul este latura relațional-valorică și de autoreglaj a personalității. El include concepția generală despre lume și viață a subiectului, convingerile și sentimentele socio-morale, atitudini, activități, aspirații, idealuri. Sensul și intensitatea atitudinilor determină valoarea caracterului și potențialului adaptativ al personalității la viața socială. Sistemul atitudini-valori, ca particularitate a personalității, se construiește atunci cînd atitudinile intră în concordanță cu normele sociale, devenind valori. Evaluarea unei persoane se face prin comparare cu altele, considerînd trăsătură caracterială doar pe cea esențială, coerentă, definitorie pentru om, cu valoare morală și nu orice manifestare comportamentală.

Chintesența procesului de formare a caracterului și de integrare a personalității o reprezintă Eu-I. El este ceea ce diferențiază și delimitează personalitatea. Prin interacțiunea dintre conștiința despre lumea externă și conștiința de sine se produce structurarea personalității la nivelul eului, în cursul vieții. După G. Allport, Eul conține și exprimă personalitatea. M. Zlate distinge, în plan dinamic, șase „fațete” ale Eului (Eul real, Eul autoevaluat, Eul ideal, Eul perceput, Eul proiectat, Eul manifestat), reflectate la nivelul personalității – personalitatea reală, autoevaluată, ideală, percepută, proiectată, manifestată.

Pornind de la aceste considerente despre persoană și personalitate vom adăuga o oarecare rigoare în abordarea idealului educațional al învățămîntului românesc, ce decurge din idealul social și constă în formarea integrală și armonioasă de personalități creative și autonome. Acesta se profilează în laturile educației, fapt ce implică studierea lor. De aceea este necesară analiza procesului educativ al formării personalității integrale prin realizarea obiectivelor specifice: fiecărei dimensiuni (laturi) a educației, inclusiv obiectivele și modalitățile de realizare a lor.

Educația intelectuală ocupă un loc central în devenirea integrală a personalității omului contemporan și vizează formarea competențelor corespunzătoare.

Educația profesională este impusă de evoluția rapidă a civilizației contemporane și e necesară pentru integrarea, fără dificultăți, în societatea informatică de mîine.

Educația religioasă e o componentă a formării spirituale a omului, cu rezonanțe în plan intelectual, afectiv și comportamental.

Educația estetică participă la formarea personalității omului prin frumosul existent în natură, artă și societate, pentru a deveni creator și consumator de frumos.

Educația moral-civică imprimă reguli de conviețuire a oamenilor pe baza principiilor morale.

Educația tehnologică asigură pregătirea tehnică, completând cultura teoretică.

Educația fizică armonizează dezvoltarea corporală și presupune menținerea sănătății acestuia.

Concluzionăm: toate că personalitatea umană reprezintă unul dintre cele mai complexe fenomene din univers, interesul pentru cunoașterea și devenirea ei trebuie să fie o prioritate socială, o preocupare permanentă. Într-o societate orientată spre democratizare, economie de piață și informatizare constituie valoarea resurselor umane.

#### Referințe bibliografice

1. Șerdean I. *Pedagogie*. București: Editura Fundației România de Măine, 2004.
2. Țuțu M. *Psihologia persoanei – sinteze*. București: Editura Fundației România de Măine, 2005.

### UNELE SUGESTII ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA LIMBII FRANCEZE DE CĂTRE COPIII DE 6-8 ANI

**Cristina Straistari-Lungu,**  
cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației

***Abstract.** Familiarization and practicing any foreign languages encourages us to be more open to others, their cultures and points of view. This improves our cognitive abilities and consolidates our linguistic competence in our mother tongue a states that wants to be competitive and performing at the European level should street the problem of learning a foreign language as a priority of its national educational system.*

Învățarea limbilor străine trebuie înțeleasă mai mult decât o simplă parte a procesului educațional. Ea reprezintă o îmbunătățire a perspectivei de învățare la nivel profesional dar și cultural. Un stat care își dorește să fie competitiv și performant la nivel european și mondial trebuie să trateze chestiunea învățării limbilor străine ca o prioritate a sistemului național de învățământ.

Cunoașterea limbilor europene înseamnă deschiderea către celălalt, cunoașterea celuiilalt, posibilitatea de a dialoga și de a construi eficient în cadrul comunității europene.

Însă, învățarea unei limbi străine nu poate fi redusă la predarea noțiunilor de gramatică și vocabular, principalul obiectiv fiind acela de a crea abilitățile necesare comunicării în situațiile pe care le presupune viața cotidiană și profesională. Altfel spus, e nevoie de o „gramatică a competenței de comunicare”, „o gramatică a folosirii limbii”.

În acest sens, sînt de menționat cercetările lui Tukes G.R. și Lambert W.E, care propun o abordare mai adecvată a noțiunii de „competență de comunicare”. În viziunea, dezvoltarea competențelor de comunicare presupune mai mult decât stăpînirea unui cod lingvistic, înseamnă „dezvoltarea interesului și a sensibilității către valorile și tradițiile poporului a cărui limbă este studiată” [4].

Aceste noțiuni au stat la baza predării-învățării limbii franceze de către, cu vîrstele 6-7, 7-8 ani organizate de noi în mod special. În acest scop, am realizat un experiment, care a condus la elaborarea unui ghid metodic la predarea - învățarea limbii franceze de către copiii din grupele pregătitoare ale instituțiilor preșcolare (6-7 ani) și clasa întâi a școlilor primare (7-8 ani).

Cursul de predare a limbii franceze la vîrsta de 6-8 ani este orientat spre trezirea interesului copiilor pentru limba străină și a dorinței de a comunica în această limbă. Comunicarea am organizat-o în situații de joc, unde copiii obțineau informații despre jucării, despre sine, despre colegii de grupă, despre acțiuni în timpul jocului etc. și încercau să comunice.

Am propus ca activitățile să se desfășoare pe cale verbală de două ori pe săptămînă, (durata unei activități era de 25-30 minute). Pentru orientarea cadrelor didactice, am descris toate activitățile ce se pot preda în grupa pregătitoare și cîteva modele pentru clasa întâi, respectînd principiul continuității. Tematica era aceeași atît pentru copiii de 6-7 ani, cît și pentru cei de 7-8 ani, doar că în al doilea an de studiu (7-8 ani), informația propusă se completa cu mai multe cuvinte. De exemplu: în I an se învață doar două, trei formule de salut, în anul II celelalte. În continuare vă propunem cîteva modele de activități.

**Pentru grupa pregătitoare:**

### Lecția 1 „Salutul”

**Obiective generale:**

**Educativ:** – Educarea abilităților de comportare civilizată, a dorinței de a se saluta.

**Instructiv:** – Familiarizarea cu cele mai simple formule de salut.

**Vocabular:** Bonjour, à biento.

**Tehnologii educaționale:** conversația, repetiția,

Prima lecție s-a realizat cu ajutorul educatorului. Educatorul le-a comunicat copiilor că vor învăța să vorbească în altă limbă, în limba franceză.

Învățătorul salută copiii, apleacă capul și spune *Bonjour!* (cuvântul „*bonjour*” se repetă de 5-6 ori). Educatorul le spune copiilor că ei tot trebuie să se salute în limba franceză. Copiii repetă cuvântul „*bonjour*” de câteva ori, însoțit de plecaciunea capului. Învățătorul trebuie să obțină o pronunție clară și exactă. La plecare, învățătorul, dă din mână și spune *À biento!* (se repetă de 2-3 ori). Apoi și copiii repetă „*À biento*” de câteva ori, însoțind cuvintele de mișcarea mâinii.

**Pentru clasa I:**

### Lecția 1 „Salutul”

**Obiective generale:**

**Educativ:** – Educarea comportării civilizate, a dorinței de a se saluta.

**Instructiv:** – Formarea deprinderii de salut în dependență de evenimentul zilei.

**Vocabular:** le matin, le dîner, le soir, bon matin, bon soir, salut.

**Tehnologii educaționale:** conversația, repetiția.

Această activitate se va realiza analogic lecției 1 prevăzută pentru grupa pregătitoare. Învățătorul, intrând, spune: *Bonjour, mes enfants!* Apoi, le comunică copiilor că există și alte formule de salut, în dependență de evenimentul zilei. Cuvintele „*bon matin*”, „*bon soir*” se introduc prin intermediul jocului „Salut”. Sînt invitați trei doritori să iasă în față. Unul va reprezenta “dimineața”, altul - “amiaza”, și celălalt – “seara”. Pedagogul le comunică cum se numesc acestea în limba franceză (*le matin, le dîner, le soir*), apoi le spune copiilor ce formulă de salut trebuie să utilizeze ei dimineața (*Bon matin!*), la amiază (*Bonjour!*) și seara (*Bon soir!*). Copiii repetă pe rînd fiecare formulă de salut pînă cînd le memorizează. De asemenea, învățătorul le mai comunică copiilor că mai există o formulă de salut pe care o pot utiliza atunci cînd își salută colegii, prietenii – „Salut”.

Realizarea obiectivelor experimentului prin activitățile realizate au confirmat că: o limbă străină poate fi învățată începînd cu vîrsta preșcolară acordîndu-se o atenție deosebită comunicării verbale.

### Referințe bibliografice

1. Berard E. *L'approche communicative: Théorie et pratiques*. Paris: Clé International, 1990.
2. Dumond P. *La politique linguistique et culturelle de la France en Turquie*. Paris: l' Hartman, 1999.
3. Roulet E. *Théories linguistiques et pratiques de l'enseignement des langues*. Cours d'ete et Colloque scientifique. Sinaia, 1977.
4. Toker G.R., Lambert W.E. *Sociocultural aspects of language study*. În J. W. Oller and J. C. Richards. Focus on the Learner. Rowley: Newbury House.
5. Vigner G. *Présentation et organisation des activités dans les méthodes*. În: Le Français dans le monde. Paris, 1995.

## ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Татьяна Гынжу,  
преподаватель, Государственный Университет „Alesu Russo”, Бэлць

**Abstract.** The article aims to develop the creativity of small school age children in the process of theater activities. It is proved by its timeliness, it follows the content and the forms in which are included students. A special attention is given to achieve the work performed by the students with training that provides full partnership between children and their parents.

Современный этап социально-политического развития Молдовы ставит перед системой образования задачу воспитания творческой личности учащихся.

Решение этой задачи педагоги связывают с театрализованной деятельностью учащихся, имеющей творческий, продуктивно-деятельный характер, располагающей такими педагогическими возможностями, которые ориентированы на воспитание творческой личности младшего школьника.

В театрализованной деятельности каждый из детей может почувствовать себя создателем, что в свою очередь, позволяет педагогу обеспечить педагогические условия творческого саморазвития ребенка.

В процессе познания театрального искусства ребенок младшего школьного возраста переходит к совершенно новому типу деятельности, интерпретирующей, проявляющейся в готовности и способности принимать ответственные решения, накапливать собственный опыт.

Театрализованная деятельность детей включает: постановки спектаклей (в среднем два спектакля за учебный год); театрализованные праздники, КВНы; подготовку спектакля для участия в ежегодном школьном фестивале Сказки; дополнительные факультативные занятия «Искусство словесного мастерства», направленные на развитие выразительной речи и словотворчества; театрализованные игры и этюды с использованием пальчиковых и театральных кукол. Вариативность форм организации театрализованной деятельности позволяет использовать имеющиеся у младших школьников представления, отследить степень проявления творческих возможностей личности, осознать те внутренние изменения, которые происходят в процессе их формирования, а также возможности к перевоплощению, исполнению предложенной роли, определить дальнейшие возможные пути воспитания творческой личности ребенка в театрализованной деятельности.

Наиболее приемлемым средством при этом, на наш взгляд, выступает вовлечение ребенка в театрализованную деятельность в условиях целого класса. Здесь он проявляет индивидуальную способность к самовыражению, интенсивно идет его личностное развитие, он по-своему переживает эмоциональные состояния, связанные с выбранной ролью и воплощением художественного образа, что происходит в игровой совместной деятельности. Ребенок в творческом театральном коллективе привыкает действовать согласованно с партнерами, соотносит поступки сыгранных героев, ярче изображает роль.

При этом педагогу важно помнить о том, что пассивное исполнительство ведет к тому, что роль изображается ребенком, а не рождается у него изнутри, будучи внутренне ему необходимой. В связи с этим важна в театральной практике этюдная разработка роли, которую ввел К.С. Станиславский. Этюд - это игра персонажа в проблемной ситуации с использованием собственных слов исполнителя роли. С помощью этюдов можно найти путь к индивидуальности исполнителя, сделать устремления персонажа личными устремлениями участника сценической игры.

Мы считаем приемлемым использование в театрализованной деятельности младшего школьника метода действенного анализа этюда, который содержит три этапа: литературный текст автора; собственный, импровизированный текст актера в этюдах; освоенный актером литературный текст автора.

В этюдах ребенок-актер наполняет исходный текст личными переживаниями, подробным осмыслением речи. Он широко импровизирует на втором этапе для того, чтобы убедительнее прозвучали неизменные авторские реплики на заключительном этапе выступления. И этот процесс переводится на третьем этапе в глубинное импровизирование через интонацию, взгляд, физическое действие, изменения темпа-ритма, физического самочувствия и других средств богатой актерской психотехники при незыблемом сохранении текста как такового.

Значительно развивают творческую активность проблемные ситуации, разыгрываемые детьми с участием пальчиковых кукол, действующих от лица ребенка. Данные ситуации предполагают поиск вариативных путей их разрешения. Они способствуют гибкости проявления творческой мысли, воображения, активности, развитию коммуникативных способностей, определению социального статуса ребенка в коллективе сверстников.

Таким образом, воспитание творческой личности ребенка в театрализованной деятельности рассматривается как целостное воздействие на его нравственно-эстетическое познание картины мира через доступные возрасту виды театрализованной деятельности; создание определенных условий позволяет отображать свои впечатления в учебном процессе, способствующем активному приобщению ко всем явлениям окружающей жизни, общекультурным ценностям.

В статье рассматривается проблема развития творчества у детей младшего школьного возраста в процессе театрализованной деятельности.

Обосновывается ее актуальность, рассматривается содержание и формы вовлечения учащихся в процесс театрализации. Особое внимание уделяется реализации целостного подхода в театрализованной деятельности учащихся, который предусматривает совместное участие детей, педагогов и родителей.

#### Библиография

1. Букатов В.М. *Театральные технологии в гуманизации процесса обучения школьников*. Москва, 2001.
2. Колосова М.В. *Развитие творческого потенциала детей средствами театрального искусства*: Автореф... канд. пед. наук. Москва, 1994.
3. Колчеев Ю.В., Колчеева Н.М. *Театрализованные игры в школе*. Москва: Школьная пресса, 2003.

### FORMAREA PERSONALITĂȚII INTEGRALE A COPILULUI PREȘCOLAR PRIN ABORDAREA ACTIVITAȚILOR MATEMATICE

**Angela Dascal,**  
cercetător științific stagiar, I.Ș.E.

*Abstract. Modern mathematics requires today more than ever, all pre-school teacher a thorough psychological preparation, pedagogical and methodological, that prior mathematical knowledge to teach, to know the child individuality and to find those methods and processes to generate interest for mathematics. The main purpose of education is to foster continuing those sides of the child's personality which would help to shape the best interests of knowledge, intellectual skills, ability to formulate specific views, the desire to resolve a situation quickly and well they for him and his fellows and to adapt creatively to new situations.*

Activitatea *Matematica* face parte din domeniul Științe. Astfel, în didactica preșcolară atît cadrul didactic, prin activitățile sale concrete, cît și pedagogii care proiectează un curriculum pentru învățămîntul preșcolar trebuie să ia în considerare dezvoltarea simultană a gîndirii și limbajului, corelată cu stadiul de dezvoltare intelectuală în care se găsesc. Studiarea literaturii științifice: la tema dată, și în special cercetările savanților J. Piaget, L. Vigotschi, A. Zaporojeț ne-au permis să evidențiem că fiind domeniul unei gîndirii care operează cu cantitățile și cu relațiile stabilite între ele, matematica este descrisă și comunicată copiilor printr-un sistem specific de simboluri.

Probele experimentale realizate de noi în cadrul activităților cu conținut matematic în grădinița de copii, ne-au convins că aici un loc important îl ocupă însușirea unor cunoștințe elementare despre *grupele de obiecte* – mulțimi, încă din grupa mică. Introducerea acestor cunoștințe în programa învățămîntului preșcolar pornește de la faptul că teoria mulțimilor stă la baza matematicii moderne, iar înțelegerea noțiunii de număr este strîns legată de noțiunea de mulțime.

În contextul vieții contemporane, ca și în dezvoltarea științei matematice, au apărut aspecte noi, care ne obligă să privim într-un alt mod activitatea desfășurată în cadrul procesului instructiv-educativ pe toate treptele de învățămînt, în direcția însușirii noțiunilor matematice. Datele psihologice asupra dezvoltării matematice a copilului în perioada preșcolară arată că înainte de a se forma la copii *noțiunea de număr*, în dezvoltarea psihicului acestora trebuie să aibă loc o serie de procese care să le asigure maturizarea și *înțelegerea conștientă a conceptului de număr*.

În cercetarea noastră am avut ca suport convingerea lui J. Piaget care subliniază că „între 3 și 7 ani copiii trebuie să-și dezvolte capacitățile de cunoaștere în direcția *înțelegerii invariației cantității*, indiferent de locul sau, de poziția pe care ar ocupa-o în spațiu, de elementele care o compun” [3, 34]. Pentru sfera problemelor aplicative la activitățile cu conținut matematic din învățămîntul preșcolar, pentru noi au prezentat interes practic și ideile ce decurg din cercetările psihologiei genetice. Este știut că în această viziune: „*esența evoluției intelectuale, cognitive a copilului*” presupune în afară de rolul maturizării și, mai ales, cel al interacțiunilor și transmițerilor sociale, rolul acțiunii subiectului, astfel, dezvoltarea intelectuală ne apare, după cum menționează și J. Piaget ca „o construcție progresivă de asemenea natură încît fiecare inovație nu devine posibilă decît în funcție de cea precedentă” [3, 34]. Formarea gîndirii copiilor se realizează ca o construcție progresivă, pe baza interiorizării și coordonării acțiunilor, pînă la nivelul lor în sisteme ireversibile, cu caracteristici proprii elaborărilor logico-matematice, ale inteligenței operatorii.

Din această perspectivă, gândirea copilului preșcolar este preoperatorie, ea prezintă primele „instrumente de interacțiune cognitivă”, dar „pe planul acțiunii efective și actuale”.

Probele experimentale ne-au demonstrat că pentru a înțelege limitele mulțimii și structura interioară a acesteia, copilul trebuie să parcurgă o etapă îndelungată de acțiune directă cu obiectele de aceeași dimensiuni și de același fel, obiecte pe care trebuie să le mînuiască, să le clasifice: după anumite criterii comune cerute (mărime, formă, culoare), să le așeze în diferite locuri din grupă.

Experimentele ne-a demonstrat faptul că preșcolarul de 3-4 ani reține cu ușurință unele forme ale pieselor geometrice (cerc, pătrat, triunghi), precum și unele atribute ale acestora, cum ar fi: culoare (roșu, galben, albastru), mărime (mare, mic). Aceste trei forme copiii de 3-4 ani le însușesc cu ușurință, avînd posibilitatea de a le compara, de a face asocieri între ele și obiectele ce le înconjoară (mingea este rotundă, batista este pătrată, acoperișul casei este în formă de triunghi). Cu cît preșcolarul înainteză în vîrstă, cu atît cresc și posibilitățile lui de înțelegere, va căpăta independență în gândire și acțiune, încredere în forțele sale proprii și rapiditate în gândire și acțiune. Ținînd cont de cele expuse, conținutul activităților matematice la copiii din grupa mijlocie (4-5 ani) se complică.

Observările și analizele noastre ne-au demonstrat că în urma îmbogățirii experienței senzoriale a copiilor și implicit a cunoștințelor matematice referitoare la recunoașterea, denumirea și constituirea mulțimilor de obiecte pe baza unor reprezentări mai ample despre formă, culoare, dimensiune, ei reușesc cu ușurință (prin exercițiu sistematic) să perceapă relațiile cantitative dintre mulțimi, global și pe baza punerii în corespondență (formare de perechi) folosind în cadrul comparației termenii „mai multe”, „mai puține”, „tot atîtea” obiecte ca mai apoi să așeze obiectele mulțimii în șir crescător. Cunoștințele matematice pe care le asimilează copiii grupei mici și mijlocii formează punctul de plecare în însușirea cunoștințelor matematice destul de complexe ce se predau în grupa mare.

La vîrsta de 5-6 ani, copiii care frecventează cu regularitate grădinița, reușesc să ordoneze obiectele unei mulțimi și grupele mulțimii după criteriile date, să formeze conștient șirul crescător și descrescător, să-și însușească logic numărul în limitele 1-10. Formarea conceptului de număr după cerințele formulate de programă, (pe baza teoriei mulțimilor) îi face pe copii să cunoască numărul ca o proprietate a mulțimilor echivalente, să înțeleagă aspectul sau cardinal, să aprecieze numerele după valoarea lor. Aceasta presupune un efort al gândirii, care, fiind permanent, se dezvoltă continuu.

Matematica modernă cere astăzi, mai mult ca oricînd, tuturor cadrelor didactice din învățămîntul preșcolar o temeinică pregătire psihologică, pedagogică și metodologică, pentru ca, înainte de a preda cunoștințele matematice, să cunoască individualitatea copilului și să găsească acele metode și procedee care să trezească interesul pentru matematică.

Educatorea însăși trebuie să vadă în matematica nu numai disciplina care îi învață pe copii regulile necesare pentru găsirea rezultatelor exacte, ci știința care se înscrie în viață cu același titlu ca hrana, îmbrăcămintea, relațiile sociale, limbajul etc.

Scopul principal al educației este de a stimula continuu acele laturi ale personalității copilului care l-ar ajuta să-și contureze mai bine interesele de cunoaștere, deprinderile intelectuale, capacitatea de a formula opinii concrete, dorința de a rezolva repede și bine o situație care îl privește pe el și pe semenii săi și de a se adapta în mod creator la situațiile noi. Matematica le poate rezolva pe toate acestea cînd predarea ei este realizată în mod corect, prin diverse situații de joc. Numai așa trebuie să ne explicăm introducerea noțiunilor de matematică încă de la grădiniță.

#### Referințe bibliografice

1. Culea L. *Activitatea integrată din grădiniță*. Editura Didactica Publishing House, 2008.
2. Glava A. *Introducere în pedagogia preșcolară*. Cluj Napoca: Editura Dacia, 2002.
3. Miclea M. *Psihologia cognitivă. Modele teoretico-experimentale*. Ediția II. Iași: Polirom, 2003.
4. Tomșa G. *Psihopedagogie preșcolară și școlară*. București: MEC, 2005.



# DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII INTEGRALE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SECUNDAR GENERAL

## SCHIMBĂRILE EDUCAȚIONALE ȘI DEZVOLTAREA ȘCOLARĂ ÎN SOCIETATEA BAZATĂ PE CUNOAȘTERE<sup>2</sup>

Simona Marin,  
Associate Professor PhD,  
Academia Română, filiala Iași

*Abstract: Change is ubiquitous and relentless, forcing itself on us at every turn. It is remarkable how far this study of educational change has come in the last years, since it started in earnest in the 1960 s. I will not review the evolution of this development except to say that it has brought us to the beginning of a new phase which will represent a quantum leap - a paradigm breakthrough – in how we think about and act in relation to change. It is a world where change is a journey of unknown destination, where seeking assistance is a sign of strength, where simultaneous top-down bottom-up initiatives merge, where collegiality and individualism co-exist in productive tension.*

**Dezvoltarea școlară** este probabil cel mai interdisciplinar construct conceptual din domeniul științelor educației datorită imaginii holistice generată de schimbarea școlară ce nu poate fi obținută altfel decât prin integrarea conceptelor și teoriilor dintr-un număr de ramuri pedagogice diferite la care vom face trimiteri pe parcursul lucrării. Dezvoltarea într-o școală presupune schimbări, acțiuni, însă e dificil să elaborezi strategii de dezvoltare a școlilor în contexte atât de variate. În acest sens M. Fullan precizează [3, p. 47]: „Știm mai multe despre procesele schimbării ca urmare a cercetării din anii 1970 și 1980, numai că am descoperit că nu există reguli *bătute în cuie*, ci mai degrabă un set de sugestii ori implicații date de contingentele specifice: situațiilor locale.” Așadar, putem spune că *pentru a menține o organizație școlară în stare de funcționare eficientă și, cu atât mai mult, pentru o creștere a performanțelor sale, este necesară o adaptare a acesteia la transformările care au loc în societate*. O astfel de adaptare presupune permanente schimbări în cadrul instituțiilor de învățămînt, schimbări ce trebuie prevăzute, proiectate, implementate, evaluate, constituind astfel, în mare parte, domeniul unei noi orientări educaționale – **dezvoltarea școlară** (school development). Noua orientare pedagogică tratează subiectele cheie care au apărut ca urmare a valului mare de schimbări fără precedent în domeniul educației, schimbări care se impun atât în școli cât și în societățile din întreaga lume.

Analiza relației dintre învățămînt și societate, a impactului schimbărilor sociale asupra școlii trebuie să țină seama de modul specific în care se produc schimbările în învățămînt, de faptul că ele nu sînt obiectivarea imediată și directă a cerințelor sociale, ci sînt mediate și adesea, distorsionate de logica internă a sistemului educațional. Logica socialului și logica învățămîntului nu sînt întotdeauna convergente, pentru că logica internă a învățămîntului este rezultatul istoriei sale – subliniază P. Bourdieu [2] - rezultat al sistematizărilor succesive ce generează un ansamblu de practici, atitudini și mentalități pedagogice cu tendința de a se autoconserva și autoreproduce, relativ independent de presiunile și schimbările externe, avînd rolul de „filtru” în relația școlii cu sistemul social.

Cele mai relevante note definitorii ale schimbării educaționale le prezintă M. Fullan [3] sub denumirea de „postulatele schimbării” din care facem o sinteză a celor mai relevante pentru contextul societății bazate pe cunoaștere:

- nu există numai o singură versiune a ceea ce ar trebui să fie schimbarea;
- oamenii trebuie să înțeleagă schimbarea și să-și clarifice: ceea ce înseamnă ea pentru fiecare;
- schimbarea este o experiență personală; stresul și anxietatea sînt emoții normale de debut;
- schimbarea este abordată diferit de fiecare școală pentru a se potrivi contextului propriu;
- conflictul și neînțelegerea sînt inevitabile și fundamentale;
- este nevoie de amestec între presiune și sprijin, între ajutor și încurajare;

---

<sup>2</sup> This paper was made within The Knowledge Based Society Project supported by the Sectoral Operational Programme Human Resources Development (SOP HRD), financed from the European Social Fund and by the Romanian Government under the contract number POSDRU ID 56815

○ schimbările de sus în jos și de jos în sus aduc cu ele mai mult angajament și consecvență decât o abordare autoritară, centralizată, sau o abordare descentralizată gen laissez-faire;

○ schimbarea eficientă ia timp, așadar e esențial să perseverezi; restructurarea organizațională poate dura foarte mult;

○ o școală nu se poate dezvolta tot timpul, altfel ar rămâne fără combustibil; schimbarea înseamnă alternarea perioadelor de activitate relativă cu cele de consolidare;

○ există multe motive valide pentru care oamenii nu implementează schimbarea; nu e vorba întotdeauna de rezistența la schimbare;

○ nu e realist să te aștepți ca toată lumea să se schimbe – nu uda stîncile !

○ este necesar să faci planuri pornind de la aceste afirmații;

○ nici o cantitate de informație nu poate arăta perfect clar ce fel de acțiune trebuie făcută!

Dezvoltarea evoluează! Nu e bine să faci planuri prea exacte.

Particularizînd procesul schimbării la nivelul fundamental, cel al organizației școlare, într-o viziune sintetică am putea spune că *pașii schimbărilor văzuți din perspectiva școlii* ar implica:

▪ Estimarea necesităților fiecărei școli – o adevărată provocare realizată printr-o investigație asupra tuturor celor implicați;

▪ Folosirea rezultatelor pentru realizarea unei diagnoze și în procesul de planificare;

▪ Identificarea cîtorva priorități și concentrarea atenției și a resurselor pe activități importante și interdependente;

▪ Adaptarea întregului cadru conceptual și metodologic pentru optimizarea procesului instructiv-educativ pornind de la nivelul clasei de elevi;

▪ Implementarea schimbărilor prevăzute;

▪ Monitorizarea, evaluarea și eventual reorientarea planurilor strategice în funcție de condițiile realității educaționale.

**Schimbarea școlară autentică** presupune realizarea corelației între scopuri – componente vizate și strategiile de dezvoltare, între DE CE-ul schimbării, CE-ul schimbării și CUM-ul schimbării, pentru a crea o abordare adecvată a schimbării. Acest deziderat se poate obține prin respectarea unor condiții:

• Schimbarea, instabilitatea și rezistența în toate fațetele societății, nu numai în educație, trebuie considerate realități ale vieții contemporane. Deși inevitabile schimbările nu sînt întotdeauna pozitive, de aceea oamenii și școlile trebuie să le filtreze. Totuși a rezista este considerat a fi irațional.

• Are succes doar în contextul unei culturi școlare „bogate” – în care se creează o colaborare între profesori în vederea promovării dezvoltării școlare – de aceea e nevoie de modele practice în care școlile pot construi culturi bazate pe colaborare și dezvoltare.

• Dacă trebuie să se producă o schimbare, țelurile și activitățile diverselor persoane și instituții implicate trebuie să fie coerente, de aceea se recomandă parteneriatele. O politică școlară pozitivă poate construi conexiuni productive între partenerii educaționali.

• Realizarea unor proiecte de dezvoltare școlară viabile, adaptate condițiilor fiecărei școli și prin implicarea tuturor membrilor organizației. Proiectele proaste în educație au crescut reticenta la schimbare!

• Cea mai mare rezistență se întâlnește în școli, acolo unde oamenii trebuie să implementeze schimbările educaționale dar care au fost în număr mare excluși de la luarea deciziilor. Asemenea practici au făcut ca școlile să devină instituții conservatoare care de-a lungul timpului au rezistat schimbărilor și au căutat să mențină continuitatea cu experiențele lor trecute.

• Realitatea a demonstrat că aceste încercări de dezvoltare școlară, prin neimplicarea membrilor organizației școlare au eșuat în trecut și vor eșua și-n viitor pentru că profesorii nu au luat parte la schimbări și nu găsesc în ele prea multă însemnătate personală – de unde necesitatea implicării profesorilor în proiectarea și implementarea schimbărilor educaționale.

Schimbarea autentică se produce uneori extrem de lent datorită complexității organizației școlare. O școală poate să-și planifice propria dezvoltare în timp dacă ia în considerare inițiativele oficiale și ale conducerii școlii, mozaicul contextului său unic și a părerile elevilor, părinților, profesorilor și altor factori din comunitate. Una dintre condițiile succesului și a rezistenței în timp, este ca oamenii schimbării să provină din interiorul sistemului de învățămînt pentru a consolida inițiativele de schimbare și a obține astfel instituționalizarea schimbării.

### Referințe bibliografice

1. Alecu S.M. *Dezvoltarea organizației școlare. Managementul proiectelor*. București: EDP, 2007.
2. Bourdieu P., Passeron J.C. *La reproduction, elements pour une theorie du systems de enseignement*. Paris: Edition de Minuit, 1970.

3. Fullan M.G. *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press, 1993.
4. Hargreaves D., Hopkins D. *Development Planning for School Improvement*. London: Cassell, 1994.
5. Păun E. *Școala – abordare sociopedagogică*. Iași: Editura Polirom, 1999.

## IDEALUL PERSONALITĂȚII INTEGRE – REPLICĂ EDUCAȚIEI PRAGMATICE MODERNE

**Vlad Pâslaru,**

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, I.Ș.E.

*Abstract.* The concept of integral personality identifies with that of moral personality. The primary meaning of the following is diminished today, it can be crucial reobtaining the cultural and national identity by moldovan learners. The author finds the solution in reintegration of national-european education in Moldova.

Conceptul de personalitate integră este piatra unghiulară a filosofiei și pedagogiei. Indiferent de aprecierile pe care le-au avut de-a lungul anilor, conceptele și sistemele filosofice: – cărora le-au urmat fidel și cele pedagogice, în antichitate pedagogia fiind componentă a filosofiei, precum, de ex., la Platon [1] și Aristotel [2] - sînt centrate pe ideea de *om moral*, aceasta identificîndu-se cu cea de *om integru*, *om total*, *om universal* etc. [3]. Memoria limbii a înregistrat acest fenomen prin termenul *om integru*, dicționarele acordîndu-i sensul de *om moral* [4].

Cotidianul pragmatic contemporan însă, preocupat mai mult de aspectele de suprafață ale ființei umane, a diminuat valoarea lui *om integru* pînă la cea de om politic, corect, bun sau binevoitor etc., trăsături care, deși se asociază conceptului de om integru, nu-l substituie și nici nu-l reprezintă deplin.

Urmînd acțiunii de cedare axiologică privind omul integru, omul modern s-a complăcut acțiunii pragmatice aducătoare de profit material și politic imediat, care, ca valoare creată, are tendința de a dezlocui valoarea existențială a lui *om integru*.

Consecința cea mai puternică, dar și cea mai gravă, se produce, firește, în educație, aceasta fiind congenitală filosofiei, deci și conceptului *om integru*.

Procesul de diminuare a valorii omului integru se asociază perioadei de după constituirea națiunilor europene ca entități etnice superioare, cînd limitele etnicului au încetat treptat să mai fie obligatorii, fiecare individ devenind liber să se afirme în cadrul oricărui grup social, nu neapărat și etnic.

Acest proces este dublat și de legea progresului tehnico-științific, care, fiind în esență de natură universală, exploatează partea general umană a omului integru și mai puțin pe cea etnic-națională.

Ambele procese solicită educației o orientare pragmatică, fapt care a condus la o structură a personalității solicitată de progresul tehnico-științific și de cel de globalizare/europenizare, care diminuează, dacă nu chiar ignorează, caracteristicile și trăsăturile esențiale ale ființei umane, încurajîndu-le pe cele care răspund adîncirii și amplificării proceselor respective.

Astfel, dimensiuni și competențe care marchează esența ființei umane, precum cea *artistic-estetică* și cea de *autoidentificare cultural-etnică*, nu se regăsesc în cele zece competențe generale, ce-i drept, doar *recomandate* de comunitatea europeană țărilor care o alcătuiesc sau care năzuiesc integrarea în UE, așa încît în mod logic apare întrebarea, dacă este posibil să se integreze în cultura europeană o persoană care încă nu s-a autoidentificat ca atare.

În cazul țărilor, cîmpul educațional și axiologia educației cărora includ implicit dimensiunile *artistic-estetică* și *național-culturală* ca și constituente ale calității de națiune și stat democratic, pericolul dezumanizării educației prin cele două procese, tehnico-științific și de globalizare/europenizare, este nesemnificativ.

Pentru învățămîntul din R. Moldova, însă, populația căreia suferă de *criza de identitate* și de *criza de proprietate*, impactul negării dimensiunilor artistic-estetică și național-culturală poate fi catastrofal, căci, în loc să fie proiectată și realizată educațional re-integrarea europeană a poporului R. Moldova prin redevinerea în propria ființă națională, tendințele din ultima vreme indică o cale nefirească de cunoaștere, formare și dezvoltare a acestei comunități, și anume urmarea idealurilor și obiectivelor europene prin abandonarea idealului și obiectivelor educaționale naționale, proiectate-structurate de primele documente ale reformei învățămîntului [5].

Demersul pentru integrarea europeană se descifrează odată cu sensurile cuvîntului *a integra*: a (se) include, a (se) îngloba, a (se) încorporează, a (se) armonizează într-un tot [4]. Acțiunea de armonizare, ca finalitate a procesului de integrare, nu poate avea loc deci altfel decît prin promovarea propriilor valori,

propriei identități. Cu alte cuvinte, UE nu acceptă popoare fără o identitate clară, exprimată ferm de voința politică a acestora [6].

Dar și voința politică, ca și celelalte caracteristici și trăsături de personalitate, individuală sau colectivă, se obțin doar prin educație.

În acest context, educația din R. Moldova are de ales între pragmatismul occidental – un lux pe care și-l pot permite doar țările cu identitate național-culturală și democratică definitivă, și redevenirea în propria integritate a fiecărui educat, ca și a întregii comunități – poporul R. Moldova, care este o cale specifică de europenizare pentru comunitățile în proces de definitivare ca atare.

În concluzie, Soluția epistemică pentru depășirea situației este una: valorificarea potențialului axiologic național implicit și stabilirea principiilor, căilor și metodelor de armonizare a acestuia cu valorile educaționale avansate de comunitatea europeană. Or, calea pragmatismului educațional nu numai că nu este mai puțin potrivită, dar poate conduce catastrofal la demolarea integralității educațiilor moldovenei.

#### Referințe bibliografice

1. Platon. *Phaidros*. București: Humanitas, 1993.
2. Aristotel. *Poetica*. București: Editura Academiei Române, 1965.
3. Hersch J. *Mirarea filosofică*. București: Humanitas, 1992.
4. Dicționarul explicativ al limbii române. București: Univers Enciclopedic, 1996.
5. Concepția dezvoltării învățământului în R. Moldova. În: *Făclia*, 22 aprilie 1995; Curriculum de bază. Chișinău: CNCE, 1997.
6. Pâslaru VI. *Reintegrarea europeană a învățământului din Moldova*. În: *Didactica Pro*, 2004, nr. 2 (23), p. 20-25.

### EVALUAREA REZULTATELOR ȘCOLARE DIN PERSPECTIVA FORMĂRII COMPETENȚELOR

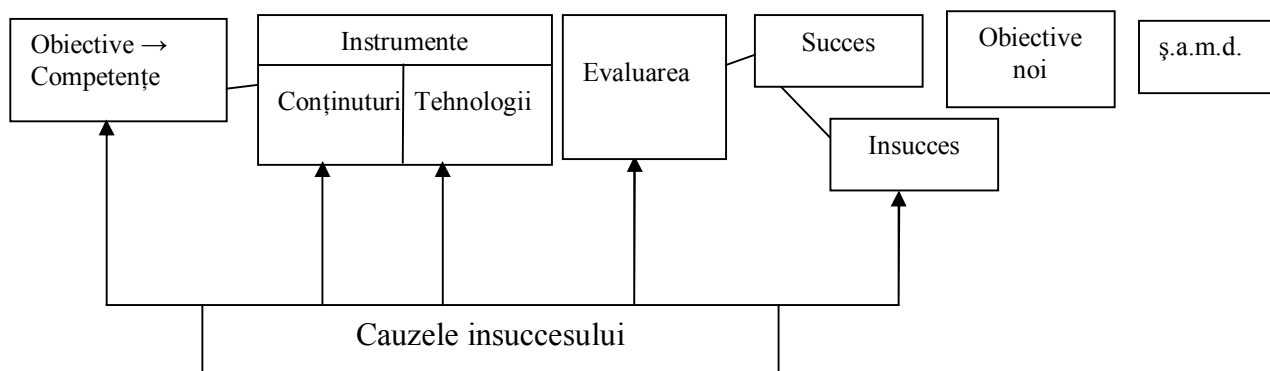
**Ion Achiri,**

doctor în pedagogie, I.Ș.E.

**Abstract.** *The article deals with the problem of the quality of school evaluation in the Republic of Moldova. The author offers some conceptual changes in evaluation on the level of Secondary Education. Besides, the author examines some methodological aspects of the organization and conducting exams for the course of junior, gymnasium and lyceum levels.*

Modernizarea curriculumului școlar și axarea învățământului în Republica Moldova pe formarea de competențe implică racordarea tuturor componentelor procesului educațional modern, inclusiv a procesului evaluativ, la cerințele curriculare și standardele de competență.

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. Acest fapt este confirmat și de algoritmul procesului educațional modern:



Evaluarea determină, de fiecare dată, dacă sînt atinse obiectivele preconizate și constată ce obținem ca rezultat al activității respective: *succes* sau *insucces*. În cazul unui insucces se vor determina cauzele acestuia și activitatea se va relua astfel, încît rezultatul final să fie de succes. Următorul pas constă în formularea de obiective noi și procesul continuă, formînd o spirală educațională.

În contextul reformei învățămîntului 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 eficientă în unitatea de învățămînt 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 elevi, ci, dimpotrivă, să-i încurajeze și să-i stimuleze în realizarea obiectivelor și formarea competențelor preconizate.

În acest context considerăm necesară **modernizarea sistemului de notare** în Republica Moldova astfel:

a) utilizarea în clasele I-VI a sistemului de calificative **excelent, foarte bine, bine, satisfăcător**;

b) aplicarea în clasele VII-XII a **sistemului de note 1-10**, fiecare dintre ele fiind notă de promovare, adică fiecare notă va indica **succesul** elevului la disciplina școlară, la etapa respectivă de școlarizare.

Există o șansă pentru Republica Moldova de a moderniza în acest mod sistemul de notare - Codul Educației. Cu regret, cele propuse în varianta actuală a Codului Educației privitor la sistemul de notare contrazic acestui principiu.

**III. 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.

De asemenea, în cadrul evaluării, nu se admite ca profesorul să compare pregătirea unui elev cu pregătirea altor elevi. Pregătirea fiecărui elev se compară doar cu obiectivele preconizate și cu nivelul de atingere a acestora și, în final, cu competențele respective.

**IV. Evaluarea se fundamentează pe standarde educaționale de stat – standarde orientate spre formarea competențelor (ce va ști, ce va ști să facă și cum va fi elevul) la finele procesului educațional.**

**V. Evaluarea implică utilizarea unei mari varietăți de forme, metode și procedee (tradiționale și moderne).**

**VI. Evaluarea este un proces reglator, care determină calitatea activităților educaționale.**

**VII. Evaluarea trebuie să-i conducă pe elevi spre o autoevaluare, o autoapreciere corectă și spre o îmbunătățire continuă a performanțelor obținute.**

Axarea pe aceste principii la toate treptele de învățămînt din Republica Moldova este o necesitate din perspectiva formării de competențe.

În procesul educațional, profesorul va aplica în continuare: a) *evaluarea inițială*, realizînd funcția prognostică; b) *evaluarea curentă*, realizînd funcția formativă; c) *evaluarea finală (sumativă)*, realizînd funcția diagnostică. Evaluările finale la finele anului de învățămînt vor demonstra dacă sînt atinse **subcompetențele** preconizate pentru clasa respectivă. Prin testarea națională la finele învățămîntului primar, examenele de absolvire a gimnaziului și la BAC se va evalua dacă au fost formate **competențele specifice: și cele transdisciplinare**, preconizate pentru treapta primară, treapta gimnazială și cea liceală de învățămînt și dacă au fost atinse **standardele de competență** la disciplinele respective.

În contextul principiilor evaluării **prioritară și dominantă** în procesul lecției/activității educaționale este **evaluarea curentă – evaluarea formativă**. Succesul lecției e în funcție de atingerea obiectivelor preconizate. În acest aspect, secvența **Evaluare** este obligatorie pentru fiecare lecție și în cadrul acestei secvențe se va evalua nivelul de atingere a obiectivelor lecției. Fixînd de fiecare dată **obiectivele** lecției, profesorul le va corela cu **competențele specifice, subcompetențele** respective și **standardele de competență** corespunzătoare. Probele de evaluare utilizate la clasă vor conține itemi și sarcini prin intermediul cărora se vor evalua, prioritar, nu cunoștințe și capacități separate, ci formarea de competențe.

Exemplele de **activități de învățare și evaluare**, fixate în curriculum pentru fiecare modul, sugerează demersuri pe care le poate întreprinde profesorul pentru formarea subcompetențelor și competențelor specifice. Acestea sînt recomandabile pentru profesor. Evaluarea va implica, în ansamblu,

utilizarea diverselor forme, metode și tehnici. În contextul evaluării formării competențelor prioritare se vor aplica **metoda proiectelor, investigația, probele practice, lucrările de laborator și grafice, testarea și realizarea testelor docimologice integrative**. Este binevenită **evaluarea asistată de calculator**. În ansamblu, competența se naște și se evaluează la confluența sensurilor date de verbele **a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să conviețuiești, a ști să devii**, deci nu este rezultatul acțiunii educaționale numai în domeniul cognitiv, ci se raportează și la cel afectiv-atitudinal și psihomotor. Astfel, fiecare competență posedă o structură internă bine determinată ce include:

- cunoștințe,
- capacități cognitive,
- capacități praxiologice,
- atitudini,
- emoții,
- valori etice, morale,
- motivații.

Competențele vor fi formate la elevi la finalizarea învățământului primar, gimnazial și liceal și trebuie să acționeze ca un fundament pentru învățarea în continuare ca parte a învățării pe parcursul întregii vieți. La formarea și dezvoltarea sistemului acceptat de competențe vor contribui toate disciplinele școlare. În acest context este important cum va fi realizată evaluarea finală (sumativă) la nivel de stat.

Metodologia evaluării finale și instrumentariul de evaluare utilizate la nivel de stat necesită modernizare. În acest context propunem pentru

#### **A. Treapta primară**

**O unică testare națională, prin intermediul unui test de competență, ce ar include itemi integrativi cu sarcini din toate disciplinele studiate în școala primară.**

Avantajul acestei metodologii constă în minimalizarea stresurilor și axarea evaluării pe evaluarea nivelului de formare a competențelor elevilor, nu numai a cunoștințelor acestora.

#### **B. Treapta gimnazială**

Luând în considerație ponderea și impactul limbii materne și matematicii în studierea tuturor disciplinelor școlare și nu numai, considerăm absolut necesară evaluarea la nivel de stat a elevilor la aceste discipline de învățământ. Astfel, propunem următorul sistem de examene pentru:

**a) școlile naționale – 3 examene obligatorii, prin intermediul testărilor naționale**

1. test la limba și literatura română;
2. test la matematică;
3. test de competență, ce ar include itemi integrativi cu sarcini din majoritatea
4. celorlalte discipline școlare studiate în gimnaziu, deoarece toate disciplinele școlare sînt importante și necesare pentru formarea competențelor preconizate pentru învățământul gimnazial.

**b) școlile alolingve – 4 examene obligatorii, prin intermediul testărilor naționale:**

1. test la limba și literatura română;
2. test la limba și literatura maternă (rusă, ucraineană, bulgară etc.);
3. test la matematică;
4. test de competență, ce ar include itemi integrativi cu sarcini din majoritatea
5. celorlalte discipline școlare studiate în gimnaziu, deoarece toate disciplinele școlare sînt importante și necesare pentru formarea competențelor preconizate pentru învățământul gimnazial.

**Aceste 3 (4) examene ar putea fi integrate într-un singur examen – examen de competență la finele învățământului gimnazial, realizat prin intermediul unui test cu itemi integrativi în care 30% din itemi sînt de matematică, 30% - de limba maternă și 40% - itemi integrativi din toate celelalte discipline școlare, studiate în gimnaziu.**

#### **C. Treapta liceală**

Ținînd cont de continuitatea *învățământ liceal – învățământ superior*, procesul educațional în liceu, inclusiv procesul de evaluare, trebuie să fie axat pe formarea și evaluarea de competențe, corelate cu formarea profesională inițială la facultate. Astfel, funcționarea diferitelor tipuri de licee (licee teoretice, licee tehnologice, licee vocaționale etc.), în cadrul cărora studiile se vor realiza la diverse profiluri, filiere și specializări (corelate cu necesitățile economiei naționale), evaluarea rezultatelor școlare la finele treptei liceale își va avea specificul respectiv. În această ordine de idei propunem:

**a) Determinarea, de comun acord cu instituțiile de învățământ superior, a listelor examenelor de bacalaureat obligatorii la fiecare dintre profilurile, filierele respective, corelate cu disciplinele de**

**profil ale facultăților la care se va face admiterea ulterioară a absolvenților liceelor, prin înscrierea acestora la facultate. Liceenii își vor alege seturile respective de examene.**

Astfel, pentru profilul tehnic, lista examenelor va fi diferită de cea pentru profilul economic, agricol, social sau cel de medicină etc.

**b) Includerea în lista de examene obligatorii de BAC la toate profilurile și filierele, oricare ar fi ele, a examenului la *Limba străină*, luând în considerație ponderea și impactul acestei discipline de învățământ asupra activității ulterioare a absolventului liceului și formării competenței-cheie III. *Competențe de comunicare într-o limbă străină*.**

**c) Instrumentele de evaluare, de regulă testele, vor include itemi integrativi prin intermediul cărora se va evalua nivelul de formare a competențelor preconizate, dar nu a unor cunoștințe sau capacități separate.**

Dezvoltarea în continuare a școlii în Republica Moldova confirmă necesitatea modernizării procesului de evaluare a rezultatelor școlare în învățământul preuniversitar.

Este important ca fiecare elev și profesor să conștientizeze că **evaluarea** în orice circumstanțe trebuie să fie **obiectivă**.

Considerăm absolut necesară realizarea **evaluării predictive** la finele clasei a IX-a. Această evaluare va determina care este profilul probabil al învățării în continuare pentru fiecare elev și care sînt riscurile posibile de eșec pentru acesta. Se va conștientiza că fiecare elev (copil) este de preț și important pentru țară și economia acesteia. Elaborarea instrumentarului pentru realizarea evaluării predictive este o problemă care necesită rezolvare.

Practica educațională demonstrează că în Republica Moldova calitatea evaluării rezultatelor școlare lasă de dorit. Efectul **copiatului** este prezent la toate nivelurile de învățământ. **Nota** a devenit un idol atât pentru elevi, cît și pentru părinții acestora. La etapa actuală de dezvoltare a școlii naționale, **principiul obiectivității** evaluării nu este realizat atât la nivel de unitate de învățământ, cît și în cadrul evaluărilor externe la nivel de stat. În acest context nu se cunoaște situația reală în învățământ în Republica Moldova. Această problemă ține și de securitatea statului - un stat ce nu-și cunoaște performanțele din sistemul educațional nu poate realiza o politică educațională adecvată.

## **IDEALUL EDUCAȚIEI MODERNE: PERSONALITATEA COMPETENTĂ SAU PERSONALITATEA INTEGR(AL)Ă?**

**Maria Hadîrcă,**

doctor în pedagogie, conferențiar cercetător,  
Institutul de Științe ale Educației

*Résumé. L'article présent l'évolution du concept d'idéal pédagogique, analyse les dernières formulations du but éducationnel établi pour l'enseignement de la République de Moldova. L' article propose quelques suggestions pour reformuler l'idéal éducationnel de la perspective du paradigme postmoderne dans l'éducation.*

Orice tip de activitate umană urmărește un scop. Educația, ca tip specific de activitate, urmărește un scop educativ bine determinat: formarea personalității umane proiectate în viitor. Împlinirea unui sau altui proiect de devenire umană a constituit dintotdeauna funcția centrală a educației, iar aceasta s-a realizat mereu din perspectiva unui model de personalitate acordat la reperatele culturale și istorice ale unei sau altei societăți.

Privită în plan diacronic, evolutiv, educația, prin activitatea de formare-dezvoltare a personalității, a ținut mereu atingerea unui scop cît mai înalt al perfecțiunii umane. Astfel, dacă în evul mediu această perfecțiune era întruchipată în *personalitatea religioasă*, atunci în epoca Renașterii aceasta a vizat *personalitatea enciclopedică*, omul universal; în societatea industrială, educația, înțeleasă „ca reconstrucție și transformare continuă” [4], a vizat, prin scopul ei, formarea unei *personalități multilateral dezvoltate*, iar în societatea postindustrială – formarea unei *personalități creatoare și autonome*.

Ajungem, așadar, la concluzia făcută la timpul respectiv de Șt. Bârsănescu: „există tot atîtea scopuri ale educației cîte genuri de societate există, iar idealurile educative sînt înrudite cu valoarea supremă a unei epoci” [1].

În contextul aserțiunii date, este interesant de examinat formula scopului educativ al învățămîntului din perioada sovietică, un sistem închis, puternic centralizat și ideologizat, și care viza „dezvoltarea

multilaterală și armonioasă a personalității”, „formarea omului nou”, de tip sovietic, avînd o conștiință marxist-leninistă etc.

Remarcăm, în primul rînd, inadecvarea socială a acestui scop, or, atunci cînd societatea umană se afla în stadiul de dezvoltare postindustrială, iar sistemele educaționale din occident urmăreau *formarea unei personalități creatoare*, în același timp istoric, sistemul educațional de tip sovietic profera un scop educativ caracteristic unei societăți deja apuse, de aceea scopul respectiv a fost ca fiind „devansat istoric și cultural, în afara contextului axiologic național și universal, dăunător celor educați” (VI. Pâslaru, 2003). Prin acest scop educativ anacronic, asocial și anațional, de fapt, se urmărea formarea aceluia *homo sovieticus*, îndoctrinat de ideologia comunistă, lipsit de identitate și de conștiință națională, care și constituia „valoarea supremă” a epocii respective.

Orice reformă în educație a avut și are drept punct de plecare formularea unui nou scop sau ideal educațional. Schimbarea, prin ideal, a designului educațional înseamnă reorientarea învățămîntului spre alte principii și valori ale educației, proiectarea unei noi viziuni asupra modului de concepere și proiectare demersului educațional, fapt ce determină schimbări majore la nivelul activității de formare-dezvoltare pedagogică.

Reforma învățămîntului din R. Moldova, începută la finele secolului trecut și care a constituit o etapă decisivă pentru democratizarea și umanizarea educației, a solicitat remanierea scopului de bază al școlii naționale, acesta fiind formulat astfel: „crearea personalității unei comunități naționale și istorico-sociale concrete, în contextul culturii naționale și în conformitate cu tendințele de dezvoltare a societății, poporului și națiunii și cu orientarea generală în dezvoltarea personalității concrete” (Concepția învățămîntului, 1988).

Accentele puse în această nouă formulă a idealului educațional (națiune, comunitate națională, cultură națională) urmăreau nu doar înlăturarea consecințelor deznaționalizării din perioada totalitarismului sovietic, dar și stabilirea unor noi principii pentru funcționarea sistemului de învățămînt și promovarea unor noi valori naționale și general-umane în activitatea de formare-dezvoltare a personalității.

Spre regret, însă aceste accente au dispărut repede din noua proiecție a devenirii noastre prin educație, ca națiune și popor; autorii reformei, încercînd să articuleze scopul educațional la cerințele societății postindustriale, au proiectat, pentru activitatea de formare, și „saltul” de la personalitatea reproductivă, caracteristică societății industriale la personalitatea productivă – liberă, deschisă, responsabilă și creativă – idealul pedagogic al lumii contemporane.

Astfel, idealul educațional în vigoare vizează „dezvoltarea liberă, armonioasă a omului și formarea personalității creative, care să se poată adapta la condițiile de schimbare ale vieții” (Legea Învățămîntului, art. 5, alin. (1). În corespundere cu acest scop major au fost formulate obiectivele generale ale sistemului de învățămînt reformat din R. Moldova (vezi Curriculum de bază), scopurile studierii disciplinelor școlare (vezi concepțiile disciplinelor), obiectivele cadru și de referință ale procesului educațional (vezi curricula disciplinare), care au și determinat realitățile pedagogice să urmeze traiectul stabilit în ceea ce privește activitatea de formare-dezvoltare a personalității.

De atunci au trecut aproape două decenii, timp în care în societatea moldovenească s-au produs multe și mari transformări politice, sociale, economice și culturale, inclusiv în domeniul învățămîntului. Ne aflăm la finele primului deceniu al secolului XXI, societatea de astăzi mai poartă amprenta acelei îndoctrinări comuniste, iar sistemul educațional, statuat deja în posmodernitate, trece din nou printr-un amplu proces de restructurare, de astă dată *postparadigmatică*.

Postmodernitatea în educație desemnează o nouă abordare a activității de formare-dezvoltare a personalității, care nu se mai axează pe o singură ideologie, nu mai promovează un singur adevăr, ci, dimpotrivă, încearcă să sistematizeze și să integralizeze idei, concepte, teorii și curente de opinii, să stimuleze libertatea de gîndire, spiritul critic și autocritic, toleranța reciprocă, respectul față de părerea și poziția celuilalt.

Paradigma postmodernă în educație formulează ca obiectiv esențial al educației *dezvoltarea integrală a personalității umane*, sugerînd că sarcina școlii de astăzi este de a dezvolta umanitatea în om, a înzestra elevul cu multiple valori educaționale, nu doar intelectuale, ci și morale, psihofizice, sociale, estetice etc., care să-i permită nu atît integrarea socială, cît, mai ales, trăirea într-o societate democratică, într-o lume în continuă schimbare.

Prin urmare, la nivelul politicii educației urmează să se producă o nouă *re-definire a idealului educațional* – această „finalitate de maximă generalitate care angajează în activitatea de formare-dezvoltare a personalității toate resursele formative ale societății existente la nivel instituțional și noninstituțional, într-un cadru formal, nonformal și informal” [2] – fapt ce va declanșa procedura de reformulare și a finalităților de ordin microstructural - standarde educaționale și obiective curriculare, respectiv, vom asista la o nouă proiectare a profilului de formare-dezvoltare a personalității.



Proiectul Codului Învățământului, lansat în anul curent pentru dezbatere publică, conținea deja o nouă formulă a idealului educațional, care viza „formarea personalității competente, creative, apte să-și asume responsabilitățile într-o societate democratică în continuă schimbare” (C. Înv., art. 6, alin. (1), ceea ce evidențiază o nouă redimensionare a idealului pedagogic, respectiv, o altă orientare pedagogică asupra activității de formare-dezvoltare a personalității, mai pragmatică, dar care exclude din concept ideea de *libertate*.

Pentru orice sistem și proces de învățământ, conținutul inserat în formula idealului educațional, care reprezintă „instanța valorică” cea mai înaltă și din care „iradiază normele, principiile, strategiile, scopurile și obiectivele educației” (C. Cucuș, 2002), are o mare importanță proiectiv-strategică, dat fiind că prin ideal se conturează nu doar modelul personalității dezirabile, ci și calitățile viitorului cetățean, cel care va fi, va trăi, va munci și va dezvolta societatea de mâine, astfel încât se poate spune că, prin tipul de personalitate proiectat pedagogic la nivel de sistem și proces de învățământ, de fapt, se anticipează “calitatea culturală, economică și socială” a viitorului.

Fiind proiectat pe termen mediu și lung, el are capacitatea de a declanșa acțiuni de anvergură la nivelul politicii educației și al finalităților pedagogice. De aceea, sugerează J. Dewey [4], se impune alegerea cu mare grijă „a scopurilor pozitive ale educației, formularea acestora în concordanță cu idealul pedagogic și sprijinirea lor prin acțiuni concrete, planificate la nivel de politică a educației, astfel încât să asigure *depășirea stării actuale a sistemului* (subl. n.), ajustarea structurală de tip reformator, valorificarea potențialului existent de resurse interne și externe ale sistemului și să permită deschiderea spre alternative operaționale, prin acțiuni adaptabile la diferite situații particulare”.

Dar, pentru a depăși starea actuală, sistemul de învățământ din R. Moldova ar trebui mai întâi să identifice: acea *idee națională*, capabilă să conducă la *întregirea* sistemului, apoi să proiecteze o nouă politică a educației, având un *ideal educațional integrator*, din care să derive strategii de rezolvare a mai multor *crize* pe care sistemul are înregistrate la activul său, cum ar fi criza de valori, criza de identitate (națională, culturală, lingvistică etc.), criza în orientarea și formarea profesională etc.

Genericul conferinței actuale – „Personalitatea integrală: un deziderat al educației moderne” – poate fi interpretat ca o nouă orientare prospectivă asupra finalității macrostructurale a educației în postmodernitate, deci și ca o sugestie de re-definire a idealului educațional pentru sistemul și procesul de învățământ din R. Moldova. În această ordine de idei, considerăm că un sistem educațional deschis, aflat în plin proces de modernizare și aprofundare a reformelor, pe lângă perpetuarea valorilor educaționale tradiționale, tocmai este momentul să se angajeze și în promovarea unor valori specifice: educației secolului XXI, cum ar fi *integralitate, umanitate, funcționalitate, existențialitate, deschidere spre dialog* etc.

Totuși, ni se pare improprie alăturarea de termeni din sintagma *personalitate integrală*, or, substantivul *personalitate* poate primi ca determinativ numai adjectivul *integră*, deci corect ar fi *personalitate integră*. Pe de altă parte, determinativul *integrală* poate fi atașat contextual la conceptele pedagogice *educație* sau *formare-dezvoltare*, prin urmare, putem vorbi de *educație integrală*, iar cu referire la ideal educațional – de *formare-dezvoltare integrală a personalității*.

Incluzând această sintagmă în formula sa, noul ideal educațional ar căpăta amprenta postmodernității în educație, ar câștiga un spor de adecvație la definiția dată de S. Cristea în *Dicționarul de pedagogie* și ar avea în vedere *integralitatea* sau *totalitatea* educației, adică ar viza *întregul* activității de formare-dezvoltare a personalității, nu doar o parte a acesteia, cea desfășurată în cadrul învățământului formal (cum se percepe, de obicei), ci și cea de dincolo de pereții școlii, desfășurată în familie, în instituții nonformale, prin mass-media etc. ceea ce ar face trimitere la necesitatea unei abordări holistice, globale a educației și la realizarea unei activități *întregite* de formare-dezvoltare a personalității umane, exprimată în conceptul integrator de *proces instructiv-educativ*.

Dacă un ideal nu este altceva decât formula conceptului de perfecțiune în educație, atunci și ideea unei „educații perfecte, integrale, care să dezvolte în om toate dispozițiile sale naturale” (Im. Kant) este absolut adevărată. Prin urmare, cei care vor contribui la formularea noului ideal nu ar trebui să neglijeze conceptele de *educație integrală, integralizare pedagogică și abordare integratoare a instruirii și educației*, astfel încât noul ideal educațional să vizeze cu adevărat *formarea-dezvoltarea integrală a personalității* elevului, prin corelarea în procesul educațional a tuturor dimensiunilor educației (morală-științifică-tehnologică-estetică-psihofizică-socială și formelor educației (formală, nonformală, informală).

De menționat, conceptul de *formare-dezvoltare integrală a personalității*, care este idealul postmodernității, este deja inclus în formula idealului pedagogic decretat pentru sistemul de învățământ din România, fiind stipulat și în textul Legii Educației Naționale, și care prevede că noul „ideal educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sînt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală” (art. 2 (1), p. 7).

Sintagma respectivă este vehiculată și în articolele publicate în revistele rusești de specialitate – „Педагогика” și „Инновации в образовании”, unde se vorbește tot mai insistent despre necesitatea abordării competențiale a instruirii (компетентностный подход в образовании), creșterii nivelului educației moral-spirituale în vederea asigurării unei *educații integrale* (целостность воспитания) ca unul din scopurile de bază ale învățământului actual din Federația Rusă.

Așadar, la această nouă etapă de restructurare și de modernizare a învățământului din R. Moldova, ce model filozofic va fi luat ca bază în proiectarea noului ideal educațional? Ce tip de personalitate urmează a fi proiectat de către viitorologii în educație pentru școala anilor viitori? Personalitate liberă? Personalitate competentă? Personalitate integră? Într-o lume a schimbărilor imprevizibile, cine ar mai putea să spună cum ar trebui să fie proiectată ființa umană?

Un posibil răspuns la aceste întrebări îl oferă prof. VI. Pâslaru, care, descriind noua filozofie a educației în contextul integrării europene, afirmă că „ființa umană trebuie să fie *integră* nu numai moral, ci și ca individ național și social; desăvârșită conceptual, teleologic și spiritual; echilibrată ecologic și sănătoasă fizic; tolerantă național, cultural și religios; conștientă de propria identitate, dar și de identitatea lumii în care trăiește; deschisă la schimbare și adaptabilă la schimbări” (VI. Pâslaru, 2001), ceea ce reprezintă o nouă treaptă valorică în proiectarea activității de formare-dezvoltare a ființei umane și prefigurează o viziune integratoare asupra educabilității.

Problema definirii sau re-definirii idealului educațional nu este una tehnică sau de redactare, cum s-ar părea la prima vedere. Definind idealul educațional în termenii unei personalități dezirabile societății postmoderne, de fapt, se intră pe terenul filosofiei educației și chiar al politicii educației, domenii care nu sînt la îndemîna oricui.

Să nu uităm totuși că, odată formulat, idealul educativ reprezintă „marea promisiune” a școlii în fața societății. Or, dincolo de definirea sau re-definirea idealului educațional, cea mai responsabilă sarcină a unui sistem de învățămînt, care dorește cu adevărat să acceadă la atingerea modelului de personalitate proiectat, rămîne a fi identificarea mecanismului de promovare a acestui deziderat la nivelul procesului de învățămînt și a posibilităților de realizare a activității de formare-dezvoltare a personalității în direcția dorită.

#### Referințe bibliografice

1. Bârsănescu Șt. *Curs de pedagogie generală*. București: Lit. C. Ionescu, 1935.
2. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2002.
3. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Editura Litera, 2000.
4. Dewey J. *Démocratie et Education*. Paris: Armand Cillin, 1990.
5. Pâslaru VI. *Reforma și filozofia educației în contextul integrării europene*. //Reformarea sistemului educațional. Chișinău: Editura Arc, 2001.
6. Ministerul Învățămîntului. *Valențele reformei învățămîntului*. Partea I. Chișinău, 1992.
7. *Legea Învățămîntului*, Chișinău, Editura Liceum, 2002.
8. Codul Învățămîntului (Proiect) Chișinău.
9. Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. *Legea Educației Naționale*. Proiect. București, 2010.

## CURRICULUM INTEGRALIZAT: ABORDĂRI STRATEGICE

**Ion Botgros,**

doctor, conferențiar universitar, I.Ș.E.

**Ludmila Franțuzan,**

doctor în pedagogie, I.Ș.E.

**Abstract.** *In this article are presented the strategic ideas of integration of scholar mono-disciplines: biology, physics, chemistry. On the base of scientific cognition there are specified the ways and approaches of scientific education integration: multi-/ pluri-/ inter- and transdisciplinary.*

Modernizarea curriculumului școlar la aria „Matematică și Științe” în contextul formării competențelor constituie un prim pas spre ideea integralizării monodisciplinelor tradiționale care, totuși în ultimii ani, reprezintă o problemă inevitabilă privind formarea unei personalități integrale necesară societății contemporane bazate pe cunoaștere.

În linii generale specificul integralizării disciplinelor școlare: fizica, chimia, biologia situează procesul educațional într-o viziune globală a unicității cunoașterii științifice: și pune în prim plan coerența și logica ansamblului de cunoștințe din diverse domenii ale științelor fundamentale, avînd la bază obiectul cunoașterii-*natura unitară*.

Abordarea integralizată a acestor discipline școlare derivă din unicitatea cunoașterii științifice: specifică domeniilor respective de cunoaștere, anume:

1. Ansamblul comun de noțiuni /concepte științifice:: corp, substanță, fenomen, proces, mișcare, spațiu, timp, energie etc.
2. Sistemul metodologic unic de cunoaștere științifică bazat pe observare, experiment și raționament inductiv-deductiv.
3. Valorile general-umane comune care permit dezvoltarea integrală a personalității elevului: adevărul, viața, binele și frumosul [1].

La baza proiectării unui curriculum integralizat specific acestor discipline școlare se află competența de cunoaștere științifică, definită: „ca un *ansamblu integrat de resurse interne ale elevului, comune disciplinelor școlare biologia, fizica, chimia, axate pe interacțiuni ale raționamentului dialectic, gândirii epistemologice, utilizării limbajului științific și a unui comportament adecvat mobilizat în vederea rezolvării unor situații semnificative modelate pedagogic*” [1].

Competența de cunoaștere științifică, fiind o competență generală, este constituită din cinci competențe specifice:, care depind de gradul de complexitate a conținuturilor științifice: integralizate:

- Competența de achiziții intelectuale;
- Competența de investigație științifică;
- Competența de comunicare în limbaj științific;
- Competența de achiziții pragmatice;
- Competența de protecție a mediului ambiant și cultura sănătății personale [1].

Integralizarea monodisciplinelor școlare prin optimizarea și unificarea conținuturilor într-un sistem unitar al conceptelor științifice: reprezintă o primă cale/modalitate de integrare și poate fi realizată prin două demersuri:

- pluri/multidisciplinar;
- interdisciplinar.

Educația în spiritul valorilor științifice: în baza disciplinelor școlare tradiționale: fizica, biologia, chimia centrată pe competențe și integralizarea acestora în baza competenței de cunoaștere științifică a naturii unitare reprezintă o configurație puternică raționalistă și pragmatică specifică domeniilor de cercetare. Această educației științifică, care are un suport metodologic și un raționament strict bazat pe observare, experiment și deducție, demonstrează orientarea materialistă în cunoașterea lumii din jur.

Însă viața noastră există nu numai sub aspectul cunoașterii științifice: a mediului din jur din care facem parte și noi înșine, dar avem nevoie de o cunoaștere a Sineului ca un tot unitar cu Universul. Formarea unei personalități centrată pe axa integralității cunoașterii științifice: atât extrinsecă, cât și cunoașterea științifică intrinsecă ar constitui o a doua cale/modalitate de formare integrală a personalității elevului din punct de vedere intelectual, fizic, moral și spiritual. Această modalitate este posibilă deoarece procesul de cunoaștere poate fi axat nu numai pe un raționament strict și logic bazat pe *experiment și deducție*, dar și pe *intuiție* care permite de a dobîndi cunoștințe din adîncul subconștientului. Este stabilit că *intuiția* poate face o legătură directă dintre conștient și subconștient, obținînd astfel acces la sursa de cunoaștere. Anume practica descoperirilor științifice: ne demonstrează, că multe idei și teorii științifice: au apărut nu în rezultatul unui raționament științific, ci pe cale intuitivă.

Deci, *intuiția* permite de a face o legătură directă *conștient și inconștient*. În rezultat se obțin cunoștințele respective. Astfel, evidențiem existența a două modalități de cunoaștere și dobîndire a cunoștințelor despre natură și Sine, anume: *cunoașterea științifică* (raționalistă) și *cunoașterea intuitivă* (iraționalistă).

Aceste două modalități de cunoaștere ne orientează spre formarea conștiinței științifice: (raționaliste) despre realitatea din jurul nostru și a conștiinței de sine (iraționaliste/spirituale) despre realitatea din noi înșine, care pot fi considerate finalității autentice a educației științifice: actuale din „învățămîntul școlar”.

Integralizarea disciplinelor școlare într-un sistem unitar al cunoașterii științifice:: *cunoașterea extrinsecă* și *cunoașterea intrinsecă* numite, respectiv, *cunoașterea exoterică* (exterioră, accesibil, conștientă) și *cunoașterea ezoterică* (interioară, ascunsă inconștientă) poate fi realizată prin abordarea ***transdisciplinară***, care include ideile de *umanizare* a educației. Astfel, „știința trebuie predată la orice

nivel de la cel mai scăzut pînă la cel mai înalt, în mod umanist” [5]. Iar transdisciplinaritatea, indică E. Păun „va produce modificări esențiale în registrul epistemologic al tuturor științelor” [4].

În acest context, o abordare integralizată a educației științifice: va avea valențe pozitive prin anumite valori și atitudini care pot fi formate la elevi:

- gîndire complexă și creativă;
- grad înalt de obiectivitate în cunoașterea realității;
- sistem de metode de cunoaștere unitară a realității;
- limbaj științific specific cunoașterii integralizate;
- comportament adecvat în rezolvarea situațiilor semnificative.

#### Referințe bibliografice

1. Botgros I., Bocancea V., Păgînu V. *Conceptualizarea integrată în dezvoltarea curricula școlare la aria „Matematică și Științe”*. În Modernizarea standardelor și curricula educaționale - deschidere spre o personalitate integrală. Materialele Conferinței Științifice: Internaționale din 22-23 octombrie 2009. Chișinău, 2009.
2. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura Polirom, 2008.
3. Păun E. *Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică*. București: EDP, 1974.
4. Păun E. *Sociopedagogie școlară*. București: EDP, 1982.
5. Rabi I. *apend The Project Physics Course, Holt, Rinehart and Winston. Inc. New York*.

### METODOLOGIA DE PROMOVARE A DIMENSIUNII EUROPENE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL LA LICEU

(studiu de caz: Cursul opțional pentru liceu *Integrare europeană pentru tine*)

**Rodica Solovei,**

doctor, conferențiar universitar, I.Ș.E.

**Abstract.** *In this article it is approached the methodology of European dimension promotion in the educative process (the case study: The optional course for lyceum European Integration of You.) It is emphasized the importance and the actuality of the respective course. It is mentioned that the teacher that teaches this subject will take into account the following aspects: the conducting of lessons on the base of thinking and learning framework: Evocation-Sense performance-Reflection-Extension; the use of, basically, interactive and nontraditional strategies; use of multiple intelligence theory. It is presented a classification on four categories of teaching-learning-assessment techniques which will be applied to the lessons.*

În contextul reformei învățămîntului secundar general din Republica Moldova, al procesului de racordare al acestuia la standardele europene, cursul opțional de liceu *Integrare europeană pentru tine*, este actual și util [1]. Actualitatea acestuia este determinată de necesitatea de a contribui la creșterea gradului de informare și formare cu privire la integrarea europeană în mediul educațional secundar general din Republica Moldova. Cursul stabilește un parcurs de învățare axat pe competențele de bază determinate de Comisia Europeană, care au drept scop motivarea pentru implicare activă în viața social-politică, economică, culturală și formarea calităților unui bun cetățean al Republicii Moldova și al Europei.

Metodologia promovării disciplinei *Integrare europeană pentru tine* reclamă cîteva deziderate de care trebuie să țină cont profesorul care o va implementa și anume:

**1. Tehnologia proiectării și desfășurării procesului didactic la disciplină se va realiza în baza cadrului de gîndire și învățare ERRE (evocare – realizare a sensului – reflecție - extindere), construit pe premiza: ceea ce știm determină ceea ce putem învăța [3].**

• *Evocare* – elevul va fi încadrat în subiectul lecției, oferindu-i-se un punct de sprijin – din cunoștințele anterioare – care îl va ajuta să se implice activ în studierea temei noi. Elevul va fi motivat pentru oră, iar interesul trezit va fi menținut pe parcursul celorlalte etape ale lecției.

• *Realizare a sensului* – elevul va lua cunoștință cu informația nouă. Se vor aplica modalități de procesare care presupun participarea activă a elevului, menținerea motivației, a atenției.

• *Reflecție* – elevul va exprima în propriile cuvinte ideile și informațiile atestate/ asimilate, lucru necesar pentru construirea unor scheme noi. El va fi ghidat să-și conecteze cunoștințele recent descoperite la sistemul propriu de cunoștințe și convingeri, să-și formeze/ dezvolte anumite competențe.

• *Extindere* - elevul va face un transfer de cunoaștere și va aplica cele însușite la ore în situații de integrare autentice.

## 2. Metodologia didactică va fi stabilită de profesor în funcție de:

- *Standardele educaționale*
- *Formele de organizare*
- *Conținutul de instruire*
- *Mijloacele utilizate*
- *Timpul de învățare*
- *Particularitățile psihologice individuale ale elevilor și ale clasei*
- *Experiența și factorii de personalitate ale profesorului.*

## 3. Implementarea eficientă a cursului presupune o reconsiderare a metodologiei didactice, accentul fiind pus, în mare parte, pe valorificarea metodelor formative, activ –participative.

Această opțiune este determinată de faptul că însușirea operațională și funcțională a cunoștințelor, formarea capacităților și a atitudinilor se va realiza adecvat nu printr-o receptare pasivă, ci în condițiile stării active.

## 4. Aplicarea în cadrul orelor a metodelor expositive va necesita o optimizare a acestora, care va presupune:

- Transformarea monologului în dialog prin problematizare.
- Folosirea surselor suplimentare de informații.
- Adecvarea conținutului și comunicării (limbajului) la capacitățile de înțelegere ale clasei.
- Îmbinarea expunerii cu celelalte metode didactice.

## 5. La selectarea strategiilor de învățare se va ține cont de teoria inteligențelor multiple, aceasta vizând următoarele tipuri de inteligențe: *Inteligența verbal – lingvistică; Inteligența logico – matematică; Inteligența muzical – ritmică; Inteligența vizual – spațială; Inteligența corporal – chinestezică; Inteligența naturalistă; Inteligența interpersonală; Inteligența intrapersonală* [2].

Pentru realizarea scopului general al cursului, beneficiarii direcți ai acestuia – elevii din clasele a X-a - a XII-a - vor parcurge, în cadrul procesului didactic, câțiva pași, pornind de la *însușirea*, în primul rând, a unui volum important de cunoștințe la temă, ca mai apoi să-și formeze abilități de *analiză* a informației, de *estimare* a consecințelor unor acțiuni, de *exprimare a punctului de vedere* personal. Ulterior elevii vor învăța să *identifice*: probleme, nevoi, dorințe de dezvoltare ale comunității din perspectiva integrării europene, să *abordeze probleme* de rang local/ național/ european/ global, să *poată lua decizii*, să *conștientizeze* propria responsabilitate, să-și *formeze atitudini valorice* europene și în final va învăța să *inițieze acțiuni* și să-și *implice și pe ceilalți*, să *elaboreze și să implementeze proiecte* specifice: problematicii europene.

Pentru ca elevii să fie capabili să realizeze acești pași, cadrul didactic are responsabilitatea de a utiliza tehnici care să formeze treptat capacitățile pe care le implică această creștere.

Exemple de tehnici care permit formarea capacităților susmenționate:

1. Tehnici care facilitează informarea, documentarea despre problematica integrării europene: *linia timpului; baza de date; reunirea prin metoda percutării; folosirea resurselor comunității; metoda învățării reciproce, careul cunoștințelor etc.*

2. Tehnici care facilitează simularea unor procese, interacțiuni, sau a activității unor organisme/instituții: *negociatorii; metoda cazului; proces simulat; joc de rol; triade etc.*

3. Tehnici care facilitează identificarea unor probleme, nevoi, dorințe de dezvoltare din perspectiva integrării europene și elaborarea de soluții: *recensămîntul problemelor; discuție-panel; masa rotundă etc.*

4. Tehnici care facilitează elaborarea și implementarea de proiecte specifice: problematicii europene: *proiect de cercetare; proiect de acțiune în folosul comunității etc.* [4].

## Referințe bibliografice

1. Eșanu R. și alții. *Integrare europeană pentru tine. Ghid metodologic pentru profesori*. Chișinău: CE Pro Didactica, 2009.
2. Gardner H. *Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică*. București: Editura Sigma, 2006.
3. Goraș-Postică V. și alții. *Curriculum Educație pentru integrare europeană*. Chișinău: CE Pro Didactica, 2009.
4. Solovei R., Eșanu R. *Școala și comunitatea*. MET. Chișinău: Editura Știința, 2007.

## ESENȚIALITATEA CUVÎNTULUI – CONDIȚIE A AUTENTICITĂȚII ȘI A REÎNNOIRII ONTOLOGICE

Veronica Bălăci,  
doctor în pedagogie, I.Ș.E.

**Abstract.** *The discovery of the true identity, the completion and the ontological renewal are realized only insofar the individual disposes of language. The disontologization of the language leads to learner's intellectual unaccomplishment. Linguistic consciousness aims to valorize learner's capacity to "sort things out" and forms active attitudes towards their linguistic practice.*

Există realități mai expresive ontologic decât omul. În concepția lui M. Heidegger aceasta este limba - fenomenul cel mai demn de a fi gândit și interogat. Iar C. Noica consideră că simțul ontologic al limbii și codul ființei sînt convergente. „Limba este locul de adăpost al Ființei” sau - „lăcaș al esenței Omului” [3, p. 321-339]. Pretenția că omul este capabil să ajungă la esența lucrurilor ne parvine din limbă. Cu părere de rău, gîndirea noastră concepe *prea sărăcăcios* esența lucrurilor. Filozofii au conceput această problemă ca pe un pericol al dezumanizării omului și a esenței lui, al căderilor culturale. Dimensiunea ontologică a limbajului se rezumă, astfel, la necesitatea de „a conduce limbajul ca limbaj spre limbaj” [1, p. 42]. Acest lucru este posibil cînd cuvîntul devine esențial iar gîndirea devine profundă.

Că limba „trece drept o specie a comunicării”, care servește la înțelegerea reciprocă între oameni, este o determinare curentă a funcțiilor ei. Dar e puțin să spunem că ea ar fi doar o expresie orală și scrisă a conținutului de comunicat. Abia prin *dialog* limba survine în Istorie și devine esențială. Aceasta înseamnă că unitatea dialogului constă în esențialitatea cuvîntului, „asupra căruia cădem de acord, pe baza căruia sîntem uniți și, în felul acesta, sîntem în mod autentic noi înșine” [3, p. 87; p. 197-198].

*Autenticitatea* este semnul ontologic al umanității. Chestiunea aceasta este firesc legată de noțiunea de responsabilitate epistemică, care, la rîndul ei, este dependentă de cultură. A fi autentic înseamnă a vedea ceea ce *este*, a te cunoaște așa *cum ești* – exercițiu al nesfîrșitei probleme ontologice [2, p. 186-189]. Interdependența dintre identitatea personală, limbaj și context cultural are o importanță deosebită. Pierderea identității conduce la pierderea originalității și a autenticității. De-semantizarea cuvintelor are drept rezultat reducerea statutului ontologic al lor, fapt care cauzează un fenomen de îngustare a gîndirii pînă la privarea de propriul concept de sine. Limbajele bazate pe clișee au drept urmare eliminarea diversității tipurilor de limbaj și a pierderii principiilor morale și a identității. Dispariția identității indică „o stare de confuzie care face ca o persoană să nu mai distingă între lucrurile care contează sau nu în viața personală” [5, p. 47-52].

M. Eminescu indica asupra faptului că tinerii „nu domină pe deplin limba, nu stăpînesc pe deplin materialul ei de finețe și distincțiuni” [Apud 6, p. 13]. Pe de altă parte, „violența limbajului devine un mijloc puternic pentru amețirea inteligenței”. T. Maiorescu atrage atenția asupra întrebuirii nefirești a cuvintelor, a confuziei provocată de lipsa de respect pentru inteligența omenească [4, p. 146]. T. Slama-Cazacu vorbește despre enorma capacitate a cuvintelor de a se „întoarce împotriva umanității”. Autoarea obiectează împotriva distorsionărilor de comunicare în viața socială, a „limbajului de lemn”, a „paralizării rațiunii”, despre care a relatat G. Orwell, a golului ideatic de a căror gravitate trebuie să devină conștiința, mai ales, educații [7, p. 577-603]. De fapt, elevii recunosc înșiși despre amenințarea șuvoiului de cuvinte, idei, concepții, pe care nu le pot asimila, dacă nu li se oferă timp și ocazii pentru aceasta, printr-un serios demers de autocunoaștere.

Importanța subiectului abordat este dată de acele decalaje care apar în procesul de realizare a educației lingvistice - ca o conștientizare a rolului limbii în manifestarea eului personal și necesitatea generată de aportul acesteia în formarea unei atitudini active a elevului față de propria sa practică lingvistică, în care se constată o dezontologizare a limbajului, avînd drept consecință subrealizarea intelectual-lingvistică. În cele relatate de noi se fundamentează științific răspunsul la întrebarea cum poate fi formată *conștiința lingvistică* a elevilor în procesul educațional, abordîndu-se un șir de probleme ce vizează valorificarea posibilităților elevului de a „pune ordine” în lucruri printr-un șir de acțiuni conștientizate, deoarece activitatea este forma cea mai importantă de manifestare a conștiinței lui, iar conștiința nu există decât *în și prin limbaj* și gîndirea poate să gîndească numai în și prin limbaj. Formarea conștiinței lingvistice a elevului presupune o raportare a exprimării personale la sine, elevul văzîndu-se pe sine prin interpretarea, „gîndirea” limbajului pe care îl utilizează. Ea se formează în baza unui anumit tip de experiență și se manifestă în atitudinea față de valorile naționale exprimate, manifestate prin limbă.

Conștiința lingvistică indică valoarea competenței metalingvistice a elevilor prin *ansamblul de sarcini* formulate de ei în vederea dezvoltării limbajului.

Propunem, în continuare, o secvență dintr-o activitate didactică la clasă pentru a conferi verosimilitate afirmațiilor noastre. Trăvăliul respectiv s-a bazat pe valorificarea *autocontrolului cognitiv* și a *orizontului informațional*, ca indicatori ai conștiinței lingvistice prin aplicarea *testului de sinonime* și analiza rezultatelor în cadrul discuției reflexive.

*Testul de sinonime* a prevăzut ca elevii să completeze lista din 10 cuvinte date (*elocvență, a furniza, picant, integru, oportun, competent, comun, serios, metodic, a releva*) cu unul-două sinonime mai apropiate ca sens și o analiză ulterioară a rezultatelor, clarificându-se: (a) câți elevi au optat doar pentru un sinonim (*De ce unul și nu două sau chiar mai multe?*); (b) corectitudinea alegerii (elevii fiind solicitați să reflecteze asupra întrebării: *Cum te autoapreciezi ?*); c) care este frecvența cuvintelor necunoscute (*Câte cuvinte nu cunosc? Acest lucru e bine? E rău? De ce?*); (d) posibilitățile de completare (*Pe care cuvinte le alegi din variantele colegilor? Comentează.*).

La primul aspect, cel al numărului de sinonime, situația este următoarea: din 31 elevi dintr-o clasă de a XI-a 15 au notat doar câte un sinonim, 16 au notat câte două sinonime sau mai multe. 20 de elevi nu au notat nici un sinonim pentru cuvântul *metodic*, 17 pentru cuvântul *elocvență*, 14 pentru cuvântul *serios*. Cele mai multe cuvinte au fost notate de elevi pentru următoarele cuvinte: *integru* – 15 variante; *serios* – 13 variante; *a releva* – 12 variante; *a furniza, comun* – câte 11 variante. Acest lucru este semnificativ, deoarece în acest șir se conțin cuvinte cu frecvență diferită în limba română. La întrebarea de ce au notat unul sau două cuvinte și de ce anume acestea, elevii au formulat răspunsuri de tipul: *Am scris cuvântul în baza asocierilor; Am scris primul cuvânt care mi-a venit în memorie; Atît cunosc, atît am scris; Nu am găsit alte variante; Am crezut că este suficient câte un sinonim* etc. În felul acesta, se antrenează manipularea cunoașterii și scoaterea în evidență a acesteia, orientarea atît spre cantitate cît și spre calitate în variantele de răspuns. Prin această activitate, sinonimele au „venit” înspre elev ca ceva absolut necesar, fiindcă situația de alegere a diminuat, într-o oarecare măsură, riscul ratării în cazul în care elevul ar fi fost pus în fața faptului de a nu face o opțiune. Cîștigul pragmatic este la suprafață, orientarea către facultatea conștiinței lingvistice se face în favoarea acțiunii de limbaj, căruia cunoașterea sinonimelor îi conferă reprezentativitate.

Dacă ne referim la corectitudinea sinonimelor notate, constatăm ca o trăsătură caracteristică pentru elevi, caracterul corect al sinonimelor pentru adjectivele *picant* (*iute* – 31); *competent* (*capabil* - 20); *oportun* (*potrivit, favorabil* – 17); cuvintele acțiune – *a furniza* (*a livra, a da*), 24 elevi indicînd variantele corecte și *a releva* (*a arăta, a descoperi*), 19 elevi indicînd variantele corecte. Mai puțin corect au fost notate sinonimele pentru cuvintele *comun, serios, metodic, elocință*. Fiind solicitați să comenteze rezultatele referitoare la sinonimele cuvintelor *serios, comun*, care au o frecvență mare în limbă, elevii nu au putut să explice operativ acest fenomen.

Elevii și-au făcut autoaprecierea pînă la analiza rezultatelor în comun și, în temei, aceasta a fost obiectivă, redată prin calificativul „nu chiar bine”, deoarece au fost doar doi elevi care au reușit să scrie sinonime pentru toate cele 10 cuvinte. Elevii s-au apreciat și cu calificativul „sub nivel” și „mediu”. În discuția privind cauzele unei asemenea situații elevii au numit faptul că nu se lucrează cu dicționarul explicativ în cadrul lecțiilor și nu sînt formulate cît mai multe sarcini care ar viza achiziționarea funcțională a cuvintelor. La nivelul de adaptare a informației, în cazul dat, în baza unui anumit număr de cuvinte, elevii au fost orientați spre un acord motivațional cu opțiunea pentru care au făcut și au fost solicitați nu atît s-o infirme, cît să o justifice, să o explice.

În felul acesta, prin discuție reflexivă, s-au formulat de către elevi trei dintre sarcinile cele mai relevante pentru formarea conștiinței lingvistice:

S.1. *A cunoaște cuvintele limbii române.*

S.2. *A lucra sistematic cu dicționarul.*

S.3. *A căuta în gînd sensul cuvîntului de fiecare dată cînd îl utilizez și, paralel, să spun sinonimul lui cel mai apropiat sau adecvat contextului respectiv.*

Formularea acestor sarcini reflectă competențele de reflecție ale elevilor, ca facultăți de a rezolva anumite clase de probleme empirico-analitice, în cazul dat, cele de analiză lingvistică și reflecție conștientizată în raport cu rolul și locul cunoașterii cuvintelor limbii române și a metacunoașterii în raport cu posibilitățile acestor cuvinte. Acumularea de cuvinte este măsurată în mod obiectiv după pretențiile de posibilități în verbalizare, exprimare, comunicare și gîndire chiar, incluzîndu-le și pe cele de corectitudine, normativitate, acțiune, întemeiere etc. Competența lingvistică /metalingvistică a elevului *maturizat lexical* se formează în cadrul acestor reconstrucții lexicale raționale ale gîndirii operaționale și a concluziilor postoperaționale. În felul acesta, cunoașterea apare ca produs al proceselor de acumulare și ca proces de rezolvare a problemelor la care elevul ce învață ia parte activ și, plus la aceasta, ca o

activitate dirijată prin chiar ideile elevului care participă nemijlocit la propria sa formare. Prin urmare, elevul trece de la înțelegerea primară a cuvântului la una mai amplă, mai consistentă, mai productivă în raport de exprimare și comportament verbal.

La următoarea activitate elevii și-au formulat interior răspuns la întrebările: câte cuvinte nu cunoaște fiecare și dacă acest lucru este acceptabil /neacceptabil, ce cuvinte au reținut din seria celor „adunate” în comun. Astfel, elevii au constatat că, în mediu, din cele 10 cuvinte, nu cunosc 4-5 cuvinte (*elocvență, oportun, serios, metodic, a revela*). Din seria cuvintelor adunate în comun elevii au reținut, în temei, cuvintele *metodic* și *serios*. După un timp de reflecție oferit, elevii au formulat următoarea sarcină de lucru:

S.4. *A nota în fiecare zi 3-5 cuvinte utilizate /auzite /învățate și a scrie șirul lor sinonimic, nu mai puțin de 3 cuvinte.*

S.5. *A vedea în cuvânt mai mult decât locul pe care îl ocupă el în spațiu.*

În felul acesta obiectivele formării conștiinței lingvistice implică faptul ca fiecare elev să se adapteze spontan sau foarte bine dirijat, chiar în pofida unor cereri care preexistă, la necesitățile acumulative și de sinonimizare a cuvintelor, demers care urmează să fie larg aplicat de către toate cadrele didactice. Schimbările intervenite în sistemul educațional dau naștere unor dezvoltări notabile în domeniul conștientizării, în general, și în cel al conștientizării lingvistice, în special. Contextul cognitiv presupune un șir de evidențe care atestă faptul că operațiunile respective sînt relevante în formarea conștiinței lingvistice.

În **concluzie**: Conștientizarea rolului limbajului în manifestarea eului se produce în cadrul activității educaționale care generează *asumarea* unor sarcini concrete în raport cu realitatea lingvistică. În acest sens, este relevant faptul formulării de către elevi a unui șir de sarcini de perspectivă în vederea dezvoltării lor lingvistice. Conform condițiilor reclamate de necesitățile lingvistice ale activității de limbaj, favorizarea dezvoltării potențialului cognitiv și reflexiv al elevului „alimentează”, adecvat intelectul elevului și îl încurajează *să gîndească profund*, îi formează încrederea în limbaj. Toate acestea confirmă ipoteza conform căreia numai în măsura în care dispune de limbă, elevul își poate descoperi adevărata identitate, își poate desăvîrși și reinnoi ontologic ființa, se poate realiza unitar, adică devine ceea ce *este*.

#### Referințe bibliografice

1. Costandache G. *Raționalitate, limbaj, decizie*. București: Editura Tehnică, 1994.
2. Eliade M. *Profetism românesc*. 2. București: Editura Roza vînturilor, 1990.
3. Heidegger M. *Originea operei de artă*. București: Editura Univers, 1982.
4. Maiorescu T. *Critice*. Chișinău: Editura Hyperion, 1990.
5. Marcova Iv. *Limbaj și autenticitate*. În: *Psihologia socială*, nr. 4, 1999.
6. Noica C. *Introducere la miracolul eminescian*. București: Editura Humanitas, 1992.
7. Slama-Cazacu T. *Psiholingvistica*. București: Editura ALL Educațional, 1999.

## EDUCAȚIA PENTRU PACE ȘI COOPERARE ÎN ȘCOALĂ

**Lora Ciobanu,**

doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „A. Russo”, Bălți

**Abstract.** *The article includes views across the need for education for peace and cooperation in school. In the article are selected a set of fundamental objectives and teaching strategies that can be reevaluated in the process of culture peace formation and pupils cooperation in general schools.*

Societatea modernă, în genere, și școala, în particular se confruntă cu multe probleme educaționale mai numite și problematică educațională a lumii contemporane. Ca răspuns la aceste probleme, experții UNESCO propun noi direcții în educație / noi educații. Printre ele se numără și educația pentru pace și cooperare. Această direcție în educație a fost confirmată de către Carta Terrei (PNOUED, Rio de Janeiro, iunie, 1992).

În tratarea problemei pornim de la convingerea că educația pentru pace și cooperare este cel mai optim conținut prin care se asigură formarea unei personalități non-violente, non-agresive non-conformiste violenței ca modalitate posibilă de rezolvare a conflictelor la nivel de comunitate, familie,



școală etc. Educația pentru pace și cooperare reprezintă și un factor capabil de a contribui la crearea unei societăți democratice în țara noastră.

Acest tip de educație promovează comunicarea și participarea, ușurând educarea copiilor care ulterior vor promova pacea și liniștea în orice situație de conflict.

La etapa de astăzi, în Republica Moldova se pune problema asigurării unei educații de calitate (care pe lângă aspectele tradiționale ar cuprinde și conținuturi noi) în toate ciclurile și tipurile de școli.

Referințe de valoare, în care se justifică necesitatea formării culturii păcii și cooperării în școală ca rezultat al realizării instituționale a educației pentru pace o dovedesc și ideile unor reprezentanți de vază din Occident (Herfried Munkler, Hobbes Nismant, Johan Caltung, Ernst-Otto Czempiel etc.).

Günther Gugel și Uli Jäger de la Institut für Friedenspädagogik Tübingen (Institutul de educație pentru pace din Tübingen) disting trei elemente centrale ale educației pentru pace, strâns conectate și interdependente:

1. educația în spirit pacifist;
2. dobândirea capacității de a acționa în spirit pacifist;
3. intermedierea competenței pacifiste.

Competența pacifistă, în accepțiunea autorului este în primul rând o competență care include cunoștințe care ajută individul la luarea unei atitudini pacifiste în orice grup social, inclusiv în școală.

Susținem ideea că educația pentru pace și cooperare are șanse să fie eficientă în școlile din țara noastră dacă se definesc clar obiectivele, conținuturile și strategiile de realizare a ei.

Or, obiectivele definite de experții UNESCO ar putea servi drept fundament / călăuză în elaborarea obiectivelor operaționale pentru toate ciclurile școlare de învățământ. Ele sînt următoarele:

- a) educația pentru respectarea drepturilor omului;
- b) învățarea unor idei și cunoștințe, specifice: problemei propagării păcii;
- c) împărtășirea unor atitudini pacifiste față de societate și de umanitate.

În opinia noastră, obiectivele educației pentru pace și cooperare descrise mai sus ar mai putea fi completate și cu alte obiective fundamentale care trebuie realizate începînd chiar cu vîrsta elevului clasele primare:

- d) educarea toleranței unul față de altul, iar ulterior în societate;
- e) participarea pentru comunitate;
- f) înțelegerea conflictelor (de orice fel) ca activități inadmisibile în societate etc.

În această ordine de idei ne-au interesat special, modalitățile de realizare a educației pentru pace și cooperare la nivelul școlii. Din literatura studiată am depistat următoarele strategii:

- \* memorizări,
- \* povestiri,
- \* activități de observare,
- \* desene realizate de copii,
- \* lecturi după imagini,
- \* filme,
- \* convorbiri tematice,
- \* jocuri de rol,
- \* rebusuri,
- \* dezbaterile unor fapte,
- \* exerciții de simulare etc.

Aceste strategii sînt foarte importante în aspectul educației pentru pace și cooperare a elevilor (din punctul nostru de vedere), însă problema ar fi ușor de rezolvat la toate ciclurile de învățământ dacă ar exista și modalitățile de valorificare operațională a lor.

De aici putem spune că există anumite premise teoretice și metodologice în rezolvarea problemei, însă multe din aspectele educației pentru pace și cooperare sînt cercetate insuficient mai ales în aspect pedagogic, ca rezultat problema rămînd deschisă pentru savanți, metodiști și cadre didactice.

La finalul articolului **concluzionăm** următoarele: Vîrsta școlară este perioada sensibilă pentru inițierea personalității în noile conținuturi educaționale. Or, educația pentru pace și cooperare este un conținut necesar de implementat în școală. Valoarea incontestabilă a acestor conținuturi constă în formarea atitudinii fundamental-pozitive a copilului față de om, societate, țară, natură.

#### Referințe bibliografice

1. *Carta Terrei*. Rio de Janeiro: CNOUED, 1992.

2. Czempiel Ernst-Otto. *Friedensstrategien, Systemwandel durch Internationale Organisationen, Demokratisierung und Wirtschaft*. Paderborn, 1986.
3. Galtung Johan. *Der Weg ist das Ziel*. Wuppertal, 1987.
4. Gugel Günther, Jäger Uli. *Gewalt muss nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln*. Tübingen, 1997.
5. Münkler Herfried. *Das Ende des "klassischen" Krieges. Warlords, Terrornetzwerke und die Zukunft kriegerischer Gewalt*. Neue Zürcher Zeitung vom 14.09.2002, S. 73.
6. Hobbes Nismant. *Friedensstrategien, Systemwandel durch Internationale Organisationen, Demokratisierung und Wirtschaft*. Paderborn, 2000.

## NECESITATEA EDUCAȚIEI VALORICE ÎN ACTIVITATEA DIRIGINTELUI

**Aliona Afanas,**  
doctor în pedagogie,  
Institutul de Științe ale Educației

**Abstract.** *L'article présente une vision sur les valeurs des professeurs de notre république, qui ont participé à la formation continue. On a proposé un questionnaire qui a été appliqué sur un échantillon formé de 119 professeurs. On vous présente quelques réponses des professeurs. Une place importante occupe l'activité de la conduite d'une classe, qui a le but de promouvoir de différentes valeurs.*

Activitatea de dirigenție constă nu numai în conducerea clasei de elevi, ci și în promovarea și implementarea valorilor în cadrul procesului educațional. Atunci când vorbim despre valori, prima întrebare care se impune este ce înseamnă *valoare* și ce ar trebui să înțelegem prin *valoare educațională*, deoarece vorbim despre sistemul educațional. Valoarea reflectă „o realitate potențială, virtuală, ideală” [4, p. 375]. Acțiunea valorii presupune introducerea în realitatea educațională „o serie de variabile noi care (auto) reglează acțiunea înspre finalitățile propuse sub formă de *ideal – scopuri – obiective pedagogice*” [4, p. 375]. Alți cercetători consideră că valorile capătă semnificații cu adevărat fiind incluse în sistem, în cazul nostru, în sistemul educațional. „Există nenumărate valori și toate par principale, majoritatea din ele fiind proprii tuturor oamenilor, adică sînt general umane. Dar orice valoare capătă un sens adevărat doar fiind inclusă într-un sistem. Sistemul, precum se știe, are întotdeauna un caracter ierarhic, în vîrfurile acestuia fiind situată valoarea supremă – Omul” [3, p. 63].

În cele ce urmează, articolul prezintă o viziune asupra valorilor a profesorilor din republică, care au participat la cursurile de formare continuă. Unii autori consideră că „valorile nu se manifestă la modul general, ci primesc consistență în diferite cadre particulare” [1, p.127]. S. Cristea consideră că însuși curriculum reprezintă „una dintre cele mai importante valori ale educației, valoare dată de capacitatea sa de a realiza rolul de instrument principal general de proiectare, instruire și formare a celor educați” [4, p. 105-106]. Cercetătorul Vl. Pâslaru, referindu-se la valorile concrete ale educației, definește valoarea educațională ca fiind „ceea ce comportă imanent materiile predate-învățate, aceasta putînd fi transmisă prin efort intelectual, afectiv și psihomotor celui educat [2, p. 104]. În viziunea altor cercetători, *valoarea educațională* este „acel raport optim, de adecvație, dintre mijlocul (forma, condițiile) de realizare a educației și finalitatea (ținta) acesteia – formarea individului (pentru umanitate)” [1, p. 127].

Plecînd de la definiția formulată de Vl. Pâslaru, a fost sistematizat un sistem de valori ale educației, pentru ca cercetarea noastră să fie validă, solicitînd în acest sens, opinia profesorilor antrenați la cursurile de formare continuă în cadrul Institutului de Științe ale Educației. Experimentul de validare a sistemului de valori s-a desfășurat în cadrul proiectului *Educație pentru schimbare din perspectivă axiologică*. În cadrul proiectului a fost sistematizat un sistem de valori: morale, sociale, curriculare. Înscrierea educației în perspectivă axiologică este o problemă ce trebuie să-i intereseze pe toți factorii implicați în acest proces. Activitatea de dirigenție reprezintă o parte componentă a acestui proces și trebuie trasată axiologic pe tot parcursul școlarității.

Este știut faptul că însuși curriculumul este o valoare care, conține multiple valori în structura sa, iar acestea urmează să fie accentuate în cadrul fiecărei discipline. În cadrul cursurilor de formare continuă este accentuat în permanență dimensiunea specialității. Însă este foarte important de a atrage atenția profesorului că un curriculum la dirigenție posedă anumite valori generale și valori educaționale concrete, cum ar fi idealul educațional, scopul studierii disciplinei, obiectivele predării-învățării etc. Profesorul

cunoaște, mai puțin, că aceste componente sînt valori curriculare. Ceea ce cunoaște cu adevărat bine profesorul din valorile curriculare sînt componenta Conținuturi (materii de studiu și formare), care pot fi numite *valori conținutale*, și componenta Metodologie, specifice: și activității de dirigiență.

Pentru a evalua a fost elaborat un chestionar, alcătuit din 7 întrebări, la care profesorii au încercat să răspundă, iar noi am încercat să evaluăm răspunsurile respective. *Scopul chestionarului* a fost evaluarea opiniei profesorilor vizavi de sistemul de valori educaționale elaborat.

În acest articol prezentăm doar unele întrebări și răspunsurile acestora în înțelegerea cadrelor didactice, accentul fiind axat pe activitatea de dirigiență. Chestionarul a fost aplicat pe un eșantion de 119 profesori, aflați în perioada 13.04.10 – 30.04.10, la cursurile de formare continuă și a inclus 5 grupe: profesori de istorie, biologie, limbă franceză, limba și literatura română în școala națională și limba și literatura română în școala alolingvă.

Prima întrebare a chestionarului a fost formulată astfel: *Explicați, în cuvinte proprii, ce înțelegeți prin sintagma „valoare educațională”?* Din cei 119 de profesori chestionați, la această întrebare au răspuns 107 profesori (89,91 %). Majoritatea profesorilor au explicat ce înțeleg ei prin *valoare educațională*, iar răspunsurile lor pot fi grupate în felul următor:

- *valoarea educațională*: este un sistem de achiziții personale care îl vor face pe elev să fie Om, adică să posede bagajul necesar de cunoștințe.
- *valoarea educațională* este ceea ce îl determină pe elev să deosebească binele de rău, frumosul de urît; înseamnă verticalitate, onestitate; altoirea calităților pozitive persoanelor; *valoarea* este ceea ce este important în formarea unei personalități;
- *valoarea educațională* înseamnă ceea ce ne ajută să formăm cetățeni adevărați; este grija profesorului pentru dezvoltarea calităților morale;
- *valoarea educațională* înseamnă respectul elevilor pentru țară, limbă, trecut, profesori, părinți, înseamnă cultură națională.

Bineînțeles, au fost și unele răspunsuri evazive, dar, totuși, am constatat că la modul general profesorii au o înțelegere adecvată a noțiunii de *valoare educațională* și au încercat să-și exprime viziunea lor în acest sens. De remarcat, au fost și profesori care nu au răspuns deloc – 12 (10,08 %).

Dacă raportăm aceste răspunsuri la definiția dată valorii educaționale de profesorul Vl. Pâslaru, observăm că profesorii au o înțelegere aproximativă a ceea ce înseamnă *valoare educațională* și anume stăpînirea unui sistem de achiziții profesionale, psihopedagogice și psihosociale, aplicate în situații concrete și valorificate în cazuri particulare, în baza cărora se proiectează activitatea de formare și dezvoltare a unei personalități, aplicate în situații concrete și valorificate în cazuri particulare.

O altă întrebare a fost formulată astfel: *Apreciați fiecare din categoriile de valori prezentate mai jos necesare de educat în școală, utilizînd unul din calificativele următoare: foarte mult, mult, puțin:*

- |                        |                       |
|------------------------|-----------------------|
| a) <i>intelectuale</i> | d) <i>fizice</i>      |
| b) <i>estetice</i>     | e) <i>tehnologice</i> |
| c) <i>morale</i>       | f) <i>sociale</i>     |

Iată cum se prezintă, în tabel, răspunsurile profesorilor la această întrebare:

<b>foarte mult</b>	<b>mult</b>	<b>puțin</b>
Valori morale – 88 prof.	Valori fizice – 76 prof.	Valori tehnologice – 35 prof.
Valori intelectuale – 72 prof.	Valori estetice – 68 prof.	Valori fizice – 22 prof.
Valori sociale – 50 prof.	Valori tehnologice – 68 prof.	Valori intelectuale – 8 prof.
Valori estetice – 41 prof.	Valori sociale – 64 prof.	Valori estetice – 8 prof.
Valori fizice – 20 prof.	Valori intelectuale – 38 prof.	Valori sociale – 4 prof.
Valori tehnologice – 11 prof.	Valori morale – 29 prof.	Valori morale – 1 prof.

Au fost și profesori care nu au dat nici un răspuns: pentru valorile estetice – 2 persoane, valorile morale – 1 persoană, valorile fizice – 1 persoană, valorile tehnologice – 5 persoane, valorile sociale – 1 persoană.

Profesorii apreciază cu calificativul *foarte mult* valorile morale (88 de profesori (73,94 %) din 119 de profesori), apoi urmează valorile intelectuale – 72 de profesori (60,50 %) din 119 de profesori, pe poziția a treia se situează valorile sociale – 50 de profesori (42,01 %), iar pe a patra – valorile estetice, puțini profesori acordă, totuși calificativul *foarte mult*, valorile fizice se situează pe poziția a cincea, ceea ce demonstrează că ei încă nu conștientizează importanța educației fizice, valorile tehnologice (11 profesori – 9,24 %) sînt apreciate cel mai puțin, ceea ce demonstrează că este necesar de a acorda o atenție mai mare aplicabilității informației. Prin urmare, putem conchide că profesorii conștientizează că la baza formării personalității se află educația morală, de aceea acordă punctajul cel mai mare. Valorile

morale pot fi formate în cadrul tuturor disciplinelor predate în învățământul preuniversitar, dar prioritare în cadrul disciplinelor socio-umane. Promovarea valorilor morale este necesară de a fi realizată în baza unor conținuturi, idei etc. Alături de valorile morale, profesorii apreciază foarte mult valorile intelectuale, care sînt promovate în cadrul tuturor disciplinelor de studiu. Orice persoană are nevoie de un „bagaj informațional de bază”, de „dezvoltarea capacităților de cunoaștere”, de „formarea unor interese de cunoaștere” etc. și toate acestea pot fi realizate în cadrul educației intelectuale prin promovarea valorilor cognitive. Toate tipurile de valori sînt necesar a fi promovate prin educație, dar profesorii au situat pe poziția a treia anume valorile sociale, întrucît acestea conferă omului un anumit statut social, îl ajută să se înțeleagă mai bine cu „ceilalți” și determină, în ultimă instanță, poziția socială a omului în societate. Vorbind despre valorile estetice, menționăm că acestea pot fi formate nu numai prin intermediul disciplinelor de profil, dar și în cadrul unor activități instructiv-educative. De aceea este prezentă specializarea unor cadre didactice pentru promovarea valorilor estetice. Valorile tehnologice și valorile fizice sînt pe ultimele poziții în viziunea profesorilor. Acest fapt înseamnă insuficiența cunoașterii aplicative a diverselor activități. Este regretabil faptul că valorile fizice se află ultimele în aprecierea profesorilor. În societatea de astăzi, cînd vorbim despre „noile educații”, precum educația pentru sănătate, educația pentru mediul ecologic, valorile fizice au o asemenea apreciere.

Toate aceste valori pot fi promovate, mai ales, în cadrul educației nonformale, de aceea nu trebuie de neglijat activitățile extrașcolare. Cunoaștem că realizarea unor astfel de activități necesită timp personal și ar trebui să se țină cont pentru a acorda o remunerare corespunzătoare.

În cadrul aceluiași chestionar a fost inclusă o întrebare cu referire la activitatea educațională a dirigintelui: *Evidențiați, prin subliniere, care dintre laturile educației credeți că se realizează preponderent astăzi în școală – instructivă sau educativă? Ce ar trebui de făcut, în opinia Dvs.?* Din 119 de profesori, 103 au răspuns că astăzi în școală se realizează mai mult latura instructivă, doar 24 de profesori au menționat ca preponderent și latura educativă; 21 de profesori au subliniat doar una dintre laturi, pe cea instructivă, însă nu au exprimat o opinie în legătură cu ceea ce ar trebui de făcut.

Atunci cînd vorbim despre activitatea de dirigenție, apar mai multe întrebări: Cum este format un diriginte din perspectivă teoretică și practică? Care este legătura dintre cele două aspecte: teoretic și practic? Ce competențe necesită formarea unui diriginte? În ce măsură nivelul pregătirii psihopedagogice a dirigintelui corespunde situației reale? Cum poate fi perfecționată activitatea dirigintelui? etc.

În schimb, din răspunsurile profesorilor, pot fi extrase mai multe sugestii privind activitatea dirigintelui: remunerarea dirigintelui conform cerințelor ce stau în fața lui; posibilitatea dirigintelui de a dispune de timp pentru a se ocupa cu copiii, de a-i vedea în diverse situații; introducerea unei discipline speciale ce s-ar ocupa de educație în general; rolul familiei în formarea elevului; includerea părinților în diverse activități extrașcolare și responsabilitatea acestora pentru educația moral-spirituală a copiilor proprii; organizarea diverselor cercuri de dansuri; promovarea turismului; stimularea diriginților de clasă; prezența funcției de diriginte separată de cea de profesor; conferirea gradelor didactice la diriginți; editarea mai multor ghiduri referitoare la promovarea valorilor educaționale; responsabilitatea Guvernului pentru educația elevilor, nu numai a diriginților; acordarea unei atenții sporite asupra conținuturilor curriculare ce vizează etica cetățeanului contemporan; întrunirea elevilor în grupuri educaționale, ținînd cont de vîrstă; pedagogizarea părinților; formarea competențelor și nu doar a cunoștințelor științifice; lupta cu migrația; grila de emisie TV; definirea, la nivel de stat a statutului de diriginte. Conținuturile orelor de dirigenție promovează întotdeauna o multitudine de valori: intelectuale, morale, sociale etc., toate avînd un scop preponderent moral și vizează obiective pedagogice afective.

Reieșind din cerințele curriculumului de dirigenție, conținuturile orelor de dirigenție vizează, în primul rînd, valorile general-umane, naționale, curriculare etc., acestea fiind deschise spre experiența de viață a elevilor, spre specificul zonei și al comunității, spre „noile educații” etc.

În concluzie, sugerăm ca fiind necesare:

- elaborarea reperelor axiologice pentru activitatea diriginților în conformitate cu cerințele și cu schimbările actuale în educație;
- este necesară elaborarea din perspectivă axiologică a tematicii orelor de dirigenție în colaborare cu diriginții;
- este necesară elaborarea unor suporturi metodice pentru activitatea diriginților.

#### Referințe bibliografice

1. Cucuș, C., *Pedagogie*. Ediția A II-A Revăzută Și Adăugită. Iași: Collegium, Polirom, 2006.
2. Paslaru, Vl., *Principiul Pozitiv Al Educației*. Studii Si Eseuri Pedagogice. Chișinău: Editura Civitas, 2003.
3. Silistraru, N., *Valori Ale Educației Moderne*. Chișinău: Editura Combinatului Poligrafic, 2006.

## IMPORTANȚA ASISTENȚEI PARENTALE PROFESIONISTE

**Marcela Dilion,**

doctor în sociologie, conferențiar universitar

*Abstract. In the article „The development of child’s personality within of the foster care service” the specialty of the foster care system in the Republic of Moldova is reflected, there also are elucidated some aspects of it’s evolution, benefits and attributes of foster care regarding education and raising children in the approach if their social integration. Likewise, the author refers to the role of the social worker in preparing children for the their placement, reintegration and monitoring the processes.*

Familia a fost, este și va fi comunitatea umană cea mai importantă, deoarece ea influențează și modelează personalitatea. Cercetătorii în domeniul psihosociologiei familiei susțin că acțiunea familiei asupra copilului e atât de mare, încât se egalează cu acțiunea celorlalte grupuri sociale luate împreună. Altfel spus „familia este un adevărat laborator de formare a personalității”. Prin caracterul său stabil și coerent, familia este mediul educogen primar, cu valențe formative esențiale pentru dezvoltarea normală a copilului.

Pentru a preveni instituționalizarea copiilor și a asigura respectarea dreptului copilului în familie au fost create și dezvoltate diverse servicii sociale. Unul din serviciile substitutive de tip familial, care și-a dovedit eficiența, este **asistența parentală profesionistă (APP)**.

APP este definită drept un serviciu social, care oferă copilului îngrijire familială substitutivă în familia asistentului parental profesionist, în baza delimitării drepturilor și responsabilităților cu privire la protecția drepturilor copilului și intereselor lui legale între secția asistență socială și protecție a familiei / Direcția pentru protecția copiilor din municipiul Chișinău și asistentul parental profesionist. Scopul serviciului de asistență parentală profesionistă constă în asigurarea protecției temporare a copilului aflat în dificultate, socializarea în comunitate și reintegrarea acestuia în familia biologică/sau în alte forme și servicii de îngrijire de tip familial.

**Asistentul parental profesionist** este persoana care asigură la domiciliul său îngrijirea, creșterea și educarea temporară a copilului, în vederea asigurării (re)integrării lui în familia biologică/instituirii tutelei/ curatelei, adopției sau a altor forme de îngrijire de tip familial. În familia asistentului parental profesionist pot fi plasați, în același timp, nu mai mult de trei copii, excepție constituind plasarea împreună a fraților și surorilor.

Semnificația internațională a acestui serviciu este prezentată în art. 20 al Convenției Organizației Națiunilor Unite privind Drepturile Copilului (1989):

- Orice copil care este, temporar sau definitiv, lipsit de mediul său familial sau care, în propriul său interes, nu poate fi lăsat în acest mediu, are dreptul la protecție și la ajutor din partea statului;

- Statele-părți vor prevedea pentru acest copil o ocrotire alternativă în conformitate cu legislația națională;

- astfel de ocrotire alternativă poate să aibă, între altele, forma de plasament familial, “kafala” din legea islamică, adopție sau, dacă e cazul, încredințare într-o instituție corespunzătoare pentru copii. În alegerea uneia din aceste soluții este necesar să se țină seama de necesitatea unei anumite continuități în educarea copilului, precum și de originea sa etnică, religioasă, culturală și lingvistică.

Această prevedere face trimitere la familie, nu la părinți, ceea ce constituie o diferență importantă. În momentul în care se constată că este în interesul copilului să fie separat de părinți, statul trebuie mai întâi de toate să încerce să încredințeze copilul unei persoane din familia extinsă, așa cum este definită aceasta în art. 5 al aceluiași document, înainte de a apela la alte forme alternative. În art. 4 din Declarația privind principiile sociale și legale (1986) se menționează: „Când propriii părinți nu pot avea grijă de copil sau o fac în mod necorespunzător, trebuie luată în considerație posibilitatea ca rudele părinților sau o altă familie să ia în îngrijire copilul prin plasament”. Prin aceasta se stabilește o ierarhie a opțiunilor, în primul rând - rudele familiei, în al doilea - o altă familie prin plasament (cum ar fi, de exemplu, APP).

Organizarea și funcționarea serviciului de asistență parentală profesionistă în R. Moldova este reglementat de Hotărârea Guvernului Nr. 1361 din 07.12.2007 pentru aprobarea Regulamentului-cadru cu privire la serviciul de asistență parentală profesionistă, iar pentru asigurarea calității funcționării serviciului în cauză a fost aprobată Hotărârea Guvernului nr. 1479 din 25.12.2008 privind aprobarea

Standardelor minime de calitate pentru serviciul de asistență parentală profesionistă. Conform acestor documente deosebit următoarele forme de plasament:

1) *plasament de urgență* - plasamentul copilului în familia asistentului parental profesionist pentru o perioadă de 72 de ore, prin decizia autorității tutelare, fără avizul Comisiei pentru protecția copilului în dificultate. Termenul de 72 de ore poate fi extins pentru perioada de evaluare, însă nu trebuie să depășească o lună;

2) *plasament de scurtă durată* - plasamentul copilului în familia asistentului parental profesionist pe o perioadă ce nu depășește 12 luni;

3) *plasament de lungă durată* - plasamentul copilului în familia asistentului parental profesionist până la data atingerii de către copil a vârstei de 18 ani;

4) *plasament provizoriu* - plasament planificat al copilului în familia asistentului parental profesionist pentru o perioadă de până la o săptămână, în mod regulat, în scopul de a oferi părinților copilului cu necesități speciale timp pentru odihnă și de a permite menținerea copilului în familie.

Republica Moldova cunoaște câteva experiențe reușite privind implementarea asistenței parentale profesioniste. În scopul implementării noilor forme de protecție a copiilor ce se află în situații de risc și sînt lipsiți de mediul familial, Primăria Municipiului Chișinău, în anul 2000 (Hotărîrea 18/21 din 07.09.2000), a decis susținerea proiectului - pilot de asistență maternală profesionistă. Acest serviciu a fost dezvoltat ulterior cu suportul ONG Every Child și în raioanele Cahul, Orhei, Ungheni și Soroca. ONG Every Child, în parteneriat cu Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei, implementează în 12 raioane ale republicii proiectul „Dezvoltarea serviciului de asistență parentală profesionistă la nivel național”, obiectivul cărui constă în consolidarea capacităților autorităților administrației publice locale în dezvoltarea serviciului vizat, precum și a sistemului de prevenire a instituționalizării copilului, iar în anul 2010 acest proiect s-a extins încă în 9 raioane ale republicii.

Asistenții parentali profesioniști oferă îngrijire temporară, ocrotesc și sprijină fizic și emoțional, în locuințele lor, copiii plasați pentru serviciile planificate care vor sprijini realizarea planului de viață stabilit pentru copii. De fapt, plasamentul este o încercare de a crea un mediu mai pozitiv atît pentru copil, cît și pentru reabilitarea familiei.

*Actualmente, în Republica Moldova sînt 87 asistenți parentali profesioniști care îngrijesc 103 copii. În conformitate cu Hotărîrea Guvernului Nr. 924 din 31.12.2009 au fost aprobate alocațiile pentru copiii plasați în serviciul de asistență parentală profesionistă, care implică următoarele tipuri: alocația unică la plasament; alocația lunară pentru întreținerea copilului; alocația anuală pentru îmbrăcăminte și încălțăminte, produse igienico-sanitare și alocația unică la împlinirea vârstei de 18 ani.*

Conform Regulamentului-cadru cu privire la serviciul de asistență parentală profesionistă beneficiarii ai serviciului de APP sînt copii în situație de risc, care se află temporar sau permanent într-una dintre următoarele situații:

- sînt privați temporar sau permanent de mediul său familial;
- necesitățile speciale nu le pot fi asigurate de către familia biologică;
- sînt sau pot deveni victima unei forme de violență, de abandon sau neglijență, de rele tratamente sau de exploatare în timp ce se află în îngrijirea unuia sau ambilor părinți, a reprezentantului legal sau a oricărei alte persoane responsabil de îngrijire.
- nu au împlinit vârsta de 14 ani și au comis o încălcare a legii penale, dar nu poartă răspundere din punct de vedere juridic;
- are între 14 și 18 ani și i-a fost aplicată pedeapsă penală fără privațiune de libertate sau a fost eliberat de răspundere penală.

Un rol deosebit de important la pregătirea copilului pentru plasament, precum și în munca socială cu familia biologică/extinsă a copilului pentru a rezolva problemele care au dus la plasament și inclusiv, pregătirea asistentului parental pentru a le dezvolta abilități de părinte îl deține **asistentul social**. Principiul fundamental care trebuie respectat în cazul plasamentului copilului în familia asistentului parental profesionist constă în preocuparea prioritară a asistentului social de a proteja copilul de orice formă de abuz sau neglijență și de a asigura securitatea și bunăstarea necesară dezvoltării normale. Cunoscînd nevoile copilului, asistentul social trebuie să se focalizeze pe trei dimensiuni majore. În primul rînd, copiii care au petrecut un timp considerabil în instituțiile rezidențiale, deseori, sînt își amintesc confuz în ceea ce privește trecutul lor. Pe copii îi preocupă un șir de întrebări – întrebări legate de naștere, părinți și alți membri ai familiei, de motivele pentru care au ajuns în instituție etc. În acest sens, copilul trebuie să fie ajutat de către asistentul social să-și înțeleagă propria biografie.

În al doilea rând, copiii pot păstra sentimente despre separările din trecut sau despre experiențele dureroase, care ar putea fi distorsionate și care pot influența comportamentul actual și abilitatea de a accepta relații noi.

În al treilea rând, nu ne putem aștepta de la copii să dezvolte relații cu noii părinți dacă sînt plasați în familia fără a înțelege motivul pentru care au fost plasați într-o familie și de ce nu pot trăi împreună cu părinții lor biologici. Aceasta implică intervenția asistentului social în oferirea suportului psiho-emoțional.

Prioritatea îngrijirii prin plasament poate fi cerută de părinți, de unul dintre ei sau de o rudă a copilului pînă la gradul IV de rudenie inclusiv. Spre deosebire de copilul adoptat, copilul primit în plasament nu devine din punct de vedere juridic membru al familiei de primire, ci continuă să aparțină familiei de origine. Pe durata plasamentului, părinții copilului își mențin drepturile și obligațiile față de copil, au dreptul să mențină un contact permanent și nemijlocit cu copilul, să corespundă cu acesta și să-l viziteze cu acordul persoanei la care a fost plasat, în prezența reprezentanților serviciului public specializat, dacă nu este în detrimentul copilului. Asistenții parentali sînt, în mod obișnuit, cei ce stabilesc aceste contacte care pot avea o influență importantă asupra obiceiurilor vieții de familie. Contactele pot fi frecvente, chiar zilnice în unele cazuri. De asemenea, pot veni în vizită împreună cu părinții mai multe rude. Pentru a fi semnificative și eficiente, aceste contacte au tendința să se petreacă în perioadele cele mai încărcate din viața zilnică: în timpul meselor, băilor sau orelor de odihnă.

Asistentul parental desfășoară o activitate similară cu a mamei în cadrul familiei, dar care poartă un caracter profesionist, ceea ce presupune:

- Activități, atribuții și competențe definite;
- O deontologie specifică;
- Relații profesionale stabilite (un parteneriat cu alte categorii de profesioniști);
- Drepturi și îndatoriri contractuale;
- Formare și perfecționare.

În relația cu copilul, asistentul parental trebuie să respecte trei principii:

1. Să ocrotească copilul, asigurîndu-i un loc în căminul său și egalitate în drepturi cu ceilalți copii din familie și creîndu-i condiții corespunzătoare de dezvoltare fizică și psihică;
2. Să favorizeze integrarea copilului în cartier, școală, comunitate;
3. Să asigure educația copilului, respectîndu-i trecutul și personalitatea, familia biologică, tradițiile.

Chiar din momentul primirii atestatului de asistent parental profesionist acesta trebuie să înțeleagă că fiecare copil pe care îl va avea în îngrijire aparține unei alte familii, aflate în imposibilitatea de a-l ocroti, din diferite motive.

Asistentul parental și membrii familiei sale vor evita orice comentariu negativ în legătură cu familia naturală a copilului în prezența acestuia: copilul trebuie stimulat să-și iubească și să-și înțeleagă părinții, să respecte noțiunea de familie, chiar dacă are o experiență personală dureroasă în acest sens. Eventualele comentarii pot provoca o mare suferință copilului și pot produce dificultăți în procesul de integrare în mediul școlar sau comunitar.

Deși există dificultăți privind reintegrarea familială a copiilor din cadrul asistenței parentale profesionale, politicile din domeniul protecției copilului promovează acest serviciu ca avînd o serie de avantaje, în comparație cu sistemul de îngrijire rezidențial:

- 1) copilul trăiește într-un mediu familial și se socializează într-o familie;
- 2) copilul are șanse să-și dezvolte potențialul, se bucură de o atenție deosebită din partea familiei asistentului parental;
- 3) copilul trăiește într-un mediu care-l poate pregăti pentru viața de adult, beneficiază de o dezvoltare afectivă echilibrată, iar reintegrarea în familia biologică se poate realiza mai ușor dacă relațiile cu aceasta sînt menținute și dacă plasamentul în asistența parentală nu este privit ca o finalitate sau ca un scop în sine;
- 4) familia asistentului parental profesionist îi facilitează copilului integrarea în comunitate și îi oferă sprijin pentru adaptarea și integrarea sa școlară.

În concluzie menționăm următoarele observații generale:

- Departe de a fi o profesie simplă, APP are un profil profesionist destul de complex, care trebuie înțeles atît de cel care dorește să devină asistent parental, cît și de specialiștii din serviciul public sau privat care îl angajează;

- Nu este suficientă calitatea de părinte bun și iubitor pentru a fi un bun asistent parental, care să se ocupe în mod corespunzător de un copil în dificultate: este necesară o pregătire adecvată, pentru o abordare profesionistă a funcțiilor de îngrijire, educare și socializare a copilului plasat sau încredințat;

- În afara programului propriu-zis de pregătire, asistentul parental trebuie să beneficieze de consiliere de specialitate din partea profesioniștilor (asistentul social, psihologul etc.), fiind practic într-un permanent proces de autoformare, care îi permite să depășească eventualele situații mai dificile cu care se va confrunta;
- Asistentul parental nu trebuie să se simtă numai controlat și coordonat de către profesioniștii respectivi, ci e bine să conștientizeze propriul aport la un proiect complex de ocrotire a copilului aflat în dificultate.

### Referințe bibliografice

1. Cojocaru D. *Copilăria și construcția parentalității. Asistența maternală în România*. Iași: Polirom, 2008.
2. Dilion M., Grigoraș S. *Asistența Parentală Profesională*. Chișinău: EveryChild, DFID, 2003.
3. *Ghid de aplicare practică a Convenției ONU cu privire la drepturile copilului*. UNICEF. Chișinău, 2001.
4. Hotărârea Guvernului Nr. 1361 din 07.12.2007 pentru aprobarea Regulamentului-cadru cu privire la serviciul de asistență parentală profesională.
5. Hotărârea Guvernului nr. 1479 din 25.12.2008 “Cu privire la aprobarea Standardelor minime de calitate pentru serviciul de asistență parentală profesională”.
6. Spînu M. *Introducere în asistența socială a familiei și protecției copilului*. Chișinău, 1998.

## FORMAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI PRIN INTEGRAREA CONȚINUTURILOR

**Nina Garștea,**

doctor, conferențiar universitar, U.P.S. „I. Creangă”, Chișinău

**Abstract.** *This article treats the pupils' personality formation through the integration of content which achieves a junction with educational objectives and the pupils interest and availability in the learning process.*

Cadrele didactice de astăzi și de mâine trebuie să răspundă solicitărilor unei noi generații de elevi, dar și modificărilor profunde ale societății: desimbolizarea, schimbarea de valori, presiunea cerințelor sociale etc. Elevii posedă cunoștințe mai variate, mijloace moderne de comunicare, își manifestă propria individualitate, fiind atrași de tot ce este nou.

În acest context, învățământul modern dobândește o importanță tot mai mare în organizarea educației și instruirii în baza conținuturilor integrate care situează elevul în prim plan, punându-se accentul pe efortul individual sau colectiv pentru propria formare. În cadrul învățământului formativ se oferă posibilitatea integrării informațiilor din mai multe domenii în vederea formării competențelor, atitudinilor și acumulării cunoștințelor complexe.

În ultimul timp se acordă o atenție deosebită fenomenului integrării, susține S. Cristea. Integrarea, mai ales, din perspectiva educației pentru viitor, trebuie abordată și ca produs al activității cognitive, dar și ca proces mental de relaționare între mecanismele acestuia și mediul real înconjurător. În primul rând, accentul cade pe comportament și pe factorii externi, pe receptarea de informații și pe reacțiile la acestea, pe cultura acumulată (în sens sociologic). În al doilea caz, atenția se concentrează pe procesele interne de cunoaștere (reprezentare, înțelegere, categorizare, conceptualizare, efectuarea de raționamente, rezolvarea de probleme etc.) [1].

Cunoașterea, la nivel integrat, implică ambele abordări. Ca etape, însă, educația a avut-o în vedere pînă nu demult pe prima dintre ele, lăsînd în umbră ceea ce se petrece la nivel intern, mental, pentru a concretiza un comportament ca produs observabil, măsurabil. Or, cercetările pluri- și interdisciplinare permit acum o clarificare și o aplicare adecvată și a celeilalte etape a cunoașterii – cea cognitivă propriu-zisă, prin explicitarea ei psihologică, informatică, logică la nivel integrat.

Integrarea, în viziunea lui C. Narly, se relevă pe măsură ce elevul însușește și diverse cunoștințe, care trebuie astfel consolidate încît să alcătuiască o unitate. La aceasta se ajunge prin stabilirea conștientă a legăturilor între idei [3].

Metoda integrativă, susține I. Nicola, permite demonstrarea complexității obiectului, a metodologiei, a realizării educației, dar și a specificității, independenței. Interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea demonstrează aici raportarea la o esență metodologică unică, dar și afirmarea unui pluralism operațional, instrumental, în plan teoretic și aplicativ [5].

Deci, abordarea integrativă a conținuturilor se poate realiza la nivel teoretic, pentru o explicare unitară, corelată a problemelor fundamentale. În viziunea lui I. Neacșu, această abordare o regăsim și la



nivelul unor probleme specifice; ca paradigme: o unitate între formele, dimensiunile sau factorii educației pentru „formarea integrală și armonioasă a individualității” (idealul educației), integrarea în sistem a elementelor procesului de învățămînt în proiectarea activităților, organizarea integrată a conținuturilor în abordarea curriculară a învățămîntului, comunicarea între discipline [4].

În ansamblul componentelor procesului de învățămînt, conținutul integrat ocupă o poziție centrală, deoarece formarea (modificările care se produc la nivelul personalității elevului) se bazează pe informare, pe calitatea informațiilor și pe modalitățile participative de achiziționare a acestora de către elevi. Obiectivele educaționale nu se pot determina în mod abstract, ci numai în raport cu conținuturile ce sînt vehiculate în activitatea de instruire și învățare. Toate celelalte componente ale procesului de învățămînt (metode, mijloace, strategii etc.) se stabilesc în funcție de particularitățile conținuturilor vehiculate. Proiectarea întregului demers didactic, a situațiilor de instruire se realizează în funcție de conținuturile învățării integrate, pentru a reliefa valențele formative.

Oricît de oportun ar fi structurat un conținut, acesta va înregistra întotdeauna un decalaj între ceea ce este nou și ceea ce se oferă realmente elevilor. Centrarea conținuturilor pe codurile de referință și cele de interpretare (concepte, metodologii, teorii) asigură acestora perenitate și consistență. Fixarea în conținuturi a unor elemente conjuncturale le asigură un caracter adecvat, aplicabilitate și eficiență. Găsirea unui echilibru între cele două componente este o sarcină atît a factorilor de decizie, cît și a învățătorilor, susține C. Cucos [2].

Pentru elevii școlii primare, integrarea conținuturilor mai înseamnă și satisfacerea trebuinței de ocupație enciclopedică. Ea dă posibilitate de manifestare a zelului sportiv, dar cu tendința schimbării frecvente de obiect. Pe măsură ce vocația se precizează și interesul predominant se manifestă într-o ierarhie a intereselor, integrarea oferă prilejul ca munca elevului să se desfășoare cu interes, chiar în prelucrarea acelor materii de învățămînt care prin ele însele nu l-ar interesa, dar care dobîndesc o importanță pentru el prin raportul lor față de obiectul cu interes predominant, idee sugerată de I. Neacșu [4].

Există o relație între integrare și concentrare. Prin concentrare înțelegem tendința dominantă potrivit căreia toate materiile de învățămînt sînt structurate într-un armonic, evidențiat în programă. Aceasta poate contribui la educația și deci la structurarea unitară a vieții emoționale și volitive, la educația personalității în ansamblu.

Integrarea conținuturilor permite învățătorului să corecteze anumite defecte pe care le poate prezenta atît programa, cît și principiul care îi stă la bază, dacă nu au fost greșit concepute. Depinde, în mare parte, de tactul și competența învățătorului, în ce direcție se va desfășura cu precădere integrarea, ce idei vor fi lăsate mai în umbră și care altele vor fi cu deosebire accentuate.

Putem conchide că integrarea conținuturilor realizează o joncțiune a obiectivelor educaționale și a intereselor și disponibilităților elevilor în învățare. O personalitate armonios dezvoltată poate fi formată în cadrul activităților curriculare integrate, cît și al celor extracurriculare. Toate vor contribui la facilitarea socializării elevilor în viața de toate zilele și cea de perspectivă.

#### Referințe bibliografice

1. Cristea S. *Managementul organizației școlare*. București: E.D.P., 1996.
2. Cucos C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2002.
3. Narly C. *Pedagogie generală*. București: E.D.P., R.A., 1996.
4. Neacșu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București: Editura Militară, 1990.
5. Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: E.D.P., R.A., 2001.

## DEZVOLTARE A PERSONALITĂȚII INTEGRALE ÎN CADRUL EDUCAȚIEI MUZICALE

**Marina Morari,**  
doctor în pedagogie, conferențiar universitar,  
Universitatea de Stat “Alecu Russo”, Bălți

*Abstract.* An integral man is a unique personal significance. The development of the integral personality within the pupils' musical education is realized in the following shapes initiating into music: audition, music performance, artistic creation, reflections.

*The defining components forming the personality traits, which will allow developing an integral personality through the musical education are: musical sensitiveness, perception of music, the musical feeling, the musical intelligence, motivation, attitudes.*

*Centralizing the musical activities on spirit and emotions insures the dinamic unity of the pupil's personality. In the chain knowledge - aptitudes - attitudes, the attitudes are those to provoke the will to know and research the musical art, the necessity for spiritual communication and feeling of the sound-artistic message.*

Un imperativ al pedagogiei moderne a devenit căutarea strategiilor, care ar permite evoluția elevului de la reușită personală spre o personalitate integrală. Actualmente, una din cele mai apreciate tălmăciri ale omului integral aparține sociologului Stephen R. Covey: a fi om integral înseamnă să fii caracterizat prin viziune, pasiune, disciplină și conștiință. Această deprindere, care definește codul sufletesc al fiecărui individ izvorăște din intersecția a patru elemente: talentul, pasiunea, nevoia și conștiința: „Vocea unică personală se află în punctul care unește **talentul** (darurile și punctele forte cu care te-a hărăzit natura), **pasiunea** (activitățile care te stimulează, ambiționează, motivează și inspiră), **nevoia** (care include ceea ce meriți cu prisosință de la cei care te recompensează) și **conștiința** (acea voce interioară care îți șoptește ce este corect să faci în viață și te convinge să faci lucrul respectiv)” [ 2, p. 85].

Om integral este semnificație personală unică. Ca elemente, care asigură unitatea dinamică a personalității elevului sînt numite corpul, mintea, inima și spiritul. Valorificarea alternativă sau concomitentă a acestora poate asigura formarea personalității integrale. Descriptograma personalității integrale, după Covey, include următoarele nevoi, inteligențe și atribute respective [Idem]:

<i>Persoana integrală</i>	<i>Nevoi</i>	<i>Inteligențe</i>	<i>Atribute</i>
CORP	A trăi	Inteligența fizică (PQ)	Disciplină
MINTE	A învăța	Inteligența mentală (IQ)	Viziune
INIMĂ	A iubi	Inteligența emoțională (EQ)	Pasiune
SPIRIT	A lăsa o moștenire	Inteligența spirituală (SQ)	Conștiință

Semnificația esențială a acestei descriptograme este ascunsă în faptul, că persoana integrală, în rezultatul procesului educațional, trebuie să fie centrată pe spirit și nu pe celelalte elemente: corp, minte, inimă.

Cum aceste principii lucrează în contextul procesului didactic al disciplinei Educație muzicală? Cum se raportează cunoștințele, aptitudinile și atitudinile în realizarea demersului lecției? Care activități muzical-didactice asigură dezvoltarea unei personalități integrale?

Considerată ca una din formele specifice: ale conștiinței sociale, muzica acționează asupra vieții psihice a oamenilor. Ea poate ocoli filtrele logice și analitice ale minții pentru a stabili contact direct cu sentimentele și cu pasiunile profunde din adîncul memoriei și imaginației. Schönberg A. afirmă, că „Tot ceea ce este de o supremă valoare în artă, demonstrează intervenția afît a inimii, cît și a intelectului” [7, p. 8]. Muzica ne poate amuza sau înfricoșa, ne poate face fericiți sau triști, entuziaști sau furioși. Ne poate încînta prin talent sau tehnică, sau ne poate mișca într-un mod care nu poate fi explicat, ne poate comunica ceva, ne poate inspira sau ne poate face să acționăm. Toate aceste efecte ar putea fi rezumate în patru **forme de atracție pentru muzică** [6, p.]:

- 1 – în sensul ei cel mai general – arta poate fi o formă de divertisment;
- 2 – arta ne poate atrage prin capacitatea de a oglindi realitatea, lumea naturală sau cea a gîndurilor și acțiunilor oamenilor;
- 3 – arta muzicală provoacă atracție estetică, prin care se percepe frumosul din arta muzicală;
- 4 – arta oferă o ierarhizare a valorilor psihologice, morale și spirituale.

Marile opere de artă muzicală întrunesc toate aceste forme de atracție, unele din ele fiind mai accentuate. Aceste atracții pot fi prezente chiar și în arta mai puțin valoroasă. După Carmen Cozma [3], **valoarea frumosului muzical** se exprimă prin autenticitate, consecvență stilistică, putere emoțională și grad de perfecțiune, prin capacitatea de a reprezenta o contribuție reală în sfera culturii în care ia ființă și din care se răspîndește în lume.

Puterea muzicii de a induce reacții emoționale este evocată în creația poeților, tratatele filosofilor, precum și în multiplele definiții date artei muzicale. Una din aceste definiții revine în mod constant: „Muzica este arta de a exprima sentimentele și pasiunile cu ajutorul sunetelor”. Însă scopul muzicii nu poate fi redus doar la exprimarea stărilor de sentiment. Formula de mai sus figurează în trei sferturi din cele treizeci de formule adunate de muzicograful Théodule Ribot [8]. Există două opinii absolut contrare:

una neagă, cealaltă afirmă prezența trăirii emoționale în actul muzical. Prima teză a fost susținută de savanți, filozofi, esteticieni (H. Helmholtz, I. Kant, J. Herbart, H. Lotzer, F. Vische etc.) și chiar de unii muzicieni (J.-J. Rousseau). Partea esențială a tezei se rezumă la faptul că singurul conținut al muzicii este sunetul; ea nu dispune de o materie în sensul subiectului de tratat. „În muzică nu vorbesc decât sunetele”; ea nu cuprinde nimic altceva decât forme sonore în mișcare; este un arabesc care se animă printr-o autogenie continuă. În formele sonore și precise rezidă sensul spiritual al compoziției și nu în vago expresie de ansamblu a unui sentiment abstract. „Forma pură, în opoziție cu sentimentul, este adevăratul subiect, adevăratul fond al muzicii; ea este muzica însăși”. Potrivit unora, muzica nu este decât o arhitectură de sunete; combinații sonore, ritmuri originale, modulații savante, abilitate în desfășurare. O teză contrară a fost susținută de mai mulți autori: F. Schelling, G. Hegel, A. Schopenhauer, L. Vîgotsky, S. Rubinștein, B. Asafiev etc., și de majoritatea muzicienilor. În opinia lor, muzica stârnește o agitație interioară, trezește în auditor stări emoționale variate, uneori intense. H. Berlioz îi scotea din rîndul muzicienilor pe „cei care nu simt, care stăpîni pe teorie, compun o aparență de muzică” [7, p. 8]. R. Wagner compara imperiul sunetelor cu un imens ocean care se întinde la infinit, fără limite precise, fără contururi nete și a cărui lege este armonia, adică știința abstractă a combinării sunetelor între ele. Mesajul sonor cu nenumăratele-i nuanțe ale înălțimii, timbrului sau intensității este expresia adecvată și naturală a nenumăratelor nuanțe pe care le poate îmbrăca emoția pură, sentimentul însuși, independent de cauzele care îl explică, de circumstanțele particulare care îl caracterizează. F. Chopin spunea: „Nu cunosc nimic mai detestabil în lumea aceasta decât muzica lipsită de subtextul ideilor” [7, p. 8]. Conținutul artistic al unei creații muzicale se constituie din trei componente: ideatic, afectiv și concret obiectual. Anume conținutului afectiv îi revine locul primordial în exprimarea indirectă a ideilor abstracte și a problemelor cu caracter generalizat. Anume din aceste considerente, la lecția de educație muzicală profesorul trebuie să selecteze repertoriul muzical astfel, încît fiecă întîlnire cu muzica să contribuie la formarea unor atitudini pentru artă, prin care se fortifică valorile spirituale personale (idealurile, necesitățile, gusturile, credința etc.). Atitudinea pentru artă, în acest context, nu se va limita doar la aprecieri estetice asupra unor creații muzicale, ci va exprima gradul de percepere a vieții înseși. În acest sens, arta muzicii este mijloc al formării personalității elevului. Compozitorul Robert Schumann spunea: „Mă simt afectat de tot ceea ce se numește în lume: oameni, politică, literatură, iar aceasta își află manifestarea în afară sub formă de muzică; tot ce epoca îmi oferă remarcabil, trebuie să exprim în formă muzicală” [7, p. 9]. Ultimul rol acordat artei în societate este de a modela, de a înălța și de a inspira. În timpurile moderne acest rol a fost folosit tot mai mult în scopuri politice, pentru a încuraja aderența indivizilor la o anumită ideologie politică sau de a încuraja la război. În mod obișnuit însă acest rol a fost asociat cu religia. Astfel, creațiile muzicale reprezintă înțelegerea filosofică a lumii și existenței. Muzica răspunde unei necesități universale. Viața este sursa artei muzicale. Din totdeauna și pretutindeni în lume, ea însoțește viața oamenilor. Prin mesajul său – arta muzicală, nu numai exprimă, ci poate influența trăirile, gândurile și faptele oamenilor. Capacitatea muzicii de reflectare și oglindire a vieții (omului, societății, naturii) a contribuit la cunoașterea și transformarea omului și a lumii înconjurătoare. Cadrul didactic este într-un fel obligat să ofere elevilor posibilitatea de a trăi mesajul creațiilor muzicale din diferite epoci, de diferite stiluri, forme și genuri, paliere (muzică religioasă, popular, academic, de divertisment) etc. Vorba lui Emil Cioran: “Dacă vrei să cunoști un om, află la ce nivel s-a ridicat muzica în sufletul lui” [7, p. 9]. Dacă ne vom permite să dezvoltăm acest gând, apoi ne vom convinge, că omul care consumă doar muzică populară (spre exemplu) - este foarte sensibil, iubitor de viață, cunoscător de obiceiuri și tradiții populare, trăiește în spiritul înțelepciunii populare - un lucru foarte bun de alt fel. Dacă același om, pe lângă muzică populară cunoaște și cîntă muzică religioasă, are interes și studiază muzica clasică etc. - nu putem afirma că este mai bun decât acela care iubește doar muzica populară, dar totuși este un alt om, cu o sensibilitate, spiritualitate și cultură mai bogată. **Activitatea muzicală a omului** poate să se manifeste în trei ipostaze: creație, interpretare, receptare. Muzica este creată de compozitor, cîntată de interpret, dar cursul vieții și-l întregeste ajungînd la ascultător. Ascultătorul este destinația ei finală. El este a treia persoană, care încheie actul de comunicare muzicală, fiind participantul ei activ; el este al treilea creator al lucrării, care continuă opera compozitorului și a interpretului, remarcă Ion Gagim [4]. Pentru a transforma muzica în mijloc de înălțare spirituală, trebuie de urmat anumite principii de *ascultare-căutare*, *ascultare-cercetare*, *ascultare-cunoaștere*. În funcție de cele patru forme principale de inițiere în muzică, au fost elaborate standardele de competență la disciplina educație muzicală:

- Competența de audiție-receptare a muzicii ca imagine artistică a vieții (imaginea naturii, istoria societății umane, emoțiile și sentimentele umane, cultura națională/universală)
- Competența de interpretare vocal-corală a cîntecelor, romanțelor, baladelor, liedurilor, ariilor, a fragmentelor accesibile din lucrări vocal-corale și vocal-simfonice ample (cantată, oratoriu, operă etc.).

- Competența de creație în cadrul formelor de inițiere muzicală
- Competența de analiză-caracterizare a muzicii în baza criteriilor de apreciere artistică și valorică.

Prin gradul de asimilare al artei muzicale poate fi apreciat nivelul de cultură muzicală al unei persoane. În formarea unei culturi muzicale este necesară acumularea experienței de receptare a muzicii, care se întregeste prin reflecții. Muzica nu poate exista în afara percepției. Orice formă de comunicare cu muzica, orice activitate muzicală ne dezvoltă simțul muzical, sentimentul muzical, inteligența muzicală, conștiința muzicală etc. Pe lângă pasiunea pentru muzică, capacitatea de a o audia, interpreta, simți, cultura muzicală presupune neapărat și un sistem de cunoștințe: cunoștințe care contribuie la formarea unei viziuni integrale despre arta muzicală și cunoștințe care ajută la cercetarea muzicii, la perceperea imaginii muzicale. Muzica ne deșteaptă emoții puternice, ea invită și predispune la meditație și la surprinderea directă a înțeleșului. Emoțiile provocate de creația artistică pot servi drept unul din indicii de cunoaștere a fenomenului artistic. Însă din acestea nu rezultă că scopul artei se reduce la o simplă excitație emoțională. Muzica nu este doar „un prilej de desfătare, ci un obiect de investigație” [1, p. 128]. Muzicologul și filosoful G. Bălan consemnează șapte **trepte în procesul de cunoaștere** a unei creații muzicale:

1. Reacția pur emoțională
2. Percepția imaginativă, alcătuită din reprezentări mintale
3. Efectul muzicii asupra gândirii: meditații inspirate de stările sufletești
4. Gândirea pur muzicală: contemplarea muzicii în realitatea ei obiectivă
5. Filozofia inerentă muzicii, eliberată de gânduri subiective
6. Percepția muzicii ca lume în sine
7. Treapta existențială: ascultarea muzicii ca necesitate vitală [Ibidem, p. 130].

Încercînd să decupăm și să re-aranjăm elementele mai importante din tezele de mai sus, apreciem că doar la treapta a patra ascultarea muzicii devine *act veritabil de cunoaștere*, cînd muzica este percepută ca fiind *desprinsă de impactul ei emoțional și intelectual* [Ibidem, p. 130]. Astfel, principalul mijloc de investigație trebuie să fie ascultarea analitică. Arta muzicală este un complex *proces de conștiință* ce adună emoții, impresii, sentimente, idei. Astfel, accesul la **esența muzicii** este înlesnit prin *convergența* trăirii și înțelegerii, sensibilului și mentalului, desfătării și cugetului. Trăirea emoției reprezintă exigența unei educații muzicale, a unei educații în receptarea / interpretarea muzicii, este prezentă în toate momentele actului muzicii.

Prin urmare, o lecție de educație muzicală trebuie să se bazeze pe următoarele forme de inițiere în muzică: interpretare, audiție, creație și reflecție (gîndire muzicală). Anume prin reflecții elevul își va exprima/forma viziunea, gusturile, aprecierile, atitudinile pentru viață. Mesajul muzicii este un mijloc de formare a personalității și nu doar scop în sine. „Muzica este deschidere a lumii întrebării și a întrebătorului, prin subiectul ce se raportează la ea: omul. Sensibilizat la armonia sunetelor muzicale, omul dobîndește o concepție mai clară, gîndește mai bine la ordinea și comuniunea de care are nevoie; disciplinîndu-și spiritul, se poate lumina în căutarea și deslușirea principiului ordonator al vieții sale, poate deveni conștient de măreția de care el este în stare” [3, p. 18].

În lanțul *cunoștințe - aptitudini - atitudini*, atitudinile sînt acelea care provoacă dorința nesecată pentru cunoașterea și cercetarea artei muzicale, necesitatea de comunicare spirituală și trăire a mesajului sonor-artistic. Potrivit conceptului de cultură muzicală [5], experiența muzicală și competența muzicală reprezintă componentele definitorii pentru formarea trăsăturilor de personalitate, care vor permite dezvoltarea unei personalități integrale prin intermediul educației muzicale. Enumerăm aceste trăsături și elementele din care se constituie:

- Sensibilitate muzicală: simțul ritmului, melosului, intensității, modului etc.
- Perceperea muzicii: auzirea/ascultarea, trăirea spirituală.
- Sentimentul muzical: gust muzical, reacție emotivă la muzică, autoexprimare emoțională prin muzică etc.
- Inteligența muzicală: asociație muzicală liberă, gîndire muzicală, analiză muzicală.
- Motivația: trebuințe, intenții, interese.
- Atitudini: conștiință muzicală, concepte/convingeri despre muzică, aprecieri, evaluări, valorizări, comportamente etc.

#### Referințe bibliografice

1. Bălan G. *Cum să ascultăm muzica*. București: Humanitas, 1998.
2. Covey S.R. *Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii*. București: Editura ALLFA, 2005.

3. Cozma C. *Meloeticul, eseu semiotic asupra valorilor morale ale creației artistice muzicale*. Iași: Junimea, 1996.
4. Gagim I. *Omul în fața muzicii*. Bălți: Presa Universitară Bălțeană, 2000.
5. Iluț P. *Valori, atitudini și comportamente sociale: teme actuale de psihosociologie*. Iași: Editura Polirom, 2004.
6. Morari M. *Conceptul de cultură muzicală în context curricular*. În: *Didactica Pro*, № 3 (25), Chișinău, 2004, p. 25 – 28.
7. Morari M. *Teoria muzicii. Elemente de limbaj muzical*. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2007.
8. Ribot T.H. *Logica sentimentelor*. București: Editura IRI, 1996.

### CENACLUL LITERAR – UN TERITORIU AL LIBERTĂȚII SPIRITULUI JUVENIL?

**Laurențiu Bădicioiu**, profesor  
Liceul Teoretic „Grigore Tocilescu”, Mizil, județul Prahova, România

***Abstract.** Preadolescents and adolescents are more exposed to the seduction of any technology as long as the latest device provide them sounds, colors, pleasant sensations and particularly their integration endorses always update / upgrade group / entourage they belong to. A weekly/monthly literary circle may be an escape to the scholar routine. It was the reason “Agatha Bacovia” literary circle from Mizil started 6 years ago...*

Talentul este o nestemată rară. Se naște aleator sau grație generozității genei. Crește uneori haotic, alteori supravegheat și se șlefuește prin efort permanent. Thomas Alva Edison<sup>3</sup> spunea că „geniul este 99% transpirație și 1% inspirație”. Sîntem de acord cu această afirmație însă societatea în care trăim, globalizată, consumeristă, tot mai depersonalizată și manipulatorie, oferă tinerilor, prin mass media cvasi-tabloidizată, exemple care adeseori contrazic aserțiunea de mai sus, evidențiind reușite facile, fără eforturi consecvente.

Televiziunea este, credem, preponderent, un emițător vorace care adoarme sau elimină gîndirea privitorului, oferindu-i la pachet, tentant ambalate, iluzii, proiecții, împliniri virtuale, plăceri primare, orientate spre măgulirea ego-ului de suprafață, spre satisfacția telespectatorului, care, sedus, abdică zilnic de la momentele de reflecție, de lectură, de dialog real cu semenii-familie, prieteni, vecini etc., în favoarea acestui monstru hulpav, care se hrănește cu timpul nostru și ne anesteziază/paralizează logica, bunul simț, viața autentică.

Internetul are aproape același rol/efect, oferind în plus o libertate fără margini, un haos la dispoziția unui click, funcțional pe întreaga Terră, pe pămînt, pe apă, sub apă, în aer, sau aiurea. Pe lîngă rolul de entertainer, internetul facilitează contactul non-fizic între ființele umane, comunicarea audio-video, proiecția de senzații stimulative, transmiterea și culegerea de informații cu o viteză care l-ar ameți pînă și pe Guttenberg, ilustrul înaintaș al culturii scrise.

Recunoaștem că, cu bune și rele, televiziunea și internetul sînt unelte tot mai acaparante pentru omul secolului XXI, copleșit de informații, de reclame, de zgomot, de viteză. Îl parafrazăm pe Baudelaire, geniul rebel, care intuia încă din secolul al XIX-lea, că materia sufocă sufletul, creșterea ei progresivă însemnînd descreșterea sufletului. *Mutatis mutandis* tehnologia înghesuie, maltratează, afectează ireversibil sensibilitatea umană, blîndețea, umanitatea *homo sapiens*.

Care să fie alternativa pentru liniștea sufletului, pentru supraviețuirea frumuseților lumii reflectate în sensibilitatea umană, pentru cultivarea afectivității, a iubirii de frumos? Cu certitudine nu este una singură și valabilă pentru orice vîrstă a ființei umane.

Preadolescenții și adolescenții sînt însă cei mai expuși seducției tehnologiilor de orice fel, atîta timp cît sînt de ultimă generație și le oferă zgomot, culoare, senzații și mai ales le girează integrarea mereu updatată/upgradată în grupul/anturajul din care fac parte.

Pentru elevii mizileni, una dintre alternativele culturale, de suflet, a fost și este Cenaclul<sup>4</sup> literar „Agatha Bacovia”. S-a născut în 2004 și a fost „moșit” de dl. primar al orașului, Emil Proșcan și de mine. De atunci și pînă acum și-a găsit o cale de exprimare săptămînală, prin întîlnirile din Sala de Consiliu a primăriei. Cenaclul a alimentat și publicația culturală săptămînală **Fereastra, ochiul conștiinței**, la

<sup>3</sup> [http://ro.wikipedia.org/wiki/Thomas\\_Alva\\_Edison](http://ro.wikipedia.org/wiki/Thomas_Alva_Edison)

<sup>4</sup> Pluralul **cenacluri**: grup de literați, de artiști etc legați prin afinități estetice, temperamentale, care au aspirații, program estetic comun, uneori o publicație proprie, cf DEX. București: Editura Univers enciclopedic, 1996.

început, care a devenit, după trei ani, **Fereastra**<sup>5</sup>, publicație a Fundației „Agatha Grigorescu Bacovia”, condusă de dl. primar Proșcan.

În ceea ce urmează voi face o pledoarie în favoarea acestui tip de întâlnire întru spirit, talent și reflecție. Dincolo de ușă, ca la **Junimea**<sup>6</sup>, la început, trecea cine voia, rămânea cine putea. *Avant la lettre* voi face o paranteză/parafrază generată de o întrerupere a participării mele la întruniri, care m-a făcut să refac dictonul cenaclului nostru în „Intră dacă vrei, pleacă dacă mai poți!” Cei prezenți la această afirmație au rezonat, înțelegându-mi sentimentele față de cenaclul de la ora cinci și de emoțiile comune trăite în ședințele de după amiază.

„Actorii”? Timizi, cu ochii vii, arzători, băteau ezitant la ușă. Apoi urcau la bord, în biroul primarului Proșcan, cu geamuri hublou de vapor, din vechea primărie a antebelicului Leonida Condeescu<sup>7</sup>, primarul subjugat de Mizil, prieten cu Caragiale. Solemnul și nefericitul primar Condeescu, cu Ana, fata lui, îndrăgostită și nevestă de Eminescu, de Matei, căpitanul de regiment 32. Acolo și așa a început cenaclul nostru. Citea cine voia. Cu toții, când simțeam nevoia, oarecum haotic, interveneam. La început noi, maturii, avocatul Busuioc, paznicul de noapte Dumitru Băescu – parcă ar putea cineva păzi noaptea – profesoarele Stanciu, Frăsinoiu, Burlacu, șomera Beatrice, pensionarul Avramescu, primarul Proșcan, subsemnatul și mai ales ei, frumoșii de ei, copiii lumii, tinerii noștri: Adriana, Alexandra, Ana-Maria, Anca, Andreea, Andreea, Andrei, Alexandru, Carmen, Ruxandra, deveniți peste ani seniori ai ședințelor de cenaclu.

Uneori, când cineva spunea „libertate” era scînteia care aprindea gândurile gestante sau spontane. Apărea dorința de a spune altora prin viu grai și prin viu gînd, prin gesturi și priviri ce simți, ce crezi, ce arde în tine.

Cenaclul „Agatha Bacovia”, purtător de ilustru nume, Agatha Grigorescu Bacovia fiind soția lui George Bacovia, născută la noi, în Mizil, a polarizat în scurt timp nu doar tinerii biologic, care simțeau nevoia să fie ascultați într-un cadru nonformal, într-o agora a sufletului, a ideilor libere, neîncorsetate de rigoarea școlară, dar și tineri de... orice vîrstă și de orice profesie. Motivația era una singură: interacțiunea sufletelor prin intermediul poeziei, a prozei, a literaturii în general. Unii veneau îmbătați de frumos, de poezie, de cuvinte. *Beția de cuvinte* se cernea în sita polemicilor cordiale iar aspirantul la grațiile Caliopei făcea pași ezitanți, dar mereu înainte, spre confirmare. Da, spre confirmare, pentru că tinerii, neîncrăzători în posibilitățile lor, pipăind cu antene sensibile, fragile, retractile orizontul din fața lor, progresau în mediul de cenaclu, deschis lor, cald, primitiv. Observațiile erau făcute cu zîmbete, cu prietenie de către cei care erau oarecum consacrați sau de scriitorii invitați, fără însă a induce celor analizați impresia unor false valori. Cine știa să primească criticile, progresa neconținut. Așa s-a înTâmplat cu majoritatea. Tinerii timizi de la început, încet, încet au publicat, au obținut premii naționale, au contribuit la reușita multor spectacole culturale zonale. Cenaclul respira valoarea celor care, după acumulări, după sutele de ore de cenaclu, de lecturi acasă și presărate cu talentul hrănit mereu, au reușit în viață cu sufletul înfrumusețat de poezie și artă.

Prima generație a cenaclului a plecat din oraș spre universități, facultăți, dar sufletul lor se „sprijină” încă de dictonul pe care l-am rostit cînd eu însumi părăsisem pentru scurtă vreme cenaclul: „Intră dacă vrei, pleacă dacă mai poți!”

Altă generație va respira de acum înainte aerul prieteniei fără vîrstă întru literatură și estetic. Tehnologia nu trebuie să ne sufocă. Sîntem singurele ființe superioare, capabile să scrie poezie. Cel puțin pînă acum... Iar tinerii au poezia în ochi, pe buze... Tinerii de orice vîrstă.

#### Referințe bibliografice

1. Caragiale I.L. *Momente și schițe*. București: Editura Hyperion, 2003.
2. *Dicționarul explicativ al limbii române*. București: Editura Univers enciclopedic, 1996.
3. Grigorescu-Bacovia A. *Bacovia, Poezie sau destin*. București: Editura Eminescu, 1971.

### EDUCAȚIA LINGVISTICĂ ȘI LITERARĂ: REALIZĂRI ȘI STRINGENȚE

**Vlad Pâslaru**

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, I.Ș.E.

<sup>6</sup> <http://ro.wikipedia.org/wiki/Junimea>

<sup>7</sup> I.L. Caragiale. **Momente și schițe**. București: Editura Hyperion, 2003, p. 112.

**Abstract.** At the end of 20<sup>th</sup> century, school discipline Romanian language and literature established two new educational areas: language education and literary education, which were based on theoretical and applied research and approved by national and international scientific community, teachers and students. Deviation from these values, mentioned in the Third Edition of the curriculum discipline, represents a step backwards in education.

Disciplina școlară *Limba și literatura română* a marcat sfârșitul sec. XX cu un nou concept educațional, a cărui denumire se datorează atât marelui lingvist român E. Coșeriu, care a încetățenit termenul *educație lingvistică* (EL) [1], cât și școlii științifice: de la Institutul de Educație Artistică de la Moscova, care a lansat termenul *educație literar-artistică* (ELA) [2], fundamentat apoi epistemic de noi [3] și implementat prin curriculumul disciplinei [4]: ***educație lingvistică și literară***.

Noul concept educațional indică cu claritate, că, deși denumirea disciplinei școlare, urmînd tradiția, se menține în limitele a doi termeni nepedagogici, unul din lingvistică și altul din știința literară, nu în ultimul rînd și pentru a sublinia valoarea deosebită a disciplinei în formarea și dezvoltarea identității etno-culturale a elevilor, procesul instructiv-educativ în cadrul disciplinei date este de natură preponderent educativă. Aspectul instructiv al disciplinei nu este însă nici anulat, nici diminuat, ci doar subordonat epistemic, teoretic și metodologic atingerii celor două scopuri educative ale acesteia: *formarea unui vorbitor cult de limba română și a unui cititor cult de literatură*.

În planul educației lingvistice, disciplina s-a reorientat de la activitatea de predare-însușire-reproducere a sistemelor limbii române la formarea *competenței comunicativ-lingvistice*, care însă nu exclude, ci include și cunoașterea sistemelor limbii, adică planul strict cognitiv al limbii a fost convertit în planul activității verbale a elevului. Cea mai importantă valoare obținută de elev în acest context este transgresarea progresivă către calitatea de subiect creator al vorbirii.

În planul educației literar-artistice, studiul/învățarea operelor și fenomenelor literare este convertit în instrument epistemic de cunoaștere artistic-estetică, în care elevul este deopotrivă receptor-consumator al operei literare cât și receptor creator al acesteia, anume aceste caracteristici identificîndu-l în calitatea de cititor cult de literatură, manifestă în *competența literară-lectorală*.

Ambele planuri interacționează datorită caracterului universal al limbii în cunoașterea generală și specifică – artistic-estetică și literar-artistică, în praxis-ul uman și în cel educațional (formarea și dezvoltarea tuturor sferelor ființei elevului: bio-, psiho-, fiziologică, intelectuală și spirituală), precum și datorită valorii congenitale a cunoașterii artistic-estetice – condiții definiții caracterului integrator al disciplinei *Limba și literatura română*.

Competențele specifice: EL/ELA, comunicativ-lingvistică și literară-lectorală, sînt concretizate la nivelul *teleologiei* disciplinei în sisteme adecvate de *cunoștințe* lingvistice/de comunicare și literare/estetice/lectorale, de *capacități* de înțelegere după auz/ vorbire/scriere/citire și de *lectură/analiză/comentare/ interpretare/ creație* și de *atitudini* cultural-lingvistice și literare/lectorale; la nivelul *metodologiei* EL/ELA – în sisteme specifice: de activitate de comunicare/învățare a comunicării pe cele patru deprinderi integratoare (înțelegere după auz, vorbire, citire, scriere) și activitate literară/lectorală, în formele receptare, imaginație, gândire și creație și structurată pe tipurile specifice: lecturii artistice - lectura propriu-zisă, activitatea critico-literară, activitatea științifico-literară și activitatea de creație, subdivizată în creație literară și creație științifică. La nivelul *conținuturilor* EL/ELA formarea/dezvoltarea celor două competențe este asigurată de structurarea ierarhic-concentrică a fenomenelor limbii, categoriilor lingvistice și actelor comunicării și de structurarea concentric-liniară și istoric-literară a operelor și fenomenelor literare, a valorilor estetice, morale, teoretice și religioase ale literaturii, precum și prin discriminarea valorilor humanitas-ului (Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea) în valori aferente vârstei elevilor și valori contextuale.

Teleologia EL/ELA este conformă sistemului axiologic *ideal uman - ideal educațional – scop - obiective generale - obiective de referință - obiective operaționale*, structurii competențelor și sistemului specific de activitate comunicativ-lingvistică și literară-lectorală a elevilor.

Conținuturile educaționale sînt adecvate teleologiei, sistemelor limbii și actelor comunicării/valorilor literaturii și lecturii, tipurilor și formelor de activitate literară-lectorală a elevilor.

Metodologiile EL/ELA valorifică specificul obiectelor de cunoaștere (sistemele limbii și actele de comunicare, opera literară și lectura), al subiecților cunoscători (elevii) și al subiecților educatori (profesorii), sintetizînd, în funcție de acestea, dar și de capacitatea de cunoaștere a elevilor, strategii educaționale întemeiate pe cunoașterea empirică-științifică (EL) și pe cunoașterea artistic-estetică, științifică și mitic-religioasă (ELA).

Epistemologia EL/ELA s-a constituit din idei, concepte, principii, modele, sisteme, teorii, paradigme, care explică natura și dinamica limbii și comunicării, literaturii și receptării (lecturii), formării și dezvoltării comunicativ-lingvistice și literare-lectorale a elevilor.

Realizările teoretice și experiențele aplicative în domeniul ELA s-au materializat în teoria educației literar-artistice, aprobată de comunitatea științifică în forma unei teze de doctor habilitat (Vi. Pâslaru), a tezelor de doctor în pedagogie elaborate de C. Șchiopu, V. Goraș-Postică, L. Botezatu, V. Bolocan, S. Posternac, A. Fekete, M. Fekete, L. Frunză, M. Hadârcă, M. Marin, S. Golubițchi, C. Popa și a *Curriculumului de LLR*, ed. 1999-2000 și 2006. Conceptul EL este reflectat într-o teză de dr. hab. (T. Callo) și în tezele de doctor în pedagogie susținute de T. Cazacu, S. Chirilenco, L. Vicol, D. Usaci, M. Suruceanu, L. Botnariuc, V. Bălci, M. Țaulean, N. Căruntu, în *Curriculumul de LLR*, precum și - ambele domenii - în câteva monografii și o mulțime de articole științifice, ghiduri metodologice și materiale didactice. Teoria ELA și conceptul de EL au fost aprobate și la un număr mare de foruri științifice: naționale și internaționale.

Și teoria ELA, și conceptul de EL prevăd transformarea valorilor proiectate ale educației - *obiectivele*, în valori-achiziții ale elevilor - *competențe* și în *finalități* ale educației - vorbitorul cult de limba română și cititorul cult de literatură.

În concluzie. Ediția a III-a a *Curriculumului de LLR* (2010) reinstalează conceptul depășit la scară mondială de centrare a disciplinei pe conținuturile instruirii, neagă sau diminuează specificul cunoașterii și activității comunicativ-lingvistice și literare-lectorale, realizând un regres față de teoria și practica EL/ELA. Perfecționarea acestui document conceptual-normativ pe principiile științifice și deontologice este o acțiune de primă stringență.

#### Repere bibliografice

1. Coșeriu E. *Lecții de lingvistică generală*. Chișinău: ARC, 2000.
2. *Совершенство литературного развития школьника*. Сб. науч. трудов. Москва, 1979.
3. Pâslaru Vi. *Educația literar-artistică (definirea termenului)*. În: *Didactica Pro*, 2001, nr. 3 (7), p. 45-48.
4. Pâslaru Vi., Crișan Al. (coord.) ș.a. *Curriculum de limba și literatura română. Clasele V-IX*. Chișinău: Știința, 1997; *Curriculum de limba și lit. română. Cl. V-IX /MET*; CNCE; coord. Vi. Pâslaru. Iași: Dosoftei, 2000; *Curriculum național. Programe pentru învățământul liceal. Limbă și comunicare*. (Limba și literatura română; p. 11-29). Coord.: Vi. Pâslaru, M. Hadârcă. Chișinău: MET; CE Pro Didactica; Cartier, 1999.

### EFICIENȚA EDUCAȚIEI MUZICAL-ARTISTICE: ABORDARE PRAXIOLOGICĂ

**Vladimir Babii,**

doctor habilitat, conferențiar universitar, USB "Alec Russo", Bălți

*Abstract. Modern education certifies a period of transformations with an integrational character and qualitative changes centered on the pupil's and teacher's personalities-actors of the process of intellectual potential valuation. The formation of a gifted specialist with professional competencies and a high organizational culture constitutes the key objective of the whole preuniversity and university system. There is a need for elaboration and validation of a system of criteria and techniques of applying methods to appreciate both the resources invested in the process and the efficiency of the obtained results. The efficiency contents and conceptual components are imposed to be established within theoretical and epistemological terms, while stimulation strategies, technologies of change and the conditions of integration of theoretical approaches and practical realizations are to be established within methodological and praxiological terms.*

Pare a fi paradoxal faptul că între teoria și practica educațional-artistică există o discrepanță considerabilă, care afectează negativ procesul de formare din perspectiva strategiilor de schimbare. Dacă examinăm această situație de pe poziții formale, atunci confirmăm cu siguranță că în majoritate, profesorii școlari sînt receptivi la recomandările (mai mult sau mai puțin reușite) propuse de către autorii elaborărilor teoretice și expuse în formă de disertații, monografii, articole științifice, ghiduri metodice etc. Însă dacă privim lucrurile în esență, observăm că în tandemul *teorie-practică* ne lipsește elementul unei *praxiologii inovatoare*.



Obiectul praxiologiei îl constituie studiul acțiunii umane și modalitățile de eficientizare a acesteia. Nimic mai simplu, însă constatăm că în practica pedagogică această importanță pîrghie aproape că nu este folosită. Ne vom referi doar la o singură secvență a unei ore de educație muzical-artistică.

Se știe că la fiecare oră profesorul utilizează un număr imens de așa-numiți stimuli pedagogici (cuvînt, gest, mimică, texte, fragmente audio-video etc.)

S-a constatat că la o oră academică pot fi folosiți, în mediu, circa 350 de stimuli pedagogici. Paradoxul constă în aceea că randamentul procesului formativ depinde nu de numărul stimulilor folosiți de profesor, ci de numărul de stimuli-erori identificați în timpul acestei ore. Erorile pot fi de diferită natură. Noi am evidențiat cele mai frecvente tipuri de erori: de *prezentare* (27 la sută), *secvențiale* (17 la sută) *de operare* (36 la sută).

Prin aceste exemple intenționăm să atenționăm practicienii școlari asupra necesității de a schimba praxiologia receptivității („fac așa cum scrie în carte”, „fac așa cum este expus în ghidul metodic” etc.) spre elementele unei *praxiologii inovaționale* („preiau o anumită idee și o transpun în acțiuni realizate în contexte concrete”, „pentru o situație descrisă în ghidul metodic mai creez două-trei situații-opțiuni proprii” etc.)

În vederea implementării elementelor praxiologice inovaționale noi pornim de la considerația că activismul elevilor privind sporirea randamentului acțiunii muzical-artistice, precum și întregul sistem educațional-artistic trebuie să fie reglementate de anumite principii: *educației personalității proactive, centrării valorice, introdeshiderii artistice, creativității și succesului*, care din start pot servi drept fundamente pentru obținerea unei înalte eficiențe a educației muzical-artistice a elevilor.

În acest sens, este necesar a răspunde la întrebarea: *Ce se produce și care este randamentul?* acțiunii elevului și profesorului. Se impune stabilirea unei cooperări eficiente între elev-profesor, elev-artă prin receptarea și interpretarea mesajului muzicii, proiectarea independentă a acțiunilor personale.

Pornind de la realitatea practicii educaționale, ținem să specificăm următoarele premise de ordin praxiologic:

- conștientizarea aplicării eficiente a principiului *educației personalității proactive* prin transferul gradual al elevului de la starea de dependență la starea de independență și intraindependență;
- necesitatea promovării acțiunii muzical-artistice cu un randament mai înalt, în special, la etapele de proiectare și realizare a acesteia;
- existența oportunității de asigurare a unei conexiuni eficiente între factorii: *educațional, individual și muzical-artistic*, care ar constitui baza atitudinii elevului pentru achizițiile muzical-artistice și rezultatele obținute; ar contribui la re-dimensionarea factorilor de personalitate, responsabili de extinderea universului spiritual; la promovarea relației *valoare-educație*;
- utilizarea ineficientă a principiului *introdeshiderii* artistice frînează procesul deschiderii elevului spre spirit prin intermediul muzical-artistic; de aceea, este necesar a pune în valoare dinamica schimbării obiectului/subiectului educației: *receptor → interpret-explicator*;
- stimularea ineficientă a *creativității* muzical-artistice, care este o componentă fundamentală a personalității și care înlesnește formarea idealului individual și propriei imagini a elevului;
- conștientizarea integralității praxiologice a *succesului*, care ar contribui, în mod direct, la ridicarea eficienței acțiunii didactice și acțiunii elevului, considerat drept condiție și finalitate a educației muzical-artistice.

Întreaga gamă de premise-opportunități poate fi eficientă dacă sînt realizate:

- *principiile eficienței le constituim drept fundamente teoretice și epistemologice, instrumentate fiind metodologic și validate în activitatea practică, iar drept fundamente praxiologice servesc tehnologiile de schimbare calitativă, strategiile de stimulare a factorilor de personalitate, precum și condițiile de integrare, orientate spre ridicarea eficienței acțiunii muzical-artistice a elevului și a acțiunii didactice a profesorului;*

- *generarea conștientizării și valorificării unei praxiologii inovaționale, care pune în valoare pedagogică aplicarea graduală a unor modele comportamental-artistice, specifice: domeniului educațional-artistic;*

- *proiectarea traseului strategic de formare a competențelor profesionale ale profesorului de muzică, integrarea informațiilor ce țin de cultura organizațională a practicianului – toate acestea contribuind la eficientizarea procesului de ghidare a aspectelor de proiectare-organizare-realizare-evaluare a acțiunii educative.*

Principiul *educației personalității proactive* este analizat ca fundament teoretic al educației pe temeiul că persoana dirijează comportamentele sale nu numai de pe poziții normative, ci și a experiențelor personale. Principala semnificație a *proactivității* constă în tendința persoanei de a *schimba* – proces care se desfășoară pe două căi: *tehnologică*, bazată pe stimulii veniți din exterior și *naturală*, bazată pe

particularitățile individuale (imaginație, conștiință de sine, voință etc.), stimulate din interior. În educația muzical-artistică este important a orienta demersurile teoretice și legitățile praxiologice spre o desfășurare eficientă a acțiunii, specifice: domeniului. *Proactivitatea* este mai mult decât un factor de eficientizare a procesului de dezvoltare, avansat fiind la gradul de factor integrațional. Valoarea performanței unei persoane în domeniul muzical rezidă în libertatea de a alege între *stimul și răspuns* sentimentele, deciziile personale sau împrejurările – aspecte indispensabile ale *modelului proactivității muzical-artistice*. Examinată de pe pozițiile unui principiu, educația personalității proactive va contribui la valorificarea aspectelor ce țin de integralitatea conceptului eficienței educației muzical-artistice a elevilor și stimularea unei *praxiologii inovaționale* (caracterizată prin faptul că practicianul implementează *creativ* demersurile teoretice și *generează noi modalități* de funcționare eficientă a procesului educațional).

Principiul *centrării valorice* constituie baza atitudinală și pozițională a elevului pentru achizițiile și realizările muzical-artistice; presupune re-dimensionarea factorilor personali-atitudinali-comportamentali, responsabili de cultivarea unei *pedagogii a succesului*. Conștientizarea profunzimii valorice a obiectului acțiunii stimulează persoana să preia din nou activitatea, ceea ce face ca *libertatea opțiunii* să se transfere din scop în motiv continuu. Echilibrul dintre valorile personale și valorile artistice constituie o însușire fundamentală a personalității elevului. Principiul *introdeshiderii artistice*. Orientarea copilului spre lumea artistică are loc prin activitate și, în primul rând, prin intermediul introdeshiderii interne spre principalele esențe informaționale ale muzicii: *melodie, intonație*. Persoana este impusă a se „întreba” și a-și evalua „măsura” în care este capabilă să răspundă la stimulii din exterior sau interior, care îi determină puterea influenței asupra lumii, îi determină introdeshiderea. Ca atare, atât componenta deschiderii, cât și componenta închiderii oferă procesului de cunoaștere teoretică și practică a muzicii mari posibilități pe temeiul că aceste două componente ale principiului introdeshiderii focalizează energiile elevului de pe pozițiile interiorizării și exteriorizării conținuturilor muzicale. În calitate de concluzie, lansăm ideea că dimensiunea introdeshiderii artistice a elevului „trădează” nivelul creativ al acestuia.

Principiul *creativității*. Creativitatea a devenit un termen de sinteză, o paradigmă performantă în orice domeniu în care sînt prezente elementele noului, originalității. Personalitatea, prin felul său individualizat, constituie o structură de valori (caracter, abilități, atitudini, preferințe etc.), care capătă o dezvoltare orientată într-un domeniu, datorită alegerii unui ideal. Creativitatea nu este un construct impus firii umane din exterior, ci este o esențialitate de principiu a modului de „a fi”, de a trăi, de a se schimba și dezvolta, cu tendința spre inovare. Studiul creativității obligă stabilirea raporturilor dintre creativitate și imaginație, creativitate și procesualitate, creativitate și stimulare.

Actualmente, problema se reduce nu la un exercițiu creativ în domenii concrete ci, prin intermediul unui sau altui domeniu, la formarea la elev a unei viziuni creative de geneză, de stăpînire a artei creative, valabile pentru oricare situație comportamentală. Creativitatea vizează nu un gen de activitate oarecare, ci cea competență generală, care determină productivitatea individuală a personalității în mediul social.

Principiul *succesului*. În plan formativ predominantă rămîne a fi starea de *succes-succes*, care înseamnă că de pe urma unei activități/acțiuni muzicale, realizate individual sau în grup, nimeni nu este în pierdere. Contrar stării de *succes-succes* este cea de *succes-insucces*, care se reduce la dorința elevului de a obține succes în activitate prin oricare mijloace. Persoanele care acționează conform paradigmei descrise impun altora voința lor proprie, chiar și atunci cînd acțiunile practice sau intenționalitățile sînt lipsite de originalitate. Raportul dintre ceea ce s-a obținut și ceea ce s-a consumat, constituie randamentul eficienței succesului.

Așadar, succesul constituie acea stare de satisfacție care stimulează persoana, îi fortifică puterile și siguranța pentru a tinde spre o manifestare amplă și continuă.

## COMPETENȚELE DASCĂLULUI POSTMODERN – PREMISE ALE UNEI EDUCAȚIEI INTEGRALE

Vasile Flueraș, prof. drd.,  
Universitatea București, Directorul Școlilor *Genesis*,  
București, România

*Résumé.* L'humanité se trouve devant un impressionnant bond en avant et elle est confrontée aux plus profonds troubles socioculturels et aux plus créatifs changements de structure de tous les temps. Dans ce contexte, la postmodernité offre des réponses et des solutions dans l'éducation. Elle permet

*l'identification des compétences nécessaires aux professeurs dans les années à venir, de même que la compétence de management, la compétence interrelationnelle, empathique, ludique, énergisante, la compétence de travailler en équipe, des compétences sociales, la compétence d'investiguer, la compétence d'engendrer des interactions constructives.*

Fundamentarea educației pe coordonatele postmoderne este o **obligatie** pentru politicile educaționale actuale și o **premisă** pentru succesul acestora în prezent și în viitorii ani. Orice inițiativă, de orice natură ar fi ea – economică, educațională, culturală – concepută în afara postmodernismului aparține artizanului și este sortită eșecului. **De aceea**, reorientarea politicii educaționale și culturale prin investiții rapide în educație, cultură și cercetare este o necesitate **stringentă** a epocii postmoderne. **“Politicienii nu au înțeles că adevăratele active tehnologice ale unei țări se află în capacitatea cetățenilor ei de a rezolva problemele complexe ale viitorului”**, deoarece cunoștințele și capacitatea lor de a rezolva problemele viitorului, nu tehnologia și capitalul ca și pînă acum, vor aduce bunăstare țării lor. De aceea se impune: *“clădirea și dezvoltarea societății culturale și științifice.”* (s.a.), prelungirea și nu scurtarea procesului de învățare; promovarea proceselor de instruire cu un spectru larg de *calificări-cheie* depășind pe cele de “flexibilitate” sau “învățare pe tot parcursul vieții” prin formarea de **competențe sociale, competențe de lucru în echipă, competențe de a aplană și negocia conflicte, deschidere către cultură și gândire interconexată; capacitatea de a face față incertitudinilor și paradoxurilor** celui de-al Doilea Modernism (Ulrich Beck, 2003, p. 177). Conform lui Reinhard Kahl, citat de același autor, *“învățarea să fie corelată cu activități, prin care oamenii să-și ia viața în propriile mâini”*.

Postulatele curentului postmodernist în **educație** solicită apropierea individului de lumea reală cu contradicțiile și complexitatea ei, cu disfuncțiile și dezechilibrele ei, pentru a găsi soluțiile de contestare și de reclădire optime.) specifică faptul că este necesară identificarea și stimularea *dezvoltării constructelor cognitive ale copiilor*, a căror origine se află în social, interesându-ne procesul lor sociogenetic. Ea anunță imperativ faptul că avem nevoie de o **postmodernă știință a educației**, una care este democratică și recunoaște constructele sociale și natura multiculturală a științei în contextul său global. *Este nevoie de o pedagogie care atrage atenția asupra procesului direct în care cunoașterea este produsă și recunoscută, în care agenții cunoașterii sînt concreți, vizibili și amplasați social.*

Clasele de elevi în viziune postmodernistă sînt privite de către Peter Appelbaum drept **adevărate comunități de cercetare**, evidențiind importanța socialului pentru întreaga învățare. **În același ton, putem spune că educația postmodernă trebuie să refacă agora, să o reformuleze și să o repopuleze ca loc de întîlnire și negociere între bunul comun, particular și public după modelul agorei antice.** Scopul nu este neapărat cel de a-i antrena pe elevi în formularea de răspunsuri la întrebările și problemele enunțate, ci, mai mult, de a-i ajuta să descopere căile de a pune întrebări și de a identifica, de a circumscrie și de a critica problemele. Sarcina teoriei critice este aceea de a apăra autonomia particulară asupra statului impersonal *“omnipotent și împotriva numeroaselor sale tentacule birocratice sau împotriva replicilor sale miniaturale ale acestora”* precum și a tărîmului public în curs de dispariție, sau, mai degrabă, în remobilarea și repopularea spațiului public care se golește rapid datorită dezertărilor din ambele tabere (Bauman, 2003, p. 40). Considerăm că *reciștigarea valorilor personale, pregătirea fiecăruia prin sine însuși și valorificarea la maximum a potențialului fiecărui individ pot fi considerate principii ale educației postmoderne.* De aceea, comunitățile de învățare create în școala postmodernistă abandonează practicile care întăresc ierarhia în favoarea strategiilor care difuzează și decentrează puterea, creează **rețele comunitare** eficiente pentru ca individul de **jure** să devină individ de **facto**, adică să-și câștige *controlul asupra propriului destin*, fără a se pune semnul egalității între destin și soartă. Individul de **jure** nu se poate transforma într-un individ de **facto**, decît în condițiile în care a devenit mai întîi **cetățean**. Aceste **comunități de învățare** au și rolul de a prefigura și schița o societate autonomă și democratică cu adevărat, aceasta din urmă fiind descrisă de către Cornelius Castoriadis ca o societate care pune la îndoială tot ceea ce se dă dinainte și, în același mod, permite crearea de semnificații noi. Într-o astfel de societate, toți indivizii sînt liberi să își proiecteze și să își creeze orice semnificație nouă pentru viața lor (Cornelius Castoriadis, *Le Délabrement de l'Occident*; apud. Bauman, 2000, p. 198).

Caracteristicile pedagogiei postmoderniste pot fi sumarizate astfel: *autoreflexivitatea; decentrarea și intercalaritatea; deconstrucționismul; non-totalitarismul, non-universalismul și non-esențializarea; utilitatea; dialogul și democrația.*

Aceste trăsături caracteristice ale pedagogiei postmoderniste și-ar putea găsi concretizarea în științele educației prin: crearea de alternative metodologice; accentul pus pe elev, ca agent al construcției proprii învățării; încurajarea viziunilor alternative și a interpretărilor specifice: culturii, concomitent cu manifestarea respectului diversității personalităților și culturilor; căutarea unei vieți alternative în comun

prin examinarea alternativelor politicii de viață; stimularea imaginației, a creativității și a cercetării, elaborarea de jurnale reflexive, portofolii, proiecte, cercetarea sentimentelor proprii; stil nou de relații educative între om și om și între om și mediul ambiant;

Problemele fundamentale pentru educație generate de cele **trei șocuri ale viitorului – societatea informațională, globalizarea economică și noua civilizație științifică și tehnică** (*Computerworld Romania, nr. 9/1996, p. 8*), sînt **reconceptualizarea**, aceasta depășind cu mult problemele legate de resurse financiare, retribuție a cadrelor didactice sau programe analitice, precum și **învățarea continuă**, ambele esențiale pentru a păși spre o **societate cognitivă**. De asemenea, educației i se impune proliferarea unor noi deschideri și o vastă expansiune a diversității programelor precum și un sistem de **“înaltă alegere”** (Alvin și Heidi Toffler, 1995, p. 367) care va trebui să înlocuiască sistemul restrîns de alegere, dacă e vorba ca școlile să pregătească oameni pentru o **viață civilizată** în noua societate, nicidecum pentru roluri productive economice. Legăturile dintre educație, atenționează Toffler, și cele șase principii ale sistemului mass-media – interactivitatea, mobilitatea, convertibilitatea, conectivitatea, ubicuitatea și globalizarea –, au fost foarte puțin explorate, ignorarea acestora în raport cu sistemul educațional ce se prefigurează înseamnă *“a-i înșela pe învățăceii ce urmează a fi formați de amîndouă”* (Alvin și Heidi Toffler, 1995, p. 367). Concluzia ce se poate desprinde este aceea că școala trebuie să se deschidă lumii contemporane și să se pună în slujba acesteia printr-o ofertă de servicii caracterizate de profesionalism, eliminînd carențele educației formale, avînd drept obiectiv formarea **personalității integrale**, în contextul în care **educația nu poate fi decît integrală**. Acest deziderat poate fi realizat prin:

- conștientizarea educației ca prioritatea numărul unu a acestui secol.
- construirea unui **curriculum local** și dezvoltarea celui **opțional**;
- stimularea **alternativelor** educaționale;
- construirea de către fiecare școală a **identității proprii**, rezultat al unei filosofii educaționale ce depășește artizanalul (în acest moment, identitatea școlilor din România este dată de adresă și uneori de clădirea școlii);
- crearea de contexte educative de către școală, fără ca ea să producă educație;
- identificarea modalităților optime de **articulare** a învățării formale, nonformale și informale;
- **regîndirea educației** din perspectiva celor patru stîlpi ai educației: *a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să trăiești alături de ceilalți și a învăța să exiști* (J. Delors, 2000).
- introducerea noilor educații (educație ecologică; demografică; nutrițională; educație pentru pace și cooperare; educație pentru democrație și drepturile omului; educație pentru sănătate; educație pentru timpul liber, educație pentru comunicare și mass media, educație pentru schimbare și dezvoltare, educație economică și casnică etc. (G. Văideanu, 1988, pag.107)
- integrarea noilor tehnologii comunicaționale în viața școlii.

Postmodernismul recomandă noi finalități asociate celorlalte forme ale educației: dezvoltarea capacităților cognitive complexe: gîndire divergentă, gîndire critică, gîndire laterală gîndirea traseelor educaționale ca dezvoltare a cunoașterii și a înțelegerii fundamentate pe integrarea mediului extrașcolar în curriculum-ul formal;

Toate aceste aspecte teoretice ale postmodernității ne permit identificarea următoarelor competențe pentru dascălul viitorului:

- **competență managerială** care implică: abilitatea de a organiza colectivul de elevi în echipe de lucru și de a evita devierile de la subiectul investigat; abilitatea de a organiza situațiilor de învățare, experiențele de învățare și mediul de învățare în clasa de elevi; abilitatea de a crea clase responsabile;
- **competență interrelațională** care presupune: presupune disponibilități de comunicare cu elevii și părinții, precum și capacitatea de a genera un dialog autentic și democratic între elevi, toleranță și exigență în același timp; asumarea rolului de coparticipant alături de elev la activitățile pe care le propune; favorizarea inițiativei, spontaneității și creativității; dezvoltarea la elevi a aptitudinile cooperative și de rezolvare de probleme; aprecierea comportamentului elevilor și a ideile lor;
- **competență empatică** care se referă la abilitatea de a se transpune în situațiile pe care elevii le parcurg, ceea ce va genera o mai bună comunicare între el și elevii săi, evitînd posibilele blocaje: *“Procesul de învățămînt începe cînd tu, profesor, înveți de la elev, cînd tu, situîndu-te în locul lui, înțelegei ceea ce a înțeles el în felul în care a înțeles”* (Kierkegaard, 1997).
- **competență ludică** implică valorificarea potențialului jocului și integrarea acestuia în demersul didactic în scopul menținerii unui potențial optim de învățare pe o durată de timp mai mare;
- **competența energizantă** are în vedere motivarea elevilor pentru activitatea de învățare prin

formularea unor scopuri ale învățării și prin încurajarea gândirii alternative (C. Oprea, 2003).

- **competența de a lucra în echipă și de a forma echipe;**
- **competența sociale;**
- **competența de a investiga;**
- **competența de a genera interacțiuni;**
- **competența de a determina elevul să-și valorifice: la maximum potențialul.**

În concluzie putem constata că date fiind tendințele spre o societate mai deschisă și a tendințelor de globalizare a economiei, trebuie accentuate formele de învățare și de gândire critică, care să permită individului să înțeleagă modificările din mediu, crearea de noi cunoștințe și modelarea propriului destin. De asemenea, trebuie să răspundem noilor provocări prin promovarea învățării în toate aspectele vieții, prin toate instituțiile societății, crearea de medii în care “a trăi” înseamnă “a învăța”, prin stimularea proceselor locale sau/și globale de conceptualizare, prin construirea unui sistem nou de diverse dar interconectate comunități deschise de învățare cu intenția de a apropia frontierele formale, non-formale și informale ale educației, conceperea învățării ca proces holistic de reflectare, simțire, interpretare, gândire, analiză, creație, comunicare și cuminecare, acțiune și creștere care nu are loc doar la începuturile vieții, ci este văzută ca un proces continuu în tot cursul vieții. Toate acestea vor fi posibile în condițiile în care noile competențe ale dascălilor vor fi identificate, asumate și operaționalizate de către aceștia în complexul proces educațional.

#### Referințe bibliografice

1. Bauman Z. *Modernitatea lichidă*. București: Editura Antet, 2000.
2. Beck U. *Ce este globalizarea?* București: Editura Trei, 2003.
3. Delors J. *Comoara lăuntrică*. Iași: Editura Polirom, 2000.
4. Reich Robert B. *Noua economie mondială*. Berlin, 1993, pag.181, citat de Ulrich Beck în: *Ce este globalizarea?* București: Editura Trei, 2003.
5. Stan C. *Teoria educației. Actualitate și perspective*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2001.
6. Toffler A. *Power Shift*. București: Editura Antet, 1995
7. Toffler A., Toffler H. *A crea o nouă civilizație*. București: Editura Antet, 1995.
8. Văideanu G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică., 1988.
9. *Alternative Paths – Counterpoints*. New York, 2001; [bookweb.kinokuniya.co.jp/guest/cgibin/booksea.cg](http://bookweb.kinokuniya.co.jp/guest/cgibin/booksea.cg)
10. Appelbaum P.A., Morris Marla, Weaver J. *Post Modern Science Education: Propositions and*
11. Gough A. *Pedagogies of science (in)formed by global perspectives: encouraging strong objectivity in the classroom, (Post) Modern Science (Education): Propositions and Alternative Paths*, Peter Lang Publishing. New York, 2003. [www.research.deakin.edu.au/performance/pubs/reports/cd/2002/output/person/goughan.htm](http://www.research.deakin.edu.au/performance/pubs/reports/cd/2002/output/person/goughan.htm)
12. Point de vue explicatif de mon oeuvre, Bazoges-en-Pareds, 1940, apud, Gilbert, Leroy, 1974.
13. Ed. De Bono, *Six Thinking Hats; Why Do Quality Efforts Lose Their Fizz?; Lateral Thinking: Creativity Step by Step*.

## FORMAREA PERSONALITĂȚII ÎN DEVENIRE PRIN CONȘTIINȚA COMUNITĂȚII DE CULTURĂ

**Veronica Bâlici,**  
doctor în pedagogie, I.Ș.E.

**Abstract.** *The conscience of the cultural/linguistic community is a fundamental condition to learner's full and balanced performance. It forms basing on acts of spiritual creation, which acknowledges and valorizes the qualities of the language, brings to light the characteristics of the ethnos and in which the human individuality reveals itself by reflection and opinion expression.*

Omul de cultură George Pruteanu, evoca următorul fapt: *La ce bun un drum dacă el nu duce la biserică?* Parafrazînd expresia aceasta, am ajuns la următoarea întrebare foarte semnificativă din punct de vedere educațional: *La ce bun o lecție dacă ea nu duce la împlinirea ființei elevului?* Lecția, spunea el,

nu este o sesiune de comunicări științifice; așa cum nici școala nu poate fi o simplă instituție, ci simbolul uman a „ceea ce își dorește omul să fie mine”. Răspunsul la ultima interogație ne trimite cu gândul la perspectivele foarte largi, profund umane ale înțelegerii rostului educației.

D.K. Wheeler, de exemplu, propune șase opțiuni, puternic polarizate, ale scopurilor educației. Astfel, educația trebuie: să contribuie la *autorealizare*, să asigure transmiterea *moștenirii culturale* în mod integral, să transmită doar *cunoașterea organizată și capacitățile de a o utiliza*, să servească cerințelor societății, să sevească *trebuințelor individuale*, să servească *reconstrucției societății*. O perspectivă profundă a ceea ce este esențial în educație, valabilă și pentru sec. XXI, ne este oferită de către clarvăzătorul Comenius. Pentru *deplina umanitate*, crede el, omul să fie deprins cu *toate* lucrurile care desăvârșesc natura umană, *să știe ce este adevărul, să iubească binele, să vorbească înțelept, să acționeze rațional* [Apud 7, p. 207, 398].

Caracterul eminentamente uman al educației, după cum am putut constata în alte cercetări ale noastre, este conferit de rolul decisiv al conștiinței. Elevul devine conștient, uman și adult în măsura în care este în stare să parcurgă figurile a căror suită o constituie spiritul în sensul hegelian al termenului. Conștiința de sine se făurește într-o istorie prin medierea diferitelor conștiințe de sine, ale căror interacțiune și unitate o constituie Spiritul. De aceea, afirmă Im. Kant, funcția educatorilor este de a forma o cultură a disciplinei pentru a-l pregăti pe elev pentru *o dominație rațională a lumii*, deci conștientă [6, p. 328-331].

Atitudinea conștientă nu cere decât cultură. Ea este acțiune, experiență, dar și rezultatul acestora. Ea semnifică faptul de „a pune în valoare” spiritul, ceea ce înseamnă că singura valoare din lume este *creația*, facultatea de a produce valori. P. Andrei scrie că „statul democratic trebuie să facă din spiritual și din cultură un scop principal al activității sale” [1, p. 9]. Se știe că neutralitatea face ca rațiunea să se piardă ca rațiune. Fără orientare dialectic nu are sens, iar „orientarea ar însemna orientare către ființă”, către valori, către o viață trăită cu sens. Această *orientare* va restitui demnitatea elevului și va face ca el să devină ca personalitate, „în-ființându-se ca om de cultură”. Problema este de a arăta *cum* și către *ce* trebuie orientată rațiunea [8, p.109-124].

Intervenția rațională și responsabilă a persoanei umane presupune alegerea *istoriei*, adică, a comunității de dragoste și destin și a dorinței de a te integra legilor ei [5, p.189]. În calitatea ei de „mare comuniune de dragoste și destin”, națiunea cuprinde cea mai mare concentrare de sens. C. Rădulescu-Motru afirmă că o conștiință de comunitate este o condiție fundamentală care conduce spre afirmarea integrală a personalității elevului. [10, p. 30, p. 187; 2, p. 34]. Activitatea culturală se fortifică, după C. Rădulescu-Motru, pe conștiința de comunitate – „cheia de boltă care susține edificiul statului național modern”; „conștiința de comunitate este, în primul rând, cea a comunității de limbă, dat fiind faptul că oamenii de aceeași limbă tind spre o unitate de cultură” [10, p.100]. În esență, o societate construită printr-o *identitate de experiențe*, face posibilă *cultura* – atmosfera care generează creația spirituală [4, p. 35-38].

C. Rădulescu-Motru scrie că ridicarea omului spre umanism prin educație este posibilă doar prin cunoașterea realităților locului [10, p.152]. M. Eliade consideră că naționalul, fiind valorificat într-un mod propriu și creîndu-se un sens nou al existenței, devine universal. De altfel, „actul adevăratei creații spirituale este tocmai această valorificare completă a unui act de trăire individuală” [5, p.194-196]. Fondul național asigură echilibrul și unitatea spirituală elevului și el nu se poate emancipa decât în interiorul propriei națiuni [2, p.12]. V. Pavelcu constată, de asemenea, că așezate pe un fond național, permanențele personale, sisteme dinamice și organizate, asigură persoanei echilibrul și integritatea [9, p.112].

Unitatea națională este realizată prin limbă, care unifică în sens cultural [2, p. 24-25]. Conștiința comunității de limbă este în același timp conștiința comunității de cultură, dat fiind faptul că prin „cultivarea limbii se mijlocește cultura în genere”. Când oamenii iau cunoștință de comunitatea lor culturală, limba leagă gândurile și sentimentele lor într-o admirație comună și încetează să fie doar un simplu mijloc de comunicare. Toate virtuțile limbii pun în valoare facultățile etnicului; virtualitățile limbii, prin urmare, prin extinderea conștiinței comunității de limbă se transformă în conștiința comunității de destin [10, p. 35-50]. Așadar, cultura și limba oferă „certitudinea împlinirii, certitudinea de a fi ca personalitate, ca popor făuritor de istorie. A fi om de cultură înseamnă deja a fi om cu identitate, cu personalitate” [3, p.37].

Prețuind *rolul limbajului în formarea conștiinței identitare a elevului*, vom căuta, atunci, indicii identității culturale, trăsăturile lingvistice, care definesc în modul cel mai autentic o persoană, valorile pe care ea le poate exprima într-un act de creație spirituală, pentru a ne da seama de măsura în care *conștiința comunității de cultură* a elevului se manifestă. Iată de ce, în secvența de formare pe care o propunem, activitatea s-a bazat pe valorificarea conștientizării virtuților limbii prin răspunsul la întrebarea *Ce –mi spune mie limba?* Orientarea dată comportă raportări cu mare încărcătură afectivă și elevii au fost puși în situația să invoce cu multă pondere trăsăturile specifice: personalității fiecăruia și să-și dezvăluie

această personalitate prin reflecție susținută și exprimarea de opinie. Prin această activitate elevul se manifestă ca „expert” al propriei gândiri în fața problemelor ridicate. În acest caz, funcționează un sistem întreg de reprezentări, cunoștințe, competențe care modelează conștiința comunității de cultură, dar și cea lingvistică și care au fost obținute anterior, în contextele de formare aplicate.

În baza variantelor de răspuns putem menționa că elevii pun în funcțiune un program de gândire și de analiză instrumental, îmbogățit printr-o poziție activă în raport cu valorile culturale, comunicative, afective, cognitive, relaționale, proiective etc. Conținutul se transpune prin interiorizarea subiectivă a limbii și a limbajului, ca valoare culturală supremă, sub formă de ipoteze. Astfel, aceste ipoteze se deosebesc după conținut, după orientare, structură, mecanisme de realizare, funcții, finalități etc., însă toate au în centru limba care acționează, care „lucrează” la modelarea personalității elevului sau a celor din jur. Pe de o parte, ideile se concentrează în jurul unor categorii funcționale (*încotro merg, care este chipul meu adevărat etc.*), pe de altă parte, mijlocul privilegiat al accesului la aceste valori funcționale este limbajul, el fiind, de asemenea, vectorul care permite cunoașterea lumii și a reflectării acestei cunoașteri.

Devenirea conștientă este limbaj, condiția de manifestare a realității conștiinței noastre este limbajul. Limbajul este structura conștiinței în dezbateră cu ea însăși, el înlesnește procesele de conștientizare, deoarece structura conștiinței este reflexivă. Analiza rezultatelor obținute de către elevii demonstrează acest lucru, iar opțiunile în toate cele trei categorii observate au o repartizare aproape identică: încrederea în propria judecată, reflectarea de sine, autogovernarea, ca indicatori ai conștiinței, fapt ce este ilustrat în tabelul de mai jos.

Indicatorii competenței lingvistice	Variantele de răspuns ale elevilor
ÎNCREDEREA ÎN PROPRIA JUDECATĂ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• limba spune totul despre personalitate</li> <li>• spune despre cultura unui individ</li> <li>• spune cât de citită este persoana</li> <li>• ajută să-mi cunosc aproapele</li> <li>• oglindește căldura și frumosul unui popor</li> <li>• ajută omul la cunoașterea de sine</li> <li>• este instrumentul de bază al perfecțiunii personalității</li> <li>• pe limbă nu te poți baza, ea este schimbătoare</li> <li>• redă realitatea</li> <li>• mă ajută să trăiesc în această lume</li> </ul>

REFLECTAREA DE SINE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• îmi arată adevărata față a lumii</li> <li>• îmi spune cine sînt eu</li> <li>• arată tuturor cine sînt eu</li> <li>• este sufletul meu</li> <li>• că sînt așa cum sînt</li> <li>• povestește viața mea ca o poveste</li> <li>• mă ajută să nu-mi fie rușine să vorbesc</li> <li>• mă ajută chiar să simt</li> <li>• îmi pune întrebări la care nu pot răspunde</li> <li>• îmi spune ce este viața</li> <li>• ce și cum să vorbesc</li> </ul>
AUTO-GUVERNAREA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• îmi spune că trebuie să-mi luminez sufletul</li> <li>• să mă trezesc din întuneric</li> <li>• că am dreptul să refuz ce nu vreau</li> <li>• îmi sugerează întrebări care mă ajută să răzbat</li> <li>• îmi spune cum să mă comport în societate</li> <li>• îmi spune ce trebuie să fac, cum trebuie să fac</li> <li>• îmi spune cu cine merit să comunic și cine mă merită ca interlocutor</li> <li>• îmi spune că trebuie să mă cunosc</li> </ul>

Punctul de plecare în formularea răspunsului la întrebare a fost pentru elevi proprietatea limbii ce se regăsește permanent în existența umană, aceea de a fi multidimensională și multifuncțională, fundament al cunoașterii, deschidere spre cultură. Limba se înscrie în „istoria” personală a elevului printr-un organizat proces de formare a conștiinței sale. De la abordarea extensivă a limbii, ca o cugetare, elevii ajung la o tratare intensivă, ca proiectare a reflecțiilor personale, de la o simplă manipulare a limbii se trece la o vizualizare extinsă a rolului ei în viața personală și în manifestarea socială a elevilor. Modul de concepere și de tratare a limbii, a modelelor ei de exprimare devine destul de complex și pune în evidență individualitatea elevilor, caracterul orientat conștient și sistemic al ideilor în procesul reflecției.

Acestea fiind constatate, vom formula următoarele **concluzii**:

Elevul caută identitatea sa culturală și lingvistică, transformând semnificativ rolul său în această percepere printr-o competență de autoapreciere a propriei formări, confirmând astfel valoarea sa de subiect al educației. Această competență face posibilă formarea elevului sub aspectul argumentării propriei baze de cunoștințe lingvistice, de valori spirituale, formulând răspuns la întrebarea: *Cum văd eu limba? Cum înțeleg eu limba?* Formarea conștiinței în devenire a elevului oferă soluții pentru multiplele probleme de cultură și lingvistice care rămân în afara atenției în procesul educațional actual.

Prin contribuția reflecțiilor lui Im.Kant, P. Andrei, C. Rădulescu-Motru, M. Eliade, C. Noica, V. Pavelcu, M. Cimpoi etc. putem afirma că formarea personalității în devenire reclamă plasarea fenomenului de educație în câteva zone de referință: *umanismul, rațiunea, cultura națională, valoarea umană, limba, creația spirituală etc.*

#### Repere bibliografice

1. Andrei P. *Filosofia valorii*. Iași: Editura Polirom, 1997.
2. Boia L. *Două secole de mitologie națională..* București: Editura Humanitas, 2002.
3. Cimpoi M. *Nostalgia centrului*. În: *Limba Română*, nr.7-9, 2002, p. 28-37.
4. Eliade M. *Profetism românesc*. 1. București: Editura Roza vânturilor, 1990.
5. Eliade M. *Profetism românesc*. 2. București: Editura Roza vânturilor, 1990.
6. Kant Im. *Critica facultății de judecare*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.
7. Negreț-Dobridor I. *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Polirom, 2008.
8. Noica C. *Devenirea întru ființă*. București: Editura științifică și enciclopedică, 1981.
9. Pavelcu V. *Invitație la cunoașterea de sine*. București: Editura Științifică, 1970.
10. Rădulescu-Motru C. *Etnicul românesc*. București: Editura Fundației „România de Măine”, 1999.

#### К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Мария Волковская,

доктор, конференциар, Институт педагогических наук

**Abstract.** *In the integrated rate of Russian and the literature at national school of knowledge get qualities of system, skills become generalized, complex, the world outlook orientation of cognitive interests of pupils amplifies, comprehensively developed person is more effectively shaped.*

Понятие интеграции в образовании достаточно хорошо известно издавна. Одна из его исторических форм - межпредметная интеграция (трудовая школа начала XX века - 20-х гг., межпредметные связи, которым уделялось достаточно большое внимание в 50-е - 80-е гг. XX в. и появление/распространение интегрированных курсов во второй половине 90-х годов XX века. В настоящее время это направление представляет собой одно из самых значительных инновационных движений.

По мнению Ю. М. Колягина, применительно к системе обучения понятие «интеграция» может принимать два значения: «во-первых, это создание у школьника целостного представления об окружающем мире (здесь интеграция рассматривается как цель обучения); во-вторых, это нахождение общей платформы сближения предметных знаний (здесь интеграция - средство обучения)» [5, с. 29].

В дидактике различают три формы интеграции: полную, частичную и блоковую. Полная - слияние учебного материала в едином курсе. Частичная - слияние большей части учебного



материала с выделением специфических глав. Блоковая - построение автономных блоков с самостоятельными программами или разделами общей программы [3].

При обучении русскому как неродному уже несколько лет ученикам предлагается интегрированный курс по русскому языку и литературе (в последнем варианте куррикулума авторами предложено понятие не *литература*, а *литературное чтение*), который изучается в 8-9 классах.

С практической точки зрения, интеграция предполагает усиление межпредметных связей, снижение перегрузок учащихся, расширение сферы получаемой информации учащимися, подкрепление мотивации обучения. Она снимает утомляемость, перенапряжение учащихся за счет переключения на разнообразные виды деятельности.

В интегрированном курсе знания приобретают качества системности, умения становятся обобщенными, комплексными, усиливается мировоззренческая направленность познавательных интересов учащихся, более эффективно формируется всесторонне развитая личность.

В научной литературе по этому вопросу обычно выделяют три ведущих принципа, которые определяют интегративную организацию образования:

1. Принцип единства интеграции и дифференциации;
2. Антропоцентрический характер интеграции;
3. Культуросообразность интеграции образования [2].

В основу концепции интегрированного курса русского языка и литературного чтения положены методические принципы, согласно которым строятся, анализируются и оцениваются методические категории в рамках базисной стратегии обучения:

- коммуникативность;
- функциональность;
- учёт родного языка;
- интенсивность;
- многоаспектность;
- страноведческая направленность;
- индивидуализация и др. [4].

Наиболее важным является принцип коммуникативности, который предполагает использование упражнений и заданий, максимально воссоздающих ситуации общения. Это касается как собственно речевых упражнений, стимулирующих речевую деятельность, так и условно-речевых упражнений, стимулирующих развитие языковых умений и навыков.

В отличие от комплексных уроков на интегративных уроках предлагаются оригинальные художественные тексты. Они значительно повышают интерес к изучению языка, выступают важным источником информации о жизни и культуре носителей русского языка, способствуют повышению речевой и общей культуры, расширяют духовные, эмоциональные, нравственные и эстетические способности учащихся, способствуют развитию восприятия иноязычного художественного произведения, образной системы другой национальной культуры.

Учитывая все сказанное выше, можно выделить основные положения, составляющие сущность интеграции применительно к русскому языку как неродному:

- при интегрированном обучении продолжается развитие и совершенствование коммуникативной компетенции;
- на основе литературных произведений формируется культурологическая компетенция, которая расширяет кругозор учащихся, повышает мотивацию изучения русского языка как неродного, формирует учащихся как разностороннюю личность.

### **Библиография**

1. Бугаева И., Волковская М. *Об интегративном курсе русской словесности*. // Педагогический журнал, № 5-6, 1994.
2. Данилюк А.Я. Три принципа интеграции образования // <http://www.rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/6.html>
3. Дик Ю.И., Пинский А.А., Усанов В.В. *Интеграция учебных предметов*. // Советская педагогика, 1987, № 9, стр. 42-47.
4. Капитонова Т.И., Щукин А.Н. *Современные методы обучения русскому языку иностранцев*. М., Русский язык, 1987.
5. Колягин Ю.М., Алексеенко О.Л. *Интеграция школьного обучения*. // Начальная школа. 1989, № 9, стр. 28-31.

6. Михайлова О.С. *Интеграция как методическое явление.* // <http://festival.1september.ru/articles/214076/>
7. Федорец Г.Ф. *Проблемы интеграции в теории и практике обучения (пути развития).* Л., 1990.
8. Шепель Э.Н. *Интегрированные учебные программы и обучение иностранному языку.* // ИЯШ, 1990, № 1.

## ÎNVĂȚAREA LIMBII ROMÂNE - CONDIȚIE INERENTĂ DE FORMARE A PERSONALITĂȚII INTEGRE A ELEVILOR DE ALTE ETNII

**Tamara Cazacu,**  
doctor în pedagogie, I.Ș.E.

***Abstract.** The formation of integral personality among ethnically varying educated persons from the Republic of Moldova is greatly conditioned by their motivation to learn the Romanian language. While learning it they get access to real conditions of existential environment and can easier join European cultural and spiritual values.*

Formarea personalității integrale a educaților de alte etnii din Republica Moldova este condiționată în mare măsură și de motivația acestora de a învăța limba română, limba oficială a statului, căci învățând-o, ei pot deveni personalități cu adevărat integrale, deoarece își racordează propria dezvoltare și ființare la condițiile reale ale mediului existențial. În plus, prin limba română ei pot să-și realizeze mai lesne năzuința de integrare cultural-spirituală europeană. Explorările motivației educaților de alte etnii pentru învățarea limbii române confirmă acest deziderat. Propunem în continuare un nou concept metodologic de atingere a acestui obiectiv în condițiile Republicii Moldova.

Un studiu recent în problema enunțată [1] oferă informații semnificative pentru datele problemei. Acesta vizează aspectele de interes: a) motivația pentru studierea limbii române, b) nivelul de stăpânire a limbii române (opiniile elevilor și profesorilor), c) intențiile de a-și face studiile profesionale în limba română, d) factorii care pot contribui la o mai bună cunoaștere a limbii române.

a) *Analizând interesul/ motivația elevilor față de studierea limbii române* conform aprecierii făcute de profesorii acestora, constatăm că 80% dintre ei indică un interes *mare* al elevilor și *relativ mare*, cifră care coincide în mare cu cele relatate de către elevi, circa 45% de profesori afirmă că interesul este *nu prea mare*, iar 5 % consideră că interesul este *minim*. Datele tabelului 1 confirmă că 90% de elevi conștientizează necesitatea limbii române ca mijloc de integrare socială.

(Numărul de elevi chestionați constituie 351, iar de profesori – 66.)

**Tabelul 1.** *Motivația pentru studierea limbii române*

<b>MOTIVAȚIA PENTRU STUDIAREA LIMBII ROMÂNE</b>					
<b>OPINIA ELEVILOR</b>	<i>O necesitate</i> <b>45%</b>	<i>O șansă pentru viitor</i> <b>28%</b>	<i>O datorie de cetățean</i> <b>20%</b>	<i>O preferință</i> <b>5%</b>	<i>Nu au nevoie</i> <b>2%</b>
<b>OPINIA PROFESORILOR</b>	<i>MARE</i>	<i>RELATIV MARE</i>	<i>NU PREA MARE</i>	<i>MINIM</i>	-
	<b>65%</b>	<b>15%</b>	<b>15%</b>	<b>5%</b>	-

La *necesitatea de a comunica* au fost indicate: comunicarea cu vecinii, cu prietenii, în special elevii din orașe (31%), mai puțin însă sînt interesați cei de la sate (21%). Drept factor motivant de studiere a limbii române au fost menționate *temele interesante propuse în manuale* (76% de respondenți din mediul urban și, respectiv, 66% din mediul rural). Interesul scăzut, indică profesorii, este cauzat și de **lipsa** mediului de comunicare în română, **lipsa** intenției de a-și continua studiile profesionale în limba română, a necesității de a cunoaște limba română la angajare în cîmpul muncii etc.

b) *Nivelul de cunoaștere a limbii române* în opinia elevilor (autoapreciere) și profesorilor se prezintă în felul următor:

**Tabelul 2.** *Nivelul de cunoaștere a limbii române*

<i>Pot comunica foarte bine</i>	14%
<i>Pot comunica destul de bine</i>	36%
<i>Pot comunica, dar cu unele dificultăți</i>	46%
<i>Nu pot comunica deloc</i>	4%

Profesorii consideră că *puțini* elevi nu pot comunica pe teme cotidiene.

c) *Intențiile de a-și face studiile profesionale în limba română* (Tabelul 3):

**Tabelul 3. Intențiile de a-și face studiile profesionale în limba română**

<i>Aș putea să-mi continui cu ușurință studiile în limba română</i>	14%
<i>Aș putea să-mi continui studiile în limba română, dar am nevoie de pregătire suplimentară (!?)</i>	61%
<i>Mi-ar fi greu să-mi continui studiile în limba română</i>	22%
<i>Nu aș putea să-mi continui studiile în limba română</i>	3%

Opiniile sus-prezentate coincid cu opinia profesorilor care au indicat că mai mult de jumătate dintre absolvenți ar putea să-și continue studiile în limba română: 60% dintre profesori au afirmat că **au** absolvenți care își fac studiile în română și 36% - că **n-au** astfel de absolvenți.

Un impediment (neoficial) al reducerii substanțiale a motivației alolingvilor de a studia româna în universități este dreptul, nemotivat politic, economic și științific, de a studia în limba maternă la orice treaptă de învățământ.

- d) Dintre *factorii care pot contribui la îmbunătățirea competențelor de comunicare în română* (opinia elevilor) fac parte (Tabelul 4):

**Tabelul 4. Factorii de îmbunătățire a competențelor de comunicare în română**

<i>Posibilitatea de continuare a studiilor profesionale în română</i>	1%
<i>Utilizarea computerului în instruire</i>	0%
<i>Mai multe activități extracurriculare în română</i>	7%
<i>Metode variate de învățare</i>	5%
<i>Teme interesante pentru discuție</i>	3%
<i>Mai multe posibilități de utilizare a limbii române în viața cotidiană</i>	4%

Continuând lista factorilor care ar contribui la un nivel mai avansat de stăpânire a limbii de stat, prezentăm/sugerăm și alte instrumente eficiente pentru construirea unei societăți în care cetățenii conviețuiesc în bună înțelegere, vorbind limbi diferite, dar având un fond comun, comunicarea în limba română, limba oficială a statului. „Nu este normal ca etniile, trăind alături, să nu poată interacționa liber, fără bariere lingvistice, bariere care duc la disconfort psihologic, la bariere de ordin social, riscând să-și piardă încrederea reciprocă.” [3]. Trebuie să spunem cu voce tare că nu se dorește ca în societatea noastră, necunoașterea limbii de stat să fie o amenințare a nesiguranței, neînțelegerii. Din acest punct de vedere, abordarea *învățării limbii române prin imersiune* reprezintă un excelent instrument de coeziune socială și de dialog. De aceea aplicarea noilor abordări, tehnologii de însușire eficientă a limbii române este mai mult decât actuală, este vitală. Strategia conceptului constă în a-i integra în societate pe vorbitorii de limbă rusă, dar și pe imigranți **prin** limba română, păstrându-se legătura cu propria lor cultură, dar și limbă prin învățarea limbii materne.

Cunoașterea limbii statului, în care locuiesc ca cetățeni cu drepturi depline, deschide calea către locuri de muncă mai variate, chiar și un acces mai bun către piețele internaționale, deoarece limbile italiană, franceză, spaniolă, română fac parte din rețeaua limbilor europene. Persoanele care nu stăpinesc limba română sau o stăpinesc la un nivel insuficient pierd din competitivitate în căutarea unui loc de muncă și, din cauza lipsei de competență lingvistică, de comunicare în limba statului. Evoluind nivelul de stăpânire a limbilor, considerăm că în perspectivă va fi posibilă trecerea de la *un loc de muncă pe viață* (persoana nu-și poate schimba locul de muncă deoarece face față doar unei anume situații: vorbește doar rusa, de exemplu) la unul în care acestea pot schimba mai multe locuri de muncă. Ar fi utile și alte progrese în domeniul studierii limbilor, cum ar fi învățarea limbii române de la vârste fragede; organizarea școlilor de vară, de odihnă și studii; stagii de formare în România (în special copii găgăuzi sau bulgari care sînt lipsiți de mediul lingvistic românesc) în temeiul acordurilor bilaterale directe sau acorduri dintre ministerele respective.

Promovarea multilingvismului este susținută de politica lingvistică a Uniunii Europene fiind desemnat și un comisar european cu această responsabilitate.

**Educația bilingvă sau multilingvă** presupune că:

- o parte a curriculumului se predă într-o altă limbă decât **limba maternă**,
- disciplina de învățământ se predă într-o altă limbă decât **limba maternă ș.a.**

Această metodă a fost numită în ultimii ani **învățarea integrată a limbilor străine și a conținutului altor discipline – IILSCD** (Content and Language Integrated Learning - CLIL). Este vorba despre o deplasare semnificativă a accentului de la *predare spre învățare* [4].

*Termenul **educație multilingvă** sau **IILSCD** se folosește pentru a desemna orice formă de educație privind limbile în care obiectul de studiu este predat într-o altă limbă (într-o a doua limbă sau într-o limbă străină).*

Această metodă am putea-o numi și *educație bilingvă* sau *învățare prin imersiune*, sau *educație multilingvă* care este considerat un termen mai neutru și corespunde evoluțiilor care au loc în prezent în Uniunea Europeană și în Consiliul European pentru Limbi Străine.

Teoriile învățării limbilor referitoare la multilingvism se concentrează, în primul rând, pe modul în care **învățarea unei a doua limbi** – IDL (L2) diferă de învățarea limbii materne sau a primei limbi [Segalowitz, 1997].

*Scopul IILSCD este dublu: învățarea unei materii și învățarea unei limbi. IILSCD reprezintă mai întâi o abordare educațională care cuprinde „o gamă de diverse metodologii” și nu doar „utilizarea unei alte limbi în scopul instruirii”* [Marsh 1999].

IILSCD este un proiect pedagogic. *Transformarea unei școli tradiționale, monolingve, într-o școală care să susțină educația multilingvă presupune un impact important și puternic asupra activităților în clasă, organizării școlii, elaborării curriculumului, modului în care școlile interacționează cu lumea din afară, pentru că educația multilingvă modifică în mod radical cadrul social și de învățare* [4]. *Este evident că o școală multilingvă poate schimba considerabil și în bine climatul social.*

**Educația multilingvă sau învățarea prin imersiune** (*metodom pogrujenia*) în Republica Moldova, cu referire la limba română pentru alolingvi, ar putea fi structurată pe două aspecte, învățământul gimnazial și cel liceal, și în trei etape: 2013/2015; 2016/2018; 2019.... Învățarea unor discipline în limba română poate începe deja în anul de studii 2013/2014. La această etapă se proiectează că vom avea profesori instruiți, manuale /curricula editate, acordul părinților / elevilor etc. Tabelele de mai jos prezintă viziuni de aplicare a abordării sus-descrie.

**Tabelul 5. Etapele aplicării educației multilingve. Gimnaziu (Intenție)**

Disciplinele Etapele	I etapă	a II – a etapă	a III – a etapă	Discipline în limba de instruire
20% (3 discipline)	2013/ 2015			80%
30% (5 discipline)		2016/ 2018		70%
40% (7 discipline)			2019	60%
<b>Discipline în limba română</b> <i>! La primele etape nu cele de examen.</i>	a) unde sînt profesori, b) muzica, ed. fizică etc.	c) unde sînt profesori, d) istoria, desenul liniar...	e) unde sînt profesori, f) geografia...	-

**Tabelul 6. Etapele aplicării educației multilingve. Liceu**

Disciplinele Etapele	I etapă	a II-a etapă	a III-a etapă	Discipline în limba de instruire
30% (5 discipline)	2013/ 2015			70 %
40% (7 discipline)		2016/ 2018		60%
50% (8 discipline)			2019	50%
<b>Discipline în limba română!</b> <i>La primele etape nu cele de examen.</i>	a) unde sînt profesori, b) literatura universală etc.	b) unde sînt profesori, c) istoria, biologia...	d) unde sînt profesori, e) geografia...	-

**N.B.** Instruirea poate începe concomitent, în 2013, în toate V-XII (experimentale), condiția principală: să nu se forțeze nota, doar dacă terenul este bine pregătit.

### **În concluzie:**

Abordarea studierii limbii române prin imersiune ar facilita substanțial nu doar calitatea însușirii, concept validat de practica predării-învățării unor limbi străine prin intermediul diferitor discipline decât limba propriu-zisă, de experiența favorabilă a liceului moldo-turc care desfășoară procesul educațional al disciplinelor umaniste în limba română, dar și de confortul absolvenților, al părinților acestora pătrunși de satisfacția comunicării libere într-o altă limbă decât materna, cu atât mai mult că este vorba de limba statului în care trăiesc. *Dum spiro, spero.*

### **Referințe bibliografice**

1. *Curriculum la limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu limba rusă de instruire.* Chișinău: Știința, 2010.
2. *Legea Învățământului.*
3. Orban L. *Importanța multilingvismului.* Ponta Delgata, 2009.
4. Piet Van de Graen. *Vrije Universiteit Brussel.* Departamentul de limbi germanice.
5. *Probleme de predare a limbilor în școlile aolingve din Republica Moldova: o analiză de necesități.* Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2009.

## **LIMBAJUL CU VALOARE DE INPUT AL EDUCAȚIEI INTEGRALE**

**Nelu Vicol,**

conferențiar universitar, doctor, I.Ș.E.

**Abstract.** *The problem addressed means an ethical and epistemological challenge. The response to external attempts to incorporate the language in terms of the rhetorics in the context of interpersonal communication avoids the tendency to forced assimilation of direct or hidden ideological intentions in Pedagogical domain. Those come from the literature of „the social field” and are supported by people of other specialties that often lack the elementary pedagogical practice.*

**Excurs conceptual.** În literatura psihologică, (psiholinguistică și psihopedagogică limbajul este vizualizat nu doar ca material de construcție a comunicării interumane, ci și ca stil propriu de gândire, ca stil propriu de simțire și ca stil propriu de acțiune umană/interumană/interpersonală.

Delimitările și interpretările conceptuale privind această problematică demonstrează că limbajul este examinat în complexitatea și în multitudinea aspectelor teoretice și practice, susținute de o amplă informație de natură interdisciplinară, pe care nu o putem insera aici dată fiind tipologia de stiluri variate și ample ca interpretare și explicitare teoretică și metodologică (artistic, științific, pedagogic, juridic, medical, ecologic, managerial, retoric etc.).

În expunerea noastră ne vom referi la trei tipuri de limbaj sau de stiluri/tipare de limbaj cărora le atribuim *valoare de input în educația integrală* a ființei umane, în general, și a elevilor, în particular. O atare viziune se impune deoarece gândirea, simțirea și acțiunea elevilor în context educațional le solicită să gândească, să simtă și să acționeze și în contexte sociale [1], dată fiind realitatea că școala este o instituție socială și elevii săi sînt socializați în contextul educației pentru și prin valorile societății (educație *per valorem* sau educația *ad valorem*).

Este necesar să demonstrăm – să convingem cititorul – că stilurile proprii de gândire, de simțire și de acțiune umană/interumană/interpersonală nu trebuie privite (cum se încearcă de obicei) doar ca ceva secundar, ca un factor exterior lipsit de importanță și colateral, și care nu are decît o valoare estetică, aceasta, cred unii cercetători, că are sorginea în stilistică și care nu influențează cu nimic eficacitatea activității omului.

În viața sa obișnuită omul se (auto)caracterizează prin comportament și prin maniera de acțiune. În această configurație rolul decisiv îl are limbajul, care motivează „ceea ce se realizează” și modul „cum se realizează” gândirea, simțirea, acțiunea/activitatea omului. Or, *limbajul fundează stilul de gândire, stilul de simțire și stilul de acțiune umană/interumană/interpersonală; limbajul semnifică modalitatea psiholinguistică de optimizare a activității sociale și profesionale a omului, concretizîndu-se în funcția de input al formării și al dezvoltării personalității sale integrale.* De aceea, în cadrul social există varietatea stilurilor sau a limbajelor/a tiparelor de limbaj, iar în cel profesional se evidențiază eficacitatea acestora, care se reflectă și se manifestă în gradul de utilizare a competențelor profesionale ale omului de știință, ale

pedagogului, ale artistului, ale managerului, ale medicului etc. Astfel, datorită stilului propriu de gândire, omul de știință, pedagogul, medicul etc. asigură claritatea și precizia produselor științifice, educaționale, medicale etc. în concordanță cu exigențele impuse în aceste domenii. Din perspectivă praxiologică, stilul propriu de gândire poate stimula ori poate frâna inițiativa omului în activitatea sa de muncă.

Cele expuse pînă aici ne incită viziunea noastră că trebuie să tratăm stilurile proprii de gândire, de simțire și de acțiune umană/interumană/interpersonală din perspectiva limbajului, care este pentru elevi, în mod deosebit, „*laptele matern*” al inițierii lor în lume și al construirii realului și care este mod, valoare și funcție de exprimare a gândirii, a simțirii, a acțiunii, deoarece stilul constituie *lentila* [2] ce concentrează conținutul într-o viziune de gândire, de simțire și de acțiune sau de activitate proprie de învățare; pentru elevi, limbajul semnifică inputul procesului de formare și dezvoltare a personalității lor integrale prin stilurile respective.

Pentru ca să putem ști cum să facem ca ideile să ne fie clare, trebuie să însușim normele și regulile pe care se fundează limbajul, acesta exercitînd capacitatea sau înclinațiile noastre de a ne dirija gîndirea într-o formă stabilă. Atare capacitate este legată de *reprezentarea posibilă în semne lingvistice* (în cuvinte) a lumii într-o *comunitate comunicativă a ființelor care gîndesc*. Astfel, oamenii, datorită interrelațiilor lor și a relațiilor lor cu lucrurile, cu obiectele, construiesc cunoașterea realului, care presupune perpetuu o *inferență ipotetică* pe baza afectării și a calității de semne a datelor psihice (a codurilor psihice în cîmpul limbajului [3]); cunoașterea nu semnifică nici ceva impus de lucrul/obiectul în sine, nici intuiție a datelor nemijlocite, ci mijlocire – *mediation* – a unei opinii consistente asupra realului, adică *reprezentare* a faptelor exterioare. În acest context se întrevide „întîlnirea” pe plan fizic-fiziologic a subiectului cu obiectul; atare interferență indică existența lor și lasă în urmă, în multitudinea de date senzoriale, acel semn al expresiei calitative sau echivalent (*icons*) al „felului de existență” a lor, care se reduce la inferența ipotetică – *abducția* [4] – conceptul (*conception*) a ceva ca ceva în forma unui simbol interpretator (*interpretant*) la unitatea – la comuniunea comunicativă – asupra faptelor exterioare. Aceasta semnifică implicit reprezentarea semiotico-ipotetică a cunoașterii, care evidențiază:

- *calitatea* sau *expresia* lucrului astfel cum este dat el prin gândire/simțire/simțuri;
- *relația* sau *confruntarea* subiectului cu faptele brute;
- *reprezentarea* faptelor prin „mijlocirea” unei ipoteze pe baza datelor gîndirii/simțirii/simțurilor care duce la a reprezenta ceva ca ceva.

De aceea, realitatea este identificată de Ch.S. Peirce [5] cu ceea ce este cognoscibil de către o comunitate nelimitată a oamenilor, capabilă să înfăptuiască *sporirea cunoașterii prin limbaj ca stil de gândire, de simțire și de acțiune*.

În experiența noastră, ca oameni, se prezintă perpetuu „comportamentul” lucrurilor ce înregistrează anumite repetări (imitații) care stau la baza termenilor generali. Noi, oamenii, plecînd de la acești termeni generali, ne formăm noi înșine un „comportament” pe care îl instalăm în cadrul unor „obișnuințe” (*habitus*) călăuzite de anumite reguli ale gîndirii, ale simțirii și ale acțiunii noastre. Acest demers metodologic a fost expus de Ch.S. Peirce în cunoscuta „*maximă pragmatică*” [6], din care putem detașa următorul nucleu al acesteia: semnificația unui concept intelectual (cunoașterea științifică, artistică sau pragmatică) implică o relație esențială între acțiune și experiență în așa fel că atunci cînd este înfăptuită o acțiune sau alta rezultă cu necesitate unele consecințe experimentale sau altele, punîndu-se, așadar, în legătura lor *planul conceptelor cu planul acțiunii*. Aceasta relevă anumite teze, și anume:

- reductibilitatea certitudinilor la convingeri pragmatice;
- conceperea cunoașterii științifice: a realității drept curs spre stabilirea convingerii;
- determinarea convingerii ca instituire a unui mod de comportament;
- subsumarea adevărului față de ceea ce este util;
- corespunderea conceptelor în lucruri.

**Argument metodologic.** În contextul dat, poate apărea întrebarea: ce valoare, ce funcție are limbajul în mecanismul cunoașterii? Răspunsul rezidă în aceea că elucidarea conceptelor, a gîndirii în general, sub aspectul funcționării ei, depinde de înțelegerea prealabilă a semnelor (cuvinte, simboluri) și funcționării lor în limbaj. Or, limbajul (*gîndirea în semne*) implică anumite circumstanțe și condiții de funcționare a semnelor, iar acestea sînt relevante de stilurile proprii de gândire, de simțire și de acțiune umană/interumană/interpersonală, ele constituind un anumit *uzaj pragmatic și semnificativ* în cunoașterea lumii și a realității, a realului. De aceea, folosirea semnelor angajează nu numai sfera conștiinței, ci și sfera comportamentului, nu numai conștiința monadică, ci și sfera comunicării interpersonale; în acest cadru se evidențiază aspectele sintactic și semantic ale folosirii semnelor în legătură cu aspectul pragmatic. Folosirea semnelor este calificată ca un comportament în care se relevă dimensiunea interactivă a acestei folosiri. Or, în corpusul limbajului semnele sînt privite din perspectiva comunicării soldate cu înțelegerea, deoarece semnul nu este altceva decît „*ceva care ține locul*”

pentru altceva” (un *reprezentamen*) și este adresat cuiva, creînd astfel în spiritul adresantului un semn echivalent. Acel ceva al cărui loc îl ține semnul este obiectul; semnul nu ține niciodată locul întregului obiect; referința sa este un decupaj al obiectului, o idee despre obiect; semnul echivalent suscitată în spiritul adresantului este *interpretantul*, care constituie obișnuința de comportament și această obișnuință fundează stilurile proprii de gândire, de simțire și de acțiune. Așadar, *în viața omului mai întîi este limbajul și prin limbaj omul își gîndește viața sa, o simte cum respiră, cum se materializează intelectual, cum „curge” cultural, social, profesional, material, biologic etc.*, adică el o (auto)încadrează în stilurile proprii de gândire, de simțire și de acțiune. Aceasta, de fapt, semnifică (*auto*)educația umanistică a sa, prin mijloace și modele de exprimare (verbală, scrisă, iconică/simbolică), ele fiind și moduri de exprimare a gândirii științifice, artistice (metaforice, estetice, pragmatice) etc., prin imagini specifice: științei, artei, literaturii etc.

Stilul sau maniera de comportare, de raportare la societate avansează două realități reciproc ireductibile – individul și societatea –, care sînt în același timp inseparabile, deoarece indivizii sînt purtători ai unor determinații psihosociale concrete, integrați unei comunități în care-și pot „interpreta” rolurile sociale [7] prin stilurile lor proprii de a gîndi, de a simți și de a acționa socialmente; societatea este punctul de plecare, dar și de destinație, al (auto)educației omului. Or, stilurile proprii conduc și spre anumite *intervenții (auto)educative*. Din perspectiva logicii afectivității, autorității și socialității, C. Sălăvăstru [8] diferențiază trei tipuri de intervenții educative: intervenții educative prin sine (auto-intervenții educative); intervenții educative prin altul; intervenții educative prin „mentalități comunitare”; în acest context educația se realizează atît între subiect și obiect care este aceeași persoană, cît și ca o relație între un subiect (individual sau colectiv) și obiect.

Problematika raporturilor dintre individ și societate trebuie privită din punct de vedere sociologic și din punct de vedere axiologic[9]; sociologic vorbind, individual este dependent de societate și interesului comunitar i se subordonează interesele individuale; axiologic vorbind, desăvîrșirea ființei este primordială prin asimilarea valorilor, chiar dacă „depozitarul” acestora este societatea.

Ireductibilitatea și inseparabilitatea acestor două realități constituite istoricește – individul și societatea –, rezidă în aceea că în liantul sau lanțul obiectiv al cauzalității se identifică primordialitatea faptelor sociale în raport cu acțiunile individuale, iar *în ceea ce privește însă idealul umanist, ca scop de realizat, perfecționarea umană a omului, educația sa umanistică, este primordială*. De aceea, în mediul educațional, se prefigurează școala orientată spre elev, unde elevul devine partener activ în procesul propriei învățări, unde nevoile și disponibilitățile lui sînt armonizate la nevoile și cerințele mediului, bazat pe toleranță, înțelegere, sprijin, responsabilitate și libertate.

Elevii învață diferențiat, ca urmare a *stilului de învățare* preferat: stilul auditiv, stilul vizual, stilul practic. Acestea constituie *filtrele cognitive* în procesul de învățare, ele consistînd în convingerile personale, în procesarea mentală și înțelegerea ce rezultă din acumulări de cunoștințe și interpretări anterioare. Ele devin pentru fiecare elev baza pentru construirea realității și pentru interpretarea experiențelor de viață, avînd sprijinul constructiv al stilurilor proprii de gândire, de simțire și de acțiune interumană/interpersonală. Stilurile respectice și filtrele cognitive îi conduc pe copii spre căutarea experiențelor de viață care le aduc satisfacție; această „căutare” a copiilor orientată spre găsirea satisfacției în experiențele de viață a fost exprimată de A. Maslow astfel: *Lăsați copiii să crească!* C. Rogers afirma că scopul final al educației este dezvoltarea capacităților și tehnicilor de învățare astfel ca *educația să plece și să revină la elev*. Abordarea umanistică asupra educației a lui A. Combs se bazează pe teoria cognitivă [10], susținînd că toate comportamentele unei persoane sînt rezultatul direct al cîmpului perceptiv din momentul comportării sale. Așadar, A. Combs crede că modul în care o persoană se percepe pe sine este de o importanță vitală și formulează scopul educării care este să-l ajute pe copil să-și dezvolte o imagine pozitivă despre sine. Patterson consideră că educatorii umaniști sînt u facilitator, un asistent al copilului, că ei sînt un antidot al crizei educației. A.L. Brown propune și descrie *educația confluentă*, adică o îmbinare a elementelor afective cu cele cognitive [11], iar A. Cosmovici și L. Iacob consideră că mișcarea umanistică a educației avansează acordarea atenției sporite față de aspectele afective ale învățării, față de îmbinările elementelor afective cu cele cognitive [12]. De aici putem să identificăm ipoteza că stilurile de învățare și stilurile proprii de gândire, de simțire și de acțiune interumană conduc spre semnificația relației dintre imaginea de sine și succesul școlar sau de muncă: modul în care se comportă elevii la școală depinde în foarte mare măsură de modul în care se percep pe ei înșiși, iar modul în care se comportă adulții în societate depinde în foarte mare măsură de stilurile lor proprii de gândire, de simțire, de acțiune interumană în care se percep ei înșiși. De aici pornește și *învățarea invitațională și acțiunea invitațională*.

Printre premisele obiective și subiective ale structurării acestei învățări și acțiuni invitaționale putem evidența relația dintre stilul propriu și particularitățile temperamentale, inteligența emoțională, însușirile



aptitudinale, ponderile pe care le ocupă „logica inconștientului” și „logica rațională” în acest proces. Aceste premise derivă din conceptul de stil, „*life style*” (G. Adler), prin care se evidențiază unicitatea și individualitatea unei persoane, felul de a fi, de a simți, modul de a gândi și de a acționa, care se datoresc unor particularități ale personalității, adică „*Le style est l'homme même*” (Buffon), - stilul este omul însuși, stilul este fața sufletului, stilul oamenilor seamănă cu viața lor („*Oratio vultus animi est*” (Seneca). G.W. Allport [13] observa că dacă dorim să cunoaștem cu adevărat o persoană, nu e suficient să-i știm notele la teste de personalitate, nici biografii; înțelegerea noastră a persoanei respective pretinde ca noi să o luăm ca pe o ființă unică în lumea sa, să căutăm a înțelege stilul cognitiv - modul de a recepționa și de a prelucra informația, să căutăm a descifra modul de a gândi caracteristic persoanei: cum vor colora valorile și orientările principale judecățile, atitudinile și conduita; stilul, în ultimă instanță, constituie structura complexă și completă a comportamentului expresiv, care se identifică prin limbajul verbal ori nonverbal, deoarece în viața obișnuită acordăm atenție comportamentului unei persoane – ceea ce spune, ceea ce face și cum spune și cum face. De aceea maniera și stilul propriu expresiv, stilul propriu de gândire, stilul propriu de simțire, stilul propriu de acțiune, stilul propriu de viață constituie factori importanți pentru înțelegerea personalității integrale umane, aceasta dat fiind că ceea ce gândește o persoană se referă la conținut, însă modul său de a gândi se referă la stilul cognitiv din diversele domenii de activitate: știință, educație, literatură, acțiuni practice. Din această perspectivă, formarea și educarea personalității integrale se desfășoară în *liantul stilurilor universale cu stilurile individuale/proprii*, adică toate categoriile de artă ale unei epoci și varietatea și specificitatea lor în domeniul științific, educațional/pedagogic, tehnic, artistic, medical, juridic, sportiv etc., dat fiind că omul își orientează gândirea în direcția unui anumit mod de efectuare a respectivei activități, iar „orientarea gândirii sale în direcția valorificării unor anumitor modalități, procedee, maniere de realizare a unei activități dă naștere stilului propriu” [2, p. 19].

În acest context, pentru elevi este cât se poate de necesar a se opera cu trei stiluri importante formării și dezvoltării personalității lor integrale, și anume stilul educațional în familie, stilul ecologic și stilul național.

*Stilul educațional în familie* se identifică prin atitudinea părinților față de copil, prin caracterul controlului activității și conduitei copilului, prin natura cerințelor, prin formele de stimulare și prin cele de pedeapsă [14]; părinții se identifică din aceste perspective în fața propriilor copii ca părinți democrați și ca părinți democrați, autoritari și indiferenți.

*Stilul ecologic* se pretează la importanța psihologică a mediului uman și a celui înconjurător; ecologia are atît un conținut „natural” cât și unul „umanitar”, deoarece în preocupările ei face parte și interacțiunea omului cu mediul înconjurător – perceperea mediului și influența acestuia asupra omului, și anume influența chimică, fizică, biologică, psihologică. De aceea, stilul ecologic este structurat în „mediul intern” al omului, care semnifică acea *microlume spirituală* a omului ce trezește în inconștiința lui o gamă de stări și senzații plăcute și neplăcute, legate de desfășurarea proceselor organice din organism. Există însă și un „mediu intern” care cuprinde lumea spirituală a omului, pe care o simte și de care este conștient fiecare individ dezvoltat normal: lumea gândurilor, ideilor, sentimentelor, atitudinilor, adică tot ceea ce îl face pe om să se considere personalitate, să simtă și să-și conștientizeze propriul eu. Aceste două „tipuri” de mediu fac sinteza *mediului psihologic* în care iau naștere curiozitatea, mirarea, uimirea, bucuria, tristețea, încăpăținarea, mînia, frica, acestea fiind rezonanța subiectivă a omului, trăită intim și în mod relațional față de schimbările din mediul intern sau extern. De aceea este necesar ca în școala preuniversitară să se studieze psihologia pentru elevi, logica elementară, ecologia elementară și bioetica.

*Stilul național* semnifică esența „păstrării caracterului național în literatură, în artă, în muzică, în educație, în viață, deoarece în fiecare etapă istorică, fiecare generație de oameni ai culturii, științei, artei, literaturii, educației etc., fiecare efort individual de activitate aduc în acest stil momente noi. Or, stilul național este, din această retro-și pro-specție, în devenire, se schimbă, se dezvoltă.

În cadrul disciplinelor de învățămînt școlar, cele din aria socioumanistică trebuie studiate inter- și transdisciplinar, deoarece tocmai aici se unesc punctele istoric, estetic și psihologic ale națiunii în artă, arhitectură, literatură, coregrafie, muzică, istorie, folclor, cultură, educație. Astfel, elevii trebuie să înțeleagă adevărul că în fiecare epocă istorică, la fiecare națiune există factori unici și irepetabili, care își lasă amprenta asupra psihicului național și de aceea *conștiința socială sau conștiința națională* a propriei națiuni se deosebește într-o etapă anumită de dezvoltare anume prin ceva, deosebit, specific, de conștiința socială a altor națiuni. De aici, elevii trebuie educați în stilul național ca să înțeleagă și ei că fiecare generație adaugă la multitudinea elementelor conștiinței naționale „stratul” său propriu [15].

În concluzia textului nostru, putem menționa că stilurile interrelaționează prin cunoașterea omogenă a regulilor generale, prin cunoașterea eterogenă a informațiilor specifice: fiecărei activități, prin cunoașterea interactivă obținută printr-o *viziune polioculară*, prin cunoașterea mutualizatoare, interre-

lativă generatoare de *pattern*. O atare abordare a stilurilor proprii de gândire, de simțire și de acțiune interumană/interpersonală este imanentă formării și dezvoltării personalității integrale a omului în cadrul limbajului, care are *funcția sa de input* al acestui proces: gândirea, simțirea, și acțiunea înseamnă cunoaștere științifică, artistică și pragmatică.

#### Referințe bibliografice

1. Bontaș I. *Tratat de pedagogie*. București, 2007, p. 34-48.
2. Kramar M. *Psihologia stilurilor de gândire și acțiune umană*. Iași: Polirom, 2002.
3. Vicol N. *Valori psiholingvistice și psihopedagogice ale comunicării interpersonale*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007.
4. Ecco U. *Tratat de semiotică generală*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1982, p. 178-181.
5. Peirce Ch.S. *Câteva consecințe a patru incapacități*. În: Peirce Ch.S. *Semnificație și acțiune*. București: Humanitas, 1990, p. 67-107.
6. Peirce Ch.S. *Semnificație și acțiune*. București: Humanitas, 1990, p. 67-107, p. 212-226.
7. Iosifescu V. *Duplicitate și educație morală*. București: Aramis, 2004, p. 16-21.
8. Sălăvăstru C. *Logică și limbaj educațional*. București: EDP, 1995, p. 18.
9. Roth A. *Individ și societate*. București: Editura Politică, 1986, p. 18-19.
10. Popa C.M. *O școală orientată spre elev*. București: Aramis, 2009, p. 25.
11. Brown A.L. *Educarea umană pentru o învățare umană*. București: EDP, 1971, p. 4.
12. Cosmovici A., Iacob L. *Psihopedagogie școlară*. Iași: Polirom, 1999, p. 283.
13. Allport G.W. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: EDP, 1981, p. 273-274, 487.
14. Гаврилова Т.П. *Учитель и семья школьника* // Знание, nr. 9, Москва, 1988, стр. 50.
15. Roșianu N. *Universal și național în folclor. Eseuri despre folclor*. București: Editura Univers, 1981.

### UTILIZAREA PROBLEMATIZĂRII ÎN CADRUL ORELOR DE BIOLOGIE

**Ion Botgros,**

doctor, conferențiar universitar, I.Ș.E.

**Ludmila Franțuzan,**

doctor în pedagogie I.Ș.E.

**Crenguța Simion,** lector superior, I.Ș.E.

**Abstract.** *This article addresses the concept of problematical discipline of biology and the study examines the formative context of this method in achieving a competenc-focused on education.*

Ideea modernizării metodologiei de instruire în vizunea formării unui sistem de competențe specifice: fiecărei discipline școlare cu domeniul său de cunoaștere devine posibilă în măsura în care aceasta recurge la metoda *problematizării*.

Problematizarea presupune un ansamblu de procedee și modalități operaționale care impulsionează procesul de realizare a cunoașterii științifice. Obiectivul primordial al problematizării este stimularea activității intelectuale a elevilor și formarea achizițiilor finale ale învățării, specifice: unei anumite discipline școlare.

În viziunea lui J. Bruner „o adevărată problematizare presupune zdruncinarea vechiului sistem de reprezentări și constituirea în baza acestora a unei noi structuri care corespunde unui nivel mai superior de explicare științifică a realității” [1].

Ca metodă de instruire, problematizarea își găsește utilizarea la toate etapele procesului didactic și la nivelul tuturor treptelor de învățământ.

Esența problematizării o constituie „problema” care determină ceea ce se află în fața sinelui și împiedică avansarea pe treptele cunoașterii științifice. De aici se conturează două dimensiuni ale problemei *enigma* și *controversa* sau, conform definițiilor din sursele psihopedagogice „existența unui conflict cognitiv generat de raportul dintre cunoscut și necunoscut.” [1].

Problema în cadrul orelor de biologie presupune dificultate, incertitudine, nedumerire, o stare de conflict intelectual care va fi înlăturată prin intermediul unei cercetări realizate de către elev.

Problema este considerată un element - component ale unei situații-problemă. Situația-problemă reunește situațiile de instruire caracterizate prin faptul că în calea activității de cunoaștere apare un

obstacol. Obstacolul presupune existența unui dezacord cognitiv generat în cadrul achizițiilor existente ale elevilor care sînt contrazise de datele problemei. Depășirea obstacolului presupune învățarea unor noi cunoștințe, avansare pe o treaptă mai superioară a cunoașterii științifice.

Conceptul de situație-problemă îmbină toate dimensiunile specifice: problemei. Așadar, problema definește numai unele aspecte ale sarcinii de învățare, iar situația-problemă reflectă problema de rezolvat, fiind mai bogată în elemente și mai complexă în activități de cercetare decît aceasta.

Pentru crearea situațiilor - problemă în cadrul orelor de biologie, profesorul poate utiliza cîteva metode [6]:

**a. Crearea unei situații-problemă care are la bază un proces sau un fenomen ce poate avea mai multe elemente contradictorii.**

*Exemplu: Argumentați care punct de vedere îl considerați corect. Lanțul trofic și lanțul de nutriție reprezintă:*

- *Interacțiunea dintre organisme, care contribuie fiecare independent la stabilitatea ecosistemului;*
- *Interacțiunea dintre organisme prin intermediul cărora în ecosistem au loc transformări de substanțe și energie;*
- *Interacțiunea dintre organisme, care coordonează cu schimbul de informație.*

**b. Crearea unei situații – problemă care are la bază un fenomen paradoxal**

*Exemplu: Nimicirea păsărilor răpitoare din pădure duce spre creșterea numărului altor specii de păsări, dar peste un timp numărul acestor păsări scade brusc. Explicați cauzele acestui fenomen.*

**c. Crearea unei situații-problemă în procesul demonstrării unui experiment, efectuării unei lucrări practice.**

*Exemplu: Examinînd la microscop mișcarea amibii, observăm că aceasta își schimbă forma corpului. Explicați cauza ce determină schimbarea formei corpului la amibă.*

Formarea competențelor școlare în procesul educațional la biologie devine posibilă în măsura în care aceasta recurge la metoda problematizării, care presupune rezolvarea de situații-problemă de un nivel tot mai complex și pune accent pe întreaga acțiune cognitivă a elevilor în procesul de rezolvare a problemei.

Este cunoscut că în formarea competenței școlare se parcurge patru etape succesive[3]:

- *cunoștințe fundamentale;*
- *cunoștințe funcționale;*
- *cunoștințe interiorizate;*
- *cunoștințe exteriorizate (adică competența).*

În continuare vom prezenta exemple de situații-problemă în dependență de cerințele fiecărei etape de formare.

Etapă cunoștințelor fundamentale. La această etapă elevul trebuie să obțină mai întîi o sumă de informații din domeniul biologiei care se transformă în achiziții proprii.

*Exemplu. Situație-problemă Mușchii mai sînt numiți pioneri ai vegetației. Explicații semnificația pe care o prezintă această afirmație?*

Etapă cunoștințelor funcționale. Pentru elev nu este suficient să posede anumite cunoștințe științifice:, dar este necesar să le poată aplica în anumite situații.

*Exemplu: Situație-problemă În sîngele uman au fost depistate eritrocite în formă de seceră. Explicați ce semnifică acest fapt și care vor fi consecințele posibile ?*

Etapă cunoștințelor interiorizate. La cea de-a treia etapă, cunoștințele funcționale sînt interiorizate și devin abilități, deprinderi, comportamente, rezultate. Această etapă, exprimă ceea ce este în esența sa individul, cu toate componentele sale.

*Exemplu: Situație-problemă*

*Poluarea mediului ambiant are consecințe grave asupra organismelor vii. Explicați de ce substanțele radioactive emanate în mediul ambiant prezintă pericol pentru tot ce este viu?*

Etapă cunoștințelor exteriorizate. La această etapă, elevul operează cu cunoștințele interiorizate, personalizate, conștientizate, interrelaționate, ierarhizate și propune strategii proprii de acțiune, aplicîndu-le, elaborează și pune în practică un proiect de lucru, evaluează și ajustează propriile activități.

*Exemplu: Situații-probleme (situație semnificativă)*

*„Există două perioade ale anului (sfîrșit de toamnă - început de iarnă și sfîrșit iarnă –început de primăvară) care sînt favorabile multiplicării virusului gripal. Dacă nu te-ai vaccinat, acum nu mai are rost. Argumentează importanța vaccinării.*

*Un organism cu gripă are febră, dureri în gît, tuse. Din punct de vedere fiziologic în sîngele organismului bolnav se declanșează anumite procese. Încercați să le identificați. Enumerați metodele de prevenire a gripei și estimați importanța fiecărei soluții.*

Problematizarea, ca metodă euristică, își centrează activitatea pe personalitatea elevului stimulând operațiile gândirii și orientându-l spre dobândirea noului în mod independent. Situațiile-problemă aplicate în cadrul orelor de biologie în dependență de nivelul de complexitate, reprezintă un mediu favorabil și necesar în contextul formării competențelor școlare necesare elevilor pentru – „formarea unei personalități integrale” capabile să se adapteze la schimbările permanente ce au loc în societatea contemporană.

### Referințe bibliografice

1. Bocoș M. *Metodele euristice în studiul chimiei*. Cluj-Napoca: Presa universitară clujană, 1998.
2. Botgros I., Franțuzan L., Gordienco A. *Conceptul de problematizare și semnificațiile lui în procesul educațional la fizică*. În: *Materialele Conferinței Științifice: Internaționale, 22-23 octombrie.2009* „Modernizarea standardelor și curricula educaționale - deschidere spre o personalitate integrală”, Chișinău, 2009.
3. Botgros I., Franțuzan L. *Metodologia formării competențelor școlare în cadrul orelor de biologie, fizică, chimie*. În: *Univers pedagogic*, nr. 3, 2007.
4. Cerghit I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006.
5. Малафеев Р.И. *Проблемное обучение физике в средней школе*. Москва: Просвещение, 1993.
6. Дубенский Ю.П., Тихоненко И.Г. *Дидактические методы, активизирующие процесс обучения*. Омск: Издательство ОмГУ, 2004.

## TRĂSĂTURILE DE PERSONALITATE ALE UNUI BUN GÎNDITOR ȘTIINȚIFIC

**Sergiu Sanduleac,**

lector, UPS „I. Creangă”, Chișinău

**Abstract.** *This article describes the importance of some personality qualities in scientific thinking formation. It has been made a research that confirm the importance of these personality factors and their influence on the scientific thinking development. The author proposes to solve this problem through trainings to create the possibilities for other persons to study productive and to improve their selves. Because the scientific thinking is the most important component in educational and research process in author's opinion. It was also presented a profile of a good scientific thinker.*

Cercetarea a avut ca scop descoperirea profilului de personalitate a unui bun gânditor științific și evidențierea trăsăturilor de personalitate care contribuie la formarea unei bune gândiri științifice:

La cercetare au participat 44 de subiecți studenți de la facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Pentru a depista subiecții cu un nivel înalt al gândirii științifice: acestora li s-a aplicat un chestionar de gândire științifică, iar pentru a verifica autenticitatea rezultatelor obținute a mai fost aplicat testul de gândirea critică ICAT (International Critical Thinking Essay Test). Astfel s-a obținut o corelație puternică de ( $r=0,688$ ) la un prag de semnificație ( $p=0,001$ ), care a demonstrat autenticitatea chestionarului de gândire științifică. (Vezi figura 1.)

Corelația				
			ICAT	Test la gândire științifică
	ICAT	Spearman	1.00	0.61
		p	.	0.001
	Test la gândire științifică	Spearman	0.61	1.00
		p	0.001	.

**Fig. 1.** Corelația dintre variabila *gândire științifică* și *gândire critică*

Datorită faptului că s-a obținut o distribuție simetrică în urma analizei descriptive a datelor coeficienții de asimetrie la variabila gândire științifică fiind (-0,398) cu eroarea standard (0,357); și (0,904) pentru variabila gândire critică cu eroarea standard de (0,357), s-a optat pentru corelația Pearson.

Subiecții cercetați au fost împărțiți în două straturi conform criteriului nivelului gândirii științifice: în studenți ce posedă la nivel înalt gândirea științifică și ce au un nivel scăzut al gândirii științifice: În

continuare subiecților li s-a aplicat testul de personalitate FPI și s-a efectuat profilul personalității subiecților cu un nivel înalt al gândirii științifice: comparativ cu lotul de subiecți cu un nivel scăzut al gândirii științifice: (Vezi figura 3). Astfel s-au observat diferențe la următorii factori de personalitate: sociabilitate, caracter calm, dominare, inhibiție, fire deschisă, extraversiune - introversiune, labilitate emoțională. Subiecții cu un nivel al gândirii științifice: mai ridicat s-au dovedit a fi mai sociabili, cu un cerc mare de cunoștințe, mai încrezuți în forțele proprii, mai energici și optimiști în comparație cu subiecții ce posedă un nivel scăzut al gândirii științifice: . Tot odată subiecții cu un nivel scăzut al gândirii științifice: au demonstrat tendințe de dominare, tendințe mai ridicate spre o gândire autoritar-conformistă. Totodată ei s-au dovedit a fi mai puțin capabili de a stabili relații, mai închiși în sine, mai puțin autocritici, mai pasivi, mai agitați și înclinați spre meditații inutile. (Vezi figura 2.)

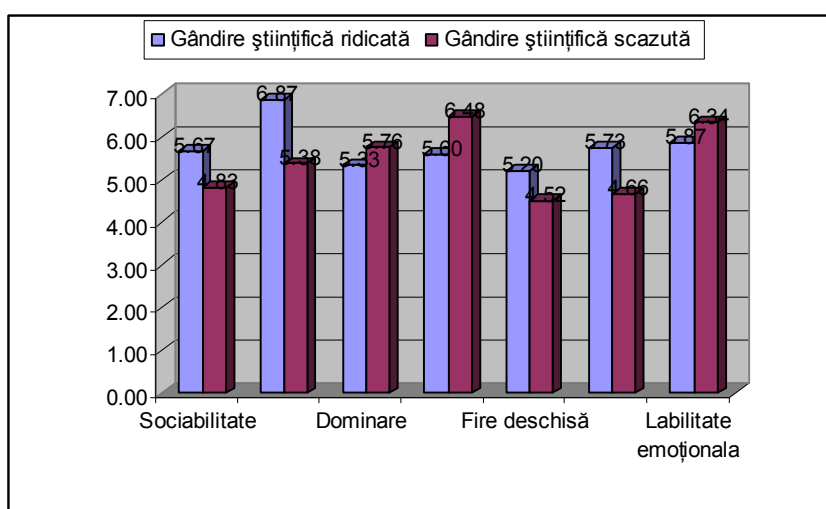
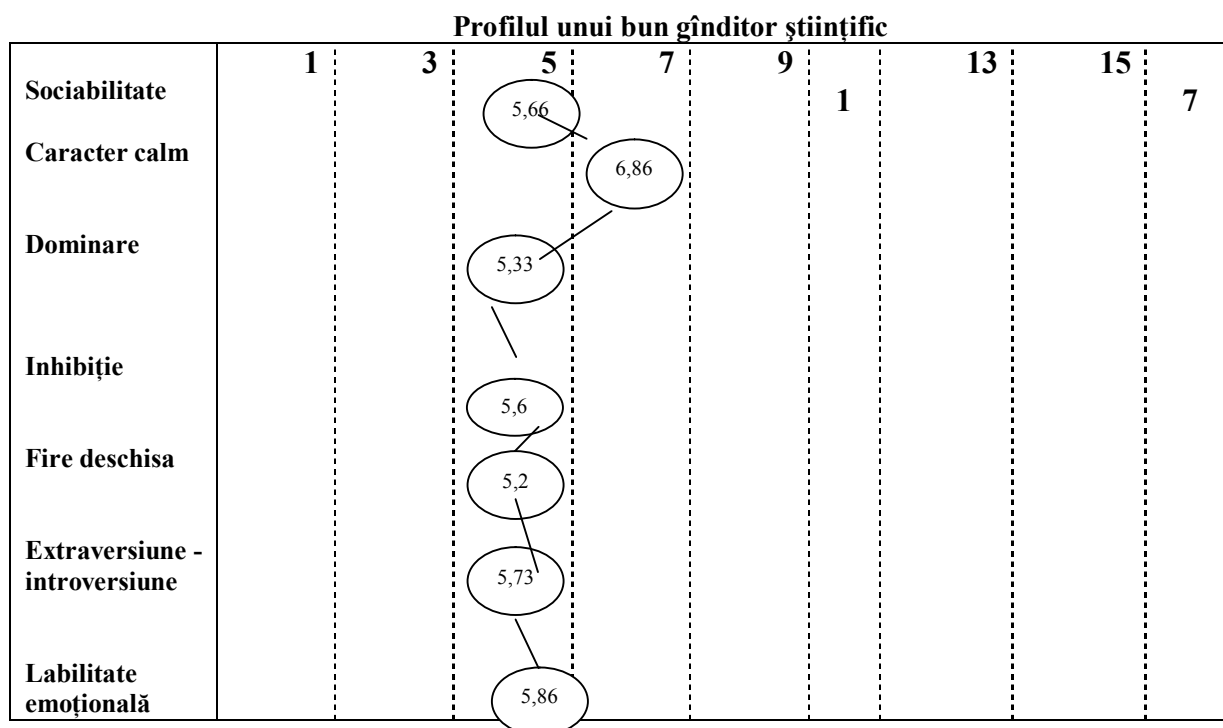


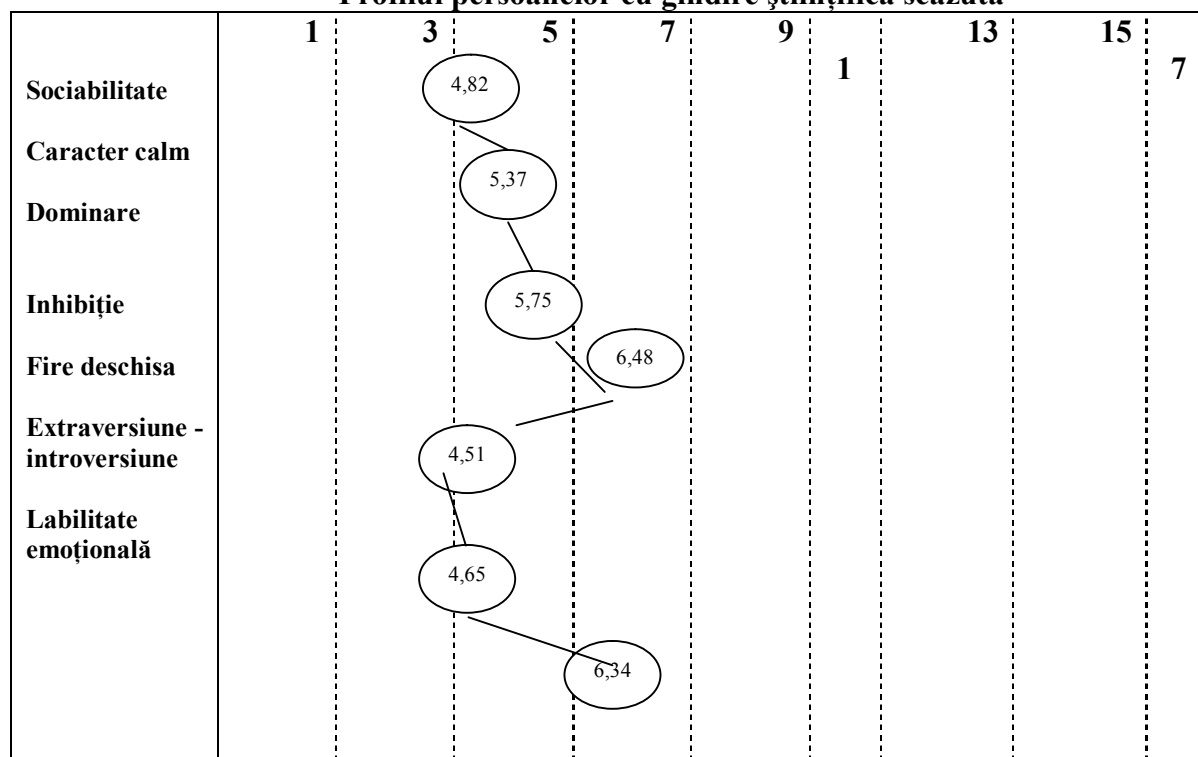
Fig. 2. Diferențe dintre loturile de subiecți la unii factori de personalitate

Concluzia la care s-a ajuns în urma studiului organizat a fost, calitățile de personalitate dominante la persoanele cu un nivel al gândirii științifice: scăzute servesc drept barieră ce blochează formarea gândirii științifice: la tinerii cercetători. Astfel autorul propune ca în formarea gândirii științifice: să fie prezente elemente de training ce ar presupune dezvoltarea abilităților de comunicare, încredere în sine etc. Cert este faptul că aceste elemente trebuie îmbunătățite apriori, pentru a nu perturba procesul de formare a gândirii științifice.

În continuare sînt prezentate profilurile de personalitate a celor două loturi de subiecți.



**Profilul persoanelor cu gândire științifică scăzută**



**Fig. 3. Profilurile de personalitate**

#### Referințe bibliografice

1. Budnic A. *Formarea competenței de comunicare interculturală la viitorii profesori de limba engleză*. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006.
2. Carcea M. I. *Cunoașterea personalității*. Iași: Gheorghe Asachi, 2000.
3. Cosmovici A., Iacob L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1998.
4. Guilford J. P. *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill: New York, 1971.

## EDUCAȚIA ECOLOGICĂ – PREMISĂ PENTRU PERSONALITATE INTEGRATĂ

**Liliana Saranciuc-Gordea,**

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,  
UPS „Ion Creangă”

**Abstract.** *The present article discusses the theoretical and practical retrospection of education in the ecological spirit for an integration personalite.*

Ecologia este știința care studiază relațiile stabilite în cadrul lumii vii și interreacțiile existente între aceasta și partea abiotică care-i servește de suport. Apărută relativ de curînd – către sfîrșitul secolului XIX – și datorită savantului german Ernst Haeckel, această știință a cîștigat cu repeziciune simpatii pe toate meridianele globului, în primul rînd, pentru că una din părțile sale componente este ocrotirea naturii, protecția mediului înconjurător.

Ca în orice demers dialectic, lumea are două fațete și – deși între extremitățile colorate una în alb și alta în negru există destule tente de gri – revine adevăratelor civilizații să găsească nuanța favorabilă pentru a continua ascendența în timp [8].

Ecologia oferă posibilitatea gospodăririi raționale a teritoriilor considerate drept ecosisteme, calculînd fluxurile de informație, de materie și de energie care le străbat și obținînd de la acestea argumentări maximale; în același timp ecologia păstrează în perspectivă toate elementele naturii, folositoare prin echilibrul pe care-l stabilesc și prin interrelațiile care asigură esența vieții pe Pămînt [1].

De mult, oamenii maturi au aplicat în educația celor tineri – în mod conștient și sistematic – un ansamblu de măsuri în vederea formării personalității, a dezvoltării însușirilor intelectuale, morale și fizice în scopul integrării lor în activitatea socială. Acest ansamblu a fost numit educație și el reprezintă un fenomen social, original și fundamental de transmitere a experienței de viață și a culturii generațiilor adulte către generații tinere [3].

Există o educație intelectuală, una morală, una estetică, una a aptitudinilor și sentimentelor, o educație a voinței, o educație tehnică și profesională. Este timpul să fie promovată o educație ecologică, care să-i învețe pe cei tineri – pe toți oamenii, de altfel, de ce și cum trebuie protejată natura [6].

Educația ecologică va învăța pe orice om al muncii, să respecte tehnologie pentru a se obține, produse nepoluate; pentru a realiza reciclarea, recondiționarea și refolosirea, lozincă curentă în domeniul economiei, care poate căpăta rezonanțe poetice când ea va însemna și ocrotirea naturii și mijloc de depoluare.

O educație ecologică va aduce înțelegerea că omul poate avea planeta la picioare numai cunoscându-o în întregime și folosindu-i legile, pe cele imuabile și pe cele trecătoare.

O educație ecologică formează în același timp o personalitate integrată cu o gândire sistemică, gândirea dialectică a conexiunilor, a feed-back-ului, a părților componente care se găsesc în surplus (calitativ), în cadrul unui organism unitar. A proteja natura înseamnă, pentru cei care înțeleg, a dezvolta societatea omenească pe baze trainice, a o îmbogăți material și spiritual [5].

Strategiile economice, tehnologice și juridice trebuie să fie bazate pe strategii educaționale, menite să formeze o personalitate integrată cu o conștiință socială de tip ecocentric, pentru ca în viața socială și în viața personală a fiecăruia să pătrundă ideile și imperativele ecologice. Această idee și-a găsit reflectare în diverse acte ale organizațiilor internaționale (UNESCO, UNICEF, ONU, Fundația Europeană de Educație și Cultură Ecologică, Comisia Mondială pentru Mediu și Dezvoltare, Uniunea Internațională pentru Conservarea Naturii, Fondul Mondial pentru Protecția Naturii etc.) și ale Republicii Moldova.

Totuși, deși educația ecologică este declarată obligatorie și permanentă, studiile speciale nu constată o dinamică pozitivă a schimbărilor stării mediului ambiant. Societatea civilă este pasivă, mentalitatea și comportamentul cetățenilor sînt dominate de indiferență față de mediu. Această stare nu poate fi lichidată decît prin educație. Cu cît mai devreme se inițiază procesul de educație ecologică, cu cît mai complex, judicios și continuu este proiectat și realizat acest proces, cu atît mai mult vor crește șansele ca generația de mîine să fie orientată spre un mediu de viață sănătos. În acest context, treptei primare de învățămînt îi revine un rol fundamental în cadrul educației ecologice permanente a cetățenilor.

Copiii trebuie învățați că „lucurile, prin puteri nemuritoare, sînt tainic unite între ele, încît dacă pe pămînt atingi o floare, trezești înfiorare între stele”. Este o exprimare în versuri a dialecticii naturii, a acelei științe care ne învață să ne clădim fericirea și bunăstarea printr-o educație completă în care va trebui să promovăm cu prioritate grija pentru natura patriei noastre, pentru natura Terrei [4].

Cu toate acestea încercăm să subliniem unele aspecte caracteristice și unele repere care fac parte, în viziunea noastră, din materialul-matrice al unei educații ecologice – premisă pentru formarea unei personalități integrate: permanenta actualitate; promptitudine vizavi de acțiunile antiecologice; cultivarea conexiunilor disciplinare și ecologizarea disciplinelor tradiționale; instrucția teoretică și ilustrarea ei practică; educarea cadrelor didactice ca modele; ameliorarea îndrumărilor pedagogice prin experimentarea soluțiilor propuse; planificarea și coordonarea, alături de sprijinul efectiv acordat liberei inițiative etc.

Educația ecologică: se desfășoară la toate nivelele culturale ale societății; este ubicvistică, adresîndu-se tuturor vîrstelor; cuprinde ecologizarea programelor de instrucție și se interferează cu sistemul educațional clasic din școli și instituții; combate prejudecățile, înlocuindu-le cu mentalități ecologice; pune problemele mediului deopotrivă în contextul dezvoltării umane și în contextul dezvoltării social - economice naționale.

Constituită astfel, educația ecologică va pune în prim plan necesitatea păstrării curate a mediului ambiant, avantajele reciclării și refolosirii deșeurilor și va promova importanța unui studiu cumpănit în problemele amenajării mediului spre binele.

#### Referințe bibliografice

1. Commoner B. *Cercul care se închide*. București: Editura Politică, 1980.
2. Donea V. și alții. *Ecologie și protecția mediului*. Chișinău, 2002.
3. Haeckel E. *Morfologia generală a organismelor*. 1866, și „*Istoria naturală a lumii*” unde autorul a introdus termenul „ecologie” – știința generală despre relațiile organismelor vii cu mediul ambiant – oikos – casă, loc de viață și logos – știință (În: Donea V. et al., 2002, p. 3).
4. Ionescu A., Berca M. *Ecologie și protecția ecosistemelor*. București, 1988.
5. Ionescu A. *Protecția mediului înconjurător și educația ecologică*. București, 1980.

6. Гуриков Д. *Экология – наука для всех*. Алма-Ата, 1990.
7. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. *Экологическая педагогика и психология*. Ростов-на Дону, 1996.
8. Линблад Я. *Человек – ты, я и первозданный*. Москва, 1991.
9. Одум И. *Экология*. т.1, т. 2, Москва, 1986.
10. Ясвин В.А. *Психология отношения к природе*. Москва: Издательство «Смысл», 2000.

## FORMAREA PERSONALITĂȚII INTEGRALE A CELUI CE ÎNVAȚĂ PRIN COMUNICAREA PEDAGOGICĂ

**Zinaida Stanciuc,**

lector superior, Institutul de Științe ale Educației

***Abstract.** The article deals with the problem of didactic communication as a CD-using process, being a far reaching educational perspective concept.*

*It formulates one of the premises of the effectiveness of CD-using process:*

*The three-functional aspect of didactic communication related to those who educate, as a influence.*

În cercetările curente, *comunicarea* rămîne a fi în continuare un câmp vast de studiere și dezbateri controversate pentru specialiștii din diverse domenii, subliniază Abric J. [1, p. 11] astfel îndreptățind, în opinia lui Bougnoux D., fundamentarea științifică a sintagmei *științele comunicării*. Comunicarea constituie obiectul unei științe integrative, care-și particularizează diferența specifică prin „studierea circuitelor profesionale și instituționale ale informației, fie că această informație este destinată publicului larg, fie că este destinată publicului specializat”, menționează Dafinoiu J. [3, p. 177].

În sensul cel mai general, se vorbește de comunicare de fiecare dată cînd un sistem, o sursă influențează un alt sistem, în special un destinatar, prin mijlocirea unor semnale alternative care pot fi transmise prin canalul care se leagă. Intr-o definiție destul de cuprinzătoare, **comunicarea didactică este procesul prin care un conținut cognitiv se transmite de la profesor la elev prin semne care au aceeași semnificație atît pentru emițător cît și pentru receptor. Comunicarea cuprinde informații, impresii, trăiri afective, judecăți de valoare etc. și se realizează cu scopul de a stabili un comportament existent sau de a produce modificări comportamentale la elevi** [5].

Comunicarea didactică în cadrul comunității educaționale poate fi considerată în termenii rolurilor legate funcțional, ca moduri de acțiune atribuite subiecților în acest proces. Fiecare rol este caracterizat prin anumite indicii atribuite celor ce îndeplinesc rolurile. Comportamentul de rol variază după situația de interacțiune, contextul de situație sau ambianța. Totalitatea rolurilor de comunicare dintr-un proces educațional o putem numi *matrice de comunicare*. Comunicarea ca act și sistem stă la baza organizării și dezvoltării personalității, influențînd raporturile pe verticală și pe orizontală între subiecții educaționali, intervenind chiar în aspirațiile lor și în cunoașterea realității.

Este un fapt bine cunoscut că procesul educațional se realizează *prin și pentru* comunicare, fiind, în ultimă instanță, un act de comunicare. A instrui, înseamnă atît a transmite, a comunica informații, cît și a construi cunoașterea și comunicarea.

În acest context de referință trebuie să menționăm și faptul că *criteriile, valorile și credințele* sînt trei elemente pe interferența cărora este întemeiată comunicarea în parte. Aceste trei sisteme – procesul intern (cognitiv), statutul intern (credințele) și comportamentul extern interacționează permanent, deoarece profesorul, comunicînd, poate stimula și motiva pozitivarea elevului în raport cu cerințele sale, subliniază L. Șoitu [5, p. 132].

Tot în acest cadru referențial, C. Cucuș prezintă *comunicarea didactică* drept „un transfer complex, multifazial și prin mai multe canale ale informației între două entități ce-și asumă simultan și succesiv rolurile de constructor, semnificînd conținuturi dezirabile în contextul procesului educațional [2, p. 177].

Mesajul pedagogului este codat după principiile științei și ale legităților psihopedagogice, este previzibil și prescriptiv. Elevul este coparticipant la actul comunicării, lui fiindu-i transmise nu numai informații, ci și fiindu-i formate competențe de însușire a informațiilor și de utilizare a acestora, nu atît pentru aplicarea în prezent a informațiilor în contexte noi, cat, mai ales, pentru a deveni în stare de formare și autoformare ulterioară și permanentă. Cel care învață trebuie să-și interiorizeze rostul actului de învățare, să devină doritor de a învăța și capabil de a o face. Pentru aceasta, firește, el are nevoie, inevitabil de reciprocitate în comunicare. Educatorul urmărește un efect progresiv: un plus de informații, un plus de capacități, un plus



atitudinal. Reciprocitatea relației comunicative didactice trebuie înțeleasă în primul rând, dar nu exclusiv, în sensul că inițiativa mesajului este, într-o viziune interactivă cu procesul educațional și elevului. Elevul este, în egală măsură cu educatorul, agent al comunicării didactice, dar inițierea mesajului de către elev se referă mai puțin la conținutul cognitiv al științei pe care trebuie să și-l însușească și mai mult la *cum* poate face acest lucru. El nu poate să ceară explicit „învață-mă cum să pricep mai mult, mai bine”, dar întreabă „cum se rezolvă acest exercițiu?”, „de ce se întâmplă acest fenomen?” etc. Când profesorul recepționează acest mesaj transmis de educat și îl decodifică, răspunzând pentru sine întrebării „de ce?”, atunci reciprocitatea comunicativă este asigurată și potențează eficiența actului didactic.

Relevantă circumstanțelor menționate devine ideea lui Dospinescu V., potrivit căreia comunicarea didactică presupune întâlnirea a doi actori, în care fiecare și-a asumat un rol și pe care îl interpretează cât poate de bine. Profesorul urmărește printr-o *comunicare participativă* să transfere elevului un *obiect de valoare*, asumându-și, în acest sens, diferite roluri: animator, interpret al informației, evaluator, negociator; astfel, „educatorul și educatul intră într-un proces de *tranzacție educativă*” [4, p. 57-61].

Consacrată fiind învățării de a învăța, comunicarea didactică urmărește capacitatea de a pune în relație informații anterioare cu cele noi mobilizarea unitară a cunoștințelor spre crearea nevoii de cercetare încorporarea reprezentărilor între cele oferite de viața socială, științifică și culturală.

Determinantă rămâne caracteristica formativă a comunicării didactice, profesorul asupra conținuturilor; dar și „suferind” influența elevului.

O comunicare deschisă, fără restricții, fără formalism și ritualuri inutile mărește încrederea membrilor în activități educaționale.

Astfel, cadrele didactice trebuie să învețe deopotrivă cu elevii și chiar de la aceștia. În acest mod profesorul și elevii trebuie să se influențeze unul pe altul, dialogul devenind mai viu și mai nuanțat în funcție de așteptările ambilor termeni ai relației implicate în activitatea didactică și nu în mod unilateral.

În asemenea relații de influențare a elevilor sau studenților prin comunicare, cadrul didactic poate să exercite comportamente de rol constructive, cu efecte pozitive. Prezentând aspectele ale fenomenului de comunicare pedagogică putem concludiona:

- Comunicarea didactică este matricea în care sînt cuprinse toate activitățile procesului educațional, capabil să provoace reacția formativă a celui ce învață.
- Semnificația comunicării didactice păstrînd în centru actul educațional și punîndu-l în valoare pe cel ce învață, generează formarea unei personalității integrale.
- Prin comunicarea didactică profesorul, „și realizează” meseria.
- Comunicarea didactică este o influență reciprocă, este o construcție la care participă în egală măsură cei doi: educatorul și cel educat.
- Pentru formarea personalității integrale este necesar ca profesorul să comunice asertiv, democrat de la egal la egal.

#### Referințe bibliografice

1. Abric J. *Psihologia comunicării*. Iași: Editura Polirom, 2002.
2. Cucoș C. *Pedagogia*. Iași: Editura Polirom, 2002.
3. Dafinoiu I. *Personalitatea. Metode calitative de abordare*. Iași: Editura Polirom, 2002.
4. Dospinescu V. *Semne și cunoașterea în discursul didactic*. Iași: Editura Junimea, 1998.
5. Șoitu L. *Pedagogia comunicării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2001.

## VALORILE CULTURALE DIN PERSPECTIVA FORMĂRII PERSONALITĂȚII INTEGRE

**Antonina Rusu,**  
cercetător științific, I.Ș.E.

**Abstract.** *In this article „The cultural values in terms of integral formation of the personality” are highlighted concepts interesting cultural values of education and the role of culture in shaping human personality, integrity and redefining culture.*

Actualmente se pune problema formării la elevi a competențelor de adaptare și înțelegere nu numai în planul cunoașterii riguros științifice: ci și în plan spiritual, orientarea în cele mai diverse situații de viață, soluționarea eficientă a problemelor cu care se confruntă integrarea în mediul cultural, social în care trăiește.

Considerente de ordin deontologic și moral al idealului pedagogic este formarea omului.

Finalitățile educației se bazează pe diferite concepții filozofice:, politice, sociale etc. De aceea din concepția cu privire la om și la probabila devenire a omenirii va rezulta idealul educației și finalitățile pedagogice.

„Școala este, mai presus de orice, o funcție socială, împuternicită de către autoritate în vederea concretizării unei concepții despre om” [4, p. 30].

După cum afirmă I. Negreț-Dobridor, normele pedagogice au rațiuni profunde (aproape sacre, dacă admitem evidența că fiecare ființă umană este o creație unică, irepetabilă) și nu pot fi încălcate pe nici un considerent [1, p. 29].

Opțiunile pedagogice generale (finalitățile) rezultate din axiologizare – valori sociale și culturale, care reprezintă pentru cadrele didactice o utilitate incontestabilă, reprezentînd un cadru de referință, o perspectivă largă de activitate pedagogică.

Una din funcțiile educației este transmiterea culturală, cu toate că pedagogia contemporană orientează spre **reconstrucția personală – personalitate integră.**

Dar ce să înțelegem prin cuvîntul „cultură”? Pentru Forquin (1996), cuvîntul desenează „mai presus de orice”, un patrimoniu de cunoștințe, de instituții, valori și simboluri, constituit de un șir de generații”. Este vorba deci de o moștenire colectivă, de un patrimoniu intelectual și spiritual universalist concluzionează M.Minder [4, p. 31].

După cum afirmă E.Macovei „Prin cultură omul interpretează lumea, se interpretează pe sine. Prin cultură omul s-a obiectivat, s-a exprimat axiologie, a creat valori și a devenit el însuși o valoare [3, p. 45].

„Ca ipoteză majoră a umanului, cultura este istoria spiritului uman, moștenirea experienței și a gândirii economice, științifice:, tehnice, artistice, juridice, morale.” [3, p. 46].

Interrelația dintre educație și cultură poate fi evidențiată atît din perspectivă conceptuală, cît și din perspectivă pragmatică.

Pentru științele educației, înțelegerea problematicii învățării umane este un fenomen central și este strîns legată de conștientizarea modului în care se produce fenomenul acesta, dar și explicarea categoriilor atribuite.

După J. Piaget conceptul de învățare desenează totalitatea capacităților cognitiv-adaptative dobîndite în timpul vieții individuale – altele decît cele preconstruite în genomul speciei [2, p. 123].

De menționat faptul că învățarea umană pornește de la problema educabilității – condiție de bază a procesului instructiv-educativ. Educabilitatea și învățarea nu pot fi separate la om, **el trebuie să învețe să fie altceva decît simplă vietate.**

După V.M. Hilebrond (1958), învățarea umană se distinge prin aceea că omul trebuie să asimileze și o serie de conduite specifice:, precum cinstea, stăpînirea de sine, bucuria pentru frumos, crearea frumosului ș.a. [1, p. 129].

Perspectiva pedagogică aduce dovezi pertinente privind rolul proceselor metocognitive în eficiența învățării.

Caracterul educabil al metacognițiilor sînt argumentate consistent în numeroase studii de specialitate. Avantajele sînt numeroase, dintre care se pot menționa: formarea autoreglării cognitive a învățării; integrarea prin posibilitatea gestionării activității de învățare, prin procese de monitorizare și control; construirea de noi cunoștințe pornind de la structurile deja existente; structurarea cunoașterii, dezvoltarea proceselor și operațiilor cognitive.

Constructivismul este considerat o teorie asupra cunoașterii, fundamentată pe două axiome: - axioma fenomenologică care pune accent pe strînsa relație dintre fenomenul ce constituie obiectul cunoașterii, care este obiectiv, și procesul subiectiv al celui care studiază, modalitatea individuală de abordare din care decurge esența procesului de cunoaștere; – axioma teleologică, care exprimă intenționalitatea, finalitatea actului cognitiv pentru subiectul cunoscător, capacitatea lui de a interpreta informațiile din perspectiva finalităților, raționalitatea cogniției și a organizării ei, utilizarea metodologiei de cunoaștere orientate spre atingerea finalităților.

Perceperea culturii ca stare de spirit este în consens de ideea filozofică a lui Lucian Blaga (1974), care afirmă că, datorită faptului că omul este o ființă culturală, cultura ține mai mult de definiția omului decît de conformația sa fizică sau, cel puțin tot atît de mult. El consideră că ființa umană este condamnată să aibă un destin creator și că omul cu spirit creator este, în același timp, și valorizator al propriei sale creații. **Educația prin și pentru valorizare** este primul pas către devenirea progresivă a culturii, către multiplicarea schimbărilor valorice, către descoperire și creativitate. În viziunea lui Blaga, ceea ce îl individualizează pe om este un întreg univers, iar ceea ce îl singularizează în raport cu celelalte existențe, este tocmai funcția sa de creator de cultură, imposibilitatea de a trăi într-un alt fel de mediu decît unul cultural [5, p. 19].

### **Concluzionăm:**

Întotdeauna și în toate societățile, cultura și dinamismul său au avut repercursiuni importante în reevaluarea și dezvoltarea sistemului de valori, considerate relevante pentru procesul educațional de formare și modelare a personalității umane.

### **Repere bibliografice**

1. Ionescu M. *Abordări conceptuale și praxiologice în științele educației*. Cluj-Napoca: Eicon, 2007.
2. Jinga I., Negreț-Dobridor I. *Inspekția școlară și design-ul instrucțional*. București: Aramis, 2004.
3. Negreț-Dobridor I. *Didactica nova*. București: Aramis, 2005.
4. Macavei E. *Pedagogie. Teoria Educației*. București: Aramis, 2001.
5. Minder M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Cartier, 2003.

## **COORDONATE ALE COMPETENȚEI LITERAR-LECTORALE ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI**

**Victor Țâmpău,**  
cercetător științific, I.Ș.E.

*Abstract.* The text addresses the formation-development of literary-reading competency referring at different components of pupil personality. The pupil achieved performance i tis referred to the two big plans, including decoding of an artistic text, the turning to value of reading by interest, motivation, critical attitude etc. There are emphasized the characteristics in the reading formation the gimnasial level, factors, conditions etc.

Raportată la personalitatea elevului competența psiho-pedagogică este asigurată de un șir de capacități necesare pentru „construirea” diferitelor componente ale personalității lui cu funcția:

- de a determina gradul de dificultate a materialului destinat învățării;
- de a face materialul de învățare accesibil prin găsirea celor mai eficiente modalități de accesibilitate;
- de a înțelege elevul cu lumea sa interioară, orientînd influențele, intervențiile sale și asupra elevilor prin întreg concursul de circumstanțe în activitatea de învățare și asimilare;
- de a crea noi proiecte, modele de influențare instructiv-educativă în anumite situații, condiții educaționale [8].

Resursele cognitive ale elevului în procesul lecturii depind de:

- vârsta psihologică;
- aptitudinea intelectuală;
- caracteristicile individuale condiționate sociopedagogic.

Procesul cognitiv se realizează la nivelurile de:

- percepere a textului;
- anticipare și identificare a mesajului;
- interpretare și apreciere a textului.

Pe parcursul formării-dezvoltării competenței literar-lectorale elevului i se solicită realizarea obiectivelor operaționale, dintre care menționăm:

- să manifeste interes față de literatură și lectură;
- să dorească să exprime; să accepte/să nu accepte motivat;
- să prefere / să respingă; să participe prin trăiri autentice.

Procesul cognitiv asigură lectura pe calea recepționării și prelucrării informației despre lumea externă (textul), care apoi prin interiorizare stabilește o relație comunicatională cu propriul Eu al cititorului.

„În conformitate cu domeniile și coordonatele teleologice, Scopul ELA preconizează formarea elevului cititor ca subiect receptor, amplificator, valorizant și comunicant al fenomenelor, operator și creațiilor literare, posesor valorizant al instrumentarului literar/estetic/lectoral; subiect al propriilor performanțe umaniste, culturale, literare și artistice” [9, p. 131].

Prin atingerea acestor performanțe elevul, absolventul are mai multe avantaje:

- permite bazîndu-se pe diferențele interindividuale, explorarea relațiilor cauzale existente între componentele latente și competența de lectură; 2. permite de asemenea evoluarea dinamicii învățării, evidențiind schimbările produse” [6, p. 688].

ELA în general și formarea – dezvoltarea CLL vorbesc despre o înțelegere a operei literare raportată la două mari planuri: 1) mesaje și conținuturi de idei și sentimente, imagini artistice; 2) valori artistice complexe. De aceea principalul este ca elevii să însușească tehnica „decodificării” mesajului celor lectorate, în special al creațiilor literare. La etapa decodării se reliefează mesajul textului, mijloacele de exprimare, semnificații, forme de organizare a textului. Astfel „decodajul” unui text artistic este întotdeauna un act de valorizare gnoseologică, ideologică, emoțională etc. [10, p. 129].

Actul de valorizare în formarea-dezvoltarea CLL se produce atât în cadrul lecturii, dar în special în faza postlecturală, când elevul-cititor revine la cele lecturale povestind, recitind, făcând unele referințe, adică activități ne natură extralecturală.

Interesul elevului pentru lectură se menține și se stimulează pe calea realizării obiectivelor operaționale prin dezvoltarea creativității, (auto) evaluării textului citit, disocierii valorilor, interpretărilor, modificărilor, atitudinilor etc.

În extensio pe parcursul lecturii se vor explora, cultiva achiziționa în mod direct, indirect valorile umane generale, valorile democratice, în speță vorbim despre următoarele categorii de valori: „a) valorile vitale necesare apărării vieții și mediului, cum sînt sănătate (fizică și mentală), tonusul și forța fizică, frumusețea și armonia organismului, starea de echilibru a mediului, bunurile materiale și prosperitatea economică etc.; b) valorile morale politice, juridice și istorice necesare existenței unui stat și națiunii cum sînt democrația, suveranitatea, binele, dreptatea, curajul, înțelepciunea, independența, legalitatea, demnitatea, iubirea de neam etc.; c) valori teoretice necesare cunoașterii și creației umane, cum sînt adevărul, evidența, obiectivitatea, imaginarul științific; d) valorile estetice și religioase, care privesc contemplarea lumii vii și a creațiilor umane” [1].

Astfel prin actul valorizării elevul realizează obiective pentru că: *să respecte, să prefere, să extimeze, să interiorizeze, să conștientizeze, să accepte, să convingă, să opineze, să discearnă, să critice, să identifice; să concluzioneze, să expună, să comenteze pe baza textului lecturat.*

Valoarea cognitiv-informativă și afectivă a textului este prezentă prin actualitate, utilitate, autenticitate, interes, propria opinie, fiind orientată la formarea unui orizont cultural general și la formarea deprinderilor, capacităților de muncă intelectuală care pe parcurs vor evolua în CLL.

Termenul de educație literar – artistică înglobează o arie semantică amplă, antrenînd raporturile definitorii ale unui domeniu educațional distinct, prefigurată de caracteristici specifice: (7), inclusiv un sistem propriu de activitate (lectorală) [9, p. 64].

CLL ca achiziție personală a elevului se manifestă prin: a) propriile puncte de vedere, argumente asupra textului lecturat; b) vorbirea coerentă, fluentă, vocabularul însușit și folosit; c) gîndirea și exprimarea flexibilă motivarea lecturii; d) creativitatea în interpretarea textelor lecturate; e) depășirea percepției textului ca simplă povestire; f) prezența verbală și în scris în acțiunea de comunicare pe parcursul întregii școlarități.

Dat fiind faptul că am fost preocupați de această problemă în special la treapta gimnazială, vom face referință la distinsul cercetător în domeniu Paul Cornea. Pe baza observațiilor danezului Janser, Paul Cornea conchide:

„Pe la 11-12 ani elevul dispune de o capacitate sporită de înțelegere: e în stare să răspundă unor întrebări despre cele citite, își poate controla în oarecare măsură ritmul performării; apare o tendință de smulgere din tirania cuvîntului de cuvînt”.

„Pe la 13-14 ani se schițează o abordare critică: textul e supus interogațiilor, sînt sesizate unele contradicții, puncte vulnerabile etc., autorul începe să-și piardă „aura”, elevul se descoperă ca sursă de valorizare” (3, p. 119).

Remarcăm că la această etapă cititorilor li se formează motivația lecturii prin aspirații, dorințe, interese. La acestea contribuie factorii intelectuali, culturali și sociali. Deoarece în motivația lecturii sînt implicate cerințe diferite ca timp și durată, competența literar-lectorală este formată - dezvoltată ca o achiziție proprie de care are nevoie individul pe parcursul întregii vieți. Motivația inefficientă provoacă distonări între factorii intelectuali, de aspirație, afectivi, influențînd traseul de formare - dezvoltare a cititorului în devenire.

Se impune remarcat faptul, că la această vîrstă motivele lecturii tind să se diferențieze. Astfel interesul față de poezie scade, iar față de literatura de aventuri, SF crește. Totodată, este necesar să se dezvolte capacități de interpretare și apreciere estetică a textului, ca o atitudine proprie față de frumosul artistic, motivație, gust, rafinament.

La vîrsta elevilor treptei gimnaziale nu putem vorbi despre niște opinii asupra celor citite, deoarece ele suferă încă de incoerență, instabilitate, superficialitate.

De aceea gradul obiectivității referitor la opinii, în special, cînd e vorba de operele literare este predominant relativ. Oricum „competența este în dublă relație cu motivația: prin ceea ce se reclamă ca orizont motivațional și prin ceea ce se atinge – realizează în planul performanțelor acestuia.” [5, p. 179]

Din acestea rezultă, că formarea competenței literar-lectorale poate fi stabilită, evaluată prin nivelurile atinse de elevii-cititori.

Nivelul de dezvoltare al CLL include povestirea, aprecierea adecvată a celor citite, demonstrarea capacităților perceptive, depășirea comprehensiunii textului la nivel reproductiv, cât și formarea-dezvoltarea deprinderilor de lectură, care este o competență constantă de la clasă la clasă, finalizând cu treapta de învățământ.

Stabilirea nivelului de lectură vizează interesele elevilor printr-un stimul și intern motivațional nevoile socio-culturale de a citi, perceperea de lectură prin emotivitatea textului, imaginația recreativă și creativă. Nivelul reproductiv de înțelegere a textului se stabilește prin povestirea verbală și în scris, cel analitic se va manifesta prin capacitatea de a pune întrebări cu răspunsuri posibile; sintetizarea va presupune viziunea de ansamblu asupra textului lecturat și nu mai puțin importantă va fi conștientizarea formei artistice, analiza textului artistic lecturat.

Însă toate acestea vor depinde de tipul de lectură. Se distinge: lectura - citire; lectura -decodificare; lectura receptare [3, p. 14-15], stabilind o tipologie lectorală, din care fac parte: lectorul alter-ego primul cititor al rîndurilor pe care le scriu eu acum sînt eu însumi, adică lectura coincide aproape cu elaborarea scriptică, care se transformă în lectură; lectorul vizat - destinatarul pe care îl are în vedere nemijlocit emitentul unui text; lectorul prezumtiv - numit și ideal este cel pe care autorul îl revendică fără a-l cunoaște, este cititorul pe care și-l imaginează poetul neînțeles; lectorul virtual - numit și implicit sau model, care este un construct abstract, avînd rolul de a prescurta potențialitățile semantice ale textului; lectorul înscris e cititorul reprezentat „în carne și oase” în text; lectorul real - empiric este cititorul propriu-zis [3, p. 61-63].

Tipologia lectorală prin viziune și interpretare se referă la cititorul adult, format. În cazul nostru am preluat unele orientări pentru a facilita înțelegerea fenomenului de lectură.

Receptarea se va produce: 1) la nivel de subiect; 2) la nivel de analiză-interpretare; 3) la nivelul intercorelărilor textului (mesajului artistic) cu educația estetică, critica și istoria literaturii, pictură, muzică etc. [3].

În formarea-dezvoltarea competenței literar-lectorale un loc aparte revin extraselor referințelor din critica literară care are menirea de a aprecia, promova, orienta, valorifica, ierarhiza operele literare.

Cunoștințele din teoria literaturii facilitează formarea cititorului prin idei și opinii corelate cu natura producerii și receptării operei literare, structurii ei specifice:

Scriitorul vine prin opera sa cu un complex de coduri, sensuri și semnificații care urmează a fi receptate de cititor. Perceperea mesajului textului scris se realizează prin stabilirea unui cod de simboluri între scriitor și cititor.

Evident, cîmpul reprezentărilor, semnificațiilor, imaginilor artistice, stărilor trăite ale scriitorului este superior celui al cititorului în formare. Însă tendința unei achiziții lectorale cît mai înalte din partea lui rămîne obiectivul și dominantă de bază pe întreg parcursul școlar. Fiecare nouă lectură oferă cititorului o percepere mai avansată, preluînd noi conotații, deschizînd noi asociații, simboluri, mesaje prin care el se autodepășește, se autoperfecționează, stabilind noi relații, orientări, valori, aspirații etc.

Nivelurile de înțelegere a textului vor stabili două competențe literar-lectorale. Una se referă la înțelegerea globală a celor citite, pe cînd în cea de a doua de lectură creativă cititorul analizează, își pune întrebări, răspunde, apreciază, își formează propriile opinii și concluzii.

Competența literar-lectorală implică elevului - cititor abilități intelectuale de muncă individuală cu cartea, deprinderi de a citi zilnic un minimum de pagini, un transfer durabil al înțelegerii, receptării textului.

Acestea din urmă focalizate într-o lectură eficientă, atractivă vor profila un cititor capabil să înțeleagă, să discearnă, să selecteze din torentul de informație autorul necesar, textul căutat printr-o valorizare și aplicare a celor achiziționate în situații reale.

Rezultă că, pe parcursul dezvoltării - formării CCL, sînt prezente patru condiții a căror respectare orientează spre finalitate prin:

- obiectivele care urmează a fi realizate pornind de nevoile și doleanțele de lectură ale elevilor;
- conținuturile de lectură sînt personalizate;
- stabilirea cu certitudine a destinatarului (clasă, vîrstă, tradiție, mediu sociopedagogic, mediu familial);
- evaluabilitatea (inclusiv autoevaluarea).

În acest context „lectura literară a fost de obicei considerată un mijloc pentru dobîndirea „culturii generale”, condiție care ajută la folosirea cititului, mai tîrziu în viață, pentru scopuri diferite, inclusiv recreerea sau divertismentul. Neîndoielnic, acesta este o finalitate extrem de dezirabilă a educației lecturii” [2, p. 104].

## Referințe bibliografice

1. Călin M. *Filosofia educației*. București: Aramis, 2001.
2. Călinescu M. *A citi, a reciti. Către o poetică a re(lecturii)*. Iași: Polirom, 2003.
3. Cornea P. *Introducere în teoria lecturii*. Iași: Polirom, 1998.
4. Goia V., Drăgoteiu I. *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: EDP, 1995.
5. Jude I. *Psihologia școlară și optim educațional*. București: EDP, 2002.
6. Larousse. *Marele dicționar al Psihologiei*. București: Trei, 2006.
7. *Limba și Literatura Română*. Curriculumul pentru învățământul gimnazial (Cl.V-IX). Chișinău: UP, 2006.
8. Marcus S. (coord.). *Competența didactică: perspectivă psihologică*. București: ALL educațional, 2007.
9. Pâslaru VI. *Introducere în teoria literar-artistică*. Chișinău: Museum, 2001
10. Radu C. *Artă și convenție*. București: EȘE, 1989.

## DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII INTEGRALE A ELEVILOR ȘI A CADRELOR DIDACTICE PRIN IMPLEMENTAREA NOILOR TEHNOLOGII ÎN EDUCAȚIE

**Dinu Nicolița**, înv., Liceul Teoretic „Henri Coandă” Craiova, România  
**Cornelia Popescu**, prof., Școala „Constantin Săvoiu” Tg.-Jiu, România

***Abstract.** The integrating problems of the new technologies in education has been long discussed and analyzed. There have been checked in significant progresses: the provider of the schools with information technology, the internet connection, the education software development, the development of the support materials and the providing training for teachers. Many programs and projects aimed to promote new technologies in education.*

### Introducere

Problematika implementării noilor tehnologii în educație pentru formarea unei personalități integrale este deja de mult timp abordată și analizată din multiple perspective, fiind în special evidențiate avantajele, resursele necesare implicațiile estimate la diferite niveluri. S-au înregistrat progrese semnificative: dotarea școlilor cu tehnologie informatică, racordarea la internet, dezvoltarea de soft educațional, elaborarea de materiale suport și furnizarea de activități de formare pentru cadrele didactice. Foarte multe programe sau proiecte au urmărit promovarea noilor tehnologii în educație. Un exemplu în acest sens îl reprezintă acțiunea eTwinning – parte componentă a „Programului de învățare pe parcursul întregii vieți” al Comisiei Europene.

### eTwinning – comunitatea școlilor din Europa

eTwinning a fost lansat la 14 ianuarie 2005, cu scopul inițial de a facilita parteneriatele între instituții de învățământ preuniversitar din Europa. Ulterior, scopurile acțiunii s-au consolidat, platforma etwinning.net devenind o comunitate a școlilor din Europa, reunind peste 65000 de cadre didactice. Din octombrie 2007, programul eTwinning a început să fie derulat și în România. Scopul principal al acțiunii eTwinning este acela de a facilita comunicarea și colaborarea între școli din țările membre ale Uniunii Europene, implicând cadrele didactice și elevii în activități noi de învățare: crearea de diverse produse educaționale care implică utilizarea noilor tehnologii și în elaborarea cărora colaborează cu echipe din alte țări. Pe termen lung, se urmărește îmbunătățirea competențelor de utilizare a noilor tehnologii (atât în cazul cadrelor didactice cât și în cazul elevilor), îmbunătățirea comunicării în limbi străine (competență de bază în Uniunea Europeană - comunicarea în cel puțin două limbi străine), cunoașterea și dialogul intercultural.

### Impactul acțiunii eTwinning asupra procesului de educație

Deși putem aborda impactul acțiunii la diferite niveluri – instituțional, la nivelul cadrelor didactice și elevilor, al activităților de predare-învățare, al comunității etc. – cel mai important dintre acestea rămâne cel al activității didactice propriu-zise. Este evident că pentru cadrele didactice apartenența la o comunitate profesională europeană este importantă.

Prin participarea la proiecte de eTwinning, elevii au posibilitatea să comunice cu colegi din Europa, să afle elemente de specific cultural sau de specific al educației din țările partenere, să învețe utilizând noile tehnologii și să își perfecționeze competențele de comunicare în limbi străine. În mod direct sau indirect, toate proiectele eTwinning ar trebui să determine ameliorarea competențelor de comunicare ale elevilor, în sensul competențelor lingvistice, de utilizare a unei limbi străine, dar și în sens social, de comunicare interpersonală.

Cunoașterea limbii unei țări deschide calea către cultura acesteia, iar înțelegerea contextului

cultural al celuilalt înseamnă acceptarea și prețuirea diversității. Astfel, învățarea unei limbi străine prin activități didactice la fizică, chimie, matematică etc. au determinat creșterea atractivității lecțiilor și a motivației elevilor; activitățile individuale de documentare au fost înlocuite cu dezbaterile și experiențele realizate împreună cu colegii din țara parteneră.

În cea mai mare parte, cadrele didactice participante la eTwinning susțin că "motivația pentru rezolvarea sarcinilor de învățare s-a îmbunătățit. Elevii au manifestat un interes sporit de a lucra la computer pentru realizarea proiectelor de colaborare (...) Metodele de predare bazate pe TIC sau diversificate, devenind mai eficiente și mai motivante nu numai pentru elevii și profesorii participanți la proiectele derulate, dar și pentru alți elevi și profesori din școală, unii dintre aceștia manifestându-și dorința de a începe să lucreze la un astfel de proiect" [1].

Materialele postate tind să fie rezultate ale unor inițiative sau interese individuale și nu un produs al parteneriatului, al lucrului în echipă. Din punct de vedere al activităților propuse în cadrul parteneriatelor, cele mai multe au în vedere comunicarea prin email, videoconferințe, elaborarea unor prezentări sau a unor albume de fotografii, reviste electronice, glosare etc. Într-o pondere mai mică apar activități inovatoare precum: implicarea elevilor din mai multe țări în elaborarea împreună a unei prezentări a țărilor lor, pornind de la elemente comune și elemente diferențiatore; analiza consecințelor deciziilor pe care le adoptăm în viața de zi cu zi și discutarea lor în grup, luând în calcul și elemente de specific cultural; realizarea unor experimente științifice; și discutarea observațiilor împreună cu colegii din alte țări.

### **Concluzii**

Activitățile de formare a cadrelor nu trebuie să se rezume la dezvoltarea competențelor de utilizare a computerului și a tehnologiei, în general. Aceasta este o condiție și un prim stadiu în pregătirea pentru integrarea TIC în educație, însă este nevoie de activități susținute de pregătire pedagogică. În absența unor competențe pedagogice de proiectare a demersului didactic integrând noile tehnologii ca resursă și nu ca scop în procesul de predare-învățare, se va rămâne la un nivel superficial de valorificare a noilor tehnologii și a oportunităților de cooperare interșcolară. Pentru ca un profesor să poată pune în practică strategii de învățare prin cooperare, nu este suficient să citească despre acestea, ci trebuie să fi trecut personal prin astfel de experiențe de învățare. Aici apare rolul important al atelierelor pentru cadre didactice organizate în cadrul acțiunii eTwinning sau al activităților de formare din cadrul altor programe și proiecte. Prin atelierelor eTwinning, cadrele didactice au posibilitatea de a experimenta și de a învăța prin intermediul instrumentelor puse la dispoziție de platformele de cooperare.

### **Referințe bibliografice**

1. Gheorghe O. *eTwinning în 2008*. În: Elearning. Romania, 2008-12-17. București: TEHNE - Centrul pentru Dezvoltare și Inovare în Educație. Disponibil online: <http://www.elearning.ro>.
2. Illomaki L., Lakkala M., Pavlova S., Hakkarainen K. *Development of Teachers Communities during Intensive ICT Projects*, 2003.
3. Istrate O. În România, 7 profesori din 10 preferă ajutorul calculatorului. În: Elearning. România 2008-06-24. București: TEHNE - Centrul pentru Dezvoltare și Inovare în Educație. Disponibil online: <http://www.elearning.ro>.

## **ИНТЕГРИРОВАННЫЕ УРОКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТРАНСПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

**Нина Горбачева,**  
и.о. конф., И.П.Н.

*Abstract.* Given article is dedicated to the problems of integrated lesson as a means of forming transdisciplinary competence.

Современная школа должна вооружать ученика не только суммой знаний по отдельным предметам, но формировать на их базе компетенции, которые будут способствовать скорейшей интеграции ученика в современное общество и успешной реализации в нем себя как личности (это так называемые транспредметные компетенции).

Выпускнику 21-го века необходимо широко и масштабно мыслить, чтобы чувствовать себя уверенно в современном информационном обществе. Следовательно, основное направление

современного образования и инновации, связанные с ним, должны быть ориентированы на необходимость такого подхода к изучению школьных предметов, чтобы знания, извлекаемые из них, носили не автономный характер, а служили ученику необходимым инструментом, способным оказать помощь в решении различных проблем, которые ставит перед ним жизнь.

Организация содержания обучения вокруг проблемы, которая пересекает границу ряда областей знаний (в данном случае школьных предметов), носит название транспредметности. Впервые этот термин в широкую практику ввел известный французский философ и психолог Ж. Пиаже в 1970 году. Транспредметность предполагает установление связей между фактами действительности, различными культурами, религиями, событиями, школьными предметами и др., то есть между тем, что пересекает разные области знаний и находится за пределами каждой из них (в самой действительности - во всем богатстве, неоднозначности, разнообразии ее отношений).

«Другими словами, конечная цель транспредметности – это понимание человека во всей совокупности его отношений с миром» [2].

Основой формирования транспредметных компетенций являются интегрированные уроки. Как организовать и провести такой урок? Прежде всего, необходимо тщательно обдумать его планирование, поскольку такие уроки должны быть подготовлены силами не одного, а нескольких учителей-предметников.

1. Определить ценности современного общества (культура, экология, творчество, карьера и т.д.), которые вызывают у учащихся непосредственный интерес.
2. Выявить ключевое понятие, которое входит в содержание ряда учебных предметов.
3. Сформулировать проблему.
4. Отобрать необходимую информацию, которая должна обладать практической ценностью, быть актуальной.
5. Сформулировать учебную ситуацию.
6. Организовать содержание урока по последовательному решению проблемы.
7. Проанализировать эффективность урока.

Безусловно, проведение такого рода интегрированных уроков требует значительных усилий учителей-предметников. Однако педагоги, по-настоящему заинтересованные в формировании мыслящего ученика, который способен самостоятельно ставить и решать проблемы разного характера, активно внедряют на своих уроках элементы транспредметности.

Одним из таких уроков является урок «Биохимия любви», проведенный в лицее «Светоч» учителем русского языка и литературы Гайко Л.А. и учителем биологии и химии Слуцкой И.В. в 12-ом классе.

Во-первых, педагогами не случайно была выбрана такая тема урока, поскольку любовь, бесспорно, одна из тех ценностей общества, которые волнуют современных старшеклассников.

Во-вторых, «любовь» - ключевое понятие, которое входит в содержание ряда учебных предметов (русский язык, литература, биология, химия).

В-третьих, была сформулирована проблема, которую в ходе урока должны были решить лицеисты. Она была изложена в виде эпиграфа

В-четвертых, учителями была отобрана необходимая актуальная информация, необходимые рабочие материалы, с которыми учащиеся знакомились в ходе урока.

В-пятых, была создана учебная ситуация, в которой лицеисты должны были решать проблему:

«Ребята, мы с вами нуждаемся в разных потребностях. У каждого человека они свои – одинаковых потребностей не бывает. Какое место среди них занимает любовь? Что это такое? Нужна ли она? Кто-то говорит, что в наше время она вообще не нужна, ее заменяет секс. Каково ваше мнение?»

В-шестых, с точки зрения методики урок был организован таким образом, что у учащихся последовательно формировалось целостное видение проблемы, вырабатывался более глубокий взгляд на любовь как на явление физического и духовного характера. Компетенции и отношения, сформированные у школьников на основе знаний по русскому языку, литературе, биологии, химии в ходе урока, уже выходили за рамки этих учебных предметов. Эти компетенции и отношения будут полезны учащимся в их дальнейшей жизни.

На что прежде всего обращали внимание учителя в ходе интегрированного урока?

В первую очередь, на собственный опыт учащихся, когда они составляли «Пирамиду потребностей» или подбирали прилагательные-синонимы и антонимы к слову «любовь» при ответе на вопрос: «Какая бывает любовь?», а также когда проводили заочную экскурсию по картинной галерее и думали над вопросом: «Какие чувства способна вызвать эта экскурсия?»



Для того чтобы ответить на вопросы по произведениям И.А. Бунина «Муза» и «Темные аллеи»: «Как можно охарактеризовать чувства, переживаемые героями рассказов?» и «Почему расстаются герои рассказов?», учащимся необходимо было обратиться к сведениям по химии и биологии. Учитель химии познакомил лицеистов со статьей «Любовь и химия», работая над которой, они выделяли стадии любви и характерные признаки каждой из трех стадий. Учитель рассказал, какие химические процессы происходят на каждой стадии и какие химические вещества отвечают за наши чувства и эмоции на каждой из них. Знания из области биологии и химии позволили учащимся понять состояние не только бунинских героев, но оценить и собственное поведение, возможно, избежать в дальнейшем каких-либо ошибок, не причинять боли себе и другим. Затем, анализируя стихи Пушкина, Тютчева, Фета, Пастернака и других русских поэтов, старшеклассники выделяли в них описание той или иной стадии любви, определяя, насколько точно и убедительно поэты подбирали слова для выражения чувств и эмоционального состояния.

Вывод, к которому пришли лицеисты: Любовь всегда останется чем-то большим, чем простая сумма химических веществ; это связь души и тела, действительности и воображения, поэзии и мечты. Называя пары известных литературных героев, анализируя их любовные отношения (в том числе и речевое поведение), учащиеся приходят к единому мнению: несмотря на различие в странах, эпохах, культурах, религиях, речи чувства этих героев понятны и сегодня. Каждая эпоха вписывает свою страницу в книгу любви. И в наше время любовь будет необходима так же, как и много лет назад и ничто не сможет служить ей заменой.

Безусловно, проблема, затронутая на уроке, важна для лицеистов. Поэтому домашнее задание было рассчитано на самостоятельный поиск материала и на высказывание собственного мнения в эссе по теме «Единство и неразрывность мужского и женского начала в различных культурах».

Формирование транспредметных компетенций на интегрированных уроках представляется на современном этапе развития методики достаточно актуальным, хотя и неоднозначным явлением, вызывающим различную реакцию со стороны учителей. Без сомнения, такие уроки создаются усилиями всего педагогического коллектива, но результат такой деятельности позволит учащимся относиться к учению более сознательно, воспринимать его не как сумму знаний по отдельным предметам, а как сумму сформированных витагенных компетенций и отношений.

#### Библиография

1. Гуцу В., Кришан А. *Проектирование базового куррикулума. Методическое пособие.* Чимишлия, 1998.
2. Калло Т., Гиков А. *Элементы транспредметности в преподавании. Методологический гид.* Кишинэу: Ştiinţa, 2007.
3. Полонский В.М. *Инновации в образовании. Методический анализ.* Инновации в образовании. 2007, № 3, стр. 4-12.
4. Minder M. *Didactica funcțională.* Chişinău: Ştiinţa, 2007.

#### CONSIDERAȚIUNI VIZÎND EDUCAȚIA LINGVISTICĂ ÎN CONTEXTUL FORMĂRII ÎNȚIALE ȘI A CELEI CONTINUE

**Alexei Chirdeachin,**  
doctor, lector superior, I.Ș.E.

**Nicanor Babără,**  
doctor habilitat, profesor universitar, USM

***Abstract:** The present political, economic and social status of the Republic of Moldova presupposes certain requirements towards competences of modern specialists to be competitive on the labour market. Among these requirements, one of the most important is knowing and possessing of foreign languages communicative skills, which in its turn presupposes certain curricular requirements for pre-university, university and post-university education. In this context, the given issues are touched upon in the present article.*

Statutul actual al Republicii Moldova în plan politic, economic și social presupune anumite cerințe față de specialiști pentru a fi competitivi pe piața muncii. În special, dacă în condițiile economiei planificate și a monopolului de stat în economie exista așa-zisă „comandă de stat” caracterizată printr-un număr limitat de

specialiști pregătiți care urmau a fi repartizați la o întreprindere sau alta, în condițiile economiei de piață unde sînt prezente proprietatea privată și concurența dintre mai mulți agenți economici și nu mai există asigurarea centralizată cu locuri de muncă, specialiștii actuali indiferent de domeniul de pregătire profesională trebuie să posede anumite competențe care i-ar face competitivi pe piața muncii ca să reușească ori să se angajeze la întreprinderi deja existente ori să creeze cele proprii. Astfel, ei vor fi capabili:

- a) să-și cîștige propria existență întreținîndu-se;
- b) să contribuie la dezvoltarea generală a economiei și la rezolvarea problemei șomajului;
- c) să contribuie la consolidarea bugetului de stat deoarece oricine lucrează este și contribuabil.

Printre aceste competențe un loc deosebit de important îl ocupă cele lingvistice, adică posedarea liberă a limbilor străine, ceea ce presupune anumite modificări de ordin curricular în învățămînt preuniversitar, universitar și post-universitar la nivelul formării inițiale și a celei continue.

În această ordine de idei, sugeram următoarele.

În cadrul **formării inițiale**, la nivel **preuniversitar**, recomandăm studierea limbii străine chiar de la bun început al ciclului primar. Gradul de aprofundare a studierii limbii străine să se mărească treptat ca să fie posibilă prin mijlocul ciclului gimnazial trecerea predării unor obiecte la limba străină studiată, numărul cărora să se mărească treptat din clasă în clasă în așa fel încît spre sfîrșitul ciclului toate obiectele să fie predate în limba străină studiată, cu excepția disciplinelor unde nu este posibil (de exemplu, limba și literatură română, limba și literatură maternă în școli și clase aolingve etc.). De asemenea sugerăm introducerea limbii II nu mai tîrziu de începutul ciclului gimnazial, gradul de aprofundare a studierii mărindu-se astfel încît spre sfîrșitul acestuia elevii să fie gata să studieze alte discipline în această limbă la ciclul liceal. La începutul ciclului liceal, propunem ca majoritatea disciplinelor cu excepția celor menționate supra să fie predate în limba străină de bază, gradul de studiere a limbii II să se mărească în continuare, iar predarea unor obiecte să fie trecută la limba II. Numărul acestor obiecte trebuie să se mărească gradual ca spre sfîrșitul ciclului liceal numărul de obiecte predate în cele două limbi străine să fie aproximativ egal (disciplinele care s-au predat în limba de bază la ciclul gimnazial să se predea preponderent în limba II la cel liceal).

Pentru a realiza obiectivul dat, sugerăm organizarea cursurilor de limbi străine pentru cadrele didactice preuniversitare pentru ca ei să fie în stare să-și predea disciplinele în limbi străine.

În ceea ce privește nivel **universitar**, la facultăți de profil propunem studierea aprofundată a 3 limbi străine ca specialitate. Pregătirea profesională în domeniul limbilor străine cuprinde următoarele aspecte:

**1) Pregătirea lingvistică practică** în vederea formării și dezvoltării abilităților și a deprinderilor comunicative pentru posedarea liberă a limbilor respective;

**2) Pregătirea filologică teoretică.** Familiarizarea studenților cu materialul teoretic lingvistic (fonetica teoretică, gramatica teoretică, lexicologie, istoria limbii etc.) și extralingvistic (literatură, civilizație, sociolingvistică etc.);

**3) Pregătirea aplicativă.** Însușirea de către viitorii specialiști a materiei teoretice și practice care ține de formarea și dezvoltarea abilităților și deprinderilor metodicodidactice și de traducere;

**4) Pregătirea de cercetare.** Formarea și dezvoltarea abilităților și deprinderilor de cercetare deschide oportunități noi pentru dezvoltarea independentă și abordarea creativ-inovativă a propriei activități profesionale viitoare, înscriindu-se în metoda de studiere prin descoperire.

La facultăți cu alt profil decît cel lingvistic propunem studierea aprofundată a două limbi străine pînă la sfîrșitul anilor de studii, o parte de obiecte predîndu-se în ele și numărul lor mărindu-se în așa fel încît la ultimii ani toate disciplinele (unde este posibil) să fie predate în ele.

În ceea ce privește formare continuă de specialitate, ea se efectuează în aceleași direcții ca și cea inițială: dezvoltarea competențelor comunicative practice, a celor lingvistice și extralingvistice teoretice, aplicative (metodicodidactice și de traducere) și de cercetare. La formarea continuă de profil nefilologic se propune introducerea cursurilor de limbi străine pentru diferiți specialiști și ulterioara consolidare a competențelor lingvistice comunicative la viitoarele cursuri de perfecționare.

Ca rezultat al celor examinate supra conchidem că instruirea lingvistică este de o importanță strategică atît în cadrul formării inițiale cît și în cel al formării continue, indiferent de profil profesional, dat fiind faptul ca ea este unul dintre factori de competitivitate a specialiștilor pe piața muncii în condiții actuale sociale, politice și economice.

### Referințe bibliografice

1. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare.* Chișinău: S. n., 2003.
2. Guțu V., Cimpoieș Gh., Babuc V. și alții. *Proiectarea curriculum-ului învățămîntului agrar în Republica Moldova.* Ghid Metodologic. Chișinău: UASM, 2001.

3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика*. Москва: Академия, 2004.
4. Гринько Г. *Значение результатов контрастивного анализа для преподавания двух иностранных языков как специальности*// Наукова спадщина професора С. В. Семчинського і сучасна філологія. Збірник наукових праць. Частина перша. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2001, с. 274-279.
5. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. *Практическая методика обучения иностранному языку*. Москва: Академия, 2004.
6. *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии*. 5-е изд. Москва: Академия, 2004.
7. Розов Н.Х. *Теория и практика инновационной деятельности в образовании*. Москва: МАКС Пресс, 2007.
8. Селиванов В.С. *Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания*. 3-е изд. Москва: Академия, 2004.

## REPERE AXIOLOGICE PENTRU FORMAREA PERSONALITĂȚII INTEGRE

**Silvia Golubițchi,**

doctor în pedagogie, Universitatea de Stat din Tiraspol

***Abstract.** The aim of education means the accomplishment of the activities of forming/permanent development of human personality for and through everlasting values. Education is achieved through different values. The assimilation of values should be turned into a creative act, systematical and prospective, that assures the coherence between human conscience and condition.*

*The values, according to Vl. Pâslaru, are the immanent of life of every individual, family, national community. The basic principle of value classifications related to education denotes the idea that values are found in every educational action. From the multitude of values, we are interested in those learnt by the students. Namely, these are the personal values of which: knowledge, competences, and attitudes. Postmodern culture model stimulates the ideal of a creative personality by employing values specific for an innovative and autonomous activity.*

Personalitatea, definită ca ființă umană în existența ei socială și înzestrarea culturală, se formează printr-o educație întemeiată pe un sistem de valori. Valorile sînt produse prin activitatea omului, desfășurată în toate sferile vieții și existenței sale. Însușirea valorilor necesită deci o abordare sistematică, prospectivă și creativă, care să asigure coerența dintre *conștiința și conduita umană*.

Valorile, afirmă Vl. Pâslaru, sînt imanente fiecărui individ, familie, comunitate națională. Ideea de autodesăvîrșire a individului prin educație/cultivare/valorizare penetrează discursul tuturor autorilor și este sintetizată de teleologia educației. *Educația*, precizează autorul, constituie factorul definitoriu al schimbării în pozitiv și desăvîrșirii ființei umane. Doar un om cultivat/valorizat/ educat este și un om moral, din care este dedus principiul unității devenirii moral-spirituale a educatului cu devenirea axiologică a acestuia [5].

Autori precum C. Cucuș [1] și Vl. Pâslaru [5] au stabilit prioritățile axiologice pentru fiecare vîrstă de dezvoltare a omului în ontogeneză:

*copilăriei fragede* – valorile vitale;

*vîrstei timpurii/copilăriei mici* – valorile senzual (de plăcere) [C. Cucuș]/ valorile vitale și morale [Vl. Pâslaru];

*copilăriei mici* - valorile de apropiere (=de achiziție) [C. Cucuș]/valorile vitale, morale și religioase [Vl. Pâslaru];

*vîrstei preadolescenței/a treia copilărie* - interesele ludico-afective și valorile tehnice (sau de producție) [C. Cucuș]/valorile vitale, morale, religioase și teoretice [Vl. Pâslaru];

*adolescenței* - valorile politice (sau de organizare) [C. Cucuș]/ valorile vitale, morale, religioase, teoretice și estetice [Vl. Pâslaru];

*vîrstei maturității* - nevoile trans-sociale, raționale; valorile spirituale înalte [adevăr, frumusețe, dragoste, pietate], interesele socio-abstracte și intelectuale, valorile culturale [sau de înțelegere] [C. Cucuș]/ valorile vitale, morale, religioase, teoretice, estetice, juridice, politice și economice [Vl. Pâslaru], din care observăm că C.Cucuș indică doar valorile dominante fiecărei vîrste, iar Vl. Pâslaru adaugă progresiv fiecărei vîrste valori noi.

Valorile indicate se structurează pe trei perspective: *subiectivă*, necesară dinamizării afective și motivaționale a personalității; *obiectivă*, necesară eficientizării pragmatice și realiste activității de formare-dezvoltare a personalității umane; *transcedentală*, necesară depășirii situației actuale a personalității [2].

Principiul fundamental de clasificare a valorilor în raport cu educația denotă ideea că valorile se regăsesc în orice acțiune educațională. Valorile achiziționate de elevi sînt:

*cunoștințele* - informații, noțiuni, principii, legi, teorii, care trebuie să fie științifice; organizate sistematic, accesibile vârstei elevilor;

*capacitățile* - de a detecta, selecta, analiza și sintetiza date, informații sau relații, de a învăța sau a acționa;

*atitudinile*, care, conform lui M.J. Rosenberg și C.J. Hovland, sînt constituite din elementele: cognitiv (credințe, gânduri, idei), afectiv (sentimente, emoții), intențional (decizii, hotărîri), comportamental (acțiuni propriu-zise) [apud 3, p. 65], iar conform lui Vl. Pâslaru, din manifestări ale sferelor afectivă, a dorințelor, volitivă, evaluativă, conceptuală și comportamentală [6], între cele două definiții constafîndu-se aceea și temelie epistemică. Sinteza cunoștințelor-capacităților-atitudinilor ne dă valoarea *competentă*.

În raport cu educația, valorile au importanță diferită. Astfel J. Dewey susține că valorile cele mai des enumerate sînt *cultura*, *disciplina*, *informația* (sau cunoașterea), precum și *utilitatea* [2, p. 44], numite de autor și faze ale procesului educațional. Cea mai importantă valoare educațională, după J. Dewey, este *cultura*, ca model al vieții, instrument de creștere a experienței, de reorganizare și acumulare a acesteia prin educație; cultura este scop și mijloc al educației, de prelungire și emancipare a vieții [ibid., p. 45].

Structurarea pedagogică a valorilor este și în funcție de idealul social și moral al omenirii, în special pentru adolescenți, cărora le este proprie aspirația către ideal. Modelul culturii postmoderne stimulează idealul personalității libere și creative [5].

Valorile general-umane (universale) și cele naționale se manifestă ca și trăsături și calități ale individului (bunătatea, hărnicia, onestitatea, cumsecădenia, patriotismul, responsabilitatea socială, toleranța etc.) [7], considerate și valori ale națiunii din care face parte individul [5].

Viziunea pedagogică a valorilor include *factorii*: condițiile istorico-culturale și psihosociale, mediul cultural-spiritual și educațional, experiențele de viață, codurile culturale, cunoașterea, acțiunea și perfecțiunea, relațiile interpersonale, modelele comportamentale, complexul de norme și valori [Cf. 6-7].

În concluzie. Formarea integră a personalității prin valori presupune elaborarea unei viziuni pedagogice asupra valorilor, care se constituie din idei, concepte și principii ce pot oferi un model de educație axiologică în școala contemporană, precum:

- identificarea valorii cu cultura, cu viața, cu educația, cu personalitatea celui educat [dar și a educatorului];

- înțelegerea valorii ca activitate de construire a ființei umane;

- explorarea pedagogică a valorilor în funcție de generalitatea / universalitatea / etnicitatea / individualitatea acestora.

#### Referințe bibliografice

1. Cucuș C. *Pedagogie și axiologie*. București: E.D.P., 1995.
2. Dewey J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: E.D.P., 1992.
3. Iluț P. *Valori, atitudini și comportamente sociale: teme actuale de psihosociologie*. Iași: Editura Polirom, 2004.
4. Pâslaru Vl. *Educație axiologică*. <http://www.proeducation.md>.
5. Pâslaru Vl. *Principiul pozitiv al educației: studii și eseuri pedagogice*. Chișinău: Civitas, 2003.
6. Pâslaru Vl. *Valoare și educație axiologică: definiție și structurare*. În: *Didactica Pro*, 2006, nr.1, p. 3-8.
7. Silistraru N. *Semnificația valorilor general-umane în procesul educațional*. Chișinău: USM, 1999.

## CONȘTIINȚA LINGVISTICĂ – FINALITATE A EDUCAȚIEI LINGVISTICE

**Veronica Bâlici,**

doctor în pedagogie, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

**Vlad Pâslaru**

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,

Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

***Abstract.** Linguistic conscience is defining for a human being and its evolvement through education. Education that drives this process is defined by the term of language education. Language education aims general language conscience. Language conscience is the state and process. Both aspects of linguistic conscience are integrated into the process of language education, consisting of a specific system that is the linguistic and communicative activity.*

*Conștiința lingvistică este definitorie ființei umane și devenirii acesteia ca atare prin educația. Educația care întreține acest proces este definită cu termenul educație lingvistică. Educația lingvistică are ca finalitate generală conștiința lingvistică. Conștiința lingvistică este stare și proces. Ambele aspecte ale conștiinței lingvistice sînt integralizate în procesul educației lingvistice, constituit dintr-un sistem specific de activitate comunicativ-lingvistică.*

Viața, afirma marele Hegel, trimite la altceva decît ea, anume la conștiință [1, p. 119]. Conștiința ca finalitate a vieții și educației reprezintă preocuparea celor mai mulți gînditori ai umanității, ea fiind identificată cu însăși ființa umană. De aici, complexitatea ființei umane explică complexitatea conștiinței, care se manifestă în cîteva forme definitorii existenței umane: conștiința morală, conștiința mitic-religioasă, conștiința artistic-estetică, conștiința economică, conștiința juridică, conștiința politică, conștiința pedagogică, despre care în mod ciudat nu se prea discută, și, mai nou, conștiința ecologică, conștiința de gen (gender) etc. Doctrinei comuniste datorăm însă surrogatul *conștiință de partid* (партийное сознание), care în fapt este un fenomen de ne-conștiință.

Toate tipurile de conștiință se exprimă prin limbă, deci, fiind conștiința fenomenul care dă seama despre sine însuși, adică se conștientizează pe sine, o formă aparte a conștiinței umane este *conștiința lingvistică*. Omul nu se poate conștientiza pe sine ca om conștient dacă nu-și conștientizează și propria vorbire, iar prin aceasta, și propria gîndire, căci, afirma scepticul Decartes, *cogito ergo sum* (gîndesc, deci exist), ceea ce înseamnă că gîndirea nu este doar mecanismul principal al cunoașterii; gîndirea este, întîi de toate, dovada faptului că ființa ființează.

Or, ființa umană nu există altfel decît *prin limbă și în limbă*, limba fiind originea ființei și relația cu divinitatea: *La început era Cuvîntul, și Cuvîntul era cu Dumnezeu, și Cuvîntul era Dumnezeu* (Ioan: 1. 1).

Numeroși cercetători ai conștiinței/conștiinței lingvistice o definesc prin caracteristici precum: *afectivitatea* (L. Blaga, M. Heidegger, Șt. Lupașcu), *reflexivitatea* (Socrate, A. Schopenhauer, P. Ricoeur, C. Noica, L. Blaga, J. Dewey, M. Heidegger, Morris van Cleve); *morală și unitate a cunoașterii* (Socrate, Kant, A. Camus, C. Noica, M. Eliade, R. Penrose, Șt. Lupașcu), *cunoaștere și adevăr* (Hegel, K. Jaspers, M. Călin), *esență a rațiunii* (J. P. Ferrand), *gîndire articulată* (D. Dennett, K. Popper) și *unificare a tuturor aspectelor separate ale activității mentale* (R. Penrose); *sens al vieții* (M. Heidegger, P. Ricoeur, C. Noica); *atitudine față de sine/limbă/lume* (Hegel, R. Descartes, J. Dewey, R. Penrose, L. Blaga, J. P. Ferrand); *unitate a limbii și vorbirii/limbajului* (Hegel, M. Foucault, J. Piaget, G. Bruner, H. Wallon, E. Coșeriu, T. Vidam, F. Ducat, A. Cosmovici, M. Golu, M. Zlate, T. Slama-Cazacu), *unitate a limbii și culturii* (M. Heidegger, C. Noica, E. Coșeriu), *manifestare a universului obiectiv în universul subiectiv* (P. Ricoeur, C. Noica), *existență a ființei* (M. Heidegger), *responsabilitate* (G. F. Kneller și Morris van Cleve), *expresie a libertății umane* (Hegel, L. Blaga, C. Noica), *energie psihică sau psihism* (Șt. Lupașcu), *experiențe trăite, stare de luciditate, perspectivă acțională* (L. Blaga).

Cu privire la starea de a fi a conștiinței se statuează că aceasta are *caracter dinamic*: conștiința nu este ci *devine* (Hegel, Șt. Lupașcu, L. Blaga, C. Noica, P. Ricoeur, K. Jaspers),

*Conștiința lingvistică* se identifică, în mare, cu viziunea generalizată asupra limbii și vorbirii/limbajului: limba reflectă lumea, o reprezintă și se identifică cu ea (H. Gadamer, apud 2), este viziune asupra lumii (W. von Humboldt, 3) și esență a ființei umane (M. Foucault, 4). Or, *limba este definitorie atît esenței umane cît și devenirii prin educație a omului în propria sa esență* (VI. Pâslaru, 5).

Prin discursurile lui E. Coșeriu (6), B. Schelieben-Lange, T. Slama-Cazacu, G. Bruner, M. Ciolac, VI. Pâslaru etc., teoriile, concepțiile și ideile cu privire la conștiința lingvistică o transferă pe aceasta în domeniul conștiinței pedagogice, îi legitimează constante generale precum *reflexivitatea, individualia,*

cunoașterea, și un șir de indicatori ai conștientizării: *intelectualizarea, conceptualizarea, soluționarea (problemelor), generalizarea, noua cunoaștere* (care statuează vorbitorul în calitate de creator al limbii).

Deoarece „limba este locul de adăpost al Ființei” (M. Heidegger, 7 p. 321), elevul are nevoie de experiența dobândirii conștiinței, a semnificației actelor sale. Acest fapt face posibilă ordinea umană superioară, afirmă C. Jung (8, p. 135), de aceea în acțiunea educațională accentul se va pune pe praxis, deoarece conștiința se formează în practică, prin experiențele de viață și de cunoaștere. Fiind conștiința un fenomen *in actu*, acțiunea are un rol determinant. Este necesar, de asemenea, a unifica, în educație, aspectele separate ale activității mentale – *aspectul pasiv* - ca înțelegere și *aspectul activ* - ca voință.

Liniile directoare în activitatea de valorificare educațională a caracteristicilor conștiinței lingvistice (aspectul intelectual, cunoscător) sînt:

- abordarea/formarea conștiinței ca unitate funcțională – ca sistem de semnificații;
- interpretarea conștiinței ca bază a cunoașterii, prin transformarea reprezentărilor în cunoștințe;
- formarea gîndirii articulate a elevului pe raportul gîndire-limbaj, care angajează judecata, percepția, conceptualizarea și voința, și care produc unitatea conștiinței-cunoaștere;
- aplicarea metodei maieutice în educația lingvistică: formarea capacității de „discuție interioară”, aferentă formării/manifestării conștiinței reflexive.

Calitatea reflexivității conștiinței lingvistice a elevilor poate fi obținută printr-un sistem de activitate care include:

- elaborarea unor cunoștințe lingvistice noi;
- formarea unor scheme mentale de cunoaștere a limbii ca sistem abstract și de vorbire (limba în funcțiune);
- aplicarea schemelor mentale în comportamente de vorbire;
- intelectualizarea activității de vorbire prin generalizarea și conceptualizarea fenomenelor limbii și activităților de vorbire.

Astfel cunoașterea lingvistică și comunicarea conduc la transformarea actelor de vorbire ale elevului *din planul acțiunii în cel al gîndirii* sau al limbajului - indice al conștiinței lingvistice.

**În concluzie.** Conștiința și conștiința lingvistică sînt definatorii atît ființei umane cît și procesului de devenire ca atare a acesteia prin educație. Educația care întreține acest proces este definită cu termenul *educație lingvistică* și are ca finalitate generală conștiința lingvistică. Conștiința lingvistică este stare și proces. Ca stare, ea este abordată printr-un proces de cunoaștere a sistemelor limbii. Ca proces, conștiința lingvistică se manifestă, se formează și se dezvoltă printr-un sistem specific de activitate comunicativ-lingvistică, identificabil cu limbajul. *Actul de limbaj* este indicator al conștiinței, prin el elevul se reprezintă pe sine, iar *actul reflexiv* este un donator de sens, ambele acte integralizînd conștiința lingvistică. Conștiința lingvistică reprezintă și protejează *integritatea și identitatea* elevului.

Educația este cu adevărat valoroasă și umană dacă trezește conștiința celui care învață, iar *educația lingvistică se identifică ca atare dacă formează conștiința lingvistică și se realizează în baza acesteia.*

#### Repere bibliografice

1. Hegel. *Fenomenologia spiritului*. București: Editura Academiei Române, 1965.
2. Costandache G. *Raționalitate, limbaj, decizie*. București: Editura Tehnică, 1994.
3. W. von Humboldt. *Fragmente lingvistice*. În: Revista de sinteză a Uniunii Scriitorilor din România, 1988, nr. 1-2-3, p. 161-164.
4. Foucault M. *Cuvintele și lucrurile*. București: Univers, 1996.
5. Pâslaru Vl. *Principiul pozitiv al educației*. Chișinău: Civitas, 2003.
6. Coșeriu E. *Lecții de lingvistică generală*. Chișinău: ARC, 2000; *Lingvistica integrală*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1966; *Unitatea lingvistică - unitatea națională*. În: *Limba Română*, 2002, nr. 10, p. 125-131.
7. Heidegger M. *Originea operei de artă*. București: Univers, 1982.
8. Jung C. *Puterea sufletului. Antologie*. Prima parte. Psihologia analitică. Temeiuri. București: Anima, 1994.

## PERSONALITATEA INTEGRALĂ ȘI EDUCAȚIA FIZICĂ A ELEVULUI

**Ion Boian,**

doctor în pedagogie, I.Ș.E.

***Abstract.** The material contains information regarding formation of an integral personality of the pupil by means of the school subject „Physical Training”. There is highlighted the importance of training pupils’ competences for health formation and maintaining, for harmonious physical development, that of the psychic aspect of movement.*

Personalitatea umană reprezintă caracteristicile pe care ea le exprimă, ceea ce îi este specific în manifestarea, activitatea sa socială. Definiția finală a personalității nu este încă determinată definitiv. Personalitatea are o mulțime de trăsături caracteristice care se formează sub influența mediului, educației și a codului genetic uman.

Societatea, educația modernă cere ca personalitatea elevului să se formeze integral: să dispună de cunoștințe, centrarea să fie îndeosebi pe caracteristicile emotive și nonemotive, pe reacțiile comportamentale ale individului, pe voință. Personalitatea se caracterizează prin interesele, aptitudinile, temperamentul, caracterul ei.

Calitățile personalității trebuie să-i permită implicarea eficientă în procesele de adaptare în societate din variate puncte de vedere. Un aspect al integralității personalității elevului constă în formarea culturii fizice, educarea din punct de vedere psihomotric. Integralitatea presupune ca elevul să dispună și de competențe specifice: cognitive, psihomotrice și afective.

Una din competențe ca o componentă a integralității personalității elevului prevede atingerea și menținerea unui nivel optim de sănătate prin intermediul practicării sistematice a exercițiului fizic. Pentru aceasta el trebuie să-și achiziționeze cunoștințe care se referă la:

a) metodologia dezvoltării capacităților respiratorii și cardio-vasculare a organismului. Aici sînt binevenite informațiile despre criteriile de apreciere a stării de sănătate; contribuția sistemelor organismului uman la activitatea motrice; reacțiile organismului la actul motrice; ce provoacă lipsa de activitate motrice sistematică; regimul alimentar corect și activitatea motrice; profilaxia obezității; rezervele biologice ale organismului uman;

b) metodologia dezvoltării capacităților respiratorii și cardio-vasculare, care include informații despre gimnastica respiratorie; tehnologia evaluării datelor antropometrice; mijloacele de dezvoltare a capacităților respiratorii și cardio-vasculare; esența procesului de călire a organismului și importanța ei fortificatoare; cunoașterea și respectarea normelor de igienă personală și a educației fizice; formarea tonusului pozitiv în cadrul practicării exercițiilor fizice.

În cadrul acestor activități elevul trebuie să demonstreze capacități în metodologia stimulării creșterii organismului în înălțime (talie) și menținerii masei corporale optime; tipurile culturii fizice și rolul social al acesteia prin care se caracterizează nivelul de cultură fizică în societate; importanța minutului de cultură fizică în menținerea unui nivel optim de capacitate psihică la lecțiile cu conținut intelectual; tehnologia testării datelor antropometrice; ținuta corporală și metodologia formării și evaluării ei; ce este ținuta corectă și incorectă – aspectul pozitiv și negativ al acestora; mijloace de corectare a ținutei dereglate; condiția fizică și importanța ei; tehnologia evaluării condiției fizice (testele Harvard, Cooper); procedee de dezvoltare a capacităților senzoriale de văz, auz, echilibru cu ajutorul exercițiilor fizice; cunoașterea mijloacelor de formare a coordonării mișcărilor și orientării în spațiu; mijloace de formare corectă a mersului, alergării, aruncării și prinderii, apucării și tracțiunii.

O altă componentă în formarea personalității integrale a elevului ar fi dezvoltarea psihomotricității generale și speciale grație cunoașterii etapelor de însușire a tehnicii executării exercițiului fizic, metodologiei de dezvoltare a calităților psihomotrice (viteza, rezistența, forța, îndemînarea, detenta), practicarea alergării în fortificarea organismului etc.

Personalitatea umană se va dezvolta integral și în rezultatul (auto) educației trăsăturilor psihocomportamentale și a calităților pozitive de personalitate prin intermediul activității motrice sistematice. Pentru aceasta elevul trebuie să-și formeze motivații (convingeri) intrinseci privitor la importanța exercițiilor fizice ca mijloc eficient de formare și menținere a sănătății; deprinderi de manifestare a calităților de evoluare umană (onestitatea, responsabilitatea, corectitudinea în relații, caracterul ordonat, ajutorul reciproc, stăpânire de sine, combativitatea, competitivitatea etc.) și tehnologiei diagnosticării lor; cunoștințe privind importanța și metodologia dezvoltării trăsăturilor pozitive de voință (curaj, insistență, subordonarea unui anumit scop etc.) necesare în viața cotidiană.

Formarea personalității integrale este importantă și prin cunoașterea de către individ a organismului propriu din punct de vedere funcțional, fizic, psihic, genetic, emoțional etc. Aceasta îi va fi de un real folos în rezolvarea problemelor de sănătate ce pot apărea pe parcursul vieții.

Formarea personalității integrale, din punct de vedere educațional, reprezintă nu numai un proces instructiv, dar și motivațional, deoarece elevul – subiect al educației – are nevoie de convingere în semnificația activităților ce le realizează în cadrul lecției de educație fizică.

Integralitatea personalității elevului, din punctul de vedere al formării culturii fizice a motivației în acest domeniu social, poate fi completată prin conștientizarea lipsei de activitate motrică sistematică:

- înrăutățește activitatea inimii (micșorează volumul și cantitatea de sânge pompată în organism și, implicit, provoacă creșterea frecvenței pulsului);

- face dificilă activitatea plămânilor, care nu pot asigura organismul cu oxigenul necesar;

- reduce funcțiile glandelor endocrine, în primul rând, ale celor suprarenale;

- influențează negativ asupra ținutei corporale și a dezvoltării normale a aparatului locomotor, slăbesc mai ales, mușchii spatelui (lordoză a coloanei vertebrale, picior plat, încovoiri de forma „X” ale gambelor, deformări ale cutiei toracice);

- înrăutățește compoziția sângelui (se micșorează numărul globulelor roșii, care participă la transportarea oxigenului și, al celor albe, care apără organismul de infecții;

- mărește cantitatea lichidului (sânge) în organele viscerale (ficat, splină, pereții intestinelor), din care cauză acestea funcționează anormal;

- contribuie la acumularea grăsimilor în jurul intestinelor, inimii, ficatului, complicând funcționarea lor;

- creierul este alimentat insuficient cu oxigen, ceea ce duce la hipersensibilitate, oboseală, slăbirea capacităților intelectuale;

- provoacă starea de nervozitate, insomnia, nedorința de a se ocupa munca intelectuală;

- favorizează apariția cristalelor de calcar, acumularea colesterolului pe pereții vaselor sangvine și a produselor metabolismului în mușchi.

Cele relatate ne permit să concluzionăm:

- personalitatea umană din punct de vedere social reprezintă indicator integral ce corespunde anumitei norm, etalon, standart;

- integritatea personalității elevului întotdeauna va avea caracter aproximativ și depinde de cerințele înaintate de societate puse pentru realizare, reieșind din condițiile contradictorii și schimbătoare ale vieții;

- formarea personalității integrale a elevului și în aspect de educație fizică va fi mai reușită, dacă profesorul posedă cunoștințe praxiologice corespunzătoare.

Problema de formare a personalității integrale și în domeniul educației fizice ar putea fi soluționată, dacă elevii ar avea la dispoziție suporturi didactice (manuale, ghiduri) din care ar putea să se informeze, să-și achiziționeze cunoștințele necesare. Dar, spre regret, la educația fizică așa posibilități nu li se acordă elevilor, ei nu au manuale ca la celelalte discipline școlare. Așa ceva se întâmplă din cauza incompetenței unor responsabili ai instanțelor abilitate.

#### Referințe bibliografice

1. Bontaș I. *Pedagogie*. București: Editura ALL, 1996.
2. *Dicționar de psihologie*. Coordonator Ursula Șchiopu. București: Editura Babel, 1997.
3. Macavei E. *Pedagogie. Teoria educației*. București: Editura Aramis, 2003.
4. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Coord.: Guțu V. Chișinău, 2008.

### COMPETENȚE ANTREPRENORIALE ÎN PERSPECTIVA AXIOLOGICĂ A EDUCAȚIEI ECONOMICE

Ina Baxan,  
cercetător științific, I.Ș.E.

**Abstract.** *In the present article there are expressed following ideas:*

- the education in the economical spirit is a value determined by modern world challenges;
- the impact of economical education on the formation of pupil personality from the perspective of governmental international organization's policy;
- entrepreneurial competences take an supreme place in values system of Economical education.



Educația economică a mileniului III este radical diferită de cele anterioare. Alvin Toffler deduce că educația economică corespunde modului de adaptare a omului în societate, vizează formarea și cultivarea capacităților de adaptare rapidă și responsabilă a personalității umane la condițiile economiei de piață și a mediului concurențial și de afaceri. Creșterea accelerată a transformărilor produse în economie și societate impune o adaptare din ce în ce mai rapidă la aceste schimbări. În acest sens educația devine cu necesitate o educație pentru schimbare, acționează la nivelul mentalităților și convingerilor omului modern, pe care le compatibilizează cu mutațiile produse pe piața muncii și în sfera activităților economice [1, p. 198-199].

Valorile educației economice constituie un subsistem al axiologiei a educației și învățămîntului, care „s-a constituit din: **conceptul educațional**, exprimat de documentele conceptuale, teoretice, juridice și normative ale educației și învățămîntului, precum și de orice altă lucrare sau acțiune care realizează o nouă viziune în domeniu.” [2].

„În cadrul fiecărui concept educațional / sistem de învățămînt valorile obțin o structurare specifică, conform căreia **absolut toate componentele sistemului educațional reprezintă valori**” [ibidem], care sînt date în formula: teleologia, conținuturile educaționale, tehnologiile educaționale, epistemologia sistemului educațional.

**Teleologia** educației economice „prezintă un sistem de valori proiectate a fi formate celui educat” [3] în formă de **competențe** ale educației economice. „Competențe reprezintă un sistem de valori *in actu*, care îl raportează pe om la propria activitate” [2, p. 14].

În Raportul Comisiei și Consiliului UE cu privire la implementarea programului *Education and Training 2010* din 2004 este prezentat un cadru de referință care cuprinde 8 domenii de competențe, considerate la fel de importante, pentru a contribui la o viață reușită într-o societate bazată pe cunoaștere, printre care sînt stipulate: spirit de inițiativă și antreprenoriat [4], care le numim competențe antreprenoriale.

Educația economică prevede în primul rînd formarea competențelor antreprenoriale: „*Competențele antreprenoriale... au o componentă pasivă și una activă: tendința individului de a introduce schimbări precum și abilitatea de a accepta și susține inovația adusă de factori exteriori, acceptarea schimbării, asumarea răspunderii pentru acțiunile proprii pozitive sau negative, ducerea la bun sfîrșit a ceea ce s-a început, stabilirea obiectivelor și realizarea lor și motivarea pentru a reuși aprecierea exprimării creative a ideilor, gîndurilor, sentimentelor și opiniilor manifestate printr-o varietate de mijloace de comunicare incluzînd muzica, literatura, artele și sportul*” [5].

Astfel, considerăm că în cadrul Educației economice urmează a fi formate următoarele competențe:

- *competența de fi agent al schimbării;*
- *competența de a identifica soluții inovatoare;*
- *competența decizională;*
- *orientarea către rezultat;*
- *atitudinea proactivă în rezolvarea problemelor;*
- *competența de a rezolva problemele;*
- *competența de gîndiri creative;*
- *competențe de formator;*
- *competențe de a influența, negocia, media pe alții.*

Pentru determinarea gradului de prioritate a competențelor antreprenoriale pentru tinerii din Republica Moldova, elevilor claselor 10-12 (eșantionul a fost format din 128 de elevi) a fost propusă o listă de competențe pentru selectarea și aranjarea lor în ordinea priorităților. În tabelul nr.1 sînt reflectate datele obținute în procesul chestionării.

**Tabelul 1.**

Competențe antreprenoriale	Plasarea competențelor antreprenoriale în ordinea priorităților, exprimată de elevi (%)		
	Locul I	Locul II	Locul III
<i>Competența de gîndire creativă</i>	<b>76.8</b>	11.6	8
<i>Orientarea către rezultat</i>	<b>66.9</b>	21.4	8.9
<i>Competența decizională</i>	<b>65.1</b>	22.3	8.9
<i>Competențe de a influența, negocia, media pe alții</i>	58.9	25.8	12.5
<i>Atitudinea proactivă în rezolvarea problemelor</i>	45.5	26.7	25.8
<i>Competența de a identifica soluții inovatoare</i>	43.7	29.4	20.5
<i>Competențe de formator</i>	35.7	39.2	20.5
<i>Competența de fi agent al schimbării</i>	35.7	28.5	27.6

Conform datelor prezentate în tabel putem determina gradul de importanță a competențelor antreprenoriale pentru elevi; după cum putem observa, accentul se pune pe competențele decizionale (65.1% de elevi o plasează pe locul I), orientarea către rezultat (66.9% de elevi), competența de gândiri creative (76.8% de elevi o consider prioritară pentru dezvoltare proprie); atunci când competența *de a fi agent al schimbării* este privită de elevi ca cea mai ne semnificativă pentru ei.

Autoaprecierea elevilor din clasele liceale referitor la nivelul de posedare a competențelor antreprenoriale putem urmări în tabelul 2.

**Tabelul 2.**

Competențe antreprenoriale	Nivelul de posedare a competențelor antreprenoriale de către elevi (%)	
	Posedă	Nu posedă
<i>Competența de gândire creativă</i>	<b>64.2</b>	35.7
<i>Orientarea către rezultat</i>	<b>60.7</b>	39.2
<i>Competența decizională</i>	42.8	57.1
<i>Competențe de a influența, negocia, media pe alții</i>	33	66.9
<i>Atitudinea proactivă în rezolvarea problemelor</i>	26.7	73.2
<i>Competențe de formator</i>	25.8	74.1
<i>Competența de fi agent al schimbării</i>	17.8	<b>82.1</b>
<i>Competența de a identifica soluții inovatoare</i>	16	<b>83.9</b>

Aici putem urmări tabloul asemănător cu cel de ierarhizare a competențelor antreprenoriale de către elevi. După opinia elevilor 64.2% din ei gândesc creativ, 60.7% sînt orientați către rezultat; dar doar 17.8% sînt agenți al schimbării, și 16% identifică soluții inovatoare.

Educația economică prin obiectivele, standardele, conținuturile corespunzătoare propune un demers prin care se încearcă a produce o schimbare a actului educativ în favoarea educației bazate pe învățare inovatoare, societală și adaptabilă, astfel încît competențele antreprenoriale, și în primul rînd cele *de a fi agent al schimbării* și *de a identifica soluții inovatoare* vor viza formarea și cultivarea capacităților elevilor de adaptare rapidă și responsabilă la condițiile existente.

Educația economică actuală ar trebui să fie o educație pentru inițiativă și responsabilitate. Inițiativa ca dispoziție rațională de deschidere către nou, de corelare a dorințelor individuale cu necesitățile sociale, inițiativa trebuie corelată cu responsabilitatea. În acest fel se păstrează, echilibrul între risc și câștig, echilibrul necesar între interesele individuale și cele de grup sau naționale.

#### Referințe bibliografice

1. Jinca I., Diaconu M. *Pedagogie*. București: Editura ASE, 2004.
2. Pâslaru VI. *Valorile educației*. În: *Didactica Pro...*, 2005, Nr. 4.
3. Pâslaru VI. *Noile educații ca stare a conștiinței pedagogice*. În: *Didactica Pro...*, 2009, Nr. 4.
4. *Official Journal of the European Union*, 30.12.2006, <http://eur-lex.europa.eu>
5. *Survei, annex, kei competencies*. RO.doc., [www.nepfoiskola.hu/pro-bls/docs/Products/Romania](http://www.nepfoiskola.hu/pro-bls/docs/Products/Romania)

#### МЕСТО ИНТЕГРАЦИИ В РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ

**Шевчук Т.И.,**

преподаватель,

теоретический лицей *Gaudeamus*, г. Кишинёв

**Abstract.** *The world is huge and very diverse. Hence, for a young person that embarks on his life path, it is sometimes difficult to perceive the human environment as a holistic organism, it is usually viewed as a diversified one, separated on many components. And especially integration contributes to the consolidation of these separate components, and to the understanding of the essence of various phenomena, events and facts.*

*Therefore, this article is dedicated to the use of various types of the integration at the literature classes.*

В современной школе учитель выступает в роли организатора самостоятельной, активной, познавательной деятельности учащихся. И, как мне кажется, помочь учащимся создать целостную

картину мира, преодолеть препятствия, искусственно навязанные расчленением этой картины на составляющие по предметному признаку, помогает интеграция.

**Интеграция** – это объединение в целое разрозненных частей, глубокое взаимопроникновение, слияние в одном учебном предмете обобщённых знаний в той или иной области.

В докладе Председателя Международной комиссии по образованию в XXI веке Жака Делора выделено **4 столпа образования**:

1. Научиться познавать
2. Научиться делать
3. Научиться жить вместе
4. Научиться жить

Интеграция отражает тенденции, которые характеризуют все сферы человеческой деятельности. И сегодня, как никогда до того, происходит активное вторжение дисциплин гуманитарного цикла в учебный процесс. Возрос интерес к истории, отечественной и мировой культуре, искусству, духовным ценностям человечества. Поэтому на уроке учитель призван интегрировать, целостно объединять разрозненные части педагогической деятельности. И **ключевыми словами** здесь должны стать следующие: *взаимопро-никновение, взаимодополнение, взаимосочетаемость, взаимозависимость.*

Существуют такие виды интеграции: по методам; по приёмам; по способам; по уровням; по направлениям.

Горизонтальная интеграция предполагает объединение сходного материала в разных учебных предметах. Вертикальная – объединение одним учителем в своём учебном предмете материала, который тематически повторяется в разные годы обучения на разном уровне сложности.

Если говорить об **уровнях интеграции**, то можно выделить следующие:

**1.** Тематическая интеграция, когда 2-3 предмета раскрывают одну тему. Например, на уроке «Мы все глядим в Наполеоны» уместно использовать не только образовательные ресурсы истории, но и русской и западноевропейской литературы, музыки, живописи, психологии. Или: «Самая чистая радость – радость природы» – этот урок литературы будет интереснее и содержательнее, если использовать возможности музыки, живописи, экологии, биологии.

**2.** Проблемная интеграция, при которой одна проблема решается путём объединения достижений разных предметов: «Роль семьи в жизни человека» – здесь можно привлечь богатый опыт русской и мировой литературы, психологии, этики, социологии, истории.

**3.** Концептуальная интеграция, когда та или иная концепция рассматривается различными предметами в совокупности всех средств и методов. Данная стадия интеграции зачастую выражается на языковом уровне и может быть раскрыта путём межъязыковых сравнений. Это связано с тем, что в структуре языка отражаются отношения между предметами и явлениями мира, существующими независимо от сознания человека и его потребностей. Например, в русском языке весьма разнообразны способы выражения формы родительного падежа (портрет Брюллова); использование имени собственного как средства метафоры (Юлий Цезарь, Сталин, Обломов и т.д.); многозначность, переносное значение слов – весь этот материал может быть использован на уроках румынского (английского, французского) языка как неродного, русского языка как неродного, во внеклассной работе.

**4.** Теоретическая интеграция, предполагающая использование понятий и принципов, заимствованных из различных областей знаний. Например, на основании теоретически аргументированных достижений различных областей знаний предлагается ответить на вопрос: «Почему убил?» (по роману Достоевского Ф.М.).

Таким образом, в процессе школьного образования может быть реализована интеграция следующих дисциплин: а) язык и литература; б) литература и предметы гуманитарного цикла; в) литература, естественнонаучные и математические дисциплины; г) литература, язык и культурология; д) интеграция на внутрипредметном уровне.

#### **Библиография**

1. Клепиков В.Н. *Интеграция гуманитарных и естественно-математических знаний*. In: журнал Педагогика, № 4, 2010.
2. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. *Современный урок*. Часть I. Волгоград: Учитель, 2004.
3. Леонов С.П. *Интегрированные уроки*. 8-9 классы. Москва: Айрис-пресс, 2003.
4. *Литература. 9-11 классы. Нестандартные уроки*. (сборник) Волгоград: Учитель, 2009.

## ROLUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI COMPLEMENTAR ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ELEVULUI

Valeriu Volcov,  
doctorand, I.Ș.E.

**Abstract.** *The given article present an outlook of complementary education modernising in the Republic of Moldova. There are highlighted the role of complementary education in development of pupil's personality, complementary education and education policy tendencies in the Republic of Moldova, new social requirements towards complementary education, condition of children's complementary education in the republic of Moldova and necessity of its modernising, goal and basic objectives of complementary education modernising.*

Prin „învățămînt complementar” se înțelege învățămîntul motivat în afara cadrului învățămîntului de bază, care-i permite omului de a căpăta stabila necesitate în cunoștințe și creativitate, de a se realiza pe sine la maximum, de a se autodetermina disciplinar, social, profesional și personal.

Trăsăturile distinctive ale pedagogiei învățămîntului complementar al copiilor constau în:

- crearea condițiilor pentru libera alegere de către fiecare copil a domeniului educațional (direcțiile și tipurile, formele de activitate), a profilului programei și a timpului de însușire a acesteia, a pedagogului;
- varietatea formelor de activitate, care satisfac cele mai diverse interese, vocații și necesități ale copilului;
- caracterul personificat al procesului educațional, care contribuie la dezvoltarea motivației personalității spre cunoștințe și creativitate, autorealizare și autodeterminare;
- atitudinea personificat-orientativă față de copil, crearea „situației de succes” pentru fiecare;
- crearea condițiilor pentru autorealizarea, autocunoașterea și autodeterminarea personalității;
- recunoașterea în favoarea copilului a dreptului la probă și greșeală în alegere, dreptul la revederea posibilităților în autodeterminare;
- aplicarea unor astfel de mijloace (procedee) de determinare a rezultativității avansării copilului în limitele programei educaționale complementare (tipului de activitate, domeniilor de cunoștință), care i-ar permite lui să-și vadă treptele de dezvoltare personală și care ar stimula această dezvoltare, fără a leza demnitatea personalității copilului.

Învățămîntul complementar al copiilor ce s-a consolidat în societatea contemporană. Fiind solicitat din punct de vedere social, el necesită atenție și susținere permanentă din partea societății și a statului ca învățămînt care îmbină organic în sine educația, instruirea și dezvoltarea personalității copilului.

În concepția modernizării sistemului de învățămînt din RM proiectul evidențiază rolul important al învățămîntului complementar al copiilor ca unul din factorii determinanți ai dezvoltării potențialului cognitiv, afectiv și acțional, capacităților și intereselor personalității, autodeterminarea socială și profesională a copiilor și tineretului, menit să răspundă intereselor și opțiunilor acestora prin organizarea utilă și agreabilă a timpului liber.

Procesul educațional în cadrul sistemului de învățămînt complementar al copiilor se organizează în paradigma învățămîntului dezvoltativ, asigurînd funcțiile informațională, instructivă, educativă, dezvoltativă, de relaxare (agrement). Sistemul național de învățămînt complementar al copiilor dispune de anumite posibilități social-pedagogice de dezvoltare a capacităților creative ale elevilor în unele domenii de activitate educațională: asociativ, științific, cultural-artistic, tehnico-aplicativ, ecologo-biologic, sportiv-turistic, cultură fizică și sport, turistico-etnografică etc.

Politica educațională din Moldova prevede schimbări esențiale în învățămîntul complementar al copiilor prin:

- desăvîrșirea sistemului de învățămînt complementar al copiilor, avînd misiunea să asigure condițiile necesare pentru crearea mediului, ce contribuie la reproducerea cunoștințelor, dezvoltarea motivației elevilor spre autoinstruire, dezvoltarea capacităților creative; includerea în activitatea social utilă, autodeterminarea profesională și personală a copiilor, autorealizarea și autoeducația, adaptarea lor la viața în societate, formarea conștiinței tolerante, organizarea agrementului și ocupațiilor cu conținut;
- dezvoltarea colaborării (cooperării) interdepartamentale în scopul asigurării a unui învățămînt accesibil și calitativ, necesar tinerei generații pentru a face față în condițiile economiei de piață;
- crearea condițiilor de menținere a spațiului educațional unic în interacțiunea învățămîntului complementar al copiilor cu diverse niveluri ale învățămîntului;
- dezvoltarea bazei normativ-legale, aducerea ei în corespundere cu schimbările din legislația Moldovei;

- elaborarea programelor, curriculei educaționale de o generație nouă, orientate la dezvoltarea activităților inovatoare, tehnologiilor informaționale;
- menținerea și consolidarea componentei cadru, formarea continuă a cadrelor, în corespundere cu cerințele actuale;
- consolidarea bazei tehnico-materiale, asigurarea cu resurse a instituțiilor de învățământ complementar.

Învățământul complementar al copiilor se axează pe următoarele principii: umanizarea, democratizarea procesului educațional, individualizarea, pedagogia colaborării.

Instituțiile de învățământ complementar creează posibilități de „start” egale fiecărui copil, reacționând înțelegător la nevoile mereu schimbătoare ale copiilor și părinților, acordă ajutor și susținere educabililor cu aptitudini și talent, ridicându-i la un nivel calitativ nou a dezvoltării individuale.

Potrivit Legii Învățământului din Republica Moldova (1995), învățământul complementar se realizează în diverse instituții extrașcolare în scopul dezvoltării aptitudinilor creatoare ale elevilor în domeniul științei, tehnicii, artelor, sportului, turismului etc., precum și a organizării utile a timpului liber.

Cu regret, fenomenul optimizării cheltuielilor destinate genurilor de activitate extrașcolară, care a derulat din primii ani de independență a Republicii Moldova, a dus la comasarea/lichidarea unui număr substanțial de instituții extrașcolare de nivel republican și raionale.

Astfel, numai în perioada anilor 1992–2003, numărul instituțiilor extrașcolare s-a redus cu 65 de unități (inclusiv al celor de creație tehnică – 22 de unități (69%), al tinerilor naturaliști – cu 13 unități (68,4%), al tinerilor turiști – cu 18 unități (72%), diminuând în aproximativ aceeași proporție și numărul copiilor. În anul 2005 comparativ cu 1990 s-a redus numărul de școli și cluburi sportive cu 86 de unități, al școlilor muzicale și de arte – cu 46 de unități.

În proporție de mai mult de 60% a fost redus serviciul metodic al instituțiilor extrașcolare. Astfel, în anul 2003, în 11106 cercuri ce activau pe lângă instituțiile de învățământ preuniversitar erau antrenați 224758 de elevi, ceea ce constituie 36% din numărul total de elevi ai claselor I-XII, atestă o scădere, comparativ cu anul 1993, cu mai bine de 19 mii de elevi (cu 4%). Concomitent se constată o creștere neesențială (cu circa 1 mie de participanți) a numărului copiilor din localitățile urbane, antrenați în activități extracurriculare în cadrul instituțiilor de învățământ, și o diminuare esențială a celor din localitățile rurale (cu mai bine de 20 de mii). Lipsind influența metodică din partea instituțiilor extrașcolare de profil, ca rezultat al comasării/lichidării acestora, se înregistrează o descreștere cu 43% a numărului elevilor antrenați în activitățile turistice și de studiere a ținutului natal; cu 37% - a celor antrenați în activitățile tehnico-aplicative, cu 22% - în cele ale tinerilor naturaliști, precum și în cele de creație artistică.

Actualmente, conform datelor statistice ale anului 2009, în republică funcționează 62 de instituții extrașcolare subordonate Ministerului Educației, cu un efectiv general de 41175 de participanți, ceea ce constituie 8% din numărul total de copii de la vârsta de 5 ani, inclusiv: 47 de Centre de Creație a Copiilor (31002 de copii), 9 Centre de Creație Tehnică (6649 de elevi), 3 Centre ale Tinerilor Naturaliști (1885 de elevi), 3 Centre ale Tinerilor Turiști (1639 de elevi), altele

În anul 2007 instituțiile extrașcolare de rang republican (4 la număr) au fost comasate într-o singură instituție – Centrul Republican pentru Copii și Tineret, ceea ce a dus la diminuarea considerabilă a suportului organizațional și metodologic acordat instituțiilor de profil din republică, în deosebi în domeniul creației tehnice, turism și domeniul naturalist/ecologic. În raport cu anul 2007 până în 2009 numărul instituțiilor extrașcolare a diminuat cu 2 unități, iar numărul de participanți – cu 2637 copii.

Majoritatea instituțiilor extrașcolare activează după vechile standarde și conținuturi, fără ca acestea să fie coordonate și adaptate necesităților actuale ale copiilor și tinerilor – fapt pentru care aceste instituții contribuie într-o măsură prea mică la diminuarea problemelor existente în rândurile copiilor și adolescenților, cum ar fi minimalizarea grupului de copii/adolescenți excluși sau marginalizați cu probleme de sănătate, care consumă substanțe, sînt supuși abuzului și violenței sau adoptă comportamente agresive, traficați sau marcați de efectele migrației, tineri în conflict cu legea; confruntarea cu dificultățile de a-și valorifica la maxim potențialul de dezvoltare (fizic, socio-emoțional, intelectual). Transformările care au loc în societate solicită tinerilor să se perfecționeze continuu din punct de vedere profesional pentru a putea concura pe piața muncii, să cunoască noile tehnologii informaționale, privind diversele aspecte ale vieții, apărîndu-și concomitent, autonomia personală, pe care o prețuiesc mult. Calitatea serviciilor educaționale și de timp liber suferă din cauza lipsei financiare, a motivației scăzute a cadrelor didactice, a lipsei unui serviciu de asistență metodică pentru asistarea specialiștilor care lucrează cu copiii, elaborarea și promovarea practicilor/modelelor pozitive de lucru cu copiii, a bazei materiale precare și a lipsei/insuficienței echipamentelor necesare pentru activitatea cercurilor, asociațiilor după interese, atelierelor de creație etc.

În noile condiții social-economice, anume învățământul complementar se arată a fi un sistem social-

pedagogic flexibil, capabil nu numai să se adapteze la relațiile de piață, dar și să propună o varietate largă de servicii educaționale, care oferă șanse egale și creează condiții pentru dezvoltarea personală, profesională, creativă a copiilor și tinerilor care necesită sprijin din partea statului întru modernizare și dezvoltare.

Scopul modernizării Î.C. constă în:

- crearea condițiilor și mecanismului de dezvoltare constantă a sistemului de ÎC în R.M.;
- asigurarea calității adecvate contemporaneității, admisibilității și eficacității Î.C. în baza păstrării bunelor tradiții a educației extrașcolare și a Î.C. în diverse direcții de activitate educațională.

Atingerea scopului ține de realizarea următoarelor obiective integratoare:

- desăvârșirea/perfectarea bazei normativ/legislative în domeniul Î.C., racordarea bazei normativ-legale la legislația în vigoare;

- păstrarea și dezvoltarea (consolidarea) rețelei instituțiilor de Î.C.;

- asigurarea de către stat a garanțiilor în accesibilitatea și posibilitatea egală pentru cei care preferă Î.C., asigurarea eficacității și calității Î.C.;

- menținerea spațiului unic educațional, în baza continuității conținuturilor învățământului de bază și cel complementar;

- păstrarea caracterului interramural al sistemului de Î.C.;

- desăvârșirea conținuturilor, formelor de organizare, metodelor și tehnologiilor Î.C.;

- crearea și dezvoltarea noilor tehnologii informaționale, ce includ proiecte de telecomunicații și învățământ la distanță în I.Î.C.;

- elaborarea sistemului de atestare și acreditare a I.Î.C.;

- acordarea garantată a surselor din bugetele de toate nivelele pentru asigurarea tehnico-materială a I.Î.C.;

- elaborarea și aprobarea blocului de asigurare cu resurse a Î.C. în conformitate cu direcționarea programelor educaționale;

- ridicarea statutului social și a perfecționării profesionale a cadrelor pedagogice și de conducere din sistemul Î.C.; inaugurarea concursului republican a pedagogilor din Î.C.;

- elaborarea condițiilor social-economice de reglare normativ-legală a procesului de acumulare a surselor extrabugetare de către I.Î.C.;

- dezvoltarea Î.C. pentru copii ca sistem de stat-obștesc deschis în baza distribuirii responsabilităților între subiecții politicii educaționale și sporirea rolului tuturor celor participanților la procesul educațional – educabililor, pedagogilor, părinților.

#### Referințe bibliografice

1. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii*. Iași: Polirom, 2008.
2. *Legea învățământului din R. Moldova*. Monitorul Oficial al R. Moldova, Nr. 62-63, 9.11.1995.
3. Бруднов А.К. *Проблемы становления и развития системы дополнительного образования*. În: Воспитание школьников. 1996, № 4, с. 2-6.
4. *Дополнительное образование детей как фактор развития региональной системы образования*. [Текст]: коллективная монография/ под ред. Золотаревой А., Паладьева С. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Ушинского, 2009.

### CULTURA TIMPULUI LIBER ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII INTEGRALE A ELEVULUI-LICEEAN

**Veronica Clichici,**

doctorandă, cercetător științific stagiar, I.Ș.E.

**Abstract.** *A new approach on student's personality and leisure culture is reflected in this article, of which conceptual approach is the education for leisure. Its importance increases as leisure increases in developing cultural personality.*

Contextul cultural actual al educației conturează o nouă abordare în dezvoltarea integrală a personalității elevului, și anume –  *timpul liber*. Actualmente, în majoritatea țărilor lumii educația orientează tinerii inclusiv și spre educația pentru timpul liber, care poate să conducă la înțelegerea corectă a *valorii timpului liber* și să asigure valorificarea rațională a acestuia, astfel încât această resursă de care

dispune omul nu doar în perioada școlarității, ci și pe parcursul întregii vieți, să fie conștientizată, utilizată corect și să favorizeze formarea-dezvoltarea integrală a personalității umane.

Dimensiunea de timp liber valorificată prin traiectoria conținutului educației formale, nonformale, informale, se completează cu “noile educații”, înnoite în permanență prin valorile educaționale, acestea determinând valoarea-scop, și anume personalitatea culturală (S. Cristea, P. Andrei, C. Cucuș ș.a.). Acești autori deduc necesitatea semnificației culturii timpului liber pentru dezvoltarea personalității integrale a elevului.

Cultura timpului liber semnifică pentru elev valorificarea *timpului de sine*. Constantin Cucuș [6, p. 95] menționează că a avea un timp de sine nu înseamnă să fii la dispoziția timpului, ci invers, acesta să fie la dispoziția individului, ca timp propriu, fără nici o constrângere exterioară, pentru propria dezvoltare personală, odihnă (relaxare, recreere etc.) sau reușită academică. Pedagogul C. Cucuș consideră timpul personal o supremă treaptă în dobândirea autonomiei. Timpul de sine este un timp al regăsirii de sine, al experiențelor interioare. El înlocuiește principiul randamentului, generalizat în toate gesticulațiile personalității, cu principiul plăcerii, pe nedrept ocultat sau blamat. Timpul personal constituie o cale de ocolire a alienării materialiste din zilele noastre, el este “timpul unde ființa este ea însăși în toate proiectele sale, acțiunile sale, telurile sale și alegerea valorilor proprii” [6, p. 95].

Timpul liber, în esență se referă la noțiunea de schimbare a activităților elevului în derularea lor, fie pe cale formală, nonformală sau informală. De aici, apare și necesitatea valorificării *culturii timpului liber* la vârsta adolescenței, deoarece adolescența este vârsta când se dezvoltă interesele socioabstracte și intelectuale, centrate în jurul valorilor culturale. La această vârstă elevului-liceean i se formează o cultură personală, paralel cu lărgirea sferei de cunoștințe fie din domeniul real sau fie din cel umanist.

Timpul liber este considerat a fi perioada propice formării sistemului de valori al adolescenților, prin diversitatea activităților, situațiilor de comunicare. Dacă elevii din învățământul primar sînt antrenați zilnic de învățător, prin diverse forme de odihnă activă, recreativă în aer liber sau elevilor din învățământul gimnazial li se acordă mai multă atenție prin organizarea activităților în cadrul școlii (excursii, drumeții, emisiuni radio-tv etc.), atunci elevii-adolescenți în această perioadă sînt mai puțin dirijați de către adulți; ei însă se află în căutarea identității de sine și sînt ușor tentați de a se implica în circumstanțe nonsociale. Ei au mai mult nevoie de ajutor pentru a înțelege că timpul liber nu este irosirea vieții cu plăceri minore, ci este un bun prilej de pregătire pentru viață.

Elevii-liceeni sînt predispuși mai mult să-și petreacă timpul liber în *divertisment*, care vizează crearea unui climat optimist de viață și se realizează prin activități distractive. Unele aspecte privind divertismentul la elevii-liceeni, au fost evaluate în anul 2009, într-un sondaj de opinie pedagogică cu privire la valorificarea timpului liber. S-au accentuat preferințele cele mai solicitate de către elevii liceeni în timpul lor liber cum ar fi: influența muzicii ce este directivă spiritului uman, mai ales populația la vârsta adolescență ce se regăsesc ca personalitate în *ascultarea muzicii* pe care o preferă; *navigarea pe Internet, TV; petrecerea timpului în aer liber cu prietenii* etc. Dar ocuparea timpului liber numai cu asemenea preocupări are ca efect, pe lângă consumarea unei cantități mari de timp, și oboseala, care se adaugă celei produse de munca școlară, agravând personalitatea elevului. În alegerea unor ocupații de talie importantă, necesară pentru dezvoltarea personalității adolescentului în cunoașterea, aprecierea valorilor societății contemporane este *vizitarea instituțiilor culturale* (muzee, teatre, biblioteci, librării, biserici etc.), care a constituit un aspect mai puțin apreciat de către elevii-liceeni. În atenția agenților educaționali, menționăm să fie mai activi în oferirea și motivarea adecvat vârstei adolescente de a vizita instituțiile culturale naționale și internaționale, fiind activități de culturalizare a personalității elevului-adolescent în timpul liber. Finalitatea acestor activități este de-al orienta pe adolescent să se (auto)aprecieze valoarea cultului și a culturii personalității lui în timpul liber și a celor din jurul lui integrați într-o societate modernă.

Cultivarea mentalității elevului pornește de la abordarea educațională a *conceptului de timp liber*. Elevul trebuie să perceapă că timpul liber este o valoare care nu trebuie risipită oricum și care, înainte de orice, poate fi investită în formarea-dezvoltarea personalității sale integrale și multidimensionale printr-o educație adecvată [3].

Dacă analizăm conținuturile educației pentru timpul liber și ale educației prin /pentru valori, ne dăm seama că sporește gradul de optimism în cultura personalității elevului prin dezvoltarea predispozițiilor naturale, obținerea succesului școlar, cultivarea simțului responsabilității, evitarea rutinei zilnice prin relaxări, autorealizarea scopurilor pozitive grație manifestărilor libere. Recunoașterea activităților bilaterale, cu o influență negativă sau pozitivă din timpul liber al elevului, înseamnă cultură. Cercetătorul L. Antonesei, la întrebarea care sînt conținuturile educației pentru cultură, afirmă că „ceea ce se învață este chiar cultură” [1,] al cărei element central este educația desfășurată prin raportare la valori. Cercetătorul C. Cucuș menționează că *însăși cultura se transformă într-o competență a celui ce o posedă*.

**În concluzie, subliniem faptul** că succesul formării unei generații de elevi depinde nu doar de faptul cum ei își gestionează timpul liber, dar, mai ales, de modul cum școala îi învață pe tineri să prețuiască valoarea timpului, să știe să utilizeze corect și rațional timpul lor liber, iar comunitatea să știe să articuleze în practica educativă formalul, non-formalul și informalul educațional.

#### Referințe bibliografice

1. Antonesei L. *Paideea. Fundamentele culturale ale educației*. Iași: Polirom, 1996.
2. Arhip An. *Noile educații: Imperative ale lumii contemporane*. Chișinău, 1996.
3. Bontaș I. *Tratat de pedagogie*. București: BIC ALL, 2007.
4. Cosmovici An. *Adolescentul și timpul său liber*. Iași: Junimea, 1985.
5. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2003.
6. Cucuș C. *Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar*. Iași: Polirom, 2002.
7. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Litera, 2000.

### ROLUL EROTETICII PEDAGOGICE ÎN DEZVOLTAREA UNEI PERSONALITĂȚI INTEGRE

**Maria Savin,**  
metodist superior, I.Ș.E.

**Abstract.** *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 eroteticii pedagogice (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 în studiile psihopedagogice contemporane este cercetată creativitatea pedagogică nu numai ca produs și ca proces, dar și ca structură de 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 învățământ la etapa actuală, căutând și implementând inovațiile. Ea cuprinde în unitate și interlegătură sfera logică, morală, intelectuală etc., reflectând necesitățile, capacitățile, cunoștințele, orientarea, deprinderile de a pune și a răspunde la întrebări, conștientizarea întrebării /răspunsului.

Pentru ca elevii să-și utilizeze cât mai bine capacitățile de gândire profesorul trebuie să favorizeze acest lucru, ținând 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 gândire*” și corelat cu „*predarea pentru a gândi*” [1, p.20].

La prima vedere totul pare destul de simplu: profesorul întreabă, iar elevii răspund sau, invers, elevii întreabă, profesorul răspunde. În realitate lucrurile sînt 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 cât 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 înTâmpină dificultăți în activitate și să-i susțină, intervenind la timp și corect, activismul, trezindu-le în



suflet noi forțe, călindu-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 sînt 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 atât profesorului, cât și elevului la realizarea unei lecții eficiente, la valorificarea cunoștințelor de specialitate în diferite direcții educative: intelectuale, morale, estetice, profesionale, fizice etc.

Erotetica pedagogică presupune: 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. Anume 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 proiectat. 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 lingvistice 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 calități de natură cognitivă, afectivă, atitudinală, acțională.

Se impune și evidențierea importanței 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 eroteticii 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. Evidențiind 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* [2, p. 43].

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 erotetica didacticii, știe cînd și ce fel de întrebări să formuleze pentru a conduce elevii spre afirmarea unor răspunsuri complete.

Pentru aceasta profesorului îi sînt 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 întrebă, 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.

Obiectivele EP se deduc din scopurile întrebării. Obiectivul, pe care trebuie să se axeze profesorul atunci cînd 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 mintală de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărurilor, de elaborare a noilor cunoștințe*” [3, p.45]. Astfel elevii caută singuri răspunsul la întrebările socratice: *ce cunosc?, pentru ce cunosc?, ce pot să cunosc?*

Ca facilitator al cunoașterii, profesorul trebuie să aibă drept scop cum să-i învețe pe elevi să gîndească, “*să le aprindă mințile*”, să le “*descătușeze gîndurile*” [Dave Pushkin, apud 4, p. 131]. Un alt obiectiv al EP constă în centrarea atenției pe învățarea felului cum trebuie să gîndești și să înțelegi. Cercetările pedagogice au demonstrat că rezultatele cele mai bune în educație și instruire sînt atunci cînd

activitatea se bazează pe gândire, înțelegere și cunoaștere activă și 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 succeselor* [5, p. 212].

#### Referințe bibliografice

1. Popovici D. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Aramis, 2002.
2. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternativă și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Aramis, 2002.
3. Cerghit I. *Metode de învățământ*. București: EDP, 1980.
4. Oprea L.-C. *Strategii didactice interactive*. București: EDP, 2006.
5. Savin M. *Erotetica ca factor de dezvoltare a capacității comunicative la elevii din instituțiile de învățământ preuniversitar*. În: Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și primar. Chișinău, 2008.

### ASPECTE TEORETICO-PRACTICE ALE EVALUĂRII FORMATIVE LA LECȚIILE ARIEI CURRICULARE *LIMBĂ ȘI COMUNICARE*

Svetlana Nastas,  
doctorandă, I.Ș.E.

**Abstract.** *This article is a theoretical and practical encouragement in exploring opportunities to conduct an educational itinerary focused on the company's developer track. That take explicit material to use for a computer at a certain stage of the individual project within hours of literature, the evaluation process, especially authentic formative assessment prior regulatory evaluation, conducted by professor, connected to a specific product: a written text - a result of written communication skills.*

*The emphasis is not placed on the discipline itself, but on whether the application in a computer educational activities, subject to the real possibilities, but also on building a genuine formative evaluate methodologies. Analysis of advantages and disadvantages of computer use in educational approach could lead to de-inferential with respect to information and communications technologies in higher education, but training and accountability in the digital computer through other unrelated subjects.*

Astăzi, Tehnologiile Informaționale și Comunicaționale (TIC) s-au implantat în corpul societății moderne, devenind parte componentă a acestuia, indispensabilă și în permanentă evoluție. Ceea ce înaintea un set de solicitări procesului educațional care nu pot fi neglijate, cu atât mai mult, că TIC tind să se infiltreze în soclul competențelor omului de mâine, adică, elevului de azi. Începutul unor transformări calitative în domeniul învățământului sînt sesizabile. Un prim pas este atenția acordată disciplinei informatică, disciplina principală în care calculatorul este *axis mundi* al procesului de predare/învățare/evaluare. Un alt progres este dotarea instituțiilor cu săli de calculatoare, conectarea la rețeaua Internet etc. Sînt segmente realizate la această etapă, dar insuficient pentru așteptările zilei de mâine. Este ușor să ne justificăm noi, cadrele didactice de la celelalte discipline, cînd ne referim la calculator și utilizarea acestuia în procesul educațional, fie că nu dispunem de ele în clasă (fapt incontestabil), fie că nu ni se oferă cursuri de formare TIC *etc* și punem toată responsabilitatea pe umerii profesorilor de informatică. Dar pornind de la străvechea înțelepciune că orice problemă are mai multe soluții, de ce să nu ne suflecăm mînele noi, cadrele didactice neafiliate disciplinei informatică, și să vedem cu ce putem contribui la realizarea scopului principal al sistemului educațional modern, și anume, pregătirea unei generații capabile să se integreze într-o societate, ce se află în continuă schimbare.

Un exemplu în acest sens poate fi o practică realizată în cadrul disciplinei literatură universală în clasa a XII-a, profilul umanist. Literatura universală este disciplina care țintește nemijlocit formarea culturii generale a tinerei generații, plătind tribut tendinței epocii - globalizarea culturală, dar și

racordarea la realizarea obligativităților internaționale asumate de R. Moldova vizavi de organismele internaționale (Procesul Bologna).

Acum trei ani, disciplina literatura universală a beneficiat de mărirea numărului de ore, conform Curriculumului, care a propus o structură diferită de perioada anterioară: în clasele a X – XI-a studiul materiei este din perspectivă *diacronică* (Perioada Antică, Evul Mediu, Renașterea, Clasicismul etc.), iar în clasa a XII-a poartă caracter *tematic* (călătoria, dragostea, moartea, copilăria, natura etc.). Abordarea diferențiată în clasa a XII-a, cu accent pe competența comunicativă scrisă/orală, trecută de cadrul didactic prin paleta tehnicilor de predare/învățare /evaluare poate transforma orele de literatură universală în adevărate laboratoare de lectură/cercetare/ creație. Laborator de creație s-a inițiat prin intermediul **Proiectului individual** la Unitatea de conținut „Călătoria” care a presupus derularea mai multor etape și alocarea unei perioade mai mari de timp pentru realizare. Tema **Proiectului individualizat este elaborarea unui text creativ la tema călătoria.**

Proiectul a debutat în clasă, prin conturarea obiectivelor, formularea sarcinii de lucru, determinarea reperelor. În afara orelor de curs, dar sub îndrumarea profesorului, elevii au stabilit metodologiile de lucru, au fixat termene pentru diferite etape ale proiectului. Un moment semnificativ al realizării **Proiectului individual** este rezervarea obligatorie a timpului (aproximativ 15 min.) din fiecare lecție-bloc (90 min.) pentru un feed-back al etapei, dezbateri de grup constructive – suport în dezvoltarea, perfecționarea propriului produs. După colectarea datelor și organizarea materialului, proiectul s-a încheiat în clasă, prin prezentarea publică a rezultatelor obținute, a produsului realizat – textul propriu la tema *Călătoria*. Nu ne vom opri la fiecare etapa a demarării **Proiectului individualizat**, care a constituit o activitate complexă, dar vom repera, în mod special, penultima etapă, anticipativă prezentării publice, și anume - *Evaluare formativă autentică realizată pe calculator.*

Evaluarea formativă este, proprie procesului învățării și decurge împreună cu acesta metamorfozându-se în dependență de primordialitatea funcțională, subordonată funcției de bază – îl ajută pe elev să învețe, iar pe profesor să instruiască.

Evaluarea formativă constituie o problemă a procesului de evaluare în învățământ, dar ea poate fi rezolvată prin implementarea în practică a evaluării formative în baza unor repere conceptuale și metodologice.

Din perspectiva *dimensiunii conceptuale* am depistat o practică a evaluării formative care însumează câteva repere [2, 8]:

- În procesul didactic se realizează **obligatoriu** evaluarea formativă și evaluarea normativă.
- Evaluării formative i se rezervă în acest proces mult mai mult timp decât evaluării normative.
- Atât evaluarea formativă, cât și evaluarea normativă vizează aceeași competență / competențe.
- Evaluarea formativă se bazează pe principiul pozitiv al educației - sublinierea doar a performanței, a rezultatelor pozitive, a răspunsurilor corecte și neglijarea intenționată, din partea profesorului, a insuccesului.

• Evaluarea formativă este integral concepută în afara notării „evaluarea formativă și notarea elevilor sînt incompatibile”.

• Dacă evaluarea normativă vizează rezultatele școlare, atunci **evaluarea formativă** vizează procesul didactic care conduce la obținerea acestor rezultate, declanșînd demersurile gîndirii, procesele cognitive.

Privită în perspectiva *metodologică*, evaluarea formativă poate direcționa demersul didactic parcurgînd 3 faze:

1. Evaluare formativă diagnostică (la începutul învățării) pentru a face un bilanț cunoștințelor relaționale, procedurale și chiar al demersurilor gîndirii și a strategiilor cognitive disponibile deja în raport cu produsul de realizare după mai multe lecții; pentru a stabili progresele realizate de la o lecție la alta, între început și sfîrșit;

2. Evaluarea formativă propriu-zisă (pe tot parcursul lecțiilor) pentru a sublinia progresele realizate. Acest tip relevă preponderent caracterul dinamic al evaluării formative și îi oferă elevului, pe segmente mici de învățare, posibilitatea de a se informa despre nivelul de realizare a obiectivelor.

3. Evaluarea formativă finală (la sfîrșitul itinerarului pedagogic), înaintea evaluării normative finale, adică în momentul, cînd elevul trebuie să facă proba capacităților sale de a realiza produsul – obiect al evaluării normative; „deciziile luate în baza evaluării formative sînt numite reechilibrări”

Pe parcursul proiectării și realizării evaluării formative s-a ținut cont de criteriile principale ale autenticității:

- Elevii construiesc sensuri și produc cunoștințe – munca autentică obligă elevul să facă mai mult decât atunci cînd el reproduce alte cunoștințe; el trebuie să interpreteze, să evalueze, să analizeze, să sintetizeze.

- Elevii folosesc cercetarea disciplinară pentru a construi sensuri, care presupun trei aspecte:
  - Utilizarea unei baze de cunoștințe dobândite anterior. (Un asemenea proiect e chiar recomandabil în clasa a XII-a. După un drum al achizițiilor informaționale, cunoștințele la tema „Călătoria” nu constituie un teren viran, ba dimpotrivă, sînt bazate pe lecturi anticipative.)
  - Străduința pentru o cunoaștere mai profundă decît pentru o înțelegere superficială.
  - Exprimarea concluziilor printr-o comunicare elaborată, în cazul dat este un produs complex, un text scris.

• Elevii doresc ca munca lor să se materializeze în discursuri, produse și performanțe ce au valoare și semnificație și dincolo de reușita școlară. (Toate textele sînt selectate pentru o publicație comună a clasei.)

#### Demersul acțional al evaluării formative autentice realizată pe calculator

Orice proiect, în cea mai mare parte, se realizează în afara orelor de curs și acest proiect nu este o excepție. În plus, e cert că majoritatea elevilor sînt posesori de calculatoare, și fac parte dintr-o generație tehnologizată. Aceste două premise ne oferă posibilitatea de a canaliza o activitate educațională, integrînd-o în timpul petrecut de elev la calculator.

Astfel, produsul, textele creative sînt elaborate în format electronic și transmise la cel puțin trei colegi, susținute de *Fișe de evaluare formativă autentică* (a se vedea tabelul 1), pentru a oferi un feedback. Fiecare elev citește, anticipînd evaluarea realizată de profesor 3 texte și completează 3 fișe, care au menirea de intervenție reciprocă asupra produsului (feedback-ul oferit colegilor are dublul rol: îi ghidează să intervină în propria construcție a textului, dar are și efect orientativ pentru îmbunătățirea produsului elaborat de colegi), contribuind direct la finalizarea procesului de redactare. Evaluarea formativă reprezintă totodată un prilej acordat elevului pentru a-și fixa și consolida cunoștințele recent dobîndite, pentru a-și descoperi la timp posibilitățile de orientare în învățare, iar feedback-ului digital îi revine rolul de parte integrantă a mecanismului.

**Tabel 1.** Fișa de evaluare formativă autentică realizată reciproc

Repere constitutive ale călătoriei	Aspecte pozitive	Inclarițăți / incertitudini, nedumeriri exprimate prin întrebare (?)
<b>Timpul</b> rezervat pentru călătorie (ore, luni, ani)		
<b>Construirea personajului călător</b> (vîrstă, gen, naționalitate, trăsături fizice/morale) și a <b>scopului</b> călătoriei.		
<b>Delimitarea traseului</b> (punctul de plecare, punctul final, localitate etc.)		
<b>Arsenalul de obiecte</b> cu care este înzestrat personajul, dar și aplicabilitatea acestora în timpul călătoriei.		
Implicare după necesitate a unui <b>condrumet</b> (rudă, prieten, străin, animale) și rolul acestuia.		
<b>Aventuri / înTâmplări</b> în timpul călătoriei, impedimentele și depășirea acestora.		
<b>Finalitatea călătoriei.</b>		

Completarea *Fișei de evaluare formativă* este obligatorie pentru fiecare elev, constituind o parte componentă în evaluarea normativă. De asemenea, este obligativă completarea primei rubrici a *Fișei*, nu se acceptă spații libere, rubrica *întrebări* se întocmește după necesitate. Cu toate că produsul solicitat este un text creativ, s-a insistat asupra momentelor-cheie, care vor constitui etape diriguitoare în procesul evaluării normative, realizate de profesor.

La etapa respectivă rolul determinativ îi revine calculatorului, care dinamizează mult finalizarea produsului, dar și asigură o contribuție semnificativă la calitatea textului.

#### Avantajele și dezavantajele utilizării calculatorului

Avantajele:

✓ Se *cîștigă timp* din contul poștei electronice (care asigură o transmitere imediată) și imprimarea în faza finală.

✓ Posibilitatea de *intervenția multiplă pe text* solicită o proprie redefinire a conceptului - proces de redactare a textului calitativ.

✓ *Motivează și încurajează elevii în utilizarea calculatorului* pentru crearea unui produs util (se depășește limita jocului, discuții pe messenger, Skype etc.).

- ✓ Completarea *Fișei de evaluare formativă* pe calculator *nu limitează în spațiu* (cum o face foia).
  - ✓ În cazul copiilor timizi, izolați este *o posibilitate de a încuraja comunicarea* cu colegii, anume prin această formă de evaluare reciprocă a produselor.
  - ✓ *Solicită o lectură atentă pe calculator a textului* elaborat de coleg, în conformitate cu reperatele stabilite, dar și oferă posibilitatea îmbunătățirii imediate a propriului text ca rezultat al identificării unor lacune (formulate prin întrebări colegului).
  - ✓ Evaluarea reciprocă prin afișarea reușitelor (aspecte pozitive) conectează *concurența constructivă cu intervenții imediate*.
  - ✓ Redimensionarea valorică, în propria concepție a operei literare *dezlegată în procesul de lectură carte-calculator*.
- Dezavantaje:
- ✓ Nu toți elevii dispun de calculatoare sau conectare Internet.
  - ✓ Există riscul (puțin probabil) de-a avea elevi care nu au antrenați în a citi textele colegilor, nu li s-a oferit un text și vice-versa nu au găsit un coleg disponibil pentru lectura propriului text, dar și completarea *Fișelor* respective.

Parcursul acestui demers ne ghidează spre unele *concluzii*. Literatura de specialitate atenționează vizavi de „cele trei șocuri ale viitorului: globalizarea economică, societatea informațională și revoluția științifică și tehnică” [3, p. 24], pentru care sistemul educațional trebuie să-și asume anumite responsabilități în vederea depășirii. Abordarea în literatura de specialitate a unor astfel de subiecte are menirea de aplanare predictivă. Orice activitate educațională e benefică dacă e direcționată în favoarea elevului.

Accentul nu e plasat pe disciplina propriu-zisă, dar pe oportunitatea aplicării calculatorului în cadrul unei activități educaționale, condiționate de posibilitățile reale, dar și pe construcția unei metodologii secvențiale a evaluării formative autentice. Analiza avantajelor și dezavantajelor utilizării calculatorului, în cadrul demersului educațional, ar putea conduce la deblocări inferențiale cu referire la *Tehnologiile Informaționale și Comunicaționale* în învățământul preuniversitar, dar și la asumarea responsabilității în formarea competenței digitale prin intermediul altor discipline neafiliate informaticii.

#### Referințe bibliografice

1. Albu G. *Educația profesorului și vremurile*. Pitești: Paralela 45, 2009.
2. Cabac V. *Evaluarea formativă: esență, funcții, aplicare*. Revista de cultură, știință și practică educațională. Arta și educația artistică. Bălți, 1/2006.
3. Flueraș V. *Gândirea laterală și scrisul creativ*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Științe, 2008.
4. Marhan A-M. *Competența digitală*. <http://www.racai.ro/~amarhan/publicatii/CompetentaDigitala.pdf>
5. Marinangeli L. *De vorbă cu Pinocchio*. Chișinău: Editura ARC, 2000.
6. Meyer G. *De ce și cum evaluăm*. Iași: Polirom, 2000.
7. Minder M. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier, 2003.
8. Raileanu A. *Repere conceptuale și metodologice pentru noi practici de evaluare a rezultatelor școlare*. În: Didactic Pro, nr.5-6, Chișinău, 2005, 33-34 p.
9. Vogler J. *Evaluare în învățământul preuniversitar*. Iași: Polirom, 2000.

## EDUCAȚIA MORALĂ A ADOLESCENTULUI

**Olga Dumitrașcu,**

pedagog social, Colegiul Financiar-Bancar „A. Diordiță”, Chișinău

*Abstract. Moral presents norms of behaviour. It is determined by the existence and life conditions of the human.*

*Moral means the way adults influence towards children who create their notions, emotions, beliefs, habits of moral education.*

*The basis of moral education lies on child's and teenager's for finding out his/her abilities, qualities and drawbacks, the way of thinking and living, the way of motivating his/her actions desires and aspirations.*

*The development of a personality is impossible without the dominant aspect of our soul – the moral aspect.*

Formarea personalității nu este posibilă în afara moralității. Morala cuprinde norme de comportare, bine fundamentate și “cerute” de înțelepciunea poporului. Ca și alte forme ale conștiinței sociale – religia, știința, arta, filozofia - morala este condiționată și determinată de existența și condițiile de viață ale omului.

Prin educația morală înțelegem modul de influență a adulților asupra copiilor, prin care aceștia își formează noțiunile, sentimentele, convingerile, obișnuințele prin multilateralitatea conținutului, printr-o bogăție spirituală [1].

Sarcina fundamentală a familiei și a școlii rămâne a fi formarea conștiinței și comportamentului moral, consolidarea convingerilor etice, cultivarea valorilor culturale ale poporului.

Conștiința morală a elevilor poate fi prezentată sub aspect de cerințe ale unui popor. Pentru redarea generalizatoare a acesteia, este bine să evidențiem cerințele morale de bază: să selectăm proverbe, zicători, povești, cîntece corespunzător normelor moralității contemporane.

Formarea sentimentului moral depinde de sistemul de corelație, care se constituie la copii în raport cu lumea înconjurătoare. De aceea un rol important în această educație îi revine colectivului bine organizat și autorității pedagogului. Dialogul sincer cu pedagogul își găsește reflectare în sufletul adolescentului și creează un teren favorabil pentru dezvoltarea lui [2].

Literatura artistică și arta influențează benefic și multilateral sentimentele morale ale adolescenților. Cu cît mai complexă este opera artistică, cu atît mai puternic și mai profund este sentimentul provocat de aceasta.

Educația tinerilor în spiritul înaltei moralități este posibilă doar într-o comunicare sănătoasă. Iată de ce este important ca principalele caracteristici ale personalității să fie formate în școala contemporană, sistematic și consecutiv, pe primul loc fiind plasate exigența față de sine și disciplina conștientă, care duc la democratizarea și îmbunătățirea relațiilor dintre oameni.

Procesul de formare a sentimentului moral trebuie să implice un “algoritm” argumentat, judicios, să i-a în considerație particularitățile individuale și de vîrstă.

Cercetările psihologilor și practica pedagogică demonstrează că educarea deprinderilor morale și transformarea lor în calități constante ale personalității sînt posibile numai prin prezența, la cel educat, a motivelor corespunzătoare de comportament. Atitudinile pozitive, trebuie să evolueze în calități de personalitate, ceea ce depinde, în mare măsură, și de motivația elevului.

Omul nu este moral, el devine moral, spunea Immanuel Kant. Devenirea individului ca personalitate morală este procesul complex de structurare și organizare a unui mod specific de a asimila și interioriza normele morale, de a le cunoaște, de a le trăi afectiv, de a adera la ele din convingere, de a făptui acte morale [3].

De nivelul posibilităților (capacităților) depinde însușirea cunoștințelor morale (reprezentări, noțiuni, idei), modul de a gândi. Capacitatea de trăire afectivă (emoții, sentimente), cu diferite grade de intensitate și profunzime, motivează actele morale. Comportamentul afectiv are un grad mare de mobilitate.

Transpunerea în practică a exigențelor ordinii morale se realizează prin acțiunea educațională de formare a profilului moral în contexte sociale determinate. Se acționează direct prin îndrumări, solicitări, supravegheri, interdicții, exemple, sancțiuni și, indirect, prin crearea situațiilor cu valoarea morală și implicarea individului în aceste situații. Acțiunea educațională este orientată de idei, teorii și idealuri. Rezultatul este asimilarea interiorizată a moralei, construirea profilului moral ca o componentă a personalității. În acest rezultat se oglindesc valoarea ideilor și a codurilor, eficiența acțiunii de influențare și modelare, capacitatea de prelucrare și structurare originală a ideilor și codurilor în conștiința individuală și de grup. Acest rezultat constituie obiectul reflecției asupra eficienței educaționale morale.

Temelia educației morale este cunoașterea copilului și a tînrului pentru a-i depista capacitățile, calitățile și defectele, modul de a gândi și a trăi afectiv, modul de a-și motiva acțiunile, dorințele și aspirațiile. Condiția favorabilă a reușitei morale este optimismul. Spre exemplu, refuzul adolescentului de a-și îndeplini obligațiile școlare trebuie tratat cu răbdare și discernămint. Se vor cunoaște cauzele și factorii de influențare (familia, anturajul). Pentru a-l îndrepta spre îndeplinirea obligațiilor pe adolescent, trebuie acționat inițial asupra cauzelor. Apoi se caută puncte de sprijin în calitățile lui (inteligenta, ambiția, dorința de întrecere cu alții și cu sine). Trebuie cîștigat “candidatul la insuccesul școlar” interesîndu-ne de preocupările lui, de performanțele lui. Investindu-l cu încredere, stimulîndu-l în încercările de îndreptare, fiind, altfel spus, lîngă el, avem șansa corectării atitudinilor de refuz și ostilitate.

În asemenea situații, educatul se apără prin refuz, ostilitate, minciună etc. Exigența trebuie să izvorască din dragoste, din respect, bună intenție și bună credință. Pedagogul trebuie să creadă și să dorească modelarea morală a adolescentului, să o susțină: de aceea trebuie să-l respecte. Îngăduința fără discernămint, bunătatea rău înțeleasă, consecințele fără justificare maschează indiferența pedagogului și este luată de adolescent drept slăbiciune. Respectul față de adolescent se exprimă în modul cuviincios de

adresare, în tonul calm și ferm, în capacitatea de a lua în considerație vârsta, particularitățile individuale (nivelul de înțelegere, sentimentele), de a prețui calitățile, străduințele în realizarea faptelor bune, de a recunoaște și recompensa meritele, de a gândi pozitiv [4].

Dovada respectului față de educat este exigența. Adolescentul trebuie să înțeleagă și să accepte acest lucru.

A acționa asupra defectelor, sprijinindu-ne pe elementele pozitive, înseamnă a încerca crearea unui suport de comunicare, de încredere.

Construcția personalității morale a omului presupune, în primul rând, formarea și consolidarea convingerilor morale care vor fi cu atât mai temeinice, cu cât fondul intelectual al individului va fi mai bogat. Normele și regulile care constituie conținutul moralei se transformă în convingeri, în măsura în care se interiorizează în toate planurile psihicului persoanei: cognitiv, afectiv și volitiv. Pe măsură ce convingerile morale se stabilizează, făcând parte integrantă din conținutul psihic al personalității se produce trecerea de la o conduită impusă din exterior și susținută prin măsuri de nuanță coercitivă, la o conduită motivată intrinsec, adică de la determinare la autodeterminare.

La preadolescenți și adolescenți este important să le formăm o atitudine corectă față de sine pe propria persoană, față de muncă și studii pentru a-i face să înțeleagă necesitatea competenței în societatea democratică oferindu-le modele pozitive în această direcție.

Noțiunile și convingerile morale nu sînt suficiente pentru formarea unei conduite morale stabile, ci sînt necesare deprinderi și obișnuințe. Dacă deprinderile sînt și componente automatizate (ca spre exemplu cele de comportare civilizată), obișnuințele exprimă și cerința interioară de a săvîrși un act moral - de exemplu, a ajuta pe cineva la nevoie.

Personalitatea umană se exprimă mai ales prin comportare. Conduita morală este obiectivarea conștiinței morale în fapte și acțiuni cu valoare de răspunsuri pentru situațiile concrete în care este pusă persoana umană și care îmbracă forma de deprindere și obișnuințe morale.

În **concluzie**, cred că în perspectivă pedagogică, educația morală vizează formarea și dezvoltarea personalității umane, proiectată și realizată la nivel teoretic și practic.

#### Referințe bibliografice

1. Cibotaru T. *Istoria gândirii pedagogice în Moldova*. Chișinău: Editura Lumina, 1991.
2. Macavei E. *Pedagogie. Teoria educației*. București: Editura Aramis, 2002.
3. Silistraru N. *Note de curs la pedagogie*. Chișinău, 2002.

## IMPACTUL MASS-MEDIEI ASUPRA FORMĂRII INTEGRALE A PERSONALITĂȚII

**Ion Crețu,**  
cercetător științific stagiar, I.Ș.E.

*Abstract.* The mass-media play an important role in the formation of an integrated personality, because we are living in the age of information, and this it is reflected in our behavior, our attitude. It is important to know how to control the information, and not to be manipulated by mass-media.

Mass-media este o denumire generală a tuturor mijloacelor de informare în masă. Aceste mijloace sînt variate: presa sau mijloacele electronice de informare (televizor, radio, rețele de calculatoare). Dezvoltarea acestora a dus la o răspîndire pe scara largă a informației. Această dezvoltare este rezultatul dorinței oamenilor de a fi informați.

Cele mai răspîndite mijloace de informare sînt presa scrisă, televiziunea și radioul, internet-ul. Acestea ocupa primele locuri ca popularitate, deoarece informația este transmisă ușor individului. Din păcate, acestea sînt și principalele mijloace de dezinformare, pentru că informația greșită poate să ajungă rapid la indivizi.

Importanța mass-media, ca factor care contribuie la educarea atât a tinerilor, cât și a adulților, este unanim recunoscută. În legătură cu acest subiect, Ioan Cerghit opina: „...mass-media formează al patrulea mediu constant de viață al copilului, alături de cel familial, de cel școlar și de anturajul obișnuit de relații”<sup>8</sup>.

Aportul educativ al mass-media se realizează prin transmiterea de informații, impunerea de valori, atitudini, modele comportamentale, avînd, astfel, un rol deosebit în constituirea codului socio-cultural al

<sup>8</sup> Cerghit I. *Mass-media și educația tineretului școlar*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972, p. 39.

subiectului. Însă, spre deosebire de instruirea care se realizează riguros și planificat în sistemul clasic de învățământ pe baza unor programe școlare și sub îndrumarea unui personal calificat, mijloacele de comunicare în masă oferă informații în mod spontan și difuz, transformându-se într-o formă de educație de completare realizată în mod neinstituționalizat, în timpul liber de care dispune subiectul.

Mijloacele moderne de comunicare redimensionează relația omului cu lumea înconjurătoare, transformându-se într-una dintre cele mai importante surse de formare a profilului spiritual al individului. Apare, prin urmare, necesitatea de a privi aceste mijloace ca pe niște suporturi în educare, indiferent de vârsta subiectului. Pornind de la faptul că, în multe situații, comunicarea mediată poate servi activităților de învățare și formare, Claude-Jean Bertrand a subliniat că „granițele dintre jurnalism și educație nu sînt stricte”<sup>9</sup>, ceea ce exprimă faptul că una dintre funcțiile instituțiilor media este cea educativă.

Funcția educativă a mijloacelor de comunicare în masă nu determină înlocuirea activității de învățare desfășurată în cadrul instituționalizat al școlii.

Se poate afirma, însă, că mass-media a început să controleze din ce în ce mai mult spațiul educației extrașcolare.

Deosebirile intervențiilor educative mediatice față de cele tradiționale sînt însă importante, ca mod de organizare și de realizare.

Caracteristică educației prin mass-media este oferirea în mod spontan și difuz a unei game largi de mesaje și informații transmise, în timpul liber, într-un spațiu neinstituționalizat.

Pe de altă parte, în cadrul sistemului instituțional de învățământ organizat în trepte succesive se realizează un proces instructiv-educativ riguros planificat, sistematic și intensiv, pus sub controlul unor persoane calificate, bazat pe selecția și structurarea strictă a informațiilor, precum și pe efortul voluntar de învățare al elevilor.

O educație modernă, adaptată realității sociale, nu face abstracție de noile caracteristici ale vieții socio-culturale. Mediul în care crește și se formează copilul este, într-o tot mai mare măsură, determinat de influențele pe care le exercită mass-media. Ponderea crescută a mijloacelor de comunicare în masă în viața culturală contemporană, frecvența cu care intervin în ritmul vieții cotidiene, participarea lor efectivă la procesul general de formare a personalității individului au determinat importante mutații în structura mediului educațional. De pe urma lor se resimt atât școala, în poziția, activitatea și misiunea ei, cât și elevul, în evoluția lui psihologică și socială.

Așa cum scria Ion Albușescu, „Informațiile și experiențele accesibile datorită mijloacelor de comunicare în masă pot fi valorificate în realizarea obiectivelor instructiv-educative pe care școala și le propune.

În plin proces de modernizare, școala e nevoită să integreze și să valorifice: gama de produse oferite de industriile informaționale moderne.

Astfel, produsele media sînt folosite din ce în ce mai des, chiar dacă nu suficient, ca auxiliare pedagogice deosebit de eficiente. Sînt folosite diverse suporturi de difuzare a mesajelor, de la cele tipărite, la cele bazate pe film și la cele electronice.

În ultima perioadă, folosirea calculatoarelor a permis crearea complexelor multimedia, care combină textul scris, sunetul și imaginea, rezultînd produse noi.

Sistemele multimedia, a căror funcționare are la bază ideea de convergență, s-au constituit prin combinarea industriilor mass-media cu industriile calculatoarelor și cu telecomunicațiile, rezultînd rețele de tipul on-line (e-mail, w.w.w.), teletext, presă digitală magistrală informațională etc.<sup>10</sup>

Principala problemă care se pune este: mass-media facilitează efortul integrării sociale a tinerilor, sau dimpotrivă creează sau adîncesc o prăpastie între ele și societate.

Mass-media încearcă să satisfacă interesul pe care elevii, tinerii îl manifestă pentru cunoașterea marilor probleme cu care se confruntă societățile contemporane.

Mass-media nu este un factor de neglijat în educația tinerilor. În acest context, care este rolul școlii și care este relația dintre ea și mass-media?

Cantitativ informația globală distribuită prin școala este contrabalansată de cea care provine de pe alte canale, iar sub aspect calitativ informația de tip mass-media este oferită în contexte cu totul diferite.

Epoca în care trăim numită și epoca informației, informația a devenit o armă în mîna posesorului ei, ea putînd fi utilizată la discreția persoanei. Spre deosebire de statele totalitare, în care există cenzură a mass-mediei, democrația ne oferă și garantează o mass-medie liberă. Însă astfel de fenomen precum manipularea opiniei publice îi este caracteristic democrației. Manipularea a pătruns în toate domeniile vieții. Personalitatea este supusă unor „atacuri” informaționale fără precedent.

<sup>9</sup> Bertrand C.-J. (coord.) *O introducere în presa scrisă și vorbită*. Iași: Editura Polirom, 2001.

<sup>10</sup> Coman M. *Introducere în sistemul mass-media*. Iași: Editura Polirom, 1999.



Manipularea reprezintă acțiunea de a determina un actor social (persoană, grup, colectivitate etc.) să gândească și să acționeze într-un mod compatibil cu interesele inițiatorului, iar nu cu interesele sale, prin utilizarea unor tehnici ca persuasiunea, care distorsionează intenționat adevărul, lăsând impresia libertății de gândire și decizie.

Spre deosebire de influența de tipul convingerii raționale, prin manipulare nu se urmărește înțelegerea mai profundă a situației, ci inculcarea unei înțelegeri convenabile, recurgându-se la inducerea în eroare cu argumente falsificate, cât și la apelul palierelor emoționale sau non-raționale. În cazul manipulării, intențiile reale ale celui care transmite mesajul rămân insesizabile celui manipulat.

Din punct de vedere politic, manipularea reprezintă o formă de impunere a intereselor unei clase, grup, colectivități nu prin mijloace coercitive, la îndemână totuși puterii, ci prin inducere în eroare. Din acest motiv, recurgerea la această cale în situații de divergență de interese devine tot mai frecventă în societatea actuală, manipularea fiind un instrument mai eficient și mai puternic decât utilizarea forței.

Herbert Marcuse (școala de la Frankfurt) este autorul unei ample analize a manipulării, considerată a fi un instrument esențial al „societății industriale de masă”. El evidențiază formele particulare pe care manipularea le ia în diferite sfere ale vieții sociale,

Tineretul este și el expus manipulării și propagandei mass-media. Prin intermediul tehnologiilor informaționale, manipularea își exercită rolul său de cele mai multe ori negativ. Iar această categorie a populației este lipsită în totalitate de imunitate în fața manipulării, dezinformării și propagandei.

Drept dovadă prin care se argumentează forța informației sau a mass-mediei, putem aminti de “revoluția Twitter” de la Chișinău din 7 aprilie 2007 îndreptată împotriva regimului Voronin. Astfel prin expedierea numeroaselor mesaje SMS, s-a reușit mobilizarea unor mase mari de oameni pe Piața Marii Adunări Naționale. Iar mai apoi prin acțiuni de manipulare a provocatorilor, această masă de populație a fost îndreptată în direcția dorită de acești provocatori. Sistemul nu a fost capabil să facă față acestei situații.

Școala trebuie să dezvolte la elevi, spiritul critic, să promoveze capacitatea de discernământ și de judecată, față de un limbaj atât de echivoc cum este acela audio-vizual, să nu accepte fără un examen critic tot ceea ce citesc, ce aud, ce văd, să-i ajute să-și însușească criteriile de apreciere, ierarhizare și selecție, de evaluare și sintetizare a tot ceea ce este calitativ din avalanșa informațională.

De aici este important rolul școlii în formarea unei personalități integrale, care va ști să discearnă între bine și rău, adevăr și minciună.

Atâta timp cât educația cu ajutorul mass-media este făcută riguros și inteligent, și atâta timp cât școala nu pierde din vedere influența certă pe care o au mijloacele de informare în masă asupra copiilor, situația rămâne sub control.

Consumul de mesaje mediatice nu este considerat un mod de instruire și educare valoros și profund, totuși, el reprezintă o parte integrantă a procesului de lărgire continuă a orizontului intelectual al individului, de dezvoltare a personalității sale.

În concluzie, mass-media poate avea un impact pozitiv sau negativ asupra individului, acest lucru depinzând de alegerea lui. Cu cât un individ deține mai mult control asupra informației primită de el, cu atât impactul mass-mediei asupra acestuia este mai puțin negativ.

#### **Referințe bibliografice**

1. Albușescu I. *Educația și mass-media/ comunicare și învățare în societatea informațională*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2003.
2. Bertrand C.-J. (coord.) *O introducere în presa scrisă și vorbită*. Iași: Editura Polirom, 2001.
3. Cerghit I. *Mass-media și educația tineretului școlar*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
4. Coman M. *Introducere în sistemul mass-media*. Iași: Editura Polirom, 1999.

## ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ

**Любовь Кара,**  
учитель высшей категории

***Abstract.** Given article is dedicated to the problems of using new technologies on the Literature classes. These technologies contribute to the pupils' development of self-independence and self-realization.*

*Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение.*

*Учитель лишь до тех пор способен содействовать образованию других, пока продолжает работать над собственным образованием...*

**А. Дистервег**

Концепция модернизации образования предлагает переход школьного образования от формально – знаниевой парадигмы к личностно-деятельной. Она определяет и новое качество обучения: формирование практических навыков получения, анализа информации, способность к самообучению.

Детям очень многое можно легко объяснить, лишь бы только объясняющий сам понимал ясно предмет, о котором взялся говорить с детьми. Каковы условия, при которых из школы будут выходить достойные и ответственные люди? Средством развития личности, раскрывающим ее потенциальные внутренние способности, является самостоятельная познавательная и мыслительная деятельность. Это уже всем стало понятно. Но как этого добиться? Поэтому на уроках литературы предпочтение надо отдавать интерактивным методам обучения.

Интерактивный («Inter» - это взаимный, «act» - действовать) – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо.

Дискуссии обязательны на уроке, так как я абсолютно убеждена, что «должно сметь своё суждение иметь!» Когда нужно охарактеризовать героя, практикую такую форму групповой работы, как «Разброс мнений». Методическим ключом служит набор карточек с недописанными фразами. Вот примерные вопросы, которые были предложены для работы над образом Печорина:

1 группа. «Зло порождает ...» (зло). Так ли это?

2 группа. «Первое страдание дает понятие...» (об удовольствии мучить другого). Согласны ли вы с этим утверждением?

3 группа. «Быть для кого-нибудь причиной ... (страданий и радостей). А что такое счастье?» (Насыщенная гордость). Что Печорин подразумевает под таким определением счастья?

4 группа. Зол ли Печорин? (Да, зол, жесток, но, прежде всего, несчастлив, одинок, измучен). Все ли так думают?

Любая дискуссия, дебаты, исследование включают в себя и умение формулировать вопросы. Все типы вопросов важны, так как они требуют применения различных типов мышления, что в свою очередь обеспечивает доступ к различным точкам зрения и, следовательно, к более глубокому пониманию. Место пассивных, активных и интерактивных методов хорошо иллюстрирует так называемая «таксономия Блума». Для примера приведу фрагменты урока литературы в 7 классе по работе над стихотворением Н.А. Некрасова «Размышления у парадного подъезда».

Пример вопросов/ заданий	Уровень мышления (по Блуму)
Дай определение сатиры. Опиши место действия. Расскажи о крепостном праве. Кто главные герои стихотворения? Перечисли основные события.	знание
Объясни следующую цитату _____. Перефразируй тему. О чем текст? Изложи (кратко) содержание стихотворения. Предположи, что произойдет дальше.	понимание

Обсуди эпиграф в группе. Предложи свой эпиграф и объясни выбор. Составь цитатный план к стихотворению. Расскажи о герое от его имени. Проведи интервью с «владельцем роскошных палат».	<b>применение</b>
Проанализируй поведение мужиков и «владельца роскошных палат». Сравни и противопоставь «мир нищеты» и «мир богатства». Сравни и противопоставь стихотворение Державина «Вельможа» со стихотворением Некрасова «Размышления у парадного подъезда». Соотнеси черты характера героев с их поступками.	<b>анализ</b>
Перепиши финал стихотворения Некрасова, используя стихи, написанные им после отмены крепостного права. Составь сценарий фильма по мотивам стихотворения. Придумай прошение «владельцу роскошных палат» от имени мужиков. Придумай новую концепцию, какой могла бы быть концовка стихотворения.	<b>синтез</b>
Оцени работу автора, написав отзыв. Оправдай или осуди решения главных героев. Пронумеруй героев, исходя из их важности для сюжета.	<b>оценка</b>

Техника «Реплики на карточках» помогает детям яснее видеть принцип обучения через дискуссию. Суть этой техники в том, что все ответы и высказывания в готовом виде даются на карточках. Учащиеся используют их в ходе обсуждения прочитанного. На следующем этапе снова предлагаю карточки и говорю: «Скажите то же самое, но другими словами». Идет процесс перефразирования.

Техника «Кубик» позволяет организовать разностороннее обсуждение любого произведения, любой проблемы. Но чаще всего эту технику использую на обобщающих уроках.

**1 шаг.** Задание на знание

Опишите проблему, героя произведения, события ...

Использую технику «Свободного письма» (за 3 минуты ученик пишет все, что знает по теме).

**2 шаг.** Задание на понимание

С чем ассоциируются для вас слова «гордость» и «свобода».

Использую технику «Свободная ассоциация» (за 1 минуту ученик пишет несколько ассоциаций к словам или ассоциации с объяснением в форме афоризма или стихотворения)

**3 шаг.** Задание на анализ

Сравни Данко и Ларру.

+ -

Использую техники «Диаграмма Венна», «Диаграмма W»

**4 шаг.** Задание на применение

Что было бы, если каждый человек поступал бы так, как Данко? Ларра? Лойко?

Использую технику «Свободное письмо»

**5 шаг.** Задание на анализ и синтез

Почему так важна легенда об Изергиль?

Перепиши финал легенды о Данко.

**6 шаг.** Задание на оценивание

Оценочный лист. Тема: Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита» - роман о вселивии Добра.

Выводы: Заинтересовались позицией Иешуа, Мастера и самого Булгакова.

Задумались над вопросами: «Добро должно быть с кулаками?»

Всегда ли и всем «воздается по делам его»?

Всех ли ждет «распятие за инакомыслие»? Пришли к выводу, что Человек кончается там, где начинается зло.

Когда нужна опора на жизненный опыт детей, применяю технику «Мнемоническое письмо» (Что вы испытывали, когда ...).

Техника «SWOT» используется для описания сильных и слабых сторон персонажа. Правы ли те, кто утверждает, что «добро должно быть с кулаками»?

Да, ребята правы.	Нет, ребята не правы.
-------------------	-----------------------

Полезно применение техник «В кресле автора», «Интервью с героем или автором».

Итоги исследовательской работы подводим в форме уроков - презентаций, защиты рефератов с использованием ИКТ. Особенно удачно прошла работа над проектом «Обучая других, обучаюсь сам», когда в работу над созданием обучающего средства по литературе и русскому языку (две книги и слайд-презентация) было вовлечено 16 учащихся. Мы решили собрать материалы по работе с текстом. Основа работы – творчество А.С. Пушкина (8 человек) и Лермонтова (8 человек). Работали по согласованному плану: яркое, красочное оформление обложки, название книги, аннотации, фотографии участников проекта, материалы по теории текста, материалы по стилям и типам речи, рекомендации по анализу стихов Пушкина и Лермонтова, приложение, где можно познакомиться с работами по комплексному анализу стихов. Последний этап проекта — защита. Инициативная группа лицеистов объяснила, для кого и для чего такой богатый материал собирался. Презентация состоялась в январе 2010 года и была приурочена к неделе литературы в школе и семинару по использованию ИКТ на уроках для учителей русского языка района. Работа над проектами помогает связать обучение с жизнью, формирует навыки исследовательской деятельности, развивает познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе.

Использование техник и информационных ресурсов позволяет сэкономить учебное время, формирует креативность, помогает учащимся ориентироваться в информационном пространстве.

#### Библиография

1. Гузев В.В. *Инновационные идеи в современном образовании*. // Школьные технологии. 1997, № 1, с. 3–11.
2. Сидоренко С.Л. *Современное состояние и перспективы использования новых информационных технологий для поддержки уроков русского языка и литературы в средней школе*. М., 2009.
3. Материалы из журнала «Перемена».
4. Давыдов В.В. *Теория развивающего обучения*. М.: Интер, 1996.
5. Линдсей Г., Халл К., Томпсон Р. *Творческое и критическое мышление*. На сайте <http://www.psychology-online.net/articles/doc-73.html>
6. де Боно Эдвард. *Шесть шляп мышления*. Попурри, 2006.
7. *Свободное письмо*. На сайте <http://en.wikipedia.org/wiki/Freewriting>
8. Полат Е.С. *Как рождается проект*. М., 1995.

## CONDUCEREA RESURSELOR UMANE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT

**Ion Rabacu,**  
cercetător științific stagiar, I.Ș.E.

*Abstract. In this paper are presented the context leadership in educational activities, methods and leadership styles.*

Conducerea este un element indispensabil al relațiilor sociale stabilite în cadrul grupurilor de muncă. Orice grup are nevoie de un lider, iar liderul are nevoie de discipoli care să-l urmeze.

Există patru variabile-cheie de importanță crucială în cadrul oricărei analize a conducerii. Aceste variabile sînt:

- atributele liderului (cunoștințe, competențe, aptitudini);
- natura sarcinii sau a obiectivului;
- tipul grupului sau a echipei;

- climatul sau cultura organizației.

Pentru un management eficient sînt folosite diferite metode, dintre care evidențiem:

**1) Metode manageriale bazate pe studiul muncii.** Ele includ studiarea modalităților de învățămînt și analiză, măsurarea și evaluarea rezultatelor obținute. Studiarea metodelor de învățămînt folosite de personalul didactic constituie un domeniu deosebit de fecund pentru concluzii ameliorative.

**2) Metode manageriale bazate pe experimentul școlar:** În cadrul cărora, trebuie realizate:

- *Observarea* (completă, sistematică, exactă);
- *Formularea ipotezei* (presupunerea adevărului însoțit de îndoială);
- *Verificarea concretă* (observarea provocată în condiții experimentale riguros definite);
- *Fundamentarea logică*, corelațiile de valabilitate;
- *Contra-dovedirea* (folosirea variantei-martor).

**3) Metode manageriale creative în grup.** Una din ele este *metoda brainstorming* sau a *asaltului de idei*. Ea trebuie să se desfășoare parcurgînd următoarele etape:

- constituirea grupului;
- organizarea ședinței;
- desfășurarea ședinței;
- activități post-brainstorming.

Această metodă se bazează pe ideea că, cu cît mai mare este cantitatea de idei emisă, cu atît mai mult cresc posibilitățile de a găsi printre aceste idei soluții valoroase la problema pusă în discuție.

**4) Metode bazate pe delegarea de atribuții.** Etape de realizare: *alegerea cadrelor* care să exercite atribuții delegate; *determinarea listei* de responsabilități: *instruirea, îndrumarea și controlul* cadrelor responsabile; *evaluarea* rezultatelor. La utilizarea acestei metode se cere acordată o atenție deosebită orientării stilului de conducere. Or, stilurile managementului pot fi analizate:

- din perspectiva relației acestuia cu personalul unității pe care o conduce;
- din perspectiva preocupării acestuia pentru rezultate;
- din perspectiva preocupării pentru sarcini, pentru contracte, pentru randament;
- din perspectiva situațiilor, a combinării comportamentului orientat pe relații (încurajare, sprijin, recunoașterea meritelor) și a celui orientat pe sarcini (îndrumare, organizare, dirijare);
- din perspectiva combinării dintre spiritul de angajare personală cu cel de colaborare.

Atunci cînd vorbim despre rolul și atribuțiile conducătorului în instituția de învățămînt avem în vedere și faptul că directorul, ca manager școlar, are un rol esențial exprimat în:

- *stabilirea obiectivelor* (scopurilor urmărite);
- *luarea măsurilor* (decizionale și acționale) de realizare a obiectivelor fixate la nivelul unității școlare.

Rolul esențial al directorului ca manager se justifică prin necesitatea planificării și organizării acțiunilor, motivării și antrenării cadrelor didactice, prin necesitatea exercitării controlului rezultatelor, în scopul atingerii obiectivelor preconizate. Rezultatele performante sînt dovada utilizării eficiente a resurselor umane.

Formularea clară a obiectivelor va constitui întotdeauna o premisă importantă pentru acțiunile eficiente – motiv pentru care ele se cer să fie expuse astfel încît toți executanții ce participă la acțiune să le înțeleagă rostul.

Prin obiectivele formulate, managerul școlar de înalt nivel trebuie să genereze viziune în perspectivă, speranță la mai bine, acțiuni în direcția realizării acestora și atingerii performanțelor superioare.

Celelalte roluri principale asociate sînt:

**1) rolul de reprezentare – cumulînd:**

◀ *roluri secundare* ce direcționează efectiv activitatea managerului școlar – director – din perspectiva reprezentării:

- relațiilor de contacte interumane;
- conducător;
- reprezentant al colectivității școlare;

**2) rolul informațional – cumulînd:**

◀ *roluri secundare* ce direcționează efectiv activitatea managerului școlar-director - din perspectiva informațională:

- monitor (controlor);
- diseminator;
- purtător de cuvînt:

### 3) **rolul decizional cumulînd:**

◀ *roluri secundare* ce direcționează efectiv activitatea managerului școlar-director - din perspectiva decizională;

- antreprenor,
- mîntuitor de disfuncționalități,
- alocator de resurse,
- negociator.

### **Atribuțiile principale ale conducătorului, în speță a directorului sînt:**

- selectarea personalului;
- organizarea personalului;
- planificarea;
- comunicarea;
- utilizarea standardelor ca mijloc de evaluare și control;
- formarea subordonaților;
- îndrumarea subordonaților.

Aceste atribuții nu trebuie confundate cu cele ale conducerii, deși în mare parte se identifică cu acestea. Atribuțiile conducerii unităților de învățămînt sînt: **a prevedea, a organiza, a conduce, a coordona, a controla, a crea un climat psiho-social adecvat**. Din înșiruirea acestor atribuții rezultă nevoia de profesionalizare a muncii de conducere, paralel cu o intelectualizare a acesteia.

### **Referințe bibliografice**

1. Bucun N. și alții. *Managementul resurselor umane*. Modulul III. Chișinău, 2004.
2. Cojocaru V.Gh. *Calitatea în educație*. Managementul calității. Chișinău, 2007.
3. Nicolaescu O., Russu C. *Conducătorul în procesul conducerii moderne*. București: Editura Politică, 1980.
4. Popescu V. *Știința conducerii învățămîntului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.

## **DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII INTEGRALE ABORDATĂ PRIN PRISMA COMUNICĂRII DIDACTICE ȘI A STILURILOR DE COMUNICARE**

**Inga Putina,**

asistent universitar, doctorandă USM,

***Abstract.** The teaching staff manages the educational process, that is why when referring to the integral personality development as a concrete personality and also as an achievement ideal, it is worth mentioning about the issue of communication competence as well as about the impact of the educational communication style. The teacher's communicative style is an element of the educational structure as the basis for his/her training, practice and development.*

În condițiile în care învățămîntul modern consideră elevul un partener al profesorului în procesul instructiv-educativ și nu un supus al acestuia duce la considerarea relației dintre acești doi actori ca una foarte complexă, bazată pe un dialog permanent, pe o comunicare reciprocă, angajînd toate aspectele personalității acestora.

Trăim într-o societate dependentă de comunicare, proces ce se impune ca o necesitate a existenței societății, pe care, de altfel, o condiționează. Fără a ne propune să surprindem totalitatea punctelor de vedere exprimate în ceea ce privește posibilitatea de definire a comunicării didactice am încercat doar prin cîteva referiri să punctăm evoluția manifestată în definirea conceptului de la forme simple la abordări complexe. Ceea ce se impune atenției în toate aceste definiții ce au ca studiu comunicarea didactică este faptul că ne aflăm în fața unui fenomen complex, de o mare amplitudine care presupune o perpetuă interacțiune între profesor și elevi, indiferent că este vorba de predare, învățare sau evaluare.

Comunicarea didactică este tipul de comunicare umană care facilitează realizarea acțiunii educaționale indiferent de conținuturile, nivelurile, formele și partenerii implicați. Comunicarea didactică este o comunitate instrumental convergentă, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de "învățare" [4, p. 425].

Comunicarea didactică este nucleul practic și pragmatic al comunicării educaționale, constituind esența însăși și vehiculul secvențelor procesului de învățămînt, derulat sub formă de lecții [2, p. 269].

Comunicarea didactică stă la baza oricărei intervenții educative. Conținuturile cognitive predate învățate în procesul didactic și influențarea formativă presupun o interacțiune permanentă între ele. Funcționarea conexiunii inverse informează permanent emițătorul despre efectele comunicării asupra partenerului: învățătorul „citește” reacțiile elevilor, iar elevii „citesc” atitudinea învățătorului cu privire la reacția lui (a elevului) și fiecare dintre interlocutori își adaptează conduita comunicațională ulterioară în funcție de ceea ce receptează. Astfel, comunicarea didactică este bilaterală.

Comunicarea didactică îl are fără îndoială ca protagonist principal, regizor, dirijor, strateg pe profesor, care dincolo de o pregătire de specialitate trebuie să probeze o dezvoltată competență de comunicare care din orice perspectivă ar fi abordată, rămâne una dintre cele mai distincte din punctul de vedere al caracteristicilor specifice; datorită rolului atât de însemnat pe care îl are în viața copilului. Demersul de cercetare asupra raporturilor de interdependență dintre competența de comunicare și activitatea didactică, devine fundamental în scopul optimizării acestor activități și al evidențierii impactului personalității cadrelor didactice și al elevilor în procesul de învățământ.

În mod general, atunci când examinăm conceptualizarea competenței de comunicare, se poate face distincție între două perspective: comportament și cogniție. Studiile comportamentale caută să identifice: specificul comportamentelor de comunicare și abilitățile necesare în acest sens, asociate cu competența, punând accentul pe „comportamentul potrivit”. Cercetările cognitive examinează tipuri variate de cunoaștere socială și abilități cognitive asociate competenței de comunicare, punând accentul pe astfel de „resurse”.

Ca și celelalte aspecte ale procesului, un rol aparte îl are stilul de comunicare care este necesar a fi adecvat scopului și obiectivelor comunicării, dar și receptorului ei. Stilul de comunicare al profesorului este un element component al structurii educaționale, în cadrul căruia se formează, se exercită și desigur se perfecționează. De aceea atunci când este vorba de calitatea procesului de învățământ, de competența comunicativă nu se poate face abstracție de problematica stilului de comunicare didactică.

Se evidențiază 5 stiluri de comunicare pedagogică: a) comunicare bazată pe legăturile profesionale înalte ale cadrului didactic cât și atitudinea față de activitatea sa în general; b) comunicare bazată pe atitudinea prietenească; c) comunicare-distanță; d) comunicare-ignorare; e) comunicare-flirt [5, p. 2]

Realizând o analiză a acestor stiluri cât și a impactului asupra dezvoltării personalității integrale a educabilului s-a putut constata că primul stil de comunicare este unul mai eficient dat fiind faptul că se bazează pe competența și profesionalismul cadrului didactic.

Stilul de comunicare al cadrului didactic poate fi abordat și după criteriul stilului de conducere a grupului școlar și mai mult ca atât se poate de stabilit și impactul ulterior asupra procesului de învățământ și nemijlocit asupra dezvoltării personalității elevilor, evidențiindu-se 3 stiluri de conducere: autoritar (profesorul își folosește puterea și autoritatea pentru a se face ascultat), democratic (personalitatea elevului este apreciată la justa valoare, accent fixându-se pe o comunicare prietenoasă și caldă, bazată pe înțelegere reciprocă), liberal (participare slabă în comunicare, lipsă de decizie ce dezvoltă plictiseala, neatenția, descurajarea și neimplicarea elevilor).

Dincolo de toate, nu se poate de afirmat existența unui stil de comunicare "cel mai bun", fiecare stil necesitând a fi utilizat la momentul și în situația adecvată. Utilizarea "situațională" a stilurilor de comunicare solicită inteligență și antrenament din partea cadrului didactic cât și încredere în sine și o bună cunoaștere a discipolilor săi.

În **Concluzii** menționăm că dezvoltarea personalității integrale constituie nu doar un deziderat al educației moderne, dar și un răspuns la complexa structură a vieții externe, urmărind dezvoltarea personalității ca întreg prin dezvoltarea competențelor.

Devenit subiect al educației, elevul se dezvoltă prin acțiuni, prin activitate personală. Elevul nu trebuie să-și însușească în mod pasiv cunoștințele, ci să joace un rol activ, dezvoltându-și tehnici pe care le va aplica în învățare și datorită cărora își va mări șansele de reușită. Anume în aceste momente se profilează îndeosebi competențele comunicative și stilul de comunicare adoptat de către cadrul didactic care pot asigura ulterioara dezvoltare a personalității integrale.

#### Referințe bibliografice

1. Bolboceanu A. *Psihologia comunicării*. Chișinău, 2007.
2. Dumitru I., Ungureanu C. *Pedagogie și elemente de psihologie a educației*. București: Cartea Universitară, 2005.
3. Gherghinescu R. *Conceptul de competență didactică*. București: Editura ALL, 1998.
4. Neculau A., Cozma T. *Psihopedagogie*. Iași: Spiru Haret, 1994.
5. Данилова Т. *Когнитивные стили педагогической коммуникации*. În: Русский язык (приложение к газете «Первое сентября»), 2004, nr. 41.

## FORMAREA COMPETENȚELOR ANTREPRENORIALE ÎN CADRUL STUDIERII MATEMATICII

Feghiu Aurelia,  
lector superior, I.Ș.E.

**Abstract.** *This article addresses to some problems which are forming the entrepreneurial competences in studying mathematics.*

Realizarea unui învățământ de calitate în contextul realităților și perspectivelor socio-economice impun ca finalitățile educației să fie formulate nu doar în termeni concreți și pragmatici, ci mai ales din perspectiva nevoilor reale de formare a personalității celui educat. Este vorba de noua abordare în pedagogie, numită pedagogia competențelor, care vizează formarea la elevi a unui sistem de competențe necesare acestora pentru continuarea studiilor și în viață, avînd menirea să asigure o integrare socială cât mai bună.

Astfel, sarcina primordială a școlii contemporane orientează activitatea educațională spre dobîndirea de cunoștințe funcționale, dezvoltarea de capacități / deprinderi și formarea de competențe școlare la finele treptei de învățământ.

Evidențiem următoarele etape de formare a competențelor:

1. **Etapa cunoștințelor fundamentale** – reprezintă etapă inițială în formarea competențelor și se asociază cu activitatea de cunoaștere în general *a ști*.

2. **Etapa cunoștințelor funcționale** – reprezintă cea de-a doua etapă de formare a competențelor și se asociază cu activitatea de cunoaștere *a ști să faci* (rezolvarea problemelor în situații standarde, exersarea în situații simple).

3. **Etapa cunoștințelor interiorizate** – se asociază cu activitatea de cunoaștere *a ști să fii*, care exprimă în esență individul să se comporte în felul său (rezolvarea situațiilor-problemă).

4. **Etapa cunoștințelor exteriorizate** – manifestarea competenței – elevul sintetizează sau integrează toate cele 3 etape (de exemplu, pentru a rezolva o problemă din viața reală) – se asociază cu activitatea *a ști să devii, a ști să trăiești, a ști să acționezi, să știi să propui un plan adecvat de rezolvare a situației*.

Sensul major al paradigmei educaționale la matematică constă în formarea și dezvoltarea competențelor pentru a realiza dezvoltarea deplină a personalității absolventului gimnaziului / liceului și ai permite accesul acestuia la următoarea etapă / treaptă a învățământului și/sau integrarea lui socială pentru a realiza o carieră profesională adecvată.

Pe baza competențelor-cheie determinate de Consiliul Europei și a profilului absolventului au fost definite cele 10 competențe – cheie/transversale stabilite pentru sistemul de învățământ din Republica Moldova.

În ansamblu competențele-cheie cuprind trei aspecte ale vieții:

- **împlinirea personală și dezvoltarea de-a lungul vieții:** competențele cheie trebuie să dea posibilitatea indivizilor să-și urmeze obiectivele individuale, conduși de interesele și aspirațiile personale, de dorința de a continua învățarea pe tot parcursul vieții;

- **cetățenia activă și incluziunea:** competențele-cheie trebuie să le permită indivizilor să participe în societate în calitate de cetățeni activi;

- **angajarea într-un loc de muncă:** competențele cheie trebuie să asigure formarea capacității fiecărei persoane de a obține o slujbă decentă pe piața forței de muncă.

Printre cele 10 competențe-cheie e prezentă și competența antreprenorială.

Competența antreprenorială presupune formarea personalității antreprenoriale întreprinzătoare, autonomă, activă, responsabilă, creativă – prin următoarele modalități și direcții specifice::

a) formarea aptitudinilor necesare generării unor afaceri în vederea valorificării oportunităților în plan social;

b) școala trebuie să devină un incubator pentru realizarea profilului de formare a personalității antreprenoriale. Aceasta reprezintă una dintre cele mai importante provocări cu care școala se confruntă astăzi și se va confrunta în perspectivă în Republica Moldova. Din această perspectivă profesorul devine elementul central al creării și răspîndirii culturii de tip antreprenorial, este cel care poate încuraja elevii în găsirea celor mai bune instrumente pentru a-și asigura o carieră și pentru a excela în dezvoltarea abilităților care le-ar asigura succesul.

Competența antreprenorială se poate realiza prin intermediul oricărei discipline școlare dacă sînt urmărite obiectivele care vor contribui la formarea acesteia. De exemplu, subiectele ce se referă la bugetul



unei afaceri se pot folosi ca aplicații la matematică, iar colaborarea dintre partenerii unei afaceri poate deveni sursă în dezvoltarea vocabularului sau a competenței de comunicare.

Oricare disciplină școlară poate constitui o sursă pentru dezvoltarea competențelor antreprenoriale. Elevii fiind implicați în experiențe de învățare reale, au posibilitatea de a-și asuma riscuri, de a-și coordona rezultatele și de a învăța din rezultatele obținute, deci de-ași forma capacitățile respective unei competențe antreprenoriale.

În procesul studierii matematicii formarea competențelor antreprenoriale se poate realiza prin diverse metode și tehnici: participarea la concursuri și olimpiade unde se poate dezvolta spiritul de întrecere și dorința de a fi mereu învingător; problematizarea; discuția și dezbateră în grup; studiul de caz; algoritimizarea; cubul; portofoliul; metoda PRES; brainstorming: brainstorming în grup și brainstorming cu roluri; metoda Filips 6-6; pluralitatea perspectivelor P-P; discuție „Panel”; scamper etc.

Una dintre cele mai eficiente metode din perspectiva formării competențelor devine metoda proiectelor. Profesorul va implica elevii și în activitățile de realizare a unor proiecte cu aspecte antreprenoriale.

În procesul formării competenței antreprenoriale se va pune accentul și pe însușirea de către elevi a unui minim de cunoștințe și formarea unor abilități care să le faciliteze inserția pe piața muncii, cum ar fi:

- 1) întocmirea unui Curriculum Vitae și a unei scrisori de prezentare;
- 2) prezentarea și susținerea unui interviu de angajare;
- 3) elaborarea unui plan de afacere și determinarea instituțiilor la care se apelează pentru promovarea unei afaceri.

Deci, partea cea mai însemnată a competenței antreprenoriale se referă la capacitatea unui individ de a pune ideile în practică. Aceasta îl susține în cotidian, inclusiv la locul de muncă, făcându-l conștient de contextul muncii, capabil să profite de oportunități și constituie temelia pentru deprinderi și cunoștințe mult mai specifice.

#### Referințe bibliografice

1. [www.math.ort.md](http://www.math.ort.md) - Curriculum școlar la disciplina matematică. Chișinău, 2010.
2. Cartaleanu T. și alții. *Formare de competente prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Editura Pro Didactica, 2008.

### REPERE TEORETICO-METODOLOGICE ÎN FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ȘTIINȚIFICĂ LA TREAPTA LICEALĂ

**Victor Țâmpău,**  
cercetător științific, I.Ș.E.

**Abstract.** *The text presents an approach/interpretation attempt of scholar competency (for such disciplines as physics, biology, chemistry).*

*There are described the types, conditions, formation principles, also and specific competencies of formation, characteristics for scientific lecture, phases, acquisition competencies etc.*

Cercetarea surselor consacrate competenței de comunicare relevă prin aceasta finalitatea limbajului, care este factorul decisiv ce transmite informația, reprezentând un depozit al informației [2].

Competența de comunicare științifică (CCȘ) este menținută și perfecționată de capacitățile cognitive superioare ale individului, stabilind o corelare pe dimensiunea a două arii curriculare. În acest context competența de comunicare include aptitudinile în care cunoștințele lingvistice și socio-culturale sînt indispensabile.

Pentru început se va delimita competența de comunicare științifică *orală* și *scrisă* care se formează pe baza unui *vocabular*, incluzînd *lexicul științific general* și *lexicul științific special*, se va delimita tipul de comunicare: a) cercetare/ structurare; b) cercetare/ informare; c) apreciere/ interpretare [7].

Aici sarcina revine ambilor subiecți: a profesorului prin concretizarea comunicării și obiectivelor; a liceanului prin realizarea propriu-zisă, în special, a comunicării științifice: scrise.

Formarea competenței de comunicare științifică la treapta liceală presupune concursul a două categorii distincte de activități: 1) activitatea de structurare a cunoștințelor; 2) activitatea de comunicare globală – prin alternanță.

În cadrul acestor activități elevul va trebui să realizeze competențe specifice::

❖ să *anticipeze conținutul* (idei esențiale) prin cercetarea elementelor orientative verbale; cu acest scop va trebui să dispună de capacități pentru a stabili tema esențială a textului, termenii – cheie, ideile – reper, obiectul discuției (titlu, subtitlu, paragraf, alineat etc.) introducere (preliminarii, argumentare, tratare propriu-zisă, încheiere (concluzii); pentru a utiliza material nonverbal (scheme, tabele, diagrame, simboluri, abrevieri, unități de măsură etc.);

❖ să *delimiteze informația esențială* de cea auxiliară. Întru realizarea acestui scop liceanul va trebui să dispună de capacități de a stabili chintesența a ceea ce se are a comunica, de a evidenția elementele principale și cele auxiliare, de a stabili corelări, conexiuni între fapte, fenomene, legități etc.

Cu acest scop se vor antrena: abilități necesare pentru manipularea cunoștințelor; informațiile științifice: selectată, veridică, actualizată, precisă; capacități de transmitere a cunoștințelor; inteligență, dar mai ales înțelepciune; experiență didactică flexibilă; competență – multiple și variate strategii rezolutive; aptitudini pentru cercetare, experimentare și control; inițiativă și obiectivitate în evoluare; capacități și strategii creative; operații mentale flexibile și dinamice; capacități de transfer și aplicare [6, p. 163].

**Obiectivele de bază** ale CCȘ prevăd următoarele sarcini, activități:

1. Să înțeleagă, să perceapă și să aplice corect mijloacele de comunicare în transmiterea mesajului textului elaborat, redactat, alcătuit.

2. Să inițieze și să declanșeze actul de comunicare la nivelurile: relațional; discursiv; cognitiv, argumentativ; motivațional, atitudinal.

3. Să înțeleagă funcționarea limbajului științific ca sistem unitar de dezvoltare și formare a CCȘ.

4. Să realizeze acte de comunicare științifică orală și scrisă prin adaptare, flexibilitate și transfer la domeniul de studiu.

5. Să prezinte oral și în scris într-o formă coerentă și logică printr-un vocabular științific adecvat idei, judecăți, concluzii.

Dintre **obiectivele operaționale** se evidențiază: să-și dezvolte/formeze limbajul științific; să utilizeze adecvat terminologia științifică în dependența de contextele de comunicare; să prezinte într-o formă coerentă propriile idei, opinii, judecăți; să însușească minimul de vocabular științific prin formarea/dezvoltarea CCȘ ca valoare personală și socială; să autoevalueze vocabularul și limbajul științific; să-și manifeste un interes constant față de utilizarea terminologiei științifice: în contexte diferite de comunicare.

Obiectivele care conferă CCȘ finalități convenționale:

1. Să stabilească câmpul lexical al termenului.

2. Să descrie diverse observări.

3. Să concluzioneze oral și în scris în baza observărilor.

4. Să opereze cu termeni specifici referitor la o temă, modul, capitol, compartiment, disciplină.

5. Să descrie însușiri ale substanțelor, proprietăți ale corpului.

6. Să elaboreze un referat, rezumat, eseu.

7. Să susțină punctul său de vedere referitor la o problemă, întrebare etc.

8. Să illustreze, să comenteze prin exemple proprii o informație.

9. Să descrie fauna, flora localității, ținutului.

10. Să comenteze un proces industrial, tehnologic, natural.

Pentru CCȘ sînt relevante următoarele poziții.

Capacități de comunicare privind: 1) comprehensiune de text (oral și scris); 2) reproducere de text (oral și scris).

**Resursele competenței** de comunicare științifică sînt prezente prin: 1) cunoștințe (savoir) „a ști”; 2) capacități procedurale și contextuale (savoir – faire) – „a ști să faci” (cum, unde, cînd și de ce); 3) cunoștințe declarative „a ști să”; 4) cunoștințe procedurale („a ști cum”); 5) cunoștințe contextuale sau pragmatice („a ști unde, cînd și de ce”); 6) interesul cognitiv (partea internă și partea externă a activității de învățare, stimulenți verbali, schematici, ilustrativi); 7) motivația (dinamică și direcțională); 8) componenta verbal – lingvistică (lexicul de specialitate); 9) componenta textuală (structura textelor); 10) valorile mesajului comunicativ: cantitativă; semantică, pragmatică/utilitară; 11) condițiile de realizare; 12) componenta motivațional–afectivă.

Competența de comunicare științifică se realizează educațional (de instruire) prin domeniile cognitiv (de gîndire) și comportamental (de acțiune).

Competența de comunicare științifică presupune un șir de capacități: *observarea, identificarea, descrierea, clasificarea, proiectarea sarcinilor, colectarea informațiilor, interpretarea datelor, comunicarea rezultatelor, formularea concluziilor* [5, p. 102].

La formarea – dezvoltarea competenței de comunicare științifică un obiectiv major îl constituie obținerea înțelegerii verbale confirmată prin calitățile comunicării orale și scrise. Dintre acestea se

evidențiază: capacitatea de sesizare rapidă a sensului cuvintelor, propozițiilor, frazelor, de natură științifică, artistică, tehnologică etc.; capacitatea de expunere fluidă, în diferite condiții și situații cu grad ridicat de solicitare și complexitate [3, p. 154].

Disponibilitatea acestor capacități care ulterior vor forma și dezvolta CCS vorbesc despre un vocabular științific adecvat, corectitudinea terminologică, exactitatea de sens, creativitatea verbală, concizia, claritatea mesajului, coerența, logica etc.

Competența de comunicare științifică raportată la domeniul cognitiv se menține și se perfecționează prin capacitățile corespunzătoare superioare, operațiile intelectuale realizate pe parcursul comprehensiunii și producerii limbajului (memorare, diferențiere, clasare, comparare, anticipare, interpretare, interferență etc.).

Astfel, progresul cognitiv general funcțional realizat prin lectura textelor științifice, prin capacități cognitive superioare evoluează în competența de comunicare în general și științifică în special.

Competența de comunicare științifică se intercorelează cu competențele de formare cognitivă a elevilor prin triada: 1) obiect: realitate; 2) noțiune: cunoaștere; 3) cuvânt: limbă.

Interacțiunea acestei triade produce: *apariția unor realități noi; consolidarea unor cunoștințe despre realități în cercetare; oportunitatea de corectitudine prin exprimarea orală și scrisă.*

Dintre metodele de comunicare remarcăm: 1) expositive (povestirea, descrierea, explicația, demonstrarea); 2) dialogate (conversația, problematizarea, învățarea prin descoperire, dezbateră, studiul de caz); 3) scrise (activitatea cu cartea, studierea literaturii suplimentare); 4) oral – vizuală (RTV, Internet, mijloace audio/video).

Schema unei comunicări care ulterior va evolua în CCȘ cuprinde: 1) factorii (actorii, personajele/agenții/comunicării); 2) dispoziția așezării lor; 3) cadrul și contextul (instructiv – educativ); 4) situația enunțiativă (expunere orală, rezumat, referat); 5) retroacțiunile practicate [7, p. 190].

Prin indicii de comprehensiune a textului se subînțelege exactitatea (prezentarea inițială a informației și evidențierea informației de bază), profunzimea, relevarea intenției comunicative.

Competența de formare cognitivă prin aplicare se integrează cu CCȘ.

Etapele de construire a sarcinii în formarea unei competențe de comunicare științifică constau în: 1) alegerea obiectului antrenat; 2) alegerea stadiului de formare a competenței; 3) stabilirea complexității sarcinii (reproductivă, creativă); 4) mesajul textului, natura internă a textului, realizarea verbală exterioară a textului; 5) formarea noii capacități: vorbire – interogare – răspuns; 6) prelucrarea capacității – vorbirea cu repere pe automatizarea capacității – vorbire fără reper.

Intercorelarea la nivelul textului se produce prin: 1) perceperea textului; 2) anticiparea și identificarea mesajului; 3) interpretarea și aprecierea lui.

Antrenarea stimulanzilor verbali va consta în evidențierea cuvintelor – cheie; stimulanzilor schematici prin scheme, tabele; stimulanzilor ilustrativi (imagini, foto).

Competența cognitivă presupune dispunerea de operații intelectuale realizate pe parcursul comprehensiunii și producerii limbajului (memorare, diferențiere, clasare, comparare, anticipare, interpretare, interferență etc.), evoluând în competența de comunicare.

La nivel operațional competența de formare cognitivă este un proces de extragere și prelucrare a informației, care se desfășoară în relație comunicațională bilaterală. Recepționarea și prelucrarea informației se produce conform sarcinilor de reglare ale personalității într-o situație comunicațională, aplicarea terminologiei științifice: cu semnificație specială, realizându-se în procesul cognitiv - comunicativ, ulterior vor forma competența cu utilitate personală și socială pentru viitorul absolvent.

CCS pe durata studiilor este într-o interacțiune la nivelurile: *cognitiv* (instrument al gândirii); *informativ* (disponibilitatea obiectului de comunicare); *pragmatic* (transmiterea mesajului de comunicare în situația concretă).

În ansamblu, competența de comunicare științifică se realizează prin: a) mobilitatea cunoștințelor (terminologie, vocabular, limbaj); b) flexibilitatea metodei (orală, scrisă, limbaj intern, reflecție personală, introspecție etc.); c) gândirea critică; fiind constantă pe întregul parcurs educațional activitatea verbal-meditativă.

#### Referințe bibliografice

1. Cerghit I., Neacșu I., Negrei-Debridor și alții. *Prelegeri pedagogice*. Iași: Polirom, 2001.
2. Coșeriu E. *Introducere în lingvistică*. Cluj 1995.
3. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: CELI, 2000.
4. *Curriculum pentru clasele a X-a XII-a (chimie, biologie, fizică)*. Chișinău: Știința, 2010.
5. Iacob L. *Comunicarea didactică*. În: Psihologie școlară. (coordonator A. Cosmovici). Iași: Polirom, 1998.

6. Iucu R.B. *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*. Iași: Polirom, 2001.
7. Lohisse J. *Comunicarea. De la transmiterea mecanică la interacțiune*. Iași: Polirom, 2002,
8. Pânișoară I. O. *Comunicare eficientă*. Iași: Polirom, 2008, p. 43.

## PROIECTAREA DIDACTICĂ DE LUNGĂ DURATĂ LA CHIMIE DIN PERSPECTIVA FORMĂRII COMPETENȚELOR

**Elena Prunici,**  
lector superior, I.Ș.E.

***Abstract.** This article refers to a model of long didactic planning of chemistry from perspective of competence training.*

Procesul formării competențelor este unul complex, de lungă durată. Se va conștientiza că competența nu se formează la finele unei lecții sau la finele unui capitol. Competențele fixate în curriculum determină rezultatele finale care vor fi obținute la finele treptei respective de învățământ. Importantă în acest context este proiectarea didactică de lungă durată, elaborată anual.

***Considerăm oportună următoarea structură pentru proiectarea didactică de lungă durată la toate disciplinele școlare, inclusiv la chimie:***

Indicatorii competențelor specifice: (CS) și ai subcompetențelor (S) selectate din curriculum		Nr. crt.	Conținuturi	Nr. ore	Data	Observații
CS	S					
			<b>Repartizarea generală a orelor:</b> - Recapitulare - Predare-învățare - Evaluare <b>Total ore:</b>			

***În contextul acestei structurări profesorul de chimie va ține cont de următoarele:***

- 1) Cadrul didactic are libertatea să includă în această schemă și alte componente, dacă le consideră necesare.
- 2) Pentru fiecare capitol profesorul determină competențele specifice: prioritare pentru acest capitol și se fixează indicatorii respectivi, conform curriculumului, în prima rubrică.
- 3) Pentru fiecare secvență la conținuturi (capitol, modul) se determină subcompetențele care vor fi realizate prin conținutul concret și se fixează indicatorii respectivi curriculumului în rubrica a doua.
- 4) Pentru secvențele de conținuturi recapitulative în plan se vor prevedea 1-2 ore, iar pentru conținuturi noi – cel puțin 3 ore pentru fiecare unitate de învățare.
- 5) Fiecare capitol va conține, în mod obligatoriu cel puțin 1 oră de sinteză a materiei din capitolul respectiv și 1 oră de sinteză integrativă a materiei din capitolele anterioare.
- 6) În proiectarea de lungă durată se fixează orele de evaluare inițială și cele de evaluare sumativă la capitol (modul), semestru, an.

În continuare propunem o posibilă proiectare didactică de lungă durată la modulul „Soluțiile. Disociația electrolitică”, clasa a X-a, profil real.

**Total ore planificate 21**

**Din ele:**

**Predare –învățare:10**

**Rezolvarea problemelor experimentale: 6**

**Lucrări practice: 2**

**Ora de sinteză la modul: 1**

**Ora de sinteză integrativă: 1**

**Evaluare sumativă: 1.**

**Realizarea celor proiectate se va efectua în patru etape:**

**I etapă - Formarea cunoștințelor fundamentale – sistemul de cunoștințe fundamentale**

**(2-4 ore)**

Sistemul de cunoștințe științifice: din capitolul dat se axează pe cele două subiecte diferite dar strâns legate între ele:

**Soluțiile:** lanțul logic al noțiunilor: soluție, substanță dizolvată, solvent, dizolvare, solubilitate (în baza Tabelului solubilității), soluții saturate, nesaturate, partea de masă a substanței dizolvate, densitatea soluției, concentrația molară, pH.

**Disociația electrolitică:** lanțul logic al noțiunilor fiind: principiile de bază ale teoriei disociației electrolitice (TDE); noțiunile de electrolit, neelectrolit, electrolit tare, electrolit de tărie medie, electrolit slab, grad de disociere electrolitică, acid, bază, sare, bazicitatea acidului, sare acidă, reacția de neutralizare, hidroliza sărurilor.

**II etapă – Formarea cunoștințelor funcționale**

**(3-5 ore)**

Aplicarea cunoștințelor funcționale în situații simple (rezolvarea unor exerciții, probleme simple în care se utilizează cunoștințele funcționale formate anterior).

Această etapă presupune rezolvarea exercițiilor și problemelor de tipul:

- Alcătuirea ecuațiilor reacțiilor de disociere a acizilor, bazelor, sărurilor neutre și acide; electrolitelor tari și slabi.

- Caracterizarea proprietăților chimice generale ale: acizilor, bazelor, sărurilor prin ecuațiile moleculare (EM), ionice complete (EIC) și ionice reduse (EIR).

- Compararea procesului de dizolvare cu cel de disociere.

- Compararea ecuațiilor de disociere a acizilor, bazelor, sărurilor.

- Realizarea transformărilor chimice (în baza reacțiilor de schimb ionic).

- Deducerea metodelor de obținere și transformare a compușilor anorganici în baza reacțiilor ionice.

**III etapa - Formarea cunoștințelor interiorizate**

**(2-6 ore)**

La etapa dată elevilor li se va propune să rezolve probleme de o complexitate sporită:

- Calcule în baza corelațiilor între partea de masă a substanței dizolvate, masă/volumul soluției, densitatea soluției, concentrația molară.

- Determinarea părții de masă a substanței dizolvate în soluție în urma adăugării substanței /apei la o soluție cu o anumită parte de masă a substanței dizolvate;

- Calcule pe baza ecuațiilor chimice, cunoscând masă /volumul soluției, partea de masă sau concentrația molară a substanței dizolvate.

- Determinarea pe baza ecuațiilor chimice a părții de masă / concentrației molare a substanței în soluție.

- Probleme de calcul pe baza ecuațiilor reacțiilor, dacă una din substanțele reactante este în exces.

**Lucrarea practică nr. 1:** Prepararea soluției cu o anumită concentrație molară.

• **Experiența de laborator nr. 3 (conform curriculumului):** Determinarea pH-ului diferitor soluții apoase cu ajutorul indicatorului universal.

• **Experiența de laborator nr. 4 (conform curriculumului):** Hidroliza sărurilor.

**Lucrarea practică nr. 2:** Problemele experimentale la tema „Disociația electrolitică”.

**IV etapă – Exteriorizarea cunoștințelor, manifestarea competenței la rezolvarea unor situații semnificative (care integrează într-o situație semnificativă toate cele 3 etape într-o situație reală).**

**(5-6 ore)**

Se vor rezolva probleme, situații-probleme ce integrează cele studiate în cadrul modulului în ansamblu.

**Referințe bibliografice**

1. Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a. Chișinău: Știința, 2010.
2. Kudrițaia S., Velișco N. *Chimia*, manual pentru clasa a X-a. Chișinău: ARC, 2007.

## CUNOAȘTEREA CONCEPTELOR – MIZA PENTRU DEZVOLTAREA LIMBAJULUI INTELIGIBIL AL PERSONALITĂȚII

Veronica Gărbălău,  
conferențiar universitar, I.Ș.E.

*Résumé. La comaissance de concepts est un grand apport pour une communication éloquent e f intelligible d'une personne intègre.*

*Un cuvînt numește, alt cuvînt îl pune în mișcare,  
un alt cuvînt î-i dă lumină*

**Tudor Arghezi**

Limbajul unui ins depinde de nivelul de cunoaștere a limbii materne, a limbilor străine ca o condiție sine-qua-non de trai în epoca **civilizației universale**. Resursele informaționale ne dau posibilitatea să avem noutățile din lumea întreagă în timp scurt și transmise în fiecare dintre limbile diplomatice: limba engleză, limba franceză, limba spaniolă, limba chineză și limba rusă, limbi adaptate și confirmate de Organizația Națiunilor Unite.

Pentru a fi vorbitori elocvenți și inteligibili este necesar să percepem, să înțelegem, să conștientizăm, să ne amintim câmpul semantic al cuvintelor. Blaise Pascal spunea că „întreaga omenire poate fi considerată ca un singur om care fără încetare învață și își amintește” [2, p. 58]. Într-adevăr confirmă Héléne – Trocmé Fabre, amintirile sînt imagini pe creier care dau „lumină cuvintelor”. În lucrarea sa „Si j'apprend, done je suis” (Dacă învăț înseamnă că sînt) autoarea și savantul în neuropedagogie menționează: „Semnificațiile conceptelor le putem folosi liber în comunicare numai după ce avem imprimate pe creier (stocate în memoria de lungă durată) imaginile acestora sau amintirea împrejurărilor cînd le-am învățat”.

Reieșind din atitudinea autoarei vis-a-vis de învățarea cuvintelor și din nivelul de cunoaștere a câmpului semantic, a originii, a funcției conceptelor am organizat un sondaj pentru a constata în ce măsură profesorii care vin la stagiul din cinci în cinci ani la I.Ș.E. cunosc și utilizează liber în exprimare conceptele: **Civilizație, Cultură, Interculturalitate**.

Rezultatele sondajului au fost calificate cu „Lasă mult de dorit”. De exemplu, conceptul **Civilizație** a fost confundat cu cel de **Cultură**. Conceptul **Cultură** s-a redus la tradiții, obiceiuri, folclor. **Interculturalitatea** a fost explicată foarte laconic: „nu am auzit”, am asistat la seminare, dar nu mi-a fost clară explicația, nu au fost folosite tehnici de lucru practic. Lacunele din cunoștințele profesorilor s-au dovedit a fi factorul principal pentru cercetarea acestor concepte. Conceptul **civilizație** în limbajul contemporan este polisemantic. Georges Bastide în comunicarea sa „Miraje și certitudini ale civilizației” [2, p. 30] numește acest cuvînt ca „cel mai obscur în spiritul oamenilor”. Poate că autorul are dreptate deoarece cuvîntul acesta are o istorie specială explicația căruia am găsit-o doar în „Grand Larousse Encyclopedique, tom III, 1960”. Această noțiune provine de la latinescul *civilite*, ceea ce înseamnă popor, în limbajul documentelor de la procuratură din Evul Mediu mai concret în procesarea dosarului unui inculpat cu o vină mai puțin gravă era admis adjectivul *civilite* cu sensul ca vinovatul să fie judecat de popor, prin îndeplinirea mai multor lucrări în beneficiul comunei, decizie juridică aplicată și în zilele noastre. În sec. XVIII „Iluminiștii” francezi: Voltaire, Didrot, d'Alambert, Buffon, d'Alambert editează Enciclopedia franceză și aveau nevoie de un termen care ar semnifica ajunsurile dezvoltării umane, nivelul avansat de viață, un trai decent. Atunci au apelat la termenul juridic *civilite*, pentru că acest cuvînt însemna „un popor care posedă și aplică legi și cutume civile departe de orice barbarie” [2, p. 28]. De la rădăcina *civil* s-a format verbul *civilis* (a civiliza), apoi substantivul *civilisation*, adăugîndu-i-se vocala *a* de legătură și sufixul *-tion*. Pentru prima dată conceptul acesta este rostit public ” în anul 1756 de marchizul Mirabeau în tratatul „L'Ami des Homunes” (Amicul oamenilor). În acest discurs autorul explică semnificația conceptului ca ansamblu de valori materiale și spirituale create de un popor, de omenire în cursul istoriei sale. „Bunăstarea unui popor este o stare a vieții la care se ajunge grație gîndirii umane, încrederii în ideile progresiste promovate, încrederea în progresul istoric, al dezvoltării etniilor din epoca de piatră pînă la perfecțiunea civilizat” [2, p. 30].

Gîndirea umană progresistă a contribuit permanent la perfecționarea mijloacelor de lucru pentru a ușura munca omului în prelucrarea resurselor naturale ca bază a dezvoltării materiale și spirituale.

„Din inițiativa marilor călători și cercetători cum a fost Franclin s-a insistat asupra noțiunii acestui cuvînt la plural „**Civilizații**” pentru a numi o etnie, o nație, un grup de oameni, fiecare avînd civilizația sa, mai veche sau mai nouă, mai dezvoltată sau mai puțin dezvoltată. Astfel apare semnificația conceptului **civilizație** etnografică [2, p. 29].

- O altă semnificație a cuvântului este de a denumi o epocă, de exemplu, Civilizația Antică, Civilizația Evului Mediu susține Civilizația Renașterii etc.

**Civilizație**, noțiune *etică* se întrebuintează în sensul în care se implică ideea de Bine sau Rău. [2. p.31] Atunci când concepția și realizarea unui proiect dezvoltă o societate în ascensiune totul merge în numele Binelui, succesele asigură o viață decentă, se spune că „totul s-a făcut în numele Binelui în numele Civilizației”. În situația dată **civilizația** devine judecător, apreciază Binele. În caz când **insuccesele** proiectului sînt evidente, în societate se ajunge la mari divergențe, la contradicții și pierderile sînt: umane, materiale culturale, și regretele sînt foarte mari. Și în această situație tot civilizația judecă.

**Civilizația industrială** presupune dezvoltarea fulminantă a tehnicii, studierea cosmosului, apariția inteligenței artificiale a condus spre **civilizația universală** care este epoca noastră. Datorită surselor tehnice azi putem fi aici, mîine cu mult mai departe, grație succeselor de informație și a mijloacelor de transport.

Acest cîmp semantic al conceptului **civilizație** desfășurat cronologic și semantic, stocat în memoria de lungă durată cu ajutorul diferitor tehnici de comunicare, grafice:, imagini, scheme etc., ne oferă posibilitatea să-l conștientizăm și să-l folosim „cuvîntul potrivit la locul potrivit”.

### **Conceptul Cultură**

Conceptul Cultură precum și cel de Civilizație își are atît istoricul său cît și cîmpul semantic. Schema nr. 2

Am pomenit mai sus că la început conceptul **Civilizație** cuprindea atît dezvoltarea materială cît și cea spiritual – culturală, artistică a societății. Fapt care în vorbirea orală actuală persistă aproape la toți europenii, cînd cineva spune **civilizație rafinată** presupune viața intelectuală, artistică, religioasă foarte dezvoltată. Ce se înTâmplă la sfîrșitul secolului XIX? Scriitorii, filozofii germani în frunte cu D. Spengler „dau tîrcoale” [3, p. 29] cuvîntului **Kultur** care ar desprinde de conceptul **civilizație** latura artistică, intelectuală și religioasă a vieții umane. Intelectualii și gînditorii francezi nu au acceptat această despărțire justificînd în felul următor: „Pentru noi, dacă descriem **civilizația** unui popor înseamnă să evocăm viața sa culturală precum și contextul socio-economic și politic în care se dezvoltă! [2, p. 29].

După multe discuții în baza subiectului dat, în spațiul nostru folosim doi termeni: **civilizație** pentru a identifica latura materială, socio-economică, politică a societății pe cînd termenul **Cultură** pentru a desemna: **Marca Cultură** reprezentată pe schema nr. 2 prin petale, de exemplu: teatru, arhitectura, muzica și cultura cotidiană.

Pătrunderea în toate nuanțele acestui concept se face prin simțire, fiori, meditație, gîndire, comportament, cunoaștere, eleganța, dragoste etc. Deoarece cînd spunem un om cult, un om civilizat vedem un ins care conștientizează personalitatea sa ca ființă gînditoare. Acest om cult, civilizat se vede în raport cu alți oameni, în raport cu spațiul unde trăiesc și cu mediul natural. „Un om cult nu se separă de ceilalți membri a societății, el este membru a colectivității, membru a speciei umane, a universului și este în raport cu pămîntul, cu ceilalți oameni și caută să-i cunoască. În aceste condiții **Cultura** este o concepție personală a vieții astfel concepută de un individ” afirmă André Siegfried în „Ce este cultura” [2, p. 98] Pentru ca să pătrundem în toate nuanțele acestui concept este necesar să simțim să medităm, să concepem să avem gîndirea personală asupra fiecărui aspect al **Culturii** deoarece un om cult, un om civilizat este acela care „conștientizează personalitatea sa ca ființă gînditoare și deasemenea se vede în raport cu alți oameni, este în raport cu spațiul unde trăiește și mediul natural. Un om cult nu se separă de ceilalți membri a societății, al este membru al colectivității, membru a speciei umane, a universului și este în raport cu pămîntul, cu ceilalți oameni și caută să-i cunoască. În aceste condiții **Cultura** este o concepție personală a vieții, astfel concepută de un individ” André Siegfried „Ce este cultura” [2, p. 98].

Se spune că **Grecia** a civilizată Europa, dar grecii în sensul de dezvoltare socio-culturală folosesc noțiunea de artă, artistic, conceptul **Cultură** îl folosește în domeniile agricole: pomicultură, viticultură, pomicultură.

Conceptul **Cultură** are foarte multe definiții, explicații dintre care cultura gîndirii, vorbirii inteligibile și fluente, eleganța comportamentului sînt „cartea de vizită” a personalității.

**Interculturalitatea** presupune existența unei relații între persoanele care aparțin diferitor grupuri etnice, popoare de culturi diferite. Acest concept prin definițiile sale implică și diferite interacțiuni: relații de afaceri, culturale, de studii, amicale, economice, politice etc.

O cultură pură nu există, orice cultură evoluează datorită contractului cu alte culturi, dar cultura unui popor nu poate fi un metissaj. Parafrazîndu-l pe M. Eliade voi menționa faptul că numai etnia creează opere universale. De exemplu, poporul român este cunoscut în lume prin opera sa comună **Doina**

„Interculturalul este un proces educativ care se realizează în baza **relativizării** elementelor din domeniile: sociologic, antropologic și semiologic al conținutului de predare-învățare în școlile de diferite nivele” [6. p.120].

Abordarea **interculturală** reprezintă un răspuns posibil la provocarea noilor scenarii socioculturale. Dacă conceptul **cultură** recunoaște valoarea, interculturalul implică **recunoașterea** valorilor, modurilor de viață, comportamentul personajelor, felul de a comunica și dacă limbile sînt înrudite sînt sesizate fenomenele lingvistice comune de mare valoare.

Rodert Galisson în discursul său la Forumul profesorilor de limbă franceză de la Lisabona, anul 1995 a menționat că educația interculturală este un proces de care poartă răspundere Uniunea Europeană și procesului educațional, în general, deoarece prin educație se formează personalitatea ca unitate în diversitate. Curricula la limbi străine include formarea competenței interculturale în baza competenței lingvistice și conținutului socio-cultural prin abordarea, sociologică antropologică și semiologică a conținutului de predare / învățare. [6, p. 119]

Pentru ca să pătrundem în toate nuanțele acestui concept este necesar să simțim să medităm, să concepem să avem gîndirea personală asupra fiecărui aspect al **Culturii** deoarece un om cult, un om civilizată este acela care „conștientizează personalitatea sa ca fiindă gînditoare și deasemenea se vede în raport cu alți oameni, este în raport cu spațiul unde trăiește și mediul natural. Un om cult nu se separă de ceilalți membri a societății, al este membru al colectivității, membru a speciei umane, a universului și este în raport cu pămîntul, cu ceilalți oameni și caută să-i cunoască. În aceste condiții **Cultura** este o concepție personală a vieții, astfel concepută de un individ” André Siegfried „Ce este cultura” [2, p. 98].

Se spune că **Grecia** a civilizată Europa, dar grecii în sensul de dezvoltare socio-culturală folosesc noțiunea de artă, artistic, conceptul **Cultură** îl folosește în domeniile agricole: pomicultură, viticultură, pomicultor.

Conceptul **Cultură** are foarte multe definiții, explicații dintre care cultura gîndirii, vorbirii inteligibile și fluente, eleganța comportamentului sînt „cartea de vizită” a personalității.

**Interculturalitatea** presupune existența unei relații între persoanele care aparțin diferitor grupuri etnice, popoare de culturi diferite. Acest concept prin definițiile sale implică și diferite interacțiuni: relații de afaceri, culturale, de studii, amicale, economice, politice etc.

O cultură pură nu există, orice cultură evoluează datorită contractului cu alte culturi, dar cultura unui popor nu poate fi un metissaj. Parafrazîndu-l pe M. Eliade voi menționa faptul că numai etnia creează opere universale. De exemplu, poporul român este cunoscut în lume prin opera sa comună **Doina**

„Interculturalul este un proces educativ care se realizează în baza **relativizării** elementelor din domeniile: sociologic, antropologic și semiologic al conținutului de predare-învățare în școlile de diferite nivele” [6. p.120].

Abordarea **interculturală** reprezintă un răspuns posibil la provocarea noilor scenarii socioculturale. Dacă conceptul **cultură** recunoaște valoarea, interculturalul implică **recunoașterea** valorilor, modurilor de viață, comportamentul personajelor, felul de a comunica și dacă limbile sînt înrudite sînt sesizate fenomenele lingvistice comune de mare valoare.

Rodert Galisson în discursul său la Forumul profesorilor de limbă franceză de la Lisabona, anul 1995 a menționat că educația interculturală este un proces de care poartă răspundere Uniunea Europeană și procesului educațional, în general, deoarece prin educație se formează personalitatea ca unitate în diversitate. Curricula la limbi străine include formarea competenței interculturale în baza competenței lingvistice și conținutului socio-cultural prin abordarea, sociologică antropologică și semiologică a conținutului de predare / învățare. [6, p. 119].

reprezintă demersul abordării interculturale în procesul de predare a limbilor străine din perspectiva dimensiunii sociologice, antropologice și semiologice a conținutului de predare / învățare a limbilor străine, urmînd același scop: formarea personalității **ca unitate în diversitate**.

Descrierea, prezentările grafice:, valoarea pe care le au **conceptele** în general, și concret: Civilizație, Cultură, Interculturalitate dezvoltă un om cult și civilizată este incontestabilă pentru o comunicare elocventă și inteligibilă.

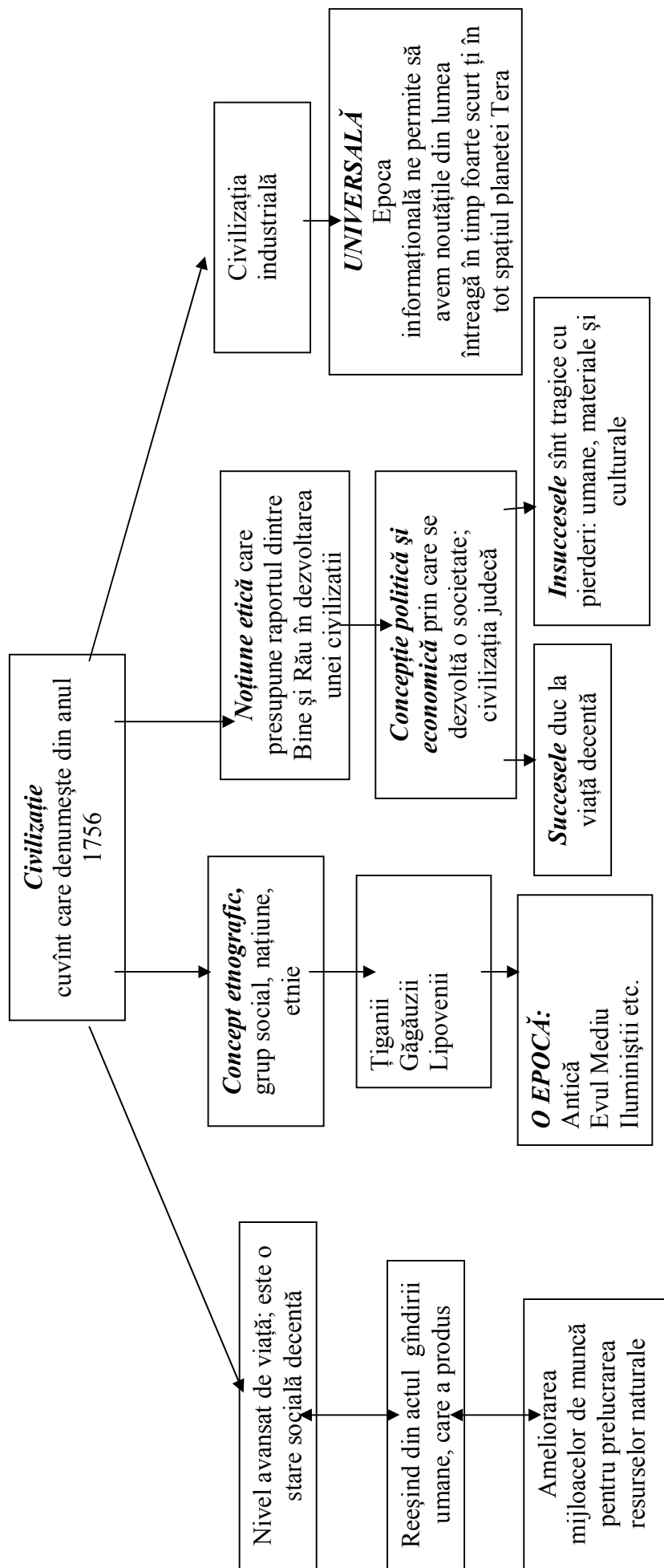
Textul prezentat nu pretinde a fi o explicație exhaustivă doar un răspuns parțial la necesitățile pentru dezvoltarea personalității integre.

#### Referințe bibliografice

1. *Cadrul european comun de referințe pentru limbi*. Chișinău: Editura Centrală, 2003.
2. Bastiade G. *Civilization, contemporaine*. Paris: Hatier,
3. Grand Larousse enciclopedique. tome III. 1960.
4. Fabre H-T. *Si j'apprend done je suis*. Paris, 1993.
5. *Dictionnaire de notre temps*. Paris: Hartier, 1991.
6. Bertochini P. *Manual d'autoformating*. Paris, 1997.

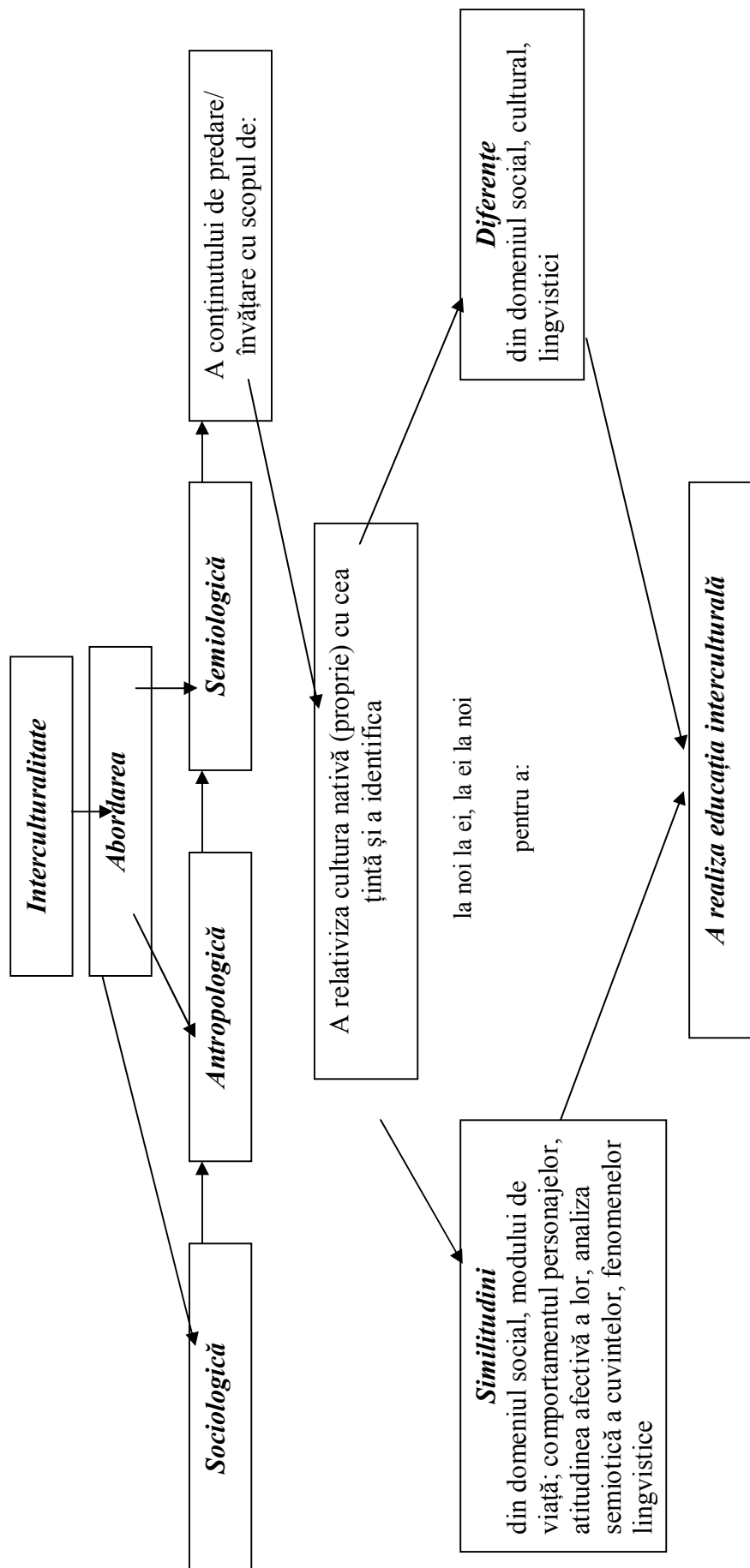


**VIZUALIZAREA CONCEPTULUI DE CIVILIZAȚIE**



**Figura 1.**

**VIZUALIZAREA CONCEPTULUI DE INTERCULTURALITATE**



# **FORMAREA PERSONALITĂȚII INTEGRALE ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI VOCAȚIONAL-TEHNIC**

## **ÎNVĂȚAREA CONSTRUCTIVISTĂ CA MODALITATE DE INTEGRARE A ELEVULUI ÎN PROFESIE**

**Nina Petrovski,**  
doctor, conferențiar universitar,  
UPS „Ion Creangă”

***Résumé.** L'école est le facteur essentiel de l'éducation pour la formation, en créant le milieu favorable à la formation des compétences professionnelles dans diverses activités, et premièrement, par l'enseignement constructiviste. De nos jours, l'enseignement implique non seulement les contenus à transmettre, mais, surtout, les modalités d'acquérir des connaissances individuellement. Le plus important aspect de l'enseignement est considéré d'apprendre à apprendre. Par suite, l'enseignement doit conduire à l'acquisition des compétences nécessaires pour exercer une profession, à l'intégration dans la vie sociale et dans le champ du travail. De nos jours, l'emploi actif des connaissances, l'encouragement de la réflexion, l'assurance d'un niveau élevé des compétences transversales ont la priorité. La construction des connaissances a une valeur soit dans le contexte de l'enseignement actuel, soit durant la vie, dans une profession que réclame de nouvelles connaissances et compétences.*

Devenirea socială a individului are drept componentă esențială pregătirea lui pentru a desfășura activități utile comunității și sieși. Este un proces complex, ce se desfășoară continuu și este impulsionat de ritmul și accelerarea schimbărilor socio-economice și culturale. În acest proces se angajează elevul – candidat la devenirea socială, profesională și mediul social, cu oportunitățile existente și cele posibile.

Pregătirea pentru inserția socială presupune orientarea școlară și integrarea elevului în profesie. Integrarea, în acest sens, pornește de la orientare, care este etapa de luare a unor poziții sau atitudini într-o anumită direcție profesională, fiind îndreptată spre o anumită activitate pentru clarificarea și exprimarea unei acțiuni și luarea deciziei. Orientarea profesională constă în activitatea complexă de îndrumare, îndreptare, direcționare spre o profesiune, în concordanță cu capacitățile și aspirațiile și cu exigențele sociale. Elevul este pregătit atitudinal să conștientizeze calea pe care o va urma, să se mobilizeze pentru exprimarea opțiunii și luarea deciziei în raport cu integrarea lui într-o anumită profesie.

Orientarea profesională este activitatea ce ajută la alegerea profesiei spre folosul comunității. Elevul este asistat în procesul de clarificare a opțiunii și pentru formularea deciziei de a se forma într-o categorie de profesioniști. El obține informații, explicații, își confruntă indeciziile. În orientarea profesională se au în vedere concordanțele dintre aspirații și capacități, dintre dorințele candidatului și posibilitățile sale, dintre acestea și șansele reale.

Integrarea elevului în profesie are menirea de a-l ajuta pe acesta să conștientizeze răspunderea pentru propriile opțiuni și decizii, să se autocunoască, să se recunoască în aprecierile altora, să se accepte pe sine în toate împrejurările vieții, să-și construiască o imagine a rolului socio-profesional [5, p. 328]. În integrarea în profesie elevului nu i se recomandă strict meseria potrivită, nu i se garantează reușita, ci este stimulat și încurajat să-și exprime opțiunea pentru a-i mări șansa reușitei.

De aici, evidențiem rolul școlii ca factor esențial al educației profesionale, care creează mediul favorabil dobândirii competenței profesionale. Calitatea procesului de învățământ oferă temeiul deschiderii pentru afirmarea în viață prin profesiune. În acest context, mediul socio-uman creat de corpul profesoral este determinant. Profesorul este factorul activ al stimulării și îndrumării profesionale a elevilor. Prin întreaga sa personalitate, profesorul induce atitudini pozitive față de muncă, față de învățatură, contribuie la motivarea aspirațiilor, la clarificarea opțiunilor. Profesorul îl ajută pe elev să se autocunoască, să-și autoevalueze capacitățile, să-și analizeze șansele. El contribuie la descoperirea înclinațiilor și aptitudinilor, favorizează exprimarea lor. Cadrul didactic trebuie să fie un adevărat manager al instruirii și educației care să creeze situații de învățare favorabile progresului învățării pentru profesiune. Prin urmare, învățarea mijlocește integrarea în profesie.

Astăzi, în condițiile exploziei informaționale, a multiplicării canalelor de comunicare și informare, învățarea a obținut noi semnificații. Organizarea învățării nu se referă numai la anumite conținuturi de transmis, cât, mai ales, la procedee și modalități de orientare și dobândire independentă a cunoștințelor.

Cel mai important aspect al învățării este considerat **a învăța să cunoști** (a stăpâni instrumentele cunoașterii). Metodologia învățării devine mai importantă decât conținutul în sine. Învățarea nu trebuie să ducă la simple acumulări de informații, ci la însușirea competențelor necesare pentru a practica o profesie, pentru integrarea în viața socială și în cea profesională, a satisface nevoile de bază și a acționa pentru îmbunătățirea calității vieții personale și sociale. **A învăța să muncești împreună cu ceilalți** (a accepta interdependența), **a învăța să fii** (a-ți dezvolta personalitatea), **a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea** sînt noi caracteristici care dau o nouă conotație conceptului de învățare [3, p. 71].

Astfel, putem vorbi despre proaspăta semnificație a învățării, care depășește cadrul formal al școlii și se extinde semnificativ pe tot parcursul vieții, mai profitabilă fiind o învățare dincolo de discipline.

În noul context al învățării evidențiem și alte câteva repere, fiecare cu semnificația și rezonanța lui în personalitatea celui care învață sau care îi învață pe alții cum să învețe. Remarcăm faptul că educația prin învățare dirijată tinde a evolua spre semidirijare și auto-organizare. Prioritare sînt acum încurajarea reflecției, utilizarea activă a cunoașterii, asigurarea unui nivel înalt al competențelor transversale și profesionale, valorizarea experiențelor pozitive. La nivelul statutului elevului sesizăm schimbări legate de faptul că este tot mai mult un constructor al propriei cunoașteri, iar la nivelul conținuturilor învățării remarcăm apariția unor noi tipuri de tehnologii informaționale care permit transformarea și reconstituirea informațiilor / cunoștințelor. Astfel, identificăm o învățare generativă de contextual, de procese discursive, reflexive, o învățare care schimbă modelul de organizare și ierarhia intereselor școlare, o învățare plină de reprezentări noi, deschisă experienței personale [7, p. 229]. În așa mod, realizarea învățării presupune o schimbare de paradigmă: trecerea de la paradigma normativă la cea interpretativă (constructivistă). Este de fapt, o trecere de la un anumit model a înțelege și practica învățarea (bazată pe transmiterea-asimilarea de cunoștințe, pe furnizarea de răspunsuri considerate ca soluții perfecte care induc unitatea și consensul, ca reprezentare /reflectarea fidelă a realității), la altul (întemeiat pe pluralitatea construcțiilor realității, pe diversitatea soluțiilor, pe acceptarea adevărurilor relative și acceptarea probabilității erorii, pe considerarea cunoașterii ca o construcție personală și /sau colectivă / de grup) [6, p. 127].

Potrivit constructivismului, învățarea poate fi considerată ca fiind un proces de constituire a realității, a cunoașterii acesteia. Din această perspectivă, „învățarea este un proces activ și constructiv, ce are loc întotdeauna într-un context, deci este situativ, multidimensional și sistemic”. Rezultatele învățării nu pot fi prevăzute, deoarece procesele de construire a realității sînt individuale și situaționale [8, p. 31].

În viziunea constructivistă, învățarea se desfășoară pe baza unor structuri anterioare, pentru că toate cunoștințele se bazează pe acumulările existente, iar experiențele noi se raportează la alte experiențe, punându-se accent pe interacțiunea dintre subiect și lume. Aceasta deoarece învățarea nu poate fi concepută ca un model input-output și nu poate fi comparată cu introducerea și prelucrarea informațiilor într-un calculator. Dacă sistemele cognitive sînt determinate structural, înseamnă că ele stabilesc, în conformitate cu propriile structuri, formate în timp, ce semnificație să dea evenimentelor (mesajelor) venite din exterior [8, p. 30]. Așadar, important în învățarea constructivistă este semnificația care se acordă situației, experienței cu care elevul vine în contact. În funcția de această semnificație, el poate decide care din provocările informaționale sînt utile și care nu, fapt relevant în contextul integrării elevilor în profesie.

Constructivismul apropie învățarea școlară de abordarea ei umanistă, axiologică, semnificativă profesional. Învățînd astfel, elevul își construiește o anumită imagine asupra realității, problemei, situației mai aproape sau mai departe de un model cunoscut, de propria experiență anterioară sau imediată. Iar această construire este legată de experiența anterioară, de structurile și semnificațiile asimilate, de contextul în care are loc, de complexitatea abordării, de situațiile în care este pus elevul [4, p. 53].

Reiese că elevul are rolul central în învățarea constructivistă, pentru că el produce experiențele cognitive, se confruntă cu conflictele cognitive și cu erorile, el le interpretează, formulează ipoteze, reflectă asupra problemei. De aceea comportamentul lui vădește curiozitate, autonomie, inițiativă, angajare în căutare. În așa fel, învățarea devine subiectivă, în baza înțelegerii personale, prin care elevul își clădește o reprezentare internă a cunoașterii, o reprezentare personală a experienței care este în continuă transformare, modificare, restructurare, conectare la noile date, prin acomodare în cele vechi [4, p. 51].

Conform perspectivei constructiviste, un loc central în învățare îl ocupă „sensul”, „înțelesul”. Atât obiectul cunoașterii, cât și procesul ca atare nu sînt concepute ca avînd o stare finită: ele se construiesc, se deconstruiesc și se reconstruiesc continuu pe parcursul investigării, „prind formă” o dată cu acțiunea de

explorare. Prin urmare, paradigma constructivistă a învățării concepe realizarea efectivă a acesteia ca un proces cu câteva faze constructiviste:

a) **deconstrucție** – punerea în discuție a unor cunoștințe, puncte de vedere, convingeri, mentalități, reprezentări referitoare la realitate și la cunoașterea acesteia. Cunoașterea noastră cotidiană este dominată de un realism naiv, potrivit căreia lumea este, într-adevăr, așa cum ne apare, așa cum o percepem, la fel ca în cazul unui aparat de fotografiat. Dar cunoașterea realității depinde de capacitatea noastră de percepție/ observație și, mai ales, de interpretarea atribuită rezultatelor obținute prin perceperea și observarea realității. Este cunoscut faptul că „harta nu este totuna cu teritoriul”, astfel încât ajungem uneori să ne întrebăm, „Cât de reală este realitatea?” [8, p. 12];

b) **construcția** – procesul de construire a unor sensuri și semnificații descoperite /atribuite realităților percepute. Este vorba despre procesul prin care cei care învață au puncte de vedere proprii despre realitățile percepute/observate, cărora le atribuie sensuri și semnificații personale și / sau de grup, obținând cunoștințe pe care le impregnează și le nuanțează afectiv, le verifică viabilitatea și aderă la ele;

c) **reconstrucția** - schimbarea structurală produsă în cognițiile subiectului, în modurile /modelele de interpretare a realității, în strategiile de rezolvare a problemelor, în comportamentele și conduita acestuia. Este vorba despre o nouă construcție ce are ca efecte valorificarea potențialului individual și dezvoltarea personală [6, p. 128].

Referindu-se la educație ca reconstrucție, J. Dewey are în vedere o reconstruire permanentă a existenței, în vederea transformării ei calitative, în sensul că „ceea ce s-a învățat cu adevărat în fiecare etapă a experienței, constituie chintesența acelei experiențe, că experiența reprezintă o activitate de seamă a vieții în orice element al său, pentru a face ca viața să contribuie la îmbogățirea semnificației sale perceptive”.

Dewey desprinde două importante fețe ale experienței: una este puterea direcționării elevului care să ducă la o „creștere” a experienței sale; a doua este inițiativa unei activități pe cont propriu, înțelegând prin aceasta hotărârea individului de a construi sau reconstrui experiența în funcție de ceea ce trebuie făcut și cum trebuie făcut. Din acest punct de vedere, educația trebuie să dezvolte gândirea critică a elevului [1, p. 56].

Deconstrucția, construcția și reconstrucția (DeCoR) stau la baza realizării procesului învățării, în viziunea concepției constructiviste. În procesul învățării, astfel conceput, experiențele, cunoștințele și rețelele de concepte anterioare, modul și stilul personal de gândire, perspectiva de abordare a unor realități, diferențele și diversitatea soluțiilor propuse pentru rezolvarea problemelor sînt valorificate, exersate și îmbunătățite / îmbogățite, fapt care conduce la crearea unei noi viziuni asupra lumii. În acest context, posibilitatea integrării elevilor în profesie este una din rezultatele directe ale învățării bazate pe principiile constructivismului.

Participarea și implicarea celor ce învață la construirea unei concepții /viziuni asupra lumii sînt impregnate de o notă subiectivă, de trăire afectivă personală, fapt ce conferă învățării un puternic suport dinamico-energetic, făcând-o mai temeinică, mai durabilă, mai eficientă. Pe de altă parte, realizarea învățării – înțeleasă ca proces de construire a cunoașterii (realității) – conferă celor ce învață mai multă libertate de manifestare, autonomie, independență și, evident, un anumit confort psihologic.

În învățarea constructivistă nu acțiunea exercitată din exterior asupra elevului prezintă importanță, ci acțiunea care își are originea în interioritatea acestuia, care vine din propria inițiativă, care pune în joc operațiile mintale prin care se acționează asupra obiectului cunoașterii. La baza învățării este pusă acum experiența proprie a elevului, care implică procese interne în interacțiunea cu mediul înconjurător, fapt relevant în contextul intergralizării într-o anumită profesie. În acest sens, orice achiziție nouă este privită ca un construct, ca un produs al activismului. Elevul care învață este elevul care își apropie sau elaborează prin el însuși cunoștințele, actuale și cele „viitoare” învățământul constituind astfel o punere în situație de învățare activă a elevilor [2, p. 29]. Reiese că, pentru a atinge esența cunoașterii, elevul trebuie să acționeze direct, să câștige experiență nemijlocită de învățare, să învețe prin acțiune proprie, însușindu-și astfel competențe necesare pentru a practica o profesie. Dar se ajunge aici, dacă elevul este pus în situație de a obține această experiență reală de cunoaștere și de viață, de a se convinge singur asupra importanței problemei de rezolvat, de cunoscut.

Din cele expuse concluzionăm următoarele:

1. Elevul, ca un candidat la devenire socială și profesională, trebuie format pentru **integrarea în profesie**, proces care prevede orientarea lui profesională, formarea competențelor pentru viitoarea profesie.

2. Rolul școlii în acest demers formativ este unul substanțial, în primul rînd, prin promovarea dezideratelor **învățării constructiviste**, care reclamă de la elev o activitate independentă susținută în baza propriei experiențe.

3. **Construirea cunoașterii** are relevanță atât în contextul învățării actuale cât și în cel al învățării ulterioare, pe parcursul vieții, într-o profesie care va reclama noi și noi cunoștințe și competențe.

#### Referințe bibliografice

1. Călin M. *Filosofia educației*. București: Aramis, 2001.
2. Cherghit I. *Sisteme de instruire alternativă și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Iași: Polirom, 2008.
3. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008.
4. Joița E. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Aramis, 2006.
5. Macavei E. *Pedagogie. Teoria educației*. București: Aramis, 2001.
6. Paloș R., Sava S., Ungureanu D. *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*. Iași: Polirom, 2007.
7. Potolea D. și alții. *Pregătirea psihopedagogică*. Iași: Polirom, 2008.
8. Siebert H. *Pedagogie constructivistă*. Iași: Institutul European, 2001.

### DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR COMUNICATIVE LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL VOCAȚIONAL-TEHNIC

**Aliona Afanas,**

doctor în pedagogie, Institutul de Științe ale Educației

**Stela Roșcovan,**

profesor, Colegiul Politehnic din Chișinău

**Abstract.** *The vocational competences are developed during the teaching-learning process of the foreign language with professional aspect. The instrumental French language is more concentrated on the reception of the specific texts than on their production in day by day activity situations. The necessity of a functional French work becomes more stressed today for a few categories of persons in general and for pupils from vocational education in special.*

Componentele competenței la care se face referință în pașaportul limbilor sînt următoarele: lingvistică, sociolingvistică și pragmatică în cadrul comprehensiunii (ascultarea (audierea) și citirea), vorbirii orale (interacțiunea orală și producerea orală) și scrierii (exprimarea în scris); nivelurile *Cadrului european comun de referință pentru limbi* ale Consiliului Europei fiind: *utilizator elementar* (A<sub>1</sub>–Nivelul de descoperire și A<sub>2</sub>–Nivelul de supraviețuire), *utilizator independent* (B<sub>1</sub>–Nivelul-prag (mediu) și B<sub>2</sub>–Nivelul avansat) și *utilizator experimentat* (C<sub>1</sub>–Nivelul autonom și C<sub>2</sub>–Nivelul de măiestrie sau perfecțiune). Cercetarea noastră vizează utilizatorul independent B<sub>1</sub>–Nivelul-prag (mediu).

**Tabelul 1.**

*Nivelul B<sub>1</sub> al Cadrului european comun de referință pentru limbi [1, p. 31]*

<i>Ascultare (audierea)</i>	Pot să înțeleg punctele esențiale în vorbirea standard clară pe teme familiare referitoare la activitatea profesională, școlară, la petrecerea timpului liber etc. Pot să înțeleg ideea principală din programele TV pe teme de actualitate sau de interes personal sau profesional, dacă sînt prezentate într-o manieră relativ clară și lentă.	<b>Înțelegere</b>
<i>Citire</i>	Pot să înțeleg texte redactate, în principal, într-un limbaj uzual sau referitor la activitatea mea profesională. Pot să înțeleg descrierea evenimentelor, exprimarea sentimentelor și a urărilor din scrisori personale.	

<i>Participare la conversație</i>	Pot să fac față în majoritatea situațiilor care pot să apară în timpul unei călătorii printr-o regiune unde este vorbită limba. Pot să particip fără pregătire prealabilă la o conversație pe teme familiare, de interes personal sau referitoare la viața cotidiană (de exemplu: familie, petrecerea timpului liber, călătoriile, activitatea profesională și actualități).	<b>Vorbire</b>
<i>Discurs oral</i>	Pot să leg expresii și să mă exprim coerent într-o manieră simplă pentru a descrie experiențe și evenimente, visele mele, speranțele și obiectivele mele. Pot să îmi argumentez și explic pe scurt opiniile și planurile. Pot să povestesc o întâmplare sau să relatez intriga unei cărți sau a unui film și să-mi exprim reacțiile.	
<i>Exprimare scrisă</i>	Pot să scriu un text simplu și coerent pe teme familiare sau de interes personal. Pot să scriu scrisori personale descriind experiențe și impresii.	<b>Scriere</b>

Analizând cele șase niveluri de învățare a unei limbi străine, am constatat că pentru învățământul profesional am selectat nivelul B<sub>1</sub> din *Cadrul european comun de referință pentru limbi*. În *Pașaportul european al limbilor* sînt indicate și aspectele calitative de utilizare a limbii vorbite pentru cele șase niveluri de referință [4]. În cercetarea noastră ne-am axat pe aspectele calitative specifice: nivelului B<sub>1</sub>, nivelul mediu al utilizatorului independent.

**Tabelul 2.**  
*Aspecte calitative de utilizare a limbii vorbite pentru nivelul B<sub>1</sub> [1, p. 33]*

<b>Volum</b>	<b>Corectitudine</b>	<b>Fluență</b>	<b>Interacțiune</b>	<b>Coerență</b>
Mînuiește destule mijloace lingvistice și un vocabular suficient pentru a se descurca, ezitînd și parafrazînd pe alocuri în cazul subiectelor ca familia, odihna, centrele de interes, călătoriile, munca și actualitatea.	Întrebuințează cu exactitate suficientă un repertoriu de structuri și „scheme” frecvente, curente în situații previzibile.	Poate să-și construiască discursul astfel încît să fie înțeles, chiar dacă pauzele de căutare a cuvintelor și frazelor de corectare sînt foarte evidente, mai ales în secvențele mai lungi de creație proprie.	Poate să înceapă, să susțină și să încheie o conversație simplă „față în față” cu interlocutorul său despre subiecte familiare sau de interes personal. Poate să respecte o parte din ceea ce a fost spus, pentru o înțelegere reciprocă.	Poate să unească un șir de elemente scurte, simple și variate într-o serie lineară de puncte care se înlănțuie.

O scală de competență cuprinde toată aria conceptuală a competenței elevului sau gama de competențe proprii unei instituții sau unui sector educativ, în cazul nostru o scală de competențe cuprinde competențele proprii elevilor din învățământul profesional inițial. Rezultatele obținute pot fi măsurate conform unei scale: de exemplu de la „1” la „5”, unde „3” reprezintă norma care corespunde unui rezultat de trecere. O scală de niveluri de acest tip poate fi utilizată nemijlocit pentru experimentul nostru. În acest mod este posibil să se stabilească un raport între nivelurile atinse și nivelurile de competență. Evaluarea rezultatelor se efectuează prin atribuirea notelor de la „1” la „10”, „5” fiind notă de trecere. Relația dintre

notele de evaluare acordate și nivelul de competență este posibilă cu ajutorul unei proceduri de colectare a expertizelor, de comparare și etalonare a rezultatelor subiecților chestionați.

Orice act de vorbire se înscrie în contextul unei situații date, în cadrul unuia dintre domeniile vieții sociale. Cercetarea vizează *domeniul învățământului profesional*, în care subiectul este angajat să exercite meseria sau profesia sa. În domeniul profesional descriem situațiile externe în termenii următori:

- *locul și momentul* în care ele se produc;
- *instituțiile sau organisme* a căror structură sau funcționare determină esențialul a ceea ce ar putea în mod normal să se întâmple;
- *actorii*, în special rolurile sociale pertinente în raportul lor cu utilizatorul/elevul;
- *obiectele* (animate și inanimate) prezente din punct de vedere fizic în mediul înconjurător;
- *evenimentele* care au loc;
- *operațiile* efectuate de către actori;
- *textele* întâlnite în cadrul situației.

**Tabelul 3.**

*Contextul extern de utilizare a limbii străine de către elevul din învățământul profesional inițial [1, p. 48]*

<b>Domeniul</b>	<b>Profesional</b>
<i>Locuri</i>	Birouri, uzine, ateliere, gări, ferme, aeroporturi, buticuri, societăți de prestări de servicii etc.
<i>Instituții</i>	Întreprinderi: – ale administrației publice; – multinaționale.
<i>Persoane</i>	Angajatori, angajați, directori, colegi, subalterni, consumatori, secretare, personal de întreținere etc.
<i>Obiecte</i>	Mașini de birou (birotică), mașini industriale, scule etc.
<i>Evenimente</i>	Întruniri, interviuri, recepții, târguri comerciale, consultații, vânzări sezoniere, accidente de muncă, conflicte sociale etc.
<i>Acte</i>	Administrarea afacerilor, gestiunea industrială, operațiuni de producere, proceduri administrative, transport rutier, operațiuni de vânzare, comercializare, aplicații informatice, întreținerea birourilor.
<i>Texte</i>	Scrisori de afaceri, notă de raport, instrucțiuni de siguranță, moduri de folosire, regulamente, material publicitar, etichetare, ambalaj, descrierea funcției, semnalizare etc.

Eșantionul experimental la etapa de constatare a fost format din 7 grupe. În experiment au fost antrenați 101 elevi (anul I, Colegiul Politehnic din mun. Chișinău).

S-a pornit de la *premise* că dezvoltarea competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional inițial în cadrul predării-învățării limbii străine este insuficient tratată și lipsită de finalități clar formulate pentru proiectarea și realizarea procesului de predare-învățare a limbii străine cu aspect profesional.

*Scopul experimentului de constatare* a constat în evaluarea nivelului inițial al competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional în cadrul predării-învățării limbii franceze.

Textele propuse pentru experiment ca dificultate corespund nivelului  $B_1$  de cunoaștere a limbii franceze. Nivelul  $B_1$  este caracterizat prin *două trăsături*: 1) capacitatea de *a continua o interacțiune* și de a obține ceea ce subiectul își dorește în situații diferite. De exemplu: elevul urmărește punctele principale ale unei discuții relativ lungi care-l privește, cu condiția ca dicția să fie clară și limba să fie de tip standard; se pronunță sau se solicită păreri într-o discuție neoficială între prieteni sub o formă simplă și ușor de înțeles opinia principală pe care vrea să o transmită, se inspiră cu ușurință dintr-o gamă largă de forme simple pentru a reda esențialul din ceea ce vrea să spună; poate să întrețină o conversație sau o



discuție chiar dacă pe alocuri este greu de înțeles când încearcă să spună ce anume dorește; este inteligibil chiar dacă alegerea cuvintelor, a formelor gramaticale precum și remedierea greșelilor sînt evidente, mai ales în timpul enunțurilor lungi. Cea de-a doua trăsătură este capacitatea de a face față problemelor vieții cotidiene. De exemplu: a se descurca într-o situație imprevizibilă în transportul public; a face față întâmplărilor esențiale care pot surveni în timpul organizării unei călătorii la o agenție sau pe parcursul ei; a interveni fără pregătire specială într-o conversație despre probleme financiare, a face o reclamație; a da dovadă de inițiativă în timpul unei întrevederi sau consultații, rămânând totuși foarte dependent de interlocutor în interacțiune; a cere cuiva să reformuleze un mesaj într-o manieră mai clară sau să-și argumenteze afirmațiile. Au fost evaluate cunoștințele integrate (competențele). Astfel, evaluarea competențelor de comunicare devine multidimensională și capătă un caracter transdisciplinar, măsurând cunoștințele reale, autentice și contextualizate.

*Obiectivul experimentului de constatare* a vizat: evaluarea nivelului inițial al competențelor comunicative (lingvistică, sociolingvistică și pragmatică), esențiale în procesul de ascultare, vorbire, citire și scriere a informației economice în limba franceză.

**Tabelul 4.**

*Rezultatele experimentului de constatare a competențelor: lingvistică, sociolingvistică, pragmatică*

<i>Tipurile de competențe</i> <i>Calificativul</i>	<i>Foarte bine</i>	<i>Bine</i>	<i>Satisfăcător</i>	<i>Nesatisfăcător</i>	<i>Nici un răspuns</i>
<b>competență lingvistică</b>	1,98%	9,90%	65,35%	19,80%	2,97%
<b>competență sociolingvistică</b>	1,98%	9,90%	59,41%	22,77%	5,94%
<b>competență pragmatică</b>	3,96%	18,81%	45,55%	23,76%	7,92%

În concluzie, menționăm că:

- Nivelul de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din învățământul vocațional-tehnic în cadrul predării-învățării limbii franceze aplicate corespunde nivelului B<sub>1</sub> din *Cadrul european comun de referință*.

- Procesul de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din învățământul vocațional-tehnic contribuie la elaborarea și implementarea unui *curriculum specializat* la limba străină axat pe conceptul de *competență*.

- Dezvoltarea competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional în cadrul predării-învățării limbii străine contribuie la elaborarea și implementarea unui model de dezvoltare a competențelor comunicative și reprezintă un reper metodologic în fundamentarea unui suport de curs pentru dezvoltarea profesională inițială a elevilor și pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice în colegii.

#### **Referințe bibliografice**

1. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*; trad. din lb. fr. de Gh. Moldovanu. Chișinău: F.E.P. „Tipografia Centrală”, 2003.
2. *Limbi străine. Curriculum pentru clasa a X-a – a XII-a.* – Chișinău: Editura Univers Pedagogic, 2006, 63 p.
3. *Limbi străine. Curriculum pentru clasa a X-a – a XII-a.* Chișinău: Editura Știința, 2010.
4. Little D., Perclova R. *Portofoliul european al limbilor: ghid destinat profesorilor și formatorilor cadrelor didactice.* trad. din lb. fr. de Gh. Moldovanu. Chișinău: F.E.P. „Tipografia Centrală”, 2003.

## UNELE PARTICULARITĂȚI ALE AUTODETERMINĂRII PROFESIONALE A ELEVILOR

Oxana Paladi,  
CRDÎP, I.Ș.E., Chișinău

*Abstract.* In this article are presented some peculiarities of professional self-determination of students.

Autodeterminarea profesională este un proces consistent a dezvoltării personalității.

În concepția lui П.А. Шавир, care analizează problema autodeterminării profesionale în adolescența timpurie, se evidențiază 2 tipuri de premise personale ale autodeterminării profesionale. În primul rând, acestea sînt particularitățile personalității, care activează procesul autodeterminării profesionale, condiționează alegerea reacționării – componente a direcționării personalității (necesitate în autodeterminarea profesională, interese și aptitudini profesionale, convingerile și directivele). În al doilea rând, sînt particularitățile personalității care satisfac posibilitatea soluționării cu succes a problemei alegerii profesionale, dar care direct nu participă la activizarea acestui proces (gîndirea abstractă, autoaprecierea adecvată, experiența de viață).

Autodeterminarea profesională se realizează nemijlocit în contextul perspectivei de viață, nucleul căreia sînt orientările valorice, planurile și scopurile vieții. Sistemul orientărilor valorice format, exprimînd atitudinea conștientă a omului către realitatea socială, determină o vastă motivație a comportamentului său și are o mare influență în toate direcțiile de activitate, în particular, asupra alegerii profesiei și orientării profesionale.

Autodeterminarea profesională se în urma analizei de către adolescent a resurselor sale interioare, a conștientizării posibilităților sale și corelarea acestora cu nevoile înaintate de către profesie și necesită de la subiect o conștiință de sine destul de dezvoltată.

Activismul personalității în autodeterminarea profesională, subliniază В.В. Чебышева, depinde de dezvoltarea proceselor de autocunoaștere, autoapreciere și autodezvoltare”.

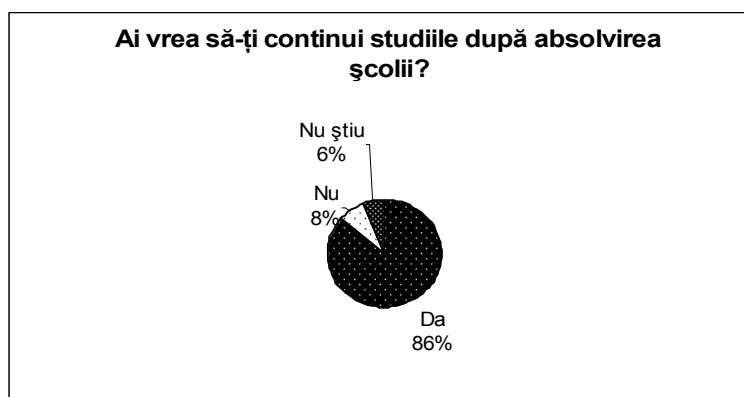
În ultimul timp mai mulți autori demonstrează că autodeterminarea profesională depinde de nivelul de formare a autoreglării psihice conștientizate, adică calitățile determinate „ca pricepere de a lucra independent fără de control sistematic, ajutor și stimulare, care este în legătură cu priceperea de a aprecia corect posibilitățile în cazul organizării și acceptării scopurilor, încrederii în sine, autoaprecierii adecvate, priceperii de a analiza cauzele succesului și insuccesului”. Calitățile revăzute mai sus sînt în legătură nemijlocită cu nivelul înalt de dezvoltare a conștiinței de sine și a sferei apreciative de control.

În planul cercetării procesului integrat de determinare profesională se diferențiază cîteva abordări.

Esența primei abordări constă în faptul că autodeterminarea profesională este văzută în sens îngust, component fundamental, integrant al devenirii individual-profesionale a personalității. Cu alte cuvinte, alegerea profesiei de către personalitate este un indicator al faptului că procesul orientării profesionale trece într-o nouă etapă a dezvoltării sale.

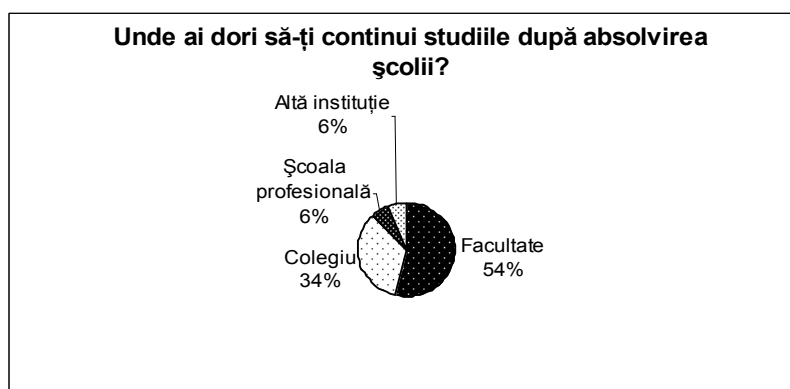
A doua abordare, de studiere a creșterii profesionale a personalității, a fost abordată de către I.S. Conn, care evidențiază în calitate de indicator esențial al maturității moral-psihologice aptitudinea de a munci pentru viitor. Corespunzător acestei abordări, un aspect important al devenirii Eu-lui este formarea planurilor vieții a personalității. Pe de o parte, planul vieții apare în rezultatul lărgirii și generalizării scopurilor pe care și le înaintează persoana. Această ierarhie particulară și integrarea motivelor personalității formează nucleul fix al orientărilor valorice. În procesul de formare a planurilor vieții are loc diferențierea și concretizarea motivelor și scopurilor, treptat se conturează planul mai mult sau mai puțin real, care este orientat spre adevăr.

În urma unei cercetări efectuate recent am luat în considerație părerile elevilor despre dorința de a-și continua studiile după finalizarea învățămîntului secundar general. În figura 1 ne sînt reprezentate grafic datele obținute. Observăm că majoritatea elevilor - 86,0% - doresc să-și continue studiile, 6,0% dintre aceștia stau la îndoială, nefiind siguri de alegerea pe care o vor face, și doar 8,0% din numărul de elevi susțin cu certitudine că nu vor să-și continue studiile.



**Figura 1.** Numărul elevilor care ar dori să-și continue studiile după finalizarea învățământului general

Este interesant faptul că mai mult de jumătate din numărul elevilor care vor să-și continue studiile susțin că după absolvirea școlii ar merge: la facultate – 54,0%, apoi 34,0% și-ar continua studiile la colegii; 6,0% - în școlile profesionale și 6,0% ar merge în alte instituții (preponderent la cursuri de instruire) (fig. 2.).



**Figura 2.** Părerea elevilor referitor la continuarea studiilor după finalizarea școlii

Schimbările social-economice din ultimii ani au avut o influență evidentă asupra normelor și valorilor, modelelor de comportament, care trebuie să le însușească elevul din clasele superioare în procesul autodeterminării profesionale. În perioada contemporană, când bunăstarea, prosperitatea, situația financiară, statutul social al omului și corespunzător - posibilitățile depind în mod direct de actualitatea și necesitatea profesiei sale pe piața muncii, este important de început procesul autodeterminării profesionale și alegerea profesiei pe cât posibil, mai devreme, pentru a ține cont la nivel maxim de interesele personale ale omului și particularitățile profesiei alese.

Studierea particularităților autodeterminării profesionale ale elevilor cursurilor superioare în condițiile situației social-economice contemporane cu evidența factorilor, ce contribuie la sporirea eficienței acestui proces, este una din problemele actuale cu caracter interdisciplinar. Analiza multiplelor cercetări efectuate în cadrul psihologiei muncii, psihologiei pedagogice, psihologiei sociale, sociologiei demonstrează cercetarea insuficientă a structurii autodeterminării profesionale a elevilor.

Datele obținute în cadrul cercetării ne confirmă faptul că elevii necesită informare vizînd procesul de ghidare în carieră, dar și despre sistemul de școli profesionale existent.

#### Referințe bibliografice

1. Кожурова О.А., Малинина А.А. Особенности структуры профессионального самоопределения учащихся старших классов. În: Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия „Психология”, № 1, 2007.
2. Никифорова Г., Дмитриевой М., Снеткова В. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента. Санкт-Петербург, 2001.
3. Очнева В. В. Особенности личностных характеристик студентов разных специальностей на этапе профессионального самоопределения. În: Мотивация в психологии управления. Самара, 2005.
4. Тюшев Ю. В. Выбор профессии: тренинг для подростков. Санкт-Петербург: Питер, 2009.

## FORMAREA PERSONALITĂȚII INTEGRALE ÎN CADRUL SPECIALITĂȚILOR UNIVERSITARE DUBLE

**Eduard Coropceanu,**

lector, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău

***Abstract.** Formation of a fully developed personality can be enhanced by creating appropriate conditions in higher education, to influence the quality of vocational skills acquisition, to promote design in curricular content and continuous training opportunities throughout their lives. Of particular importance is the promotion of study inter-and transdisciplinary nature. One solution is dual specialized teachers.*

În contextul racordării cadrului educațional din învățământul superior la exigențele europene apare necesitatea reevaluării sistemului universitar pentru a păstra și a dezvolta unele experiențe care au influențat pozitiv calitatea studiilor și formarea specialiștilor competenți în domeniu. Drept exemplu poate servi formarea specialiștilor în domeniul științelor educației în cadrul specialităților duble (biologie și chimie, biologie și geografie, chimie și fizică, fizică și matematică, matematică și informatică etc.). Formarea cadrelor didactice la aceste specialități sporește probabilitatea însușirii trainice a materiei și dezvoltarea competențelor de predare.

Necesitatea studiului integral al disciplinelor ciclului real în scopul creării configurației de cunoștințe creează premise pentru interconexiunea științelor. În acest context sporește volumul informațional al noțiunilor, teoriilor și se formează tabloul științific unitar al lumii în integritatea sa dialectică. Pentru formarea cunoașterii dialectice, care ar permite însușirea conștientă și profundă a materiei, este necesar ca procesul de instruire să aibă un caracter inter- și transdisciplinar, fapt care favorizează apariția noilor discipline de studiu, care vin să acopere așa-numitele „pete albe” de pe harta cunoașterii. Exemplu: fizică + chimie = chimia fizică; biologie + chimie = biochimie etc. În cadrul acestora pot fi explicitate mai bine unele legități, procese, fenomene; doar astfel se pot cunoaște un fenomen și domeniile de utilizare practică a cunoștințelor teoretice. Subiectele cu caracter interdisciplinar (fotosinteza, metabolismul, respirația, teoria atomo-moleculară, legea conservării și transformării energiei etc.) au o importanță determinantă în procesul de înțelegere a fenomenelor naturii. Predarea chimiei fără aplicarea cunoștințelor din biologie și fizică este de neconceput, deoarece aceste științe au arii mari de suprapunere, asemeni norilor electronici, care formează legături covalente trainice. Așa cum materia este compusă din substanțe, tot astfel și științele, precum sînt biologia, fizica sau geologia, au la bază compușii chimici și fenomenele condiționate de proprietățile lor. La rîndul ei, chimia utilizează pe larg volumul de cunoștințe acumulate de științele limitrofe pentru a explicita natura fenomenelor chimice. Cu cît mai bine le sînt explicate studenților aceste legături interdisciplinare, cu atît instruirea este mai eficientă.

În procesul de predare a subiectelor ce țin de elementele chimice și importanța lor pentru lumea vie, schimbul de substanțe, structura și proprietățile aminoacizilor, proteinelor, rolul biologic al fermentilor, acizilor nucleici, vitaminelor, hormonilor etc., profesorul este obligat să explice studenților importanța substanțelor chimice în procesele metabolice. Din acest punct de vedere cele mai largi posibilități apar în cadrul cursurilor de chimie organică și biochimie. Importanța substanțelor chimice în menținerea funcțiilor vitale ale organismului poate fi elocvent demonstrată pe baza a mai multor exemple: stabilitatea funcționării sistemul nervos vegetativ (autonom) este asigurată de către sistemul endocrin, care prin secreția hormonală determină mulți dintre parametrii de bază ai organismului. Chiar și emoțiile, sentimentele, gîndirea sînt rezultate ale proceselor chimice (legătura chimie-biologie-filozofie, interdependența dintre materie și spirit). Așa procese fundamentale ca fotosinteza, circuitul materiei în natură etc. nu pot fi tratate integral fără a aplica cunoștințe atît din chimie, cît și din biologie, geografie etc.

Conexiuni reușite între chimie și biologie pot fi realizate în cazul subiectelor ce țin de domenii ca agrochimia (îngrășăminte, pesticide, ierbicide, insecticide, defolianți etc.), fiziologia plantelor, medicină, biocataliza etc. Procesele filo- și ontogenetice în lumea vie, transmiterea codurilor genetice următoarei generații, modificările în seturile cromozomiale, succedate de apariția noilor specii, precum și alte procese biologice fundamentale sînt domenii de cercetare ale biochimiei moderne, bazate pe metode fizico-chimice avansate.

Un domeniu foarte important și necesar pentru realizarea obiectivelor domeniului afectiv este educația ecologică, ce trebuie să fie o componentă de bază a instruirii la biologie și chimie, deoarece paralel cu acumularea cunoștințelor și formarea deprinderilor, trebuie consolidată atitudinea grijulie față de consecințele perturbării echilibrului natural.

Relația dintre chimie și fizică a apărut din cele mai vechi timpuri, în perioada constituirii atomisticii științifice. La hotarul dintre cele două științe au apărut domenii precum chimia fizică, electrochimia, termochimia și termodinamica, fotochimia, chimia cuantică etc. Pentru ca materialul să fie mai accesibil, studenților trebuie aduse exemple practice, care de multe ori țin și de domeniul fizicii. Metodele fizice de investigare permit explicitarea celor mai fine fenomene chimice, determinarea structurii moleculare ale compușilor.

Interacțiunea dintre chimie și matematică este un proces unilateral, calculele matematice fiind utilizate la rezolvarea problemelor, egalarea ecuațiilor reacțiilor chimice, realizarea calculelor cinetice și termodinamice etc. În domeniul chimiei computerul poate fi utilizat pentru diferite calcule, prelucrarea datelor, sistematizarea lor sub formă de grafice, diagrame etc.

Aplicarea cunoștințelor geografice: în predarea biologiei și chimiei ține de răspândirea speciilor de plante și animale, elementelor chimice în natură, localizarea mineralelor în scoarța terestră, compoziția chimică în dependență de factorii geologici, migrația elementelor în biogeocenoze etc.

Principiul istorismului în predarea chimiei este important prin faptul că oferă niște oportunități suplimentare de însușire a informației, atenuază gradul complicat al materiei de studiu. Formele de utilizare a materialului cu caracter istoric pot fi foarte variate: sub aspect de concepție istorică, date biografice, comemorabile sau experiment istoric. Principiul istorismului reflectă evoluția concepției omului asupra unor fenomene, legități, modele și permite analiza în ansamblu a dezvoltării metodologiei tehnico-științifice, necesităților socio-economice și acumularea informației științifice.

Un rol deosebit revine activităților extracurriculare, în cadrul cărora deseori se examinează probleme inter- sau transdisciplinare.

În concluzie accentuăm că fuziunea cunoștințelor conduce la emergența unor câmpuri de investigație, la dezvoltarea unor proiecte integrate. Un exemplu îl constituie integrarea geografiei, biologiei, chimiei, ecologiei, educației civice etc., în studierea unei teme care se poate numi „Educația pentru mediul înconjurător”. Integrarea verticală reunește într-un ansamblu coerent două sau mai multe obiecte de studiu aparținând aceluiași domeniu (chimie anorganică, chimie coordinativă, compuși supramoleculari).

În afara disciplinelor clasice e necesar de utilizat teme transversale, elaborarea proiectelor, intersecția curriculară a unor noi dimensiuni ale educației. Aceste realități deschid premise pentru abordarea transdisciplinară a procesului instructiv-educativ.

#### **Referințe bibliografice**

1. Cozma D., Pui A. *Elemente de didactica chimiei*. Iași: Spiru Haret, 2003.
2. Coropceanu E., Nedbaliuc R., Nedbaliuc B. *Ghidul metodic al profesorului. Biologie și chimie*. Chișinău: UST, 2007.

# FORMAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE PENTRU O PERSONALITATE INTEGRALĂ A ELEVULUI

## ABORDAREA SISTEMICĂ A MANAGEMENTULUI EDUCAȚIONAL

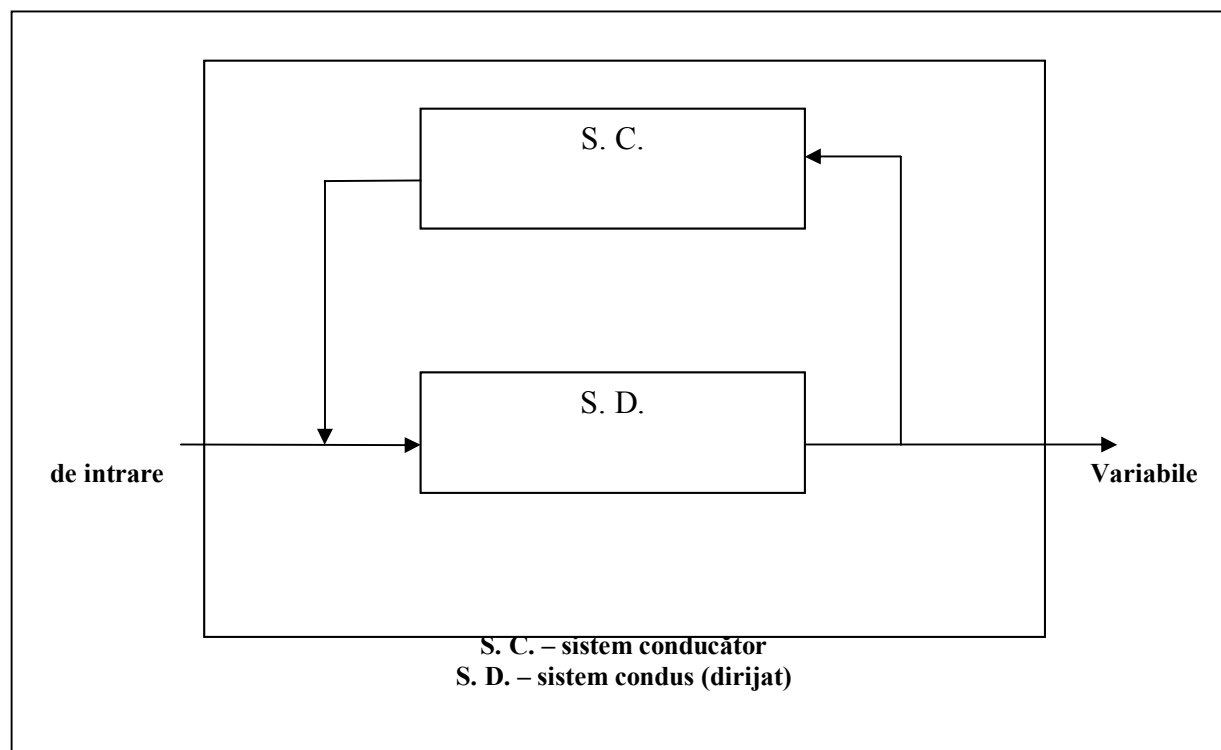
**Nicolae Bucun,**

doctor habilitat, profesor universitar, I.Ș.E.

**Lilia Pogolșa,**

doctor, conferențiar universitar, I.Ș.E.

Într-o formă generală, managementul se definește ca știință a conducerii și drept conducere științifică a unui sistem. Dacă se acceptă că și unitățile de învățământ sînt sisteme complexe, deschise, cu autoreglare, preocupate, prin exercitarea funcțiilor manageriale, de exploatarea cît mai eficientă a resurselor umane și materiale pentru obținerea unui randament sporit al activității, pentru realizarea unei înalte calificări profesionale și consolidarea proiectelor de dezvoltare a școlii, atunci obiectul și conținutul managementului pot fi abordate sistemic după cum urmează din figura 1.



**Figura 1.** Abordarea sistemică a conținutului managementului

Sistemul unității de învățământ, ca sistem deschis, este caracterizat prin „**variabile de intrare**”, „**stări ale sistemului**” și „**variabile de ieșire**”, avînd două subsisteme: **subsistemul conducător (S.C.)** și **subsistemul condus sau dirijat (S.D.)**

Sistemul se găsește în orice moment într-un număr diferit de stări, cuantificate matematic prin vectori de stare. Sistemul poate fi caracterizat prin aprecierea **factorilor externi (de mediu)**, care pot fi cuantificați, și a **factorilor interni**, care țin de starea personalului și care nu pot fi cuantificați în formule matematice. Influența **subsistemului conducător** asigură o corelație funcțională a acestora, generînd așa-numitul vector al conducerii, în măsură să asigure buna funcționare a sistemului.

Așadar, managementul determină procesele care au loc în sisteme: desfășurarea proceselor, direcționarea și ritmurile acestora; stabilește parametrii în limita cărora se desfășoară procesele asigurînd echilibrul sistemului și trecerea lui dintr-o stare în alta, pe o traiectorie prestabilită.

Managementul este un proces dinamic și complex, cuprinzînd activități specifice: conducătorilor la diferite niveluri ierarhice. Aceste acțiuni, pentru a fi mai bine delimitate, sînt grupate pe domenii, atribute sau funcții ale managementului (de ex. – *prevvedere, organizare, comandă, coordonare, control etc.*).

Funcția prevederii este primordială, pentru că ea cuprinde un ansamblu de acțiuni/activități din prezent care se vor realiza în viitor și pentru că, în raport cu modul de realizare a obiectivelor propuse, se vor manifesta și celelalte funcții. Realizarea practică a prevederii are loc prin planificare – o coordonare în timp și spațiu a sarcinilor ce revin în mod concret diferiților factori implicați în procesul educațional, factori care stabilesc măsurile necesare pentru realizarea sarcinilor și care controlează modul în care acestea sînt îndeplinite de către toate organismele și la toate nivelurile.

Conducerea și conducătorii tuturor nivelurilor ierarhice au obligația stipulată prin contractul managerial încheiat cu structurile paterne, să verifice: permanent și complet modul de realizare și desfășurare a acțiunilor cuprinse în programele manageriale, să sesizeze disfuncțiile, să controleze erorile, indicînd măsuri operative de remediere sau propunînd soluții ameliorative adecvate.

Într-un sistem flexibil, complex dimensiunile managementului includ:

- **bazarea pe calitățile personale și cunoașterea realității prin mijloace științifice:** (să intuiești, să ai bun-simț, imaginație, capacitate de reacție și talent, dar să fii preocupat în permanență de informația științifică la zi în domeniul managementului școlar);

- **analiza proceselor, identificarea principiilor și legităților** (să observi fenomenele și procesele din cadrul învățămîntului, să clarifici cauzele, condițiile și efectele lor și să ajungi prin gîndire logică la cunoașterea domeniului școlar în care acestea se manifestă);

- **corelarea experienței cu cercetarea prospectivă a evoluției și impactului factorilor interni și externi** (să fructifici rezultatele diagnozei și pe baza acestora să construiești prognoza dezvoltării educației și instrucției în învățămîntul preuniversitar, în special în sectorul tău de activitate, ținînd cont politica educațională promovată la nivel național);

- **analiza complexă a acțiunii diversilor factori de influență** (să cunoști starea învățămîntului în sectorul tău de activitate și să o raportezi la starea socială, economică și politică la nivel național);

- **orientarea prioritară pe termen lung** (la baza propriei strategii să stea elementele raționale și cunoașterea temeinică a realității, astfel ca să poți analiza cu anticipație variantele posibile pentru a prevedea dificultățile și soluțiile de rezolvare a problemelor pentru a sesiza evoluția în timp a fenomenelor și a proceselor școlare);

- **informarea completă și complexă** (să te bazezi pe informație, deducție, statistici; să studiezi continuu pe linie profesională și managerială toate lucrările științifice: la zi; să cauți să te informezi și să fii la curent, cît mai mult posibil cu ceea ce se petrece în toate domeniile activității umane);

- **orientarea spre acțiune, creativitate și adaptabilitate** (să devii factor al inovației și al progresului; să fii flexibil și să te adaptezi rapid noilor condiții și cerințe născute pe parcursul activității tale).

Materializat într-un sistem comprehensiv, managementul devine o acțiune prin care se realizează diagnoza, planificarea, decizia, coordonarea și transformarea continuă a resurselor umane, informaționale, financiare și materiale în scopul atingerii obiectivului strategic al unității școlare prin mijloace și procedee care presupun economie de timp, efort minim și cîștig maxim.

Tipurile de management educațional depind de starea situației și vor avea diferite forme: **corecțional, situațional, investițional.**

La fiecare etapă, datorită numărului mare de factori aleatori, care definesc rezultatele procesului de învățămînt, apare necesitatea unor *măsuri corective*. Acestea au menirea de a optimiza interrelațiile în procesul de învățămînt, astfel încît rezultatele finale să se apropie cît mai mult de obiectivele fixate. Fără o activizare permanentă a metodelor și tehnicilor de management corectiv, eficiența școlii este cu totul incertă.

Acolo unde conducerea se desfășoară în „*stil pompieristic*”, managementul caracteristic unor asemenea organizații este cel situațional. Dar aceasta nu înseamnă că și în cazul unui management școlar cu un pronunțat caracter prospectiv nu trebuie să utilizăm managementul *situațional*. Ori de cîte ori se folosește analiza situațională ca metodă managerială (asemenea momente apar cu regularitate) în orice organizație trebuie să apelăm la managementul situațional, să elaborăm și să aplicăm decizii care să determine imediat ameliorarea unei stări de lucru.

În conducerea învățămîntului, tipul *investițional* de management apare în două situații:

- **atunci cînd împrejurările impun o cercetare rapidă** a factorilor și adoptarea unei decizii imediate (situație frecventă în realitatea noastră);

- **atunci cînd se practică un management prospectiv**, fundamentat pe studii ample, pe experiențe, ceea ce implică o mare diversitate de metode de management și o complexă operă de adoptare a deciziilor (situații mai rar întîlnite, dar de dorit să fie practicate).

Influența componentelor procesului de învățămînt în acest caz are la bază un studiu amănunțit și de durată al factorilor educaționali, atitudini și chiar interese individuale sau de grup. Acestea reflectă

legătura cea mai strânsă dintre conduită și instruire, dezvăluind resorturi energetice deosebit de importante și mecanisme stimulative și interrogative de mare utilitate pentru managerul educațional.

În instituțiile de învățământ, domeniile funcționale prioritare ale managementului școlar sînt:

**Curriculum - conținut:**

aplicare - dezvoltare – evaluare

**Resurse umane = personal:**

recrutare – utilizare – stimulare – apreciere – formare – disponibilizare

**Resurse materiale și financiare:**

controlul existenței lor – controlul corectitudinii folosirii lor – coordonarea programelor de achiziționare de bunuri

**Dezvoltare și relații comunitare:**

stimularea performanțelor – sporirea gradului de utilitate și de participare la evoluția societății civile

Pentru atingerea succesului educațional sînt deosebit de valoroase **pîrghiile** acțiunii manageriale care includ:

**Autoritatea:** dreptul managerului de a lua decizii și de a cere subordonaților să le ducă la îndeplinire

**Responsabilitatea:** sentimentul intern al datoriei față de organizație

**Puterea:** posibilitatea concretă a managerului de a influența și controla comportamentul subordonaților. Ea se datorează fie mandatului, fie calităților personale și profesionale ale managerului.

**Răspunderea:** obligația managerului față de organizație, recunoașterea dreptului de control din partea superiorului ierarhic.

Abordarea sistematică a managerului educațional ne permite să modelăm condițiile optime pentru dezvoltarea învățămîntului.

#### Referințe bibliografice

1. Bucun N. și alții. *Managementul resurselor umane*. Modulul III. Chișinău, 2004.
2. Cojocaru V. *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*. Chișinău: Editura Lumina, 2004.
3. Cristea S. *Managementul organizațiilor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
4. Nicolescu O., Russu C. *Conducătorul în procesul conducerii moderne*. București: Editura Politică, 1980.
5. Popescu V. *Știința conducerii învățămîntului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.

## MANAGERUL INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÎNT – O PERSONALITATE INTEGRATĂ

**Sergiu Baci,**

doctor, conferențiar universitar, ASEM, Chișinău

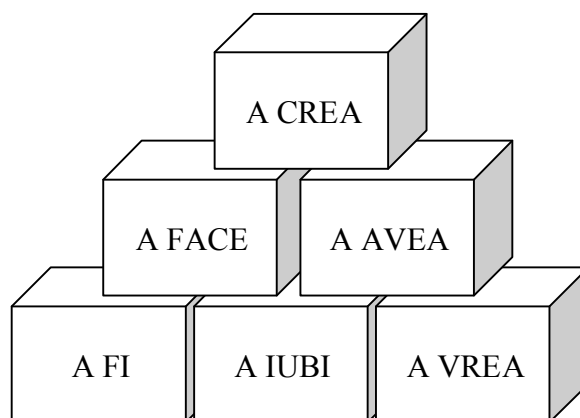
**Abstract.** *This article focuses on the school manager's qualities and it is given a self-assessment tool.*

În noua societate instituțiile de învățământ preuniversitar (ÎP) se confruntă cu o serie de provocări cărora managerii vor trebui să le găsească răspunsuri. Astfel, putem să amintim:

- Dinamica ridicată a mediului în care evoluează ÎP (reforma peste reformă).
- Presiuni în creștere din partea diferiților agenți comunitari pentru a fi mai implicați în procesele și rezultatele instituțiilor școlare („unde se duce banul public?”).
- Amplificarea complexității produselor realizate („ieftin și mult în chil”).
- Ciclu scurt de viață al produselor și serviciilor (curricula în permanentă dezvoltare).
- Gradul rapid de uzură al cunoștințelor (explozie informațională).
- Creșterea puternică a competiției (aparitia învățămîntului privat).

Toate aceste schimbări cer în fond creșterea eficienței procesului educațional și formarea unei personalități integre și competente, capabile să se integreze și să facă față cerințelor actuale și de perspectivă a pieței forței de muncă. Credem, că *finalitatea/produsul* activităților educaționale – **personalitatea integrată** trebuie să posede un sistem de valori pentru:





**Figura 1. Personalitate integrată**

Managerul ÎÎP, pentru a crea un mediu educațional capabil să producă această personalitate, trebuie să fie un lider adevărat. Leadership este o noțiune complexă care caracterizează acel tip de manager care deține “arta conducerii”, fiind conducător nu numai prin natura funcției, ci printr-o recunoaștere a calităților sale de către toți colaboratorii, pentru că activitatea sa se află sub semnul credibilității izvorâte din competență. Liderii sînt foarte importanți pentru o organizație pentru că ei stabilesc unitatea obiectivelor și direcția ÎÎP.

Aplicarea acestui principiu presupune:

- atitudine proactivă și exemplu personal;
- înțelegerea schimbărilor intervenite în mediul extern și răspuns la aceste schimbări;
- luarea în considerare a cerințelor clienților, comunității locale și a societății în ansamblu;
- stabilirea unei viziuni clare privind viitorul ÎÎP;
- stabilirea sistemului de valori și a normelor etice care să fie respectate la toate subdiviziunile ÎÎP;
- asigurarea unui climat de încredere în relațiile dintre lucrători;
- asigurarea resurselor și a libertății de acțiune necesare pentru întregul personal, astfel încît acesta să-și desfășoare activitatea cu responsabilitate;
- încurajarea și recunoașterea contribuției lucrătorilor;
- promovarea unei comunicări deschise și oneste;
- educarea, instruirea și antrenarea întregului personal.

Pentru a fi un adevărat lider, managerul trebuie să-și autoevalueze continuu performanțele. Mai jos prezentăm un instrument de autoevaluare, elaborat de noi.

***Stimate Manager,***

Vă rugăm, să vă autoevaluați onest și obiectiv competențele manageriale în conformitate cu indicatorii stabiliți. Pentru fiecare indicator sînt utilizate următoarele calificative cu punctajul respectiv: **foarte bine – 5 puncte, bine – 4 puncte, satisfăcător – 3 puncte, slab – 2 puncte, foarte slab – 1 punct.**

Competențe și Indicatori	5	4	3	2	1
<b>COMPETENȚE COGNITIVE</b>					
1. Posedați cunoștințe profunde în domeniul managementului educațional.					
2. Integrați cunoștințele și propuneți soluții la diverse probleme din mediul educațional.					
<b>COMPETENȚE DE CONDUCERE A ACTIVITĂȚILOR</b>					
3. Elaborați strategii de dezvoltare a instituției/subdiviziunii.					
4. Asigurați desfășurarea activităților în conformitate cu normele stabilite.					
5. Adoptați decizii optime.					
6. Evaluați și îmbunătățiți eficiența și eficacitatea activităților.					
<b>COMPETENȚE DE CONDUCERE A OAMENILOR</b>					
7. Demonstrați eficiență și autonomie în procesul de muncă.					

8. Motivați și creați relații de lucru productive.					
9. Evaluați și îmbunătățiți performanța echipelor.					
10. Soluționați conflictele și construiți consensul.					
11. Contribuiți la dezvoltarea competențelor colaboratorilor.					
<b>COMPETENȚE DE GESTIONARE A RESURSELOR</b>					
12. Gestionați utilizarea eficientă a resurselor materiale și financiare.					
13. Contribuiți la asigurarea cu resurse financiare și materiale a proiectelor instituției/subdiviziunii.					
<b>COMPETENȚE DE GESTIONARE A INFORMAȚIEI</b>					
14. Comunicați eficient utilizând diverse metode pentru colectarea și transmiterea informațiilor.					
15. Stocați și interpretați corect datele relevante pentru rezolvarea problemelor.					
16. Mențineți un circuit informațional dinamic și operativ.					
<b>COMPETENȚE ETICE</b>					
17. Respectați deontologia profesională.					
18. Dezvoltați un climat de încredere;					
19. Aveți o ținută și comportament destoinic.					
<b>COMPETENȚE DE PROIECTARE</b>					
20. Aveți o atitudine vizionară și diseminați viziunile.					
21. Inițiați și promovați schimbarea;					
22. Proiectați și planificați activitățile în funcție de priorități.					
23. Elaborați strategii, obiective, anticipați activitatea și rezultatele.					
24. Elaborați și coordonați realizarea proiectelor instituției/subdiviziunii.					
<b>COMPETENȚE DE ASIGURARE A CALITĂȚII</b>					
25. Asigurați satisfacerea cerințelor clienților.					
26. Identificați neconformitățile / defectele și întreprindeți acțiuni corective pentru eliminarea acestora.					
27. Gestionați sistemic și sistematic calitatea activităților / proceselor.					
<b>Total puncte acumulate</b> _____ /135 = _____ <b>(scor final)</b>					

**Rezultate:** foarte bine: 0,85-1 puncte; bine: 0,7-0,85 puncte; satisfăcător: 0,55-0,69 puncte; nesatisfăcător: mai puțin de 0,55 puncte.

Sperăm că, prin acțiuni proactive de dezvoltare profesională, managerii școlari o să se autorealizeze și, ce este important, o să creeze condiții ca alții să fie mai buni ca ei.

#### Referințe bibliografice

1. Andrițchi V. *Metodologia managementului resurselor umane în instituția școlară*. Chișinău: IȘE, 2007.
2. Baci S. *Managementul instituției școlare. Ghid de formare profesională a cadrelor didactice*. Chișinău: Editura Știința, 2007.
3. Caisîn S., Bucun N., Platon C. *Managementul evaluării calității în învățământ*. Chișinău, 2004.

## EDUCAȚIA PENTRU ADULȚI CA DIMENSIUNE A EDUCAȚIEI PERMANENTE

**Adelina Hadârcă,**

profesor, Colegiul Tehnic de Transport „Transilvania”,  
Cluj-Napoca, România

**Abstract.** *The article presents the concept of adult education, there are described its evolution in the historical and socio-cultural space of Romania, there are shown the forms of organization and there are emphasized the main romanian institutions and organizations what are dealing today with the adult education, paying the attention to the need of working out of legal framework in the respective field.*

Trăim într-o Europă ce se deplasează cu pași siguri către o economie competitivă și o societate bazată pe cunoaștere, care își dorește un spațiu educațional unic, cu învățare permanentă, cetățenie activă, unitate în diversitate etc. Educația, în sensul său larg, reprezintă cheia învățării și înțelegerii modului în care se poate răspunde acestor provocări.

La nivel european, conceptul de *învățare permanentă / continuă* sau *de-a lungul întregii vieți* (*Lifelong Learning*) a fost introdus în limbajul pedagogic de către G. Berger în anii 50 ai secolului trecut, fiind definit într-o diversitate de moduri, în contexte naționale diferite și pentru scopuri diferite. Punerea în practică a învățării permanente constituie o prioritate a Uniunii Europene, deci și a fiecărui stat-membru, iar aceasta vizează „garantarea accesului universal și continuu la învățare pentru a se forma și reînnoi competențele pentru o participare susținută la societatea cunoașterii” [6, p. 13].

*Educația adulților* se subordonează conceptului de *educația permanentă* sau *de-a lungul întregii vieți*, care, în ultimul timp, a devenit un principiu călăuzitor pentru toate tipurile de educații. Ramură a științelor educației, ea „se ocupă de instruirea și educarea persoanelor de vârstă matură, de cei care, la timpul respectiv, nu au primit studii elementare sau chiar medii și care vor să le completeze la vârsta adultă, dar și de cei cărora evoluția științei și tehnicii le solicită o perfecționare continuă a pregătirii profesionale” [4, p. 97]. Astfel, educația adulților urmărește să ofere tuturor persoanelor posibilități egale de acces la învățarea de calitate de-a lungul întregii vieți, promovează învățarea permanentă și cetățenia activă.

În România, educația pentru adulți a cunoscut o evoluție istorică similară cu cea din alte ramuri ale științelor pedagogice, dar nu la anvergura, calitatea și intensitatea dezvoltării teoretice și instituționale din țările europene cu tradiție mai avansată. Considerăm totuși că aceste preocupări și experiențe în domeniul educației adulților sînt semnificative și că trebuie cunoscute și apreciate pentru valoarea lor.

În literatura de specialitate de la noi nu este stabilit un moment clar privind apariția educației pentru adulți, începuturile acesteia pierzându-se în istorie, de aceea vom considera că primele ei manifestări au fost orale, exprimate în înțelepciunea populară sau în predicile religioase.

În sec. XVII-XVIII, educația adulților se realiza prin lectura directă a cărților, fie ele religioase, populare sau calendare. O contribuție la dezvoltarea educației adulților în spirit umanist au avut-o scrierile cronicarilor Grigore Ureche, Miron Costin, Ion Neculce, iar în opera lui Dimitrie Cantemir se întâlnește chiar ideea că educația nu este o preocupare limitată doar la vârstele copilăriei și tinereții, ci durează toată viața.

În sec. al XIX-lea, în special, pentru oamenii adulți de la orașe, au fost înființate bibliotecile care funcționau pe lângă episcopii, mitropolii și în case parohiale. Școala Ardeleană împreună cu revistele transilvănene și cu înfăptuirile din domeniul educației adulților ale Societății pentru Învățarea Poporului Român (1866), facilitate de *Legea Învățământului*, de la 1864, a lui A.I. Cuza, au promovat ideile iluministe în rândul populației adulte. S. Sava menționează că în acel moment „școlile au devenit centre de instrucție și cultură pentru adulți, în special pentru cei din mediul rural, prin care s-a urmărit ridicarea nivelului de cultură al populației și răspândirea cunoașterii profesionale” [3, p. 38].

În secolul al XX-lea, în virtutea tendinței generale de ridicare a nivelului de cultură al țăranilor, preocupările de înființare a unor instituții pentru educarea adulților s-au amplificat: au apărut școli primare pentru adulți, cursuri libere destinate să completeze cultura generală, școli de adulți pentru ucenicii din fabrici etc., astfel încât la mijlocul secolului XX s-a ajuns la o pedagogie a adulților *instituționalizată*, desfășurată în mod sistematic, având un *suport științific* și o *metodologie* adecvată instruirii adulților.

Preocupările postbelice în domeniul educației adulților au condus atât la diversificarea rețelei instituționale (au apărut mai multe școli populare, școli superioare țărănești, școli de masă sau chiar universități populare și muncitorești), cât și la îmbunătățirea suportului teoretic și metodologic realizat prin valorificarea rezultatelor studiilor efectuate de către cercetătorii de la Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice.

Prin urmare, putem conchide că educația adulților în România a evoluat de la un fenomen izolat, fragmentar și incoerent, la un sistem și proces învățământ planificat și coerent. În tot acest parcurs istoric, educația pentru adulți a înregistrat succese incontestabile în lichidarea efectelor grave ale analfabetismului, precum și în stimularea interesului general pentru cultură. Totodată, trebuie să menționăm că în perioada comunistă, în multe cazuri, instituțiile care desfășurau activități pentru adulți implementau un program educațional având conotații ideologice evidente.

În perioada de după revoluția din decembrie 1989 se constată o puternică scădere a interesului pentru educația adulților și, ca urmare a lipsei de interes și de finanțare, aproape jumătate dintre instituțiile de educație pentru adulți aparținând Ministerului Culturii au fost închise. Odată însă cu schimbările majore cauzate de trecerea de la economia centralizată la una de piață, concurențială, când a crescut somajul, au disparut unele meserii și au apărut altele, interesul pentru educația adulților a crescut simțitor.

Fenomenul a fost influențat benefic de apariția documentului „Memorandum privind învățarea permanentă” (2000), elaborat de Comisia Europeană prin care, la nivelul statelor Uniunii Europene, s-a căzut de acord nu numai asupra faptului că educația și formarea permanentă ajută la menținerea competitivității economice și a ocupării forței de muncă, dar și că este cel mai bun mijloc de a combate excluderea socială.

Documentul vizează, între altele, „creșterea vizibilă a a nivelului de investiții în resursele umane în vederea valorificării valorii celei mai importante a Europei, anume, oamenii săi” [6, p. 17], iar dimensiunea *lifelong learning* capătă un alt sens – *lifewide learning*, care accentuează complementaritatea învățării formale, nonformale și informale.

În acest context, la nivelul strategiilor europene de învățare permanentă se produce o schimbare notabilă către politici mai integrate, care combină obiective sociale și culturale cu argumentarea economică rațională în favoarea învățării de-a lungul vieții (5). Respectiv, oferta de educație pentru adulți în România s-a dezvoltat în mod liber, devenind extrem de diversă și diferențiată. Pe lângă universitățile populare, casele de cultură și căminele culturale au apărut programe de pregătire profesională a șomerilor organizate de către Ministerul Muncii și Protecției Sociale.

Actualmente educația adulților în țara noastră se desfășoară în cadrul unei rețele diversificate de instituții și organizații, subordonate fie Ministerului Educației și Cercetării, fie Ministerului Muncii și Protecției Sociale, în ultimul timp înregistrându-se o creștere și a numărului de organizații nonguvernamentale care se ocupă de acest tip de educație.

La nivel central, a fost creată o agenție guvernamentală - Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă (ANOFM), care coordonează măsurile active de stimulare a ocupării forței de muncă (inclusiv formarea profesională), măsuri ce sînt implementate de agențiile județene de ocupare a forței de muncă și de agențiile locale.

Un rol important în asigurarea unei educații de calitate pentru adulți îl are Consiliul de Standarde Ocupaționale și Atestare (COSA), un organism autonom, permanent, neguvernamental, nonprofit, de interes public național, abilitat să elaboreze și să aplice un sistem nou de evaluare a competențelor profesionale bazat pe standarde ocupaționale.

După cum reiese din cele expuse mai sus, în România, la nivelul sistemului și procesului de învățământ, inclusiv, al educației pentru adulți, s-a conturat deja o piață a educației și formării profesionale. Rolul și implicația diferiților actori de pe această piață a învățării (întreprinderi private, comerciale, ONG-uri, unități profesionale, autorități locale, statul și, evident, indivizii) ar trebui însă analizate și clarificate. De asemenea, este necesar de avut în vedere că noțiuni precum motivația, interesul, așteptările și satisfacția celor antrenați în educația adulților sînt esențiale, ele necesită investiții personale în timp și bani, de aceea programele de educație și formare ar trebui astfel gândite, încât să ofere oamenilor nu doar cunoștințe, ci și abilitățile de bază care le sînt necesare într-o societate bazată pe cunoaștere și competitivitate.

#### Referințe bibliografice

1. Cristea S. *Studii de pedagogie generală*. București: EDP RA, 2008.
2. Dave R.H. (coord.) *Fundamente ale educației permanente*. București: EDP, 1991.
3. Sava S. *Educatia adultilor. Baze teoretice si practice*. Iași, Polirom, 2007.
4. Ștefan M. *Lexicon pedagogic*. București, Aramis, 2006.
5. *Lifelong Learning and Lifewide Learning*, National Agency for Education, Stockholm, January, 2000.
6. *A Memorandum on Lifelong Learning*, October, 2000.

## DEZIDERATE ALE FORMĂRII CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII INTEGRALE A ELEVULUI

Viorica Andrițchi,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar, I.Ș.E.

*Abstract. Training problem becomes an opportunity for continuous education system in Moldova. So that school managers will guide the work towards developing and implementing training and development strategy for teachers in the business school, how best, methods and techniques to improve teachers as their main complex recovery potential teachers and management of the institution.*

Actualmente, scopul strategic al politicilor educaționale din R. Moldova, prin racordare la politicile educaționale europene, îl constituie asigurarea calității educației. Problema asigurării și menținerii calității serviciilor educaționale este o cerință imperativă a timpului pe care îl trăim, avînd un impact imediat, dar și pe termen lung, deoarece copiii trebuie să li se asigure o educație care să fie „cea mai bună”.

În acest context, instituțiile de învățămînt sînt supuse în mod constant aprecierii și evaluării din partea celor pe care îi deservește: părinți, comunitate, societate în ansamblu. Or, pentru furnizarea unor servicii educaționale de calitate se va acorda atenție maximă conceptualizării și implementării *unui program de studii prin care vor fi realizate așteptările explicite dar și implicite ale beneficiarilor, precum și standardele de calitate.*

Aceasta presupune o înaltă responsabilitate a instituțiilor de învățămînt pentru serviciile educaționale oferite: orientarea pe rezultate net superioare; participarea tuturor actorilor educaționali în procesul de proiectare și organizare a procesului educațional și valorizarea resurselor umane cu accent pe dialog și parteneriat, inovație și diversificare.

În R. Moldova, standardele de calitate pun accent pe formarea unei personalități integre, creative, care să se poată adapta la condițiile vieții, și dezvoltarea ei liberă, armonioasă. Deci, dezvoltarea personalității integre a beneficiarului educației, a capacităților și a aptitudinilor lui spirituale și fizice, la nivelul potențialului său maxim, apare în prim plan.

Calitatea serviciilor educaționale oferite de instituția de învățămînt depinde, evident, de mai mulți factori: de calitatea curricula, de calitatea managementului curricular, de competența managerială a cadrelor de conducere, de calitatea și cantitatea resurselor materiale, de nivelul de finanțare, de implicarea activă a părinților, comunității locale etc. Cert este că nivelul calității educației oferite de instituția de învățămînt este dependentă esențial de prestația pedagogică a cadrelor didactice.

Analizînd politicile de formare și dezvoltare a cadrelor didactice, politici promovate în țările europene, constatăm insistența factorilor de decizie în formarea continuă a cadrelor didactice.

Problema formării profesionale continue devine o oportunitate și pentru sistemul de învățămînt din R. Moldova, deoarece este evidentă necesitatea asimilării valorilor culturale, științifice, naționale și universale, actualizarea/obținerea de noi competențe. Transformările ce se produc în domeniul educației generează noi noțiuni, concepte, orientări care pot fi și trebuie valorificate prin acțiuni bine orientate. Prin intermediul formării profesionale continue cadrele didactice și manageriale au acces la realizările științei și culturii, astfel asigurîndu-se implicarea lor cît mai deplină în eficientizarea activității didactice prin dezvoltarea continuă a competențelor și abilităților profesionale. Activitățile de formare continuă restabilesc echilibrul dintre concepțiile noi și posibilitățile extinderii lor în practica operațională. Formarea continuă oferă posibilitatea afirmării profesionale prin competență și acțiune de calitate.

Practica dovedește că pentru a promova educația de calitate și a forma personalități integrale, cadrele didactice trebuie să fie calificate în mai multe domenii ale educației, perfecționați prin mai multe cursuri/stagii, acțiuni de formare continuă la nivel local, raional, republican. Este necesar ca ei să valorifice: experiența dobîndită prin diverse forme de perfecționare, oferite de diferite instituții, să fructifice: rezultatele cercetării educaționale proprii, locale, naționale, internaționale; să favorizeze interdisciplinaritatea și lucrul în echipă; să încurajeze inovația.

Este cert că în măsura în care școala reușește să sprijine formarea continuă cu succes a cadrelor didactice, acestea devin:

- *resursă umană competentă și bine motivată;*
- *factor de eficiență în cadrul instituției.*

Aderăm la afirmația cercetătoarei T. Callo [1], care susține că formarea continuă este *un drept*, dar și o *obligațiune morală* a fiecărui angajat din sistemul educațional, făcînd posibilă eficiența acestui sistem. Aceasta pentru că formarea continuă devine o pîrghie importantă pentru asigurarea reorientării

educației prin profesionalizarea formatorului, deoarece cadrul didactic profesionalizat are puterea de a ameliora calitatea, de a promova schimbarea, de a asigura eficacitatea educației, de a anticipa schimbarea.

O dată ce performanța unei organizații depinde în mod direct de performanța resurselor umane pe care ea le integrează, managerii sînt chemați să își centreze interesul și să-și asume responsabilități specifice: în raport cu aceste resurse, să adopte politici adecvate de formare continuă și dezvoltare a personalului didactic. Factorii de decizie trebuie să privească dezvoltarea cadrelor didactice ca pe o investiție care poate produce un imens beneficiu: educație de calitate pentru toți, personalități integrale.

În acest sens, managerii școlii își vor orienta activitatea spre *elaborarea și implementarea strategiei de formare și dezvoltare continuă a cadrelor didactice și manageriale la nivel de unitate școlară; spre identificarea modalităților optime, metodelor și tehnicilor de formare continuă, care au drept obiect principal valorificarea complexă a potențialului acestor cadre didactice.*

Realizarea acestor obiective va opera cu succes îmbunătățirea calității managementului formării continue și dezvoltării profesionale a personalului didactic în noile realități educaționale și sociale; va eficientiza procesul de implementare a strategiilor manageriale de dezvoltare profesională a cadrelor didactice; va contribui la diversificarea și eficientizarea acțiunilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice; va spori motivația și interesul cadrelor didactice pentru propria formare.

Pentru un management efektiv al calității formării continue a cadrelor didactice este important de a defini standardele necesare realizării acestei activități. Care vor constitui un reper pentru întreg procesul de management al formării continue a cadrelor didactice la nivel de unitate școlară, precum și pentru evaluarea calității. Se recomandă insistent să se țină cont de *nevoile profesionale* ale cadrelor didactice care diferă foarte mult de la o persoană la alta și de *etapele de evoluție în cariera didactică*, ceea ce accentuează necesitatea unei strategii bine gândite de *marketing educațional*.

În fine, managementul formării continue a potențialului uman al instituției trebuie să se axeze pe standarde clar definite și să vizeze atingerea celui mai bun echilibru între așteptările cadrelor didactice, potențialul, aspirațiile, etapele și nevoile profesionale, care se modifică de-a lungul carierei didactice. Pornind de la aceste premise, școala va putea oferi educație de calitate, ceea ce îi va conferi prestigiu, competență și competitivitate.

### Referințe bibliografice

1. Callo T. *Prioritățile formării continue în evoluția sistemului educațional*. În: Didactica Pro, nr. 3, anul 2001.

## FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE - UN FACTOR AL REUȘITEI ÎN DEZVOLTAREA UNEI SOCIETĂȚI

**Nicolae Luca,**  
responsabil de studiile la distanță, UTM, Chișinău.

**Résumé.** *Cet article examine le rôle de la formation continue des enseignants comme un facteur de succès dans le développement économique de la société par le biais de nouvelles méthodes de formation T.I.C.E.*

Pentru a schimba o situație social-economică într-o țară este nevoie să se schimbe minimum o generație, iar acea care vine după ea trebuie să fie bine instruiți. Învățătorului – profesorului – cadrelor didactice le revine acest rol. Schimbarea trebuie începută de la ei prin formarea inițială și continuă, formare ce va fi un factor al reușitei țării noastre pe viitor în dezvoltarea economică.

Fiecare instituție de învățămînt dispune de talente, cunoștințe și experiențe pe care trebuie să le promoveze și să le gestioneze în așa fel, încît să-și multiplice potențialul pentru un scop comun - dezvoltarea țării. Cadrele didactice și formatorii sînt actori-cheie ai acestui proces și un factor a reușitei care are în vedere stimularea și dezvoltarea unei societăți/economii.

De mai mulți ani Republica Moldova se află într-un proces de reforme social-economice importante ce au drept scop depășirea impactului treceri la economia de piață prin diminuarea efectelor factorilor negativi și asigurarea condițiilor necesare pentru o creștere durabilă și dezvoltare. Pentru a face față concurenței de noile economii emergente, Moldova trebuie să creeze noi locuri de muncă de care are nevoie o societate dinamică, bazată pe cunoaștere. În acest context este necesar să se investească **în educație și știință**, deoarece în Moldova, 32,2 la sută din numărul total de șomeri au vârsta cuprinsă între 15-24 ani, iar 24,2 la sută – 25-34 ani, adică mai mult de 50 la sută sînt tineri.

În cadrul unui studiu - Proiectul comun ONU "Consolidarea Sistemului Statistic Național" au fost realizate unele recomandări care vizează șapte domenii de intervenție și acțiuni prioritare de orientare și conjugare a eforturilor autorităților responsabile și factorilor de interes pentru a asigura creșterea angajării, inclusiv în rândul tinerilor, și reducerea discrepantei salariale în funcție de gen, amplasare geografică, tipul activității etc.. Potrivit proiectului, alte două domenii de intervenție ar trebui să cuprindă, pe de o parte, acțiuni de consolidare a colaborării autorităților publice locale cu structurile teritoriale pentru ocuparea forței de muncă, iar pe de altă parte - acțiuni de susținere de către autoritățile publice locale a inițiativelor private **și de dezvoltare a spiritului antreprenorial**.

Nu trebuie să uităm și de Strategia UE privind creșterea economică și crearea de locuri de muncă într-o manieră durabilă, cunoscută sub numele de „Strategia de la Lisabona”, care promovează inovarea în cadrul întreprinderilor și **investițiile în oameni pentru edificarea unei societăți bazate pe cunoaștere**. Principalele aspecte vizate sînt **învățarea de-a lungul întregii vieți** și promovarea cercetării și dezvoltării. S-au conturat două direcții în această strategie:

- confirmarea nevoii de structurare la nivel național a unor strategii de asigurare a calității proceselor de educație și formare care să includă mecanisme concrete pentru maximizarea calității experiențelor și proceselor asociate formării și dezvoltării profesionale;
- creșterea calității și eficienței sistemelor de educație și formare profesională.

Organizarea învățării de-a lungul întregii vieți este o problemă majoră și pentru R. Moldova, criza economică ne-a și demonstrat-o. O masă enormă de oameni, în special tineri, se eliberează sau nu nimeresc pe piața muncii și această masă trebuie orientată spre alte activități, pentru ca singuri să-și creeze locuri de muncă, deci IMM-uri. O altă problemă sînt persoanele plecate peste hotare (după datele neoficiale aproximativ un milion de persoane) care de asemenea sînt afectate de criza și se întorc în țară. Ei revin cu o experiență de muncă net superioară, și ce este mai important cu un capital financiar ce le permite deschiderea unor afaceri de tip IMM.

Afirmînd acesta, apar unele întrebări:

- cine formează? cum și cine formează formatorii pentru a **dezvolta abilitățile antreprenoriale** ale acestor persoane?

Considerăm că această sarcină cade pe umerii universităților și în special a Universității Tehnice a Moldovei, care deja acționează în această direcție prin:

- Departamentul Formare Continuă a Cadrelor Didactice;
- Centrul Universitar de Informare și Orientare Profesională (CENIOP).

O mare parte din competențele profesionale ale cadrelor didactice a fost formată/dezvoltată prin educația non formală și informală, pe parcursul carierei. Profesorii simt însă nevoia dezvoltării de noi competențe în acest domeniu de activitate, însă, într-o măsură și mai mare, au nevoie de un sistem de validare a competențelor și a experiențelor dobîndite. De aceea trebuie să ne concentrăm atenția asupra formării formatorilor, lucru inițiat deja prin cîteva proiecte, inclusiv europene:

- Tempus JEP "Dezvoltarea parteneriatelor cu întreprinderile din Moldova" componenta "Formarea antreprenorială";
- Fundația Liechtenstein Development Service "Consolidarea formării profesionale în Republica Moldova", formarea formatorilor;
- Tehnologii Informaționale de Comunicare în Educație, formarea formatorilor.

Accesul la cunoaștere este un aspect esențial al societății contemporane, iar formarea continuă a cadrelor didactice este o obligațiune funcțională determinată prin Legea învățămîntului a Republicii Moldova și Charta Universității, un proces direcționat de formare profesională psio-pedagogică în domeniul respectiv de activitate pedagogică și științifică pe parcursul întregii cariere profesionale. Elementele - cheie ale acestei strategii de formare continuă sînt următoarele:

- sprijinirea corespunzătoare a cadrelor didactice și formatorilor astfel încât ei să răspundă provocărilor unei societăți bazate pe cunoaștere ;
- definirea competențelor, incluzînd aici și competențele minime de TIC, pe care cadrele didactice și formatorii ar trebui să le dețină avînd în vedere rolul lor în societatea cunoașterii, pentru a asigura și instruirea asistată de calculator (e-learning).

În cazul nepregătirii prealabile a cadrelor didactice pentru exploatarea noilor tehnologii ale informației și comunicării (TIC) în cadrul predării/învățării, inclusiv și a abilităților antreprenoriale, progresul nu poate fi garantat. O confirmare o constituie și faptul că în ultimii ani au fost organizate la nivel mondial congrese internaționale cu tema "Informatizarea învățămîntului". Axa de referință a acestora a constituit-o constatarea că pregătirea cadrelor didactice pentru o societate informatizată este un factor-cheie al reușitei întregului demers de dezvoltare a resurselor umane. TICE nu trebuie

considerate numai ca unul din elementele de conținut ale învățământului, ci și ca un mijloc didactic integrat în predarea diferitelor discipline.

Informatizarea învățământului reprezintă o strategie pedagogică adaptată la nivel de politică a educației în condițiile modelului cultural al societății informatizate. La nivel operațional, acest concept angajează procesul de asimilare și de valorificare a noilor tehnologii informaționale în activitățile proiectate la nivelul activități specifice: de:

- alfabetizare informatică și computerială;
- însușire a cunoștințelor studiate în disciplinele de profil informatic;
- realizare a gestiunii învățământului;
- aplicare a instruirii asistată de calculator, ca metodă pedagogică specială sau ca mijloc pedagogic integrat în orice strategie didactică.

La nivel de politică a educației, informatizarea formării continue angajează următoarele priorități pedagogice confirmate la scară socială în contextul cooperării internaționale:

- introducerea și utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicare în condițiile "interacțiunii armonioase între calculator, soft și instruirea personalului";
- aplicarea tehnologiilor informaționale și de comunicare în gestionarea eficientă a resurselor pedagogice și în activitatea de proiectare curriculară a planului de învățământ, a programelor și a manualelor;
- asigurarea dezvoltării curriculare prin colaborarea permanentă între specialiștii în proiectare pedagogică/didactică și creatori de soft;
- asigurarea bazei de date necesare pentru realizarea funcțiilor manageriale de planificare-organizare, orientare-îndrumare metodologică, reglare-autoreglare (prin acțiuni de perfecționare și de cercetare) a sistemului și a procesului de formare continuă.

Proiectul de informatizare a formării continue, inclusiv și a cadrelor didactice, ar viza următoarele obiective:

- elaborarea unui model conceptual al zonei de intersecție formare inițială - tehnologii informaționale - formare continuă și a instrumentelor necesare pentru operaționalizarea acestuia;
- verificarea experimentală a unui set de instrumente de maximă eficiență pedagogică: softuri educaționale, programe informatizate necesare pentru elaborarea: manualelor auxiliare (pentru profesori-studenți), altor materiale pentru stimularea învățării, softuri de evaluare etc.;
- inițierea și perfecționarea continuă a cadrelor didactice în activități specifice: modelului conceptual adoptat.

#### Referințe bibliografice

1. Cucuș C. *Informatizarea în educație*. Iași: Editura Polirom, 2006.
2. Formarea formatorilor, programul CONCEPT.
3. Programul PARE 1+1
4. Regulament cu privire la formarea continuă a cadrelor didactice la UTM.
5. *Strategia Națională de edificare a societății informaționale – „Moldova Electronică”*
6. [www.statistica.md](http://www.statistica.md)

### PROFESORUL UNIVERSITAR DE SUCCES IN VIZIUNEA STUDENȚILOR

**Lilia Nacai**, lector universitar,  
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți

*Abstract. The article reflects the students' views regarding the image of a successful University teacher. The scientific investigation elucidates the professors' skills, appreciated by the students from different Faculties, and situations when these skills are valuable in students' vision.*

*Tratează oamenii ca și cum ar fi deja ceea ce ar trebui să fie și ajută-i să devină ce sînt capabili să devină.*

**Goethe**

Cîmpul universitar include, în mod inerent, studentul - unul dintre cei mai importanți actori ai săi - care, împreună cu profesorul, constituie nucleul acestei trepte de învățământ. Școala Superioară funcționează, înainte de orice, pentru studenți, iar strategiile de dezvoltare a acestui sector se integrează sau ar trebui să integreze direcții speciale de educare, formare și emancipare a tinerilor care frecventează cursurile facultăților [2, p. 232].



Cercetările efectuate evidențiază faptul că anume cadrul didactic universitar are rol decisiv în formarea competențelor profesionale ale studentului și în facilitarea dezvoltării personalității lui pe parcursul studiilor (B.G. Ananiev, A.V. Dimitriev, I.S. Kon, V.T. Lisovschii, Z.F. Esareva). În acest context, identificarea reprezentărilor studenților cu privire la profilul ideal al cadrului didactic universitar devine o oportunitate în condițiile dezvoltării învățământului superior.

Activitatea unui cadru didactic universitar e circumscrisă, în primul rând, de „calitatea prestației didactice”, acestea i se adaugă elaborarea logisticii didactice specifice: și activitatea științifică. Dimensiunea psihopedagogică a competenței unui cadru didactic universitar o reliefează în mod special.

Ideea preponderenței ei (de drept /de fapt) apare tot mai des (mai ales) în studiile de natura managerială, atunci când se invoca setul de criterii referitoare la selecția și promovarea personalului didactic universitar [3, p. 20]. Nu este vorba despre o trecere în planul secund a competenței profesionale (de specialitate), ci de o considerare a ei implicită. Nici o recunoaștere (formală) a calităților didactice nu se face decât după una care vizează nivelul/calitatea pregătirii într-o specialitate. Competența didactică „rezulta dintr-o raportare permanentă a solicitărilor aptitudinale considerate ca factori de personalitate ai profesorilor la factorii normativi și la factorii situaționali, respectiv situația pedagogică concretă” [1, p. 23].

Într-o aproximare (inevitabilă) competența didactică include un ansamblu de capacități relative la modalitățile de diagnosticare a stărilor educaționale, de prognozare a lor, de organizare a „procesului instructiv – educativ” (firesc, în secvențele specifice:), modalitățile de evaluare, dar și cele de motivare a studenților [1, p. 17].

În structura competenței didactice sînt incluse: capacitățile de a stabili și transmite obiective didactice; capacitățile de a opera cu conținuturile (selectare, organizare, transmitere propriu-zisă etc.); capacitățile de a selecta și utiliza metodologia didactică; capacitățile interrelaționale (psihosociale, de comunicare) – accentuăm aici pe: capacitatea de a adopta roluri diferite; capacitatea de a influența ușor studentul și grupul de studenți; capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații cu ceilalți; capacitatea de a comunica ușor/eficient cu fiecare student și cu grupul de studenți; capacitatea care vizează utilizarea adecvată a puterii și autorității; capacitatea de a adopta ușor diferite stiluri de conducere; capacități (auto)evaluative și, nu în final, capacități (auto)formative.

În acest context competența științifică - implică o bună pregătire de specialitate; competența psihopedagogică - este asigurată de ansamblul de capacități necesare pentru „construirea” diferitelor componente ale personalității elevilor; competența psihosocială - este reprezentată de ansamblul de capacități necesare optimizării relațiilor interumane. Cele trei tipuri de competențe acționează integrat.

Pe parcursul cercetării au fost utilizate mai multe metode și tehnici de lucru, cum ar fi: „Propoziții neterminate”, convorbirea, observarea. Proba experimentală „Propoziții neterminate” am realizat-o cu scopul de a evidenția aptitudinile, deprinderile și calitățile profesorului de succes din perspectiva studenților.

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 100 de subiecți experimentali, studenți ai Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, de la facultățile Limbi și Literaturi străine (LLS), Tehnică, Fizică, Matematică și Informatică (TFMI), Drept, anul I și II de studii, după cum urmează: studenții facultății de LLS, anul II (40 studenți); studenții facultății de TFMI, anul I și II (40 studenți); studenții facultății de Drept, anul II (20 studenți).

Analiza rezultatelor obținute la proba „Propoziții neterminate” ne dovedește că răspunsurile sînt foarte variate, astfel datele cantitative obținute de studenții facultății LLS, anul II vizînd calitățile de care trebuie să dispună cadrul didactic universitar de succes au evidențiat răspunsuri de tipul: înțelegător - 47%; inteligent - 17%; competent - 14%; deștept - 13%; răbdător - 13%; responsabil - 10%; exigent - 10%; înțelept - 8%; cu simțul umorului - 8%; prietenos - 6%; comunicabil - 6%; inovator - 6%.

Majoritatea studenților consideră următoarele situații care îl pun în valoare pe un cadru didactic ideal: orele de curs în care domină înțelegerea; comunicarea deschisă; înțelegerea problemelor studenților cunoașterea disciplinei de către studenți etc.

Ceea ce este incompatibil cu profesia de cadru didactic universitar în viziunea studenților facultății LLS se referă la comportamentul indecent la ore; controlul redus al emoțiilor; impunerea punctului de vedere; starea stresantă la ore; aprecierea subiectivă etc. Majoritatea absolută a răspunsurilor evidențiază că pentru studenții facultății LLS sînt foarte importante, în primul rând, calitățile personale a cadrelor didactice, apoi cele profesionale.

Studenții de la facultatea TFMI, anul I, au optat pentru calitățile de care trebuie să le dispună cadrul didactic universitar de succes, prezentînd răspunsuri după cum urmează: înțelegător - 30%; bun specialist - 20%; punctual - 20%; explică bine conținuturile - 20%; prietenos - 10%; amabil - 10%; inovator - 10%; calm - 10%.

Studenții de la facultatea TFMI, anul I de studii, apreciază mult aptitudinile didactice și creativitatea

la profesorii universitari. Ceea ce afectează imaginea profesorului universitar, după părerea studenților, este lipsa tactului pedagogic în relații, recurgându-se la insultă, furie, acușări din partea pedagogilor.

Am analizat, de asemenea, răspunsurile studenților anului II de la facultatea TFMI vizînd calitățile de care trebuie să dispună un profesor universitar de succes. Datele obținute au vizat răspunsuri de tipul: comunicabil – 36% respondenți; înțelegător – 36% respondenți; inteligent – 15%; sîrguincios – 7%; să realizeze cu succes orele – 7%; bine pregătit de ore – 7%; calm – 7%; explicit – 7%. Ne-a interesat și care sînt opiniile respondenților vis-a-vis de situațiile care îl pun în valoare pe profesor, evidențiindu-se: însușirea bună de către studenți a materiei la cursurile universitare; ascultarea părerii studenților, luînd-o în considerație; să fie înconjurat de studenți.

În opinia studenților anului II de la facultatea TFMI nu se admite unui cadru didactic universitar să trateze mai deosebit (preferențial) unii studenți - 32%; să nu explice conținuturile - 32%; să nu aprecieze obiectiv studenții - 27%.

Studenții de la facultatea de Drept, anul II, consideră că un pedagog universitar de succes este apt de a lucra cu auditoriul - 35%; este deștept - 35%; posedă cunoștințe în domeniu - 35%. Nu în ultimul rînd este disciplinat - 7% respondenți, creativ - 7% respondenți, și înțelegător - 6% respondenți.

Situația care l-ar pune în valoare pe profesorul universitar este o altă dimensiune pe care am luat-o în considerare la formarea imaginii cadrului didactic universitar de succes. Răspunsurile respondenților de la facultatea de Drept reflectă dorința de a avea în sălile de studii profesori descurcători, care să insiste asupra ridicării nivelului de însușire a materiei la cursurile, care să fie autori de cărți, manuale, articole, să participe la întruniri de tip ad-hoc. Nu ar dori respondenții ca profesorii în cadrul orelor de curs să fie autoritari, orgolioși, indispuși, agresivi.

Așa dar, cadrul didactic nu trebuie în timpul orelor să se sustragă pentru alte activități, să nu absenteze de la ore nemotivat, să nu întîrzie etc.

În concluzie remarcăm:

- studenții apreciază profesorul nu numai ca specialist într-un domeniu care posedă un volum bogat de cunoștințe, dar pun în valoare, în primul rînd, calitățile lui morale, calitățile lui umane;
- apreciază faptul că cadrul didactic universitar își iubește profesia, muncește cu dăruire;
- apreciază profesorul care poate fi un model de a comunica de la egal la egal și să realizeze activitatea comună efectiv și confortabil emoțional;
- se înregistrează o repartizare diversă și ne semnificativă a așteptărilor studenților față de profesorul ideal...

#### Referințe bibliografice

1. Antonesei L., Yehia Dr., Abdel-Aal A.I. *Managementul universitar. De la viziunea conducerii la misiunea de succes*. Iași: Polirom, 2000.
2. *Câmpul universitar și actorii săi*. Coord. A. Neculau. Iași: Polirom, 1997.
3. *Competența didactică: (perspectiva psihologică)*. Coord. S. Marcus. București: ALL EDUCAȚIONAL, 1999.
4. Гоноболин В.Ф. *Психологический анализ педагогических способностей. //Способности и интересы/ ред. Н.Д. Левитов, В.А. Есарева. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1974.*
5. Крутецкий В.А. *Психология обучения и воспитания школьников*. М., 1976.
6. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. М.: Высшая школа, 1990.
7. Машков В.Н. *Психология управления*. Санкт-Петербург, 2002.

## NEVOIA DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE

Aliona Paniș,  
doctor în pedagogie, I.Ș.E.

**Abstract.** *The need of professional development is important for a teaching staff. In this respect, it is necessary that it will be a pleasant professional obligation, offering in that way satisfactions for the person and for the school interests.*

Nevoia de *formare continuă* apare atunci când cunoștințele, competențele, atitudinile profesorului se dovedesc insuficiente, el resimte o tensiune internă și face eforturi de a se pune în acord cu sine însuși și cu lumea [4, p. 286]. Această activitate de educație permanentă este o *reconstrucție din interior* a personalității umane, avînd ca scop echilibrul socioprofesional cu mediul. În felul acesta, educația, ca formă esențială de adaptare a omului la lume, parcurge cîteva trepte: (a) cunoașterea, explicația, asimilarea; (b) aprecierea, valorile, orizontul interior; (c) acțiunea, comportamentul propriu. Dezvoltarea profesională are ca rezultat creșterea încrederii în sine, facilitarea autocontrolului și autoconducerii, cunoașterea și înțelegerea criteriilor de reușită, generarea de oportunități, încurajarea intervențiilor inovatoare etc. [Ibidem, p. 291].

A descrie și a judeca acest domeniu, afirmă T. Callo, este o întreprindere dificilă, în acest scop avînd pertință identificarea *tendințelor generale* în realizarea formării continue și dezvoltării profesionale într-o anumită perioadă de evoluție. Tendințele pe care le formulează autoarea sînt o consecință analitică a selectării faptelor științifice: și a celor strategice, care invocă idei relevante pentru soluționarea de probleme ce definesc valoarea formării în termeni de dezvoltare eficientă și calitativă. Printre acestea sînt și următoarele: (a) formularea obiectivelor personalizatoare, promovarea opțiunii personale pentru formare/dezvoltare; (b) plasarea accentului pe formarea/ dezvoltarea/ îmbunătățirea/perfecționarea/ identificarea competențelor profesionale; (c) calificarea profesionalismului cadrelor didactice ca factor al dezvoltării socioprofesionale; (d) eficientizarea profesiei de profesor ca factor al calității sistemului educațional în ansamblu; (e) axarea pe dezvoltarea personală și profesională ca semn al eficienței și calității formării continue [1, p. 43].

Cercetătorii M. Cozărescu și L. Ștefan precizează că statutul oricărei profesii rezultă dintr-o serie de condiții generale: importanța profesiunii respective în cadrul socio-economic, salariul, calificarea etc. Pentru profesor, alte condiții care influențează statutul său ar fi: vîrsta copiilor, tipul școlii în care predă, locul de amplasare al școlii, calificarea, specializarea, perfecționarea. Pregătirea cadrelor didactice este hotărîtoare pentru concepția pe care și-o formează despre rolurile lor. Se consideră că există cîteva capacități psihopedagogice absolut necesare unui cadru didactic, care trebuie să fie permanent dezvoltate: capacitatea de a face accesibil materialul studiat, creativitatea în munca pedagogică și capacitatea de a crea noi modele de influență educațională în funcție de cerințele situației educative, capacitatea de a adopta un rol diferit, de a stabili ușor și adecvat relații cu alții, de a comunica liber, de a accepta diferite stiluri de conducere și de decizie [2].

În învățămînt nevoia de informare și documentare este constant acută pentru profesori, care au obligația profesională de a fi la curent cu actualitatea științifică, pedagogică și culturală [3, p. 105]. Elaborarea unor programe individuale de pregătire îi obligă pe profesori la reflecție, la activitate organizată, însă nu toți profesorii au capacitatea de a-și planifica activitatea de autoperfecționare, de a-și stabili cu claritate obiectivele imediate și de perspectivă, formele și metodele de pregătire în raport cu cerințele exercitării optime a profesiei, dar și cu particularitățile individuale. În acest sens, este nevoie ca autoperfecționarea să devină o **obligație profesională** plăcută, oferind satisfacții pentru persoana implicată și pentru interesele școlii. Profesia didactică este prin excelență una care cere un continuu proces de învățare, de autoinstruire; luarea deciziei constituie o problemă deosebit de importantă pentru toți acei care aleg modalitatea de a învăța, de a se autoperfecționa, de a se dezvolta profesional. Așadar, educația permanentă, ca o nouă concepție a pedagogiei, nu aplică un tratament discriminatoriu mijloacelor și metodelor de educație, ci, dimpotrivă, recomandă o abordare sistematică, alegerea făcîndu-se în raport cu obiectivele urmărite, cu conținutul de idei vehiculat, cu particularitățile individuale și de vîrstă ale celor antrenați în procesul de învățare. Domeniul cunoașterii a devenit atît de vast încît profesorului îi vine din ce în ce mai greu să facă față cerințelor elevilor în a se informa. Autoperfecționarea se realizează continuu prin receptarea promptă a oricărui gen de informație relevantă pentru domeniul de activitate [3, p. 111].

În prezent, constată T. Callo, observăm „un anumit proces de re/conformare a spiritului la o dezvoltare generală și profesională, de dimensionare a activității educaționale în raport cu realitatea educațională, obiectivele educaționale, obiectivele individuale, formarea intelectuală a persoanei și formarea ei spirituală. Profesorul inclus într-un proces de formare este, în primul rînd, conștient de

identitatea sa, angajată într-o serie de confruntări în procesul de promovare profesională, în al doilea rând, el primește substanța unui anumit învățământ, în schimb oferă calitatea de a fi om, ființă umană angajată într-o multitudine de relații și situații” [1, p. 55]. În felul acesta, putem afirma că dezvoltarea profesională intervine ca un element de soluție în unele dintre situațiile critice ale educației. În ultimă instanță, în această situație de schimbare, responsabilitatea principală revine cadrelor didactice. Ele au obligația de a face efortul optim de înțelegere, adaptare, reinnoire, imaginație. Relația de pregătire, dezvoltare și de autoritate va ține din ce în ce mai mult de competență și receptivitate. *Dezvoltarea profesională independentă* presupune realizarea unor analize științifico-metodologice proprii, în care să fie fundamentate conținutul și principiile realizării celor mai relevante experiențe pedagogice. Autoanaliza personală și fundamentarea științifică a activității denotă personalitatea unui adevărat profesionist, care creează într-un spațiu deschis și este predispus, de fiecare dată, să-și refacă creația în funcție de necesitățile elevilor săi. Gândirea pedagogică a fiecărui cadru didactic se actualizează în procesul rezolvării diferitelor probleme ce apar în diverse situații pedagogice. Dezvoltarea profesională este *un segment al formării continue*, care vizează armonizarea formării cu necesitățile de moment, generată de schimbările ce se produc la nivel de sistem sau proces educațional. Pentru a găsi soluțiile necesare într-un moment deosebit al carierei sale, deseori avînd un caracter de urgență, cadrul didactic are nevoie de *competențe profesionale* reclamate de schimbarea produsă [1, p. 69].

Prin urmare, responsabilitatea alegerii formei de perfecționare/dezvoltare profesională aparține cadrului didactic ca atare, care trebuie să poată să-și identifice: propriile nevoi de perfecționare/ formare în raport cu ofertele de perfecționare și necesitățile sale profesionale, în baza unei analize a calității și avantajelor oferite.

#### Referințe bibliografice

1. Callo T. (coord.) *Sinergia conceptelor educaționale moderne. Sinteze din științele educației*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2000.
2. Cozărescu M., Ștefan L. *Psihologia educației. Teorie și aplicații*, [www.ase.ro](http://www.ase.ro), biblioteca digitală.
3. Jinga I. *Educația și viața cotidiană*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005.
4. *Managementul resurselor umane. Program de formare continuă în domeniul managementului educațional*. Modulul 3. Chișinău: Centrul de Management Educațional, 2004.

### PROVOCĂRI CONTEMPORANE ÎN ACTIVITATEA FORMATORULUI DE CADRE DIDACTICE

**Cristina Butnaru,**

profesor-metodist, drd., Casa Corpului Didactic, Galați, România

**Abstract.** *This article discusses the complex role of trainer for teachers in contemporary society. It analyzes the training challenges and modern trainer profile. It refers to the importance of training activity for development student's personality.*

Abordările recente cu privire la locul și rolul formării continue în optimizarea și restructurarea activității didactice includ o nouă viziune asupra personalității formatorului, considerat de mulți specialiști, „personajul central al activității de educație a adultului” [3, p. 109]. Spre deosebire de formatorul tradițional, axat în special pe transmiterea de cunoștințe specifice: ariei sale de expertiză, „noul formator” vine în întâmpinarea unor trebuințe diverse, concrete, care depășesc cu mult sfera simplului transfer informațional. Această perspectivă de abordare a activității de formare are la bază două realități psihopedagogice, intens investigate în ultimii ani:

- *specificul activității de învățare la vârsta adultă*, care generează motivații diferite de cele ale școlărilor, nevoi individuale în acord cu prioritățile și complexitatea vieții de adult, exigențe sporite legate de rezultatele și aplicabilitatea formării;

- *necesitatea abordărilor inter și transdisciplinare în activitatea de formare*, ca premisă pentru extinderea pluridisciplinarității la clasă și formarea personalității integrale a elevilor.

Programele de pregătire a formatorilor includ, în general, conținuturi menite să dezvolte competențe de organizare, desfășurare și evaluare a activității de formare. Deși aceste competențe sînt

esențiale pentru furnizarea, la standarde superioare de calitate, a programelor de formare continuă, este necesară accentuarea unor calități care să asigure adaptarea formatorului la provocările generate de cele două realități psihopedagogice menționate anterior. Formatorul actual trebuie să înțeleagă complexitatea misiunii sale și să răspundă imperativelor care adaugă elemente noi, dar la fel de importante, clasicei informări de specialitate. Prin urmare, în activitatea sa, formatorul trebuie să parcurgă un demers constructiv și adaptat nevoilor grupului, în care: - să surprindă cu abilitate așteptările inițiale și nevoile specifice: cursanților care alcătuiesc fiecare grupă de formare, să abordeze curriculumul de curs într-o manieră dinamică și deschisă spre alte domenii / discipline și să verifice: funcționalitatea competențelor dobândite de către cursanți și aplicabilitatea în activitatea didactică.

Cel mai important rezultat al unei activități de formare este aplicarea la clasă a achizițiilor dobândite de cursanți, astfel încât elevii să beneficieze de competențele dezvoltate participanților la cursuri. Aceste competențe își vor dovedi valoarea în schimbările comportamentale și atitudinale ale elevilor; de exemplu în eficientizarea activității de învățare, în aprofundarea gândirii critice, autonomia în identificarea surselor de informare și formare, dezvoltarea creativității etc. Aceste calități se dobândesc însă în timp, iar cadrele didactice deseori au nevoie de sprijin pentru a înțelege mai bine nevoile elevilor desprinse din evoluția socială. De aceea, un formator n-ar trebui să-și încheie misiunea odată cu pasul final al unui program de formare. Consilierea acordată ulterior, mentoratul, activitățile de sprijin, sînt atribute ale unei activități complexe, pe cît de necesare pentru absolvenții programului de formare, pe atît de solicitante pentru formator. În acest sens, un real suport pentru activitatea formatorului ar putea fi platformele e-learning, cu avantaje atît în furnizarea propriu-zisă a programului, cît și în monitorizarea postformare. Se înțelege că utilizarea unei astfel de platforme presupune dezvoltarea în prealabil a unor competențe digitale specifice. Astfel, profilul formatorului modern se întregește și poate fi conturat prin descrierea următoarelor competențe:

a) *Competențele instrumentale:*

- capacitatea de analiză și sinteză;
- capacitatea de organizare și planificare;
- capacitatea de a stabili priorități, de a lua decizii;
- abilitățile de a utiliza aparatura de birotică, de prezentare multimedia, platformele electronice pentru învățare (e-learning).

b) *Competențele interpersonale:*

- capacitatea de evaluare, autoevaluare și interevaluare;
- capacitatea de a lucra în echipă;
- atitudinea în relațiile cu participanții la cursuri.

c) *Competențele sistemice:*

- capacitatea de a transpune în practică noțiunile dobândite;
- deschiderea spre noi informații;
- utilizarea eficientă și corectă a tehnicilor de argumentare;
- capacitatea de adaptare la situații noi.

Concluzionînd, putem afirma, în acord cu Șerban Iosifescu [1, p. 45] că, „Sporirea” calității formării, indiferent de modelul calității folosit, nu poate fi concepută fără a asigura calitatea resursei fundamentale pentru orice program de formare – anume formatorul”. Oricine își dorește să practice această ocupație ar trebui să ia în considerare atît rolul multifactorial pe care îl are de îndeplinit, implicit cu provocările actuale, cît și urmările dezirabile în transformarea personalității elevilor.

#### **Referințe bibliografice**

1. Iosifescu Ș. *Profesionalizarea formatorului – repere necesare*, în *Formatorul pentru adulți - statut, roluri, competențe, provocări*.
2. Niculescu R.M. *Formarea formatorilor*. București: ALL Pedagogic, 2000.
3. Niculescu, Usaci, Plugaru..*Formatorul pentru adulți- statut, roluri, competențe, provocări*.
4. Sava S., Ungureanu D. *Introducere în educația adulților*. Timișoara: Mirton, 2005.
5. Sava S. (coord). *Formatorul pentru adulți – statut, roluri, competențe, provocări*. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2007.

## REALITĂȚI ȘI IMPEDIMENTE ÎN PROCESUL DE FORMARE A CADRELOR DIDACTICE ÎN DOMENIUL ISTORIEI DIN REPUBLICA MOLDOVA

Angela Lisnic,

doctor în istorie, conferențiar, UPS „I. Creangă”, Chișinău

**Abstract.** *In this article examines the problems and obstacles related to teacher preparation, high school and middle school. The focus of the analysis is directed at determining the problems of the area's history curriculara.*

Sîntem într-un proces de dezvoltare curriculară în plină forță. Însă realitățile în care derulează acest proces constată existența unor multiple impedimente și obstacole aflate în calea realizării principalelor obiective propuse de curricula. Această stare existentă de fapt în domeniu este condiționată de un șir de factori și situații. Cele mai relevante și evidente dintre ele poartă caracter teoretic, organizațional sau sînt determinate de discrepanțele sociale.

Astfel, putem susține că la nivel teoretic, știința istorică a R. Moldova trece printr-o perioadă de reevaluare conceptuală a pozițiilor. Multiplele concepte teoretice privind studierea istoriei, propuse în știința istorică contemporană creează o ambiguitate și o dificultate de înțelegere și de racordare a materialului informațional. Abundența informațională și noile condiții de receptare informațională impun cu insistență revocarea expunerii modelelor și formelor istorice. Comunicarea academică și extinderea ariilor de cercetare cer stabilirea noilor raporturi academice cu centrele universitare atît din republica noastră, precum și de peste hotare. Indisolubil legată de această problemă este și starea politică existentă la noi în țară, stare care tinde spre politizarea excesivă a istorie și antrenarea istoricilor în polemica politică.

Problemele teoretice generează alte probleme, deja de ordin organizațional. Trecerea la noua formulă universitară „*trei plus doi*” în soluționarea problemei cere deja o revizuire substanțială a planurilor și programelor de studii în cheia noului proces. Iar ele, la rîndul lor, condiționează și revizuirea formelor de predare și de evaluare a cunoștințelor. În situația creată rezolvarea nu poate fi efectuată printr-o simplă directivă sau ordine de guvern, ci cere și conștientizarea din partea celor care sînt implicați în acest proces.

Din dificultățile organizaționale reiese următorul set de probleme. Ne referim la studenți ca subiecți a acestui proces și cadru didactic care participă la pregătirea profesională a tineretului studios. Considerăm că această stare de fapt determină necesitatea schimbărilor mintale ale categoriei sociale vizate. Organizarea studiilor în formulele ce țin de promovarea adevărului istoric înfîlnesc dificultăți în receptarea noii realități istorice și a noilor tehnologii informaționale în care se schimbă nu numai forma, ci și conținutul istoriei.

Trecerea în revistă a problemelor enunțate repune în obiectivul sistemului educațional o specificare și o concretizare a obiectivelor puse spre realizare cadrelor didactice implicate în pregătirea, perfecționarea cadrelor didactice antrenate în educația istorică a tinerei generații. Unul din subiecții căruia îi revine această sarcină majoră, este Institutul de Științe ale Educației: instituție care - ca structură și ca misiune - urmează să contribuie la soluționarea acestor impedimente.

### Referințe bibliografice

1. Бочарова О. *Высшее образование в россии: вертикальная мобильность и социальная защита.* <http://www.strana-oz.ru/?numid=2&article=141>
2. Вильчек М. *Стандарты и смыслы: кризис жанра.* <http://www.strana-oz.ru/?numid=3&article=170>
3. Крапивенский С.Э., Омельченко Н.В., Стризов А.Л. и др. *Цивилизационный подход к концепции человека и проблема гуманизации общественных отношений.* Под ред. д-ра филос. наук, проф. С.Э. Крапивенского. Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 1998.
4. Цфасман М. *Оптимистическая трагедия: заметки об отечественной науке и образовании.* <http://www.strana-oz.ru/?numid=3&article=17>

## ROLUL CADRULUI DIDACTIC ÎN FORMAREA A COMPETENȚELOR CU CARACTER DE INTEGRARE ALE ELEVILOR

Pavel Cerbușca,  
doctor în pedagogie

***Abstract.** One of the current problems that require attention from teachers and parents is to train the students personal and career development skills. This is particularly important in the multilateral development of each person, in building a truly democratic society. However, since the future belongs to youth involvement in the educational process in place this becomes especially valuable.*

*In the context of new educational reform, focusing on skills training nature of integration, modern pedagogy proposes a number of suggestions to streamline the educational process in school.*

*Thus, the imperatives of time, the school submitted a change of quality contemporary and the requirement of the company can be successful by actively involving students in designing and conducting educational activities. Students become more motivated, which stimulates action, they form a more positive view of self and world, increasing expectations and achievements, encouraging colleagues to achieve objectives. Students are taught to be active and co-authors of their training, to express their views on issues surrounding the life and success, to argue properly, and if necessary, to reformulate their beliefs in light of a well-founded critical reflections.*

Modelul educațional promovat în Republica Moldova în ultimii ani corespunde unor practici pedagogice axate pe activitatea de învățare individuală și colaborativă a acestuia. Noua viziune curriculară centrează acțiunea educațională pe formarea de variate competențe educaționale complexe, de nivel superior și variate (competențe intelectuale/cognitive, competențe psihomotorii și atitudinale), asigurând caracterul funcțional al experiențelor elevilor, care vor putea fi aplicate în anumite contexte situaționale noi. Crește rolul elevilor, alături de cel al cadrelor didactice, ultimele având rolul de ghid, organizator al strategiilor de învățare ale copiilor, moderator al actelor de învățare ale acestora, supraveghetor al activităților pe care le desfășoară ei în scopul descoperirii noilor experiențe.

Curricula modernizate în anul 2010 valorizează *paradigma competenței*, acesta fiind centrată pe nevoile elevului și focalizată nu atât pe proces, cât pe rezultatele (produsele) finale ale învățării.

În noile condiții o importanță deosebită are complexul integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și comportamente. În contextul educațional, actual, “*a ști*” nu mai este scop în sine, ci un intermediar care asigură premisele lui “*a ști să faci*”, “*a ști să fii*”, “*a ști să conviețuiești*” și “*a ști să devii*”. Este evident că între aceste căi ale cunoașterii există multiple interacțiuni și schimburi, ele formând, practic, un tot întreg, numite *competențe*.

O importanță deosebită în realizarea demersurilor educaționale, stabilite de Curricula modernizate, aparține *cadrelor didactice* pregătite special pentru a-i ajuta pe elevi să-și formeze competențele necesare pentru viața cotidiană. Nu mai poate funcționa tipul de dascăl care doar predă, ține un curs și dă elevului un număr foarte mare de exerciții de rezolvat pentru acasă. În acest sens un rol deosebit revine *profesorului facilitator* care organizează, coordonează și îndrumă elevii.

În noile condiții, când școala trebuie să-i dea copilului ceea ce are el nevoie în viață, profesorul trebuie să evolueze de la tipul autoritar la cel modern, în care singura autoritate să fie profesionalismul, hotărârile cele mai importante să fie luate în comun, elevii să fie stimulați de a participa în luarea de decizii, pentru a-i forma în consens cu cerințele vieții.

*Profesorul facilitator* colaborează cu elevul la formarea acestuia, găsește împreună cele mai bune criterii și metode pentru a-l implica în demersul propriei formări. Profesorul facilitator este deschis la schimbare, este receptiv la tot ce este nou, ceea ce facilitează schimbarea de mentalitate și implicarea activă și responsabilă în formarea competențelor de care au nevoie viitorii cetățeni.

În baza unui efort de sinteză a concluziilor cercetărilor întreprinse în domeniul psihologiei învățării, privind în special condițiile în care predarea poate înlesni realizarea obiectivelor educative propuse elevilor, s-au formulat mai multe teze, în legătură cu **competențele** unui profesor eficient.

Acesta *stabilește împreună cu elevii obiectivele* pe care urmează să le realizeze, *identifică și concepe activități de învățare care sînt relevante* pentru contextele reale de viață cotidiană a elevilor, *manifestă preocuparea de a se adapta la diversitatea elevilor* prin selectarea unor strategii de instruire și a unor materiale de învățare adecvate vârstei, pregătirii anterioare, valorilor culturale și nevoilor individuale de educație ale copiilor, *încurajează interacțiunea socială a elevilor* în discutarea și realizarea

diverselor activități de învățare legate de subiectul discutat, *oferă elevilor o structură de lucru* de natură să ghideze activitatea de învățare a elevilor și comportamentul lor în timpul activității.

Profesorii trebuie să-i stimuleze pe elevi să se implice în situații noi de viață prin aplicarea noțiunilor teoretice, să - își aleagă modul de învățare, să-și evalueze munca, să coopereze, să folosească în mod adecvat informațiile însușite, să devină responsabili pentru propria dezvoltare personală și orientare profesională. Această perspectivă subliniază caracteristicile fundamentale ale învățării centrate pe elev, promovind ideea că copiii trebuie să li se ofere un control sporit asupra învățării prin asumarea responsabilității cu privire la ce se învață, cum se învață și când se învață.

Una dintre problemele actuale ale eficientizării procesului educațional, în instituțiile școlare, dar și în familie, este implicarea activă a elevilor în acest proces, care constituie un aspect deosebit de important pentru dezvoltarea multilaterală a viitorilor edificatori ai unei societăți cu adevărat democratice. De aceea este necesară implicarea nemijlocită a *elevilor – subiecți ai învățării* – în actul educațional, prin stabilirea unui parteneriat cu cadrele didactice și părinții. Elevii trebuie implicați nu doar în procesul de învățare, dar și la cel de proiectare, de predare, precum și la evaluarea rezultatelor școlare. Elevului trebuie să i se ofere posibilitatea de a alege, de a afla singur ce este interesant și util pentru el, înțelegând și aplicând cele asimilate în mod independent ori în colaborare cu semenii săi. Această abordare pune accent pe studierea minuțioasă a resurselor interne, centrate pe obiective și pe competențele elevului, care este activ și responsabil de acțiunile sale.

În concluzie putem afirma că profesorii își asumă rolul de îndrumători ai elevilor în proiectarea, desfășurarea și evaluarea activităților educaționale. Părinții sînt implicați în rolul de observatori și în calitate de persoane-resursă reprezentînd experiența din familie și din sectorul de producere. Elevii sînt implicați în elaborarea proiectelor educaționale și implementarea lor la nivel de clasă, liceu și comunitate. Ei trebuie învățați să fie activi și coautori ai propriei formări, să exprime propriile puncte de vedere asupra problemelor și succesului în viață, să le argumenteze adecvat, iar dacă este necesar, să-și reformuleze propriile convingeri în lumina unei reflecții critice bine fundamentate.

#### Referințe bibliografice

1. Albu G. *O psihologie a educației*, Institutul European, Iași, 2005.
2. Chiș V. *Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe*, Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2005.
3. Cojocaru V.Gh. *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*, Chișinău, 2004.
4. Gherguț A. *Managementul general și strategic în educație. Ghid practic*. București: Editura Polirom, 2007.
5. Guțu V., Achiri I. *Evaluarea curriculum-ului școlar. Ghid metodologic*. Chișinău: IȘE, 2009.

## MANAGEMENTUL FINANCIAR ÎN METODOLOGIA DE FORMARE A CULTURII ECONOMICE LA MANAGERII ȘCOLARI

**Diana Caldare-Raicu**,  
doctorandă, UPS „Ion Creangă”, Chișinău

**Abstract.** *One component of school management is financial management. The methodology includes training school managers and economic culture that certain technologies. Enhancing quality in education management, in turn, provides certain conditions which bring about self-management autonomy in education.*

Cîmpul de studiu convențional al managementului financiar în instituțiile de învățămînt conține efectiv toate problemele referitoare la determinarea și analiza activităților, ce implică costuri și care produc beneficii măsurabile, la producția și distribuția serviciilor pentru sporirea calității în educație. Iar un management financiar de succes în cadrul instituțiilor de învățămînt vizează un factor uman (organizator) bine pregătit, și anume un manager școlar cu o cultură economică formată.

Decentralizarea unităților de învățămînt este o perspectivă majoră pentru calitatea sistemului de învățămînt în Republica Moldova. E știut că decentralizarea presupune o autonomie a instituției. Ca trăsătură a economiei contemporane, autonomia presupune că instituțiile de învățămînt au abilități cu dreptul de decizie totală. Autonomia unității de învățămînt este fundamentată pe interesul managerului școlar survenit din proprietate și se realizează în modalități diferite în raport cu necesitățile acestora.



Autonomia în învățămînt se realizează în condițiile autogestionării cînd managerii școlari decid în mod direct posesiunea, utilizarea, dispoziția, gestiunea (sau administrarea) a cărei amploare depinde de reglementările legislative specifice. Pentru a obține rezultate cît mai bune în gestionarea unității de învățămînt care este autonomă, managerii școlari trebuie să aibă formată o cultură economică ca în rezultatul aplicării cunoștințelor instituția să fie cît mai productivă.

În acest scop am realizat un experiment pedagogic de constatare, experimentul prevedea în organizarea evaluării și dezvoltării culturii economice elementare a managerilor din instituțiile școlare. În cadrul acestui experiment indicii de evaluare au fost divizați în 3 grupuri: cunoștințe economice, atitudini economice și abilități economice.

Scopul experimentului de constatare a vizat analiza nivelului incipient al culturii economice la managerii școlari deoarece conform convingerii noastre aceasta permite elucidarea deosebirilor și a avantajelor acțiunilor formative.

Experimentul a fost executat în cadrul Institutului de Științe ale Educației, în grupul de manageri școlari în număr de 18. Pentru început am stabilit nivelul culturii economice prin stabilirea sensului a 10 termeni economici. La fel a fost elaborat un chestionar care determina cunoștințele, abilitățile și aptitudinile economice ale managerilor școlari. Stabilirea corectă a sensului celor zece termeni economici transpuși în continuare confirmă posedarea competențelor economice de natură teoretică și practică. Noțiunile *economia de piață*, *inflația*, *concurența*, *taxe*, *resursele umane*, *profit*, *preț*, *bani*, *barter*, *dobîndă*, cer cunoștințe teoretice economice, abilități și atitudini economice. (Prin tabelul 1 putem observa nivelul elementar al culturii economice la managerii școlari).

**Tabelul 1.**

*Cunoașterea noțiunilor economice la etapa de constatare*

<b>Termeni economici</b>	<b>Corect</b>	<b>Inc corect</b>
<i>Economia de piață</i>	72%- 13	28%- 5
<i>Inflație</i>	66%-12	34%-6
<i>Taxe</i>	77%- 14	23%- 4
<i>Concurență</i>	61%- 11	39%- 7
<i>Dobîndă</i>	50%- 9	50%- 9
<i>Profit</i>	55%-10	45%- 8
<i>Resurse umane</i>	88%-16	12%-2
<i>Preț</i>	83%-15	17%-3
<i>Bani</i>	100%-18	-
<i>Barter</i>	94%-17	6%-1

Total manageri școlari 18 persoane - 100%

Fiind realizată corect și sistematic, cultura economică creează niște caracteristici proprii, caracterizată prin spirit întreprinzător, soluționare creativă a problemelor, inițiativă, responsabilitate, atitudine conștientă față de bunuri, față de muncă și de valorile social-umane. Cultura economică devine o capacitate permanentă a managerului școlar de a reflecta corect viața economică a instituției de învățămînt, relațiile economice și activitatea economică. În urma determinării nivelului cunoașterii noțiunilor economice în cadrul experimentului a fost propus și efectuat un chestionar ce include 8 itemi.

Analiza chestionarelor ne-a permis să urmărim:

- Care este atitudinea managerilor școlari față de problema formării culturii economice
- Nivelul orientativ de cunoștințe în problemă
- Capacitatea utilizării metodelor economice în cadrul instituțiilor de învățămînt de către managerii școlari
- Calitatea muncii efectuată de managerii școlari în cadrul instituțiilor de învățămînt;
- Ideile și propriile păreri utile pentru formarea cunoștințelor, abilităților și aptitudinilor economice.

În procesul analizei chestionarelor am concluzionat: La întrebarea “Care sînt studiile, specialitatea D-stră?” 100% - 18 de respondenți au răspuns că studiile sînt pedagogice, ceea ce demonstrează cunoștințele economice teoretice scăzute. Fiind întrebați „Cum credeți, este rațională introducerea compartimentului “Formarea culturii economice” la managerii școlari?” 94%- 17 persoane au răspuns că Formarea culturii economice este foarte importantă, iar 6% adică o persoană a considerat că acest compartiment este inutil la etapa actuală, din motiv că instituțiile de învățămînt la etapa actuală sînt totalmente dependente de direcțiile de învățămînt.

Rezultatele răspunsurilor date la întrebarea „Care este nivelul culturii economice pe care îl dețineți după părerea Dvs? au fost analizate în tabele și diagrame.

Întrebarea „Cu ce l-ați putea completa?”, răspunsurile au fost variate cum ar fi 23%- 4 persoane simt necesitatea primară de a însuși noi termeni economici, 16%- 3 manageri au necesitatea de a analiza diferite studii de caz, 44%- 8 respondenți doresc însușirea conținuturilor contemporane din economie și 16%- 3 persoane doresc să știe cum se elaborează proiecte economico-financiare pentru instituția de învățământ.

La întrebarea „Cum interpretați ideea de decentralizare a instituțiilor de învățământ din republica Moldova?” 88% - 16 manageri școlari consideră decentralizarea instituțiilor de învățământ o perspectivă majoră pentru dezvoltarea acestora, iar 12% - 2 persoane consideră inutil atâta timp cât finanțările sînt insuficiente.

Fiind întrebați „Ce relație stabiliți dintre decentralizarea instituțiilor de învățământ și economia de piață” 72% - 13 persoane au dat un răspuns nedefinit și neclar. 12% - 2 persoane au răspuns că corelația dintre aceste 2 este de o importanță majoră cu descrieri specifice fiecărui, iar 16% - 3 persoane nu au putut defini un răspuns concret.

La întrebarea „Care sînt metodele economice utilizate de Dvs în cadrul instituției în care activați?” răspunsurile la 94% - 17 respondenți erau foarte neclare. Conținutul total al culturii economice nu a fost atestat în nici un răspuns, iar o serie de răspunsuri poartă un caracter evaziv, neclar.

Întrebarea „Cum vedeți eficacitatea organizării procesului de formare a culturii economice la managerii școlari” a făcut ca fiecare manager să vină cu ideea sa de conceptualizare a procesului de formare economică.

Probele experimentului ne-au permis să demonstrăm că:

1. cultura economică este o componentă indispensabilă a culturii managerilor școlari contemporani;
2. include semnificații, implicații și probleme de natură economică;
3. formarea culturii economice îl ajută pe manager să perceapă corect dinamica lucrului în instituția de învățământ; să distingă ușor bunul economic și bunul natural; să înțeleagă conceptele și noțiunile definitorii ale economiei moderne (de valoare, relație economică, schimb, piață liberă și prosperarea ei, lege economică, cerere și oferte, preț, inflație, șomaj, economisire a resurselor, investiție, combinare, venit etc.);
4. formarea culturii economice are impact asupra organizării programului de activitate, gestionarea timpului și a resurselor.

Prin formarea culturii economice, cunoștințele sînt convertite în convingeri și fapte, se asigură o unitate în dezvoltarea și îmbogățirea reciprocă a gândirii economice, a deprinderilor practice de activitate economică și a calităților social-psihologice ale managerilor școlari. Cunoștințele economice capătă orientare practică, iar deprinderile practice, capătă alimentarea intelectuală necesară fapt ce confirmă și concluziile savanților (M. Becker, Ph. Carre, V. Cojocaru, C. Cucuș, L. Abalkin, V. Popov, A. Birman, B. Șemeakin).

#### Referințe bibliografice

1. Asociația Managerilor Educaționali din Moldova, *Paradigma Managementului Educațional din perspectiva Integrării Europene*. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, 2006.
2. Cojocaru V. *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*. Chișinău: Editura Lumina, 2004.
3. Beker M. *Teaching economics to undergraduates*. 1997.
4. Sizer Th. *The red pencil*. Yale University Press, 2005, p. 106.

#### ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Лариса Зорило,  
Татьяна Баланко,  
Государственный Университет им. А. Руссо, Бэлць

**Abstract.** *This article considers the problem of preparing students for research activities in the education system of the republic. The stages of this work are revealed. It is concretized the students' activity and the used forms of work. We give an algorithm of the students' activity which use the method of "group projects". This method involves organizing students into small groups to perform specific research tasks, with its design and presentation of results for analysis.*

Большое внимание в работе кафедры педагогики, методики начального образования и дошкольного воспитания Бэлцкого государственного Университета им. А. Руссо уделяется формированию у студентов исследовательских умений и навыков.

При этом, мы исходим из того, что учебно-исследовательская деятельность очень сложна, и овладеть ею, даже на элементарном уровне, достаточном для современной профессиональной деятельности, невозможно за короткий срок. Поэтому мы пришли к выводу о необходимости учить студентов исследовательским умениям и навыкам на протяжении всего периода обучения в вузе.

На втором году обучения им читается курс «Основы научных исследований», который целенаправленно готовит их к учебно-исследовательской деятельности. В процессе его изучения особое внимание обращается на разъяснение студентам важнейших понятий, связанных с исследовательской деятельностью: тема исследования, проблема, объект, предмет, гипотеза, задачи, база исследования, методы. Студенты учатся на конкретных примерах формулировать их. Основательно изучаются вопросы написания теоретической и опытно-экспериментальной части научной работы, введения и его заключительной части, оформления списка использованной литературы.

В процессе изучения курса особое значение придается ознакомлению с методами психолого-педагогического исследований. А для закрепления умений студентам предлагается составить примерное содержание теоретической и опытно-экспериментальной части исследования по заданной преподавателем теме. Итогом работы каждого студента является выступление на учебном семинаре, где он обосновывает тему исследования, отвечает на вопросы и получает заключение студентов, выступающих в качестве экспертов, о его актуальности, правильности составления программы исследования.

Содержание курса тесно связано с другими дисциплинами. Так, в целях понимания важности инновационных процессов современного образования республики, студентам предлагаются для исследовательской работы проблемы связанные с вопросами инклюзивного обучения, индивидуализации и дифференциации воспитательно-образовательного процесса, формированием творчества и самореализации учащихся.

Наш опыт показывает эффективность использования в курсе «Основы научных исследований» метода «Групповых проектов». Он предполагает организацию студентов в малые группы для выполнения определенного исследовательского задания, с его последующим оформлением и представлением результатов для анализа (творческое генерирование идей; взаимодействие между всеми участниками процесса).

Для стимулирования ответственного и творческого отношения к учебно-исследовательской деятельности ежегодно на факультете проводится конкурс студенческих научных работ. Членами жюри выступают преподаватели ведущих дисциплин и представители от студентов. Победители конкурса награждаются в торжественной обстановке специальными дипломами.

Формирование у студентов исследовательских умений продолжается в процессе написания ими курсовых и лицензионных работ.

По своему характеру работы, выполняемые студентами, являются исследовательскими, поскольку основное внимание в них уделяется собственно исследованию, самостоятельному изучению отдельного аспекта процесса обучения и воспитания учащихся, диагностике развития школьников, составлению программы опытно-экспериментальной работы в соответствии с темой и гипотезой исследования.

Лицензионные работы выполняются студентами в течение двух лет обучения. Ее главное назначение состоит не столько в получении научных результатов, имеющих объективную новизну, сколько в обучении будущих учителей простейшим исследовательским умениям и навыкам, пробуждении у них интереса к исследовательской деятельности профессионального характера.

Повысить качество учебно-исследовательских работ помогают четкие требования к их выполнению. Они разрабатываются и утверждаются на кафедре. Смысл этой деятельности студентов мы видим, во-первых, в том, чтобы в процессе ее выполнения каждый мог овладеть определенным перечнем исследовательских умений и навыков. Работа выполняется не для того, чтобы хорошо ее защитить (хотя и это важно), а выполнить интересное исследование, научиться самостоятельно подбирать литературу по интересующему вопросу, работать с каталогами, карточками, информационными обзорами, составлять собственную картотеку; конспектировать литературу; выступать публично с научным сообщением; проводить анкетирование, различные виды опросов, тестирование; изучать документацию и продукты деятельности детей, проводить наблюдения; давать экспертную оценку степени сформированности отдельных качеств личности и т.д.

Важнейшее требование к работе – студент представляет к защите не реферат, а действительно исследование, включающее экспериментальную часть с диагностикой уровня развития исследуемых качеств личности, аспектным анализом опыта учителей по данной проблеме и описанием содержания и результатов опытно-экспериментальной работы студента по

teme de cercetare. Independența de temă, fiecare student trebuie să demonstreze abilitatea de a utiliza în lucrările științifice diferite metode psihopedagogice de cercetare.

Realizarea lucrării științifice pe care o analizăm ca formă de învățare a studenților activității inovative, formarea la ei a motivației și a valorilor în relația cu reformele de învățământ în republică.

Lucrările noastre de formare a studenților științifice abilități și deprinderi se desfășoară în totală concordanță cu sarcinile de actualizare a sistemului de învățământ, care presupune perfecționarea pregătirii pedagogice a cadrelor, în special în aspectul științific și metodic.

### Библиография

1. Герасимов А.М., Логинов И.П. *Инновационный подход в построении обучения: Учебное пособие*. М.: АПКИПРО, 2001.
2. Кузнецов И.Н. *Рефераты, курсовые и дипломные работы: Методика подготовки и оформления: Учебно-методическое пособие*. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2002.
3. Швырев В.С. *Научное познание как деятельность*. М., 1984.

## ACTIVITATEA CADRELOR DIDACTICE ÎN PROCESUL DE FORMARE A IDEALURILOR PERSONALITĂȚII INTEGRALE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL DIN RSSM (PE EXEMPLUL UNEI ȘCOLI)

**Lucia Argint,**

doctor în istorie, lector superior, UPS „I. Creangă”, Chișinău

**Angela Lisnic,**

doctor în istorie, conferențiar universitar, UPS „I. Creangă”, Chișinău

***Abstract.** The subject of this article is devoted to the business of the old AMI educational institutions in Moldova. Reason choice this topic is determined by need reflection past experience, lately it overlooks. Also requires knowledge of the educational activities of the past to create new educational ideals in the new conditions of human existence.*

Școala este oglinda societății. Fenomenele și procesele ce se produc în societate sunt reproduse într-o variantă minimalizată în viața și activitatea unei școli. Putem susține că acele procese și fenomene ce s-au petrecut în fosta Uniune Sovietică au lăsat amprente adânci în activitatea școlilor ce au repercusiuni și până în prezent. Subiectul prezentei cercetări îl constituie analiza activităților educaționale a școlii medii nr.1 din Chișinău în perioada sovietică. Motivul acestei cercetări este determinat în mare măsură de conexiunile și experiența care s-a acumulat pe parcursul anilor pe de o parte, iar pe de altă parte influențele politice pe care le-a resimțit această unitate de învățământ pe parcursul ultimelor decenii. Sursele utilizate sunt cele deja publicate, dar totodată conțin și unele referințe inedite. din fondurile Arhivei Naționale de Stat.

Examinarea materialului istoric referitor la activitatea cadrelor didactice din perioada sovietică ne permite să constatăm că ele în virtutea circumstanțelor politice realizau directivele ideologice ale statului, dar totodată își asumă și unele responsabilități inedite din punct de vedere științific cât și metodic [A.N.R.M. f.3213, inv.1, d.1-2, f. 3]. Școala medie moldovenească nr.1, Gh.I. Kotovski, beneficiind de o valoroasă tradiție și de cadre didactice de înaltă calificare, a devenit, pe parcursul deceniilor școală de profil, cu predare a limbii franceze din clasa I, dispunând în acest scop de un cabinet lingvistic excepțional. Profesorii instituției au fost angajați într-o permanentă perfecționare atât în ce privește pregătirea profesională, cât și cea metodică.

O altă experiență pozitivă atestată în istoria școlii o reprezintă organizarea așa-numitelor „universități ale sănătății”, care au fost organizate în anii 70. Scopul căreia era să informeze și să propage un stil de viață sănătos.

Pentru a proteja manualele școlare, se încerca educarea în rândul elevilor mici a grijii pentru carte, se organizau concursuri de tipul „cea mai păstrată carte”, învingătorii fiind premiați cu premii speciale – lucrări artistice de înaltă calitate, care, pe atunci, puteau fi găsite cu mare greutate în librăriile capitalei.

Nu era trecut cu vederea nici activitatea ideologică ce avea menirea de a dezvolta gândirea istorică la

elevi, deși ea era puternic alterată de impactul politic în determinarea rolului personalității în istorie. Preceptul ideologic îl atestăm și în alte activități educative cum ar fi: organizarea detașamentelor de santinele școlare, care zilnic făceau de gardă lângă focul veșnic de la complexul Memorial din orașul Chișinău.

Elevii școlii realizau mai multe succese, ocupînd primele locuri la diverse concursuri și serbări. Un din acestea îl reprezintă ansamblu cu numele „Ghiocel” a devenit în anii 70-80, o adevărată forjerie de tinere talente. Ansamblul „Ghiocel” a reprezentat ani la rîndul R. Moldova și școala nr.1, actualmente Liceul „Gh. Asachi” la concursurile republicane și internaționale.

În cadrul școlii funcționa cercul de teatru francez condus de doamna Gherbac și ansamblul școlar vocal-instrumental *Violette*, care își prezentau spectacolele și concertele în limba franceză. Cu elevii corului lucrau cunoscuți și apreciați compozitori din fosta RSSM. Săptămînal, compozitorul E. Teci exersa cu elevii școlii compoziții și piese muzicale. La sfîrșitul anilor 70, compozitorul Oleg Negruță, apelează la ajutorul corului școlii medii nr.1 pentru a înscrie un audio-disc cu concertul Păsărica.

O parte dintre tineri maestri a penelului au devenit membri a vestitului studio de desene animate „Florica”.

Elevii școlii pasionații de cîntec și dans frecventau vestitul ansamblu vocal - instrumental și coreografic „*Speranța*” – laureat al Premiului Komsomolului leninist din țară.

Mulți elevi a școlii nr.1 puteau fi înfîlșiți în studioul coral „*Lie-Ciocîrlie*”, al cărui conducător artistic și dirijor era Valentin Budilevski. Studioul *Lia-Ciocîrlia*, în perioada sovietică era cunoscut ca prima formație de copii, care a fost distinsă cu titlul onorific de colectiv popular.

Tot aici activau cercuri și societăți pentru elevii pasionați de știință. Așa zeci de elevi ce doreau să-și aprofundeze cunoștințele la obiectul preferat se ocupau cu activități de creație în societatea științifică „*Viitorul*” [5, p. 32].

Un rol semnificativ în realizarea rezultatelor școlii l-a avut colectivul de cadre didactice al școlii, printre care și învățătorilor claselor primare, care puneau bazele cunoștințelor viitorilor medaliști ai școlii. Printre ei îi amintim pe Nour L., Loghin C., Stratan E., Marulea A., Tigulea I., Ungureanu P., Lungu V., Graur L., Cumurciuc T., Nastas E., Stoeva L., Alexeeva N., Panciuc Z., Emciuc D., Grumeza L., Nazarciuc L., Negură M., Graur T., Chirilenco S., Loghin C. etc. Numeroasele fațete ale prestigioasei școli, au făcut ca în continuare, să se perpetueze patronarea din punct de vedere al experienței metodicomanageriale a mai multor unități școlare prin invitarea celor interesați, au avut loc frecvente seminare și activități pentru schimb de experiență, discuții tematice, realizarea în comun de materiale de proiectare și sinteză. Aici se organizau cursuri de perfecționare; o parte a profesorilor au desfășurat activități de îndrumare și coordonare a lucrărilor științifico-metodice pentru obținerea gradelor didactice sau au avut calitatea de membri sau președinte ai comisiilor pentru acordarea definitivării în învățămînt sau a gradelor didactice pentru învățători și educatoare. Succesele lor le putem și prin indici cantitativi pe care i-a obținut discipolii acestei școli. Între anii '70 -'90, școala a dat 2.050 absolvenți, dintre care 280 cu medalii de aur și argint, circa 250 absolvenți fiind astăzi doctori în științe, peste 150 – doctori habilitați.

Realizarea unei scurte trecere în revistă a activității unei unități de învățămînt din republică pe un interval destul de impunător istoric ne permite să evidențiem niște învățăminte pentru proiectarea activității didactice pe viitor. Făcînd abstracție de osatura politică și de răpirea elevilor de la preocuparea școlară, școala nr.1 din or. Chișinău a reușit a se impune prin elevii săi, absolvenți a instituției care s-au remarcat și datorită coordonărilor de către profesorii instituției. Excluzînd circumstanțele ideologice actualmente se resimte necesitatea revitalizării practicilor educaționale din trecut. Motivul acestei necesități îl vedem prin prezența în școala contemporană a unor formule și exemple negative ce lasă amprentă și răspîndește deziluzii la tînăra generație asupra rolului și rostului pe care o are profesorul ca model a unei personalități, exemplu pentru o întregă societate.

#### Referințe bibliografice

1. A.N.R.M. f.3213, inv.1, d.1-2, f. 3.
2. A.N.R.M. f.3213, inv.1, d.53, f.121.
3. Burlacu V. *Instituțiile cultural-educative în procesul de rusificare a românilor din stînga Prutului în primii ani postbelici*. În: Analele Asociației Naționale a Tinerilor Istorici din Moldova. Anuar Istoric. Nr. 4, Chișinău, 2003, p. 141.
4. Chircă S. *Despre instruire și educație*. În: Didactica Pro..., Nr. 3, (25), 2004, p. 37.
5. *Cultura Moldovei în anii Puterii Sovietice*. Vol. 2, partea 1. Chișinău: Știința.
6. Doni G. *La izvoarele creației*. //Moldova Socialistă, 18 mai 1980, p. 4.
7. Grozavu P. *Infernul de după infern*. Ziarul de Gardă nr. 235 (9 iulie 2009) <http://www.zdg.md/editoriale/infernul-de-dupa-infern>

8. *Istoria R.S.S.M.* Vol. II. Chișinău, 1970.
9. Raileanu D. *Strangularea lui «Asachi»*. // Ziarul de Gardă, Nr. 83 (11 mai 2006).
10. Șișcanu E. *Migrație organizată, epurarea cadrelor didactice, deznationalizarea*. <http://www.romanism.net/migratie-organizata-epurarea-cadrelor-didactice-deznationalizarea.html>
11. Vnorovschi L. *Amintirile unei basarabence*. Chișinău: Cardidact, 2003, p. 148-156.
12. *Хронологический сборник законов Молдавской С.С.Р.* Кишинев, 1960, p. 5-6.

## FORMAREA CULTURII ECONOMICE CA PARTE COMPONENTĂ A MANAGEMENTULUI FINANCIAR AL INSTITUȚIILOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT

**Diana Caldare-Raicu,**  
doctorandă, UPS „Ion Creangă”

**Abstract.** *Consideration of the economic powers of managers of educational institutions was carried out by applying the following actions: observing various activities, interviews with school managers, analyzing work experience, didactic analysis projects. This allowed us to present: economic knowledge, economic skills, economic skills.*

Funcția de director al unei unități de învățămînt într-un mediu turbulent, cum este în Republica Moldova, în care schimbările se succed din ce în ce mai rapid, solicită din partea acestuia un sistem de competențe complex. Managerii ar trebui să fie promotorii schimbării în educație, fapt ce reclamă din partea acestora un atașament remarcabil pentru instituția de învățămînt și valorile educației. Deși mulți aceștia au parcurs forme de pregătire specifică, în managementul educației nu se poate vorbi încă de o profesionalizare a funcției de manager din motive care țin de individ sau de sistem. Există o necesitate evidentă a necesității pregătirii în anumite direcții cum ar fi cultura economică, nevoia de formare continuă și o politică bine definită în ceea ce privește pregătirea managerilor, avînd în vedere tendința mondială de profesionalizare a managerilor școlari.

Alături de pregătirea teoretică ar trebui să existe și o pregătire practică ce s-ar putea realiza prin parcurgerea unor stagii de pregătire în instituții în care se practică un management profesionist și eficient. Eficiența managerială ar trebui stimulată și motivată. Succesul managerilor școlari nu este o chestiune de șansă, ci de investiție, efort și ambiție. Prima responsabilitate a unui manager, față de el însuși și față de instituția de învățămînt, este să continue să fie bun decizi, să se formeze continuu.

Pentru a obține competențe economice la managerii instituției de învățămînt trebuie să existe o cultură economică care: interferează gîndirea cu activitatea economică, utilizează conceptul de sistem economic, clasifică categorii de economie dominantă etc.

Este deja înțeleș că cultura economică rămîne îndeajuns de specifică pentru ca inventarierea conceptelor de acolo să presupună și o geneză specifică – avem aici în vedere elaborarea și construcția ideilor, formarea de curente de gîndire, dar și asocierea lor în interiorul unuia și aceluiași curent; acumulări, dar și radicalizări și regrese; îmbinarea teoriilor cu rezultate ale studiilor empirice, și astfel raportarea studiului la realitate; nu în ultimul rînd, citirea și atitudinea critică față de acumulările cantitative și calitative, constatarea avansurilor și împasurilor a diverselor situații.

Cultura economică își păstrează interesul și dintr-un alt punct de vedere, care mai include elaborarea, constituirea și centrarea ideilor, astfel coboară în zone temporale neașteptat de profunde.

Un manager al instituției de învățămînt care posedă o cultură economică elementară trebuie să posede și cunoștințe economice respective (vezi tablele de mai jos).

*În scopul constatării situației de fapt* de pe teren din Republica Moldova, noi am realizat un experiment de constatare în cadrul căruia am încercat să evidențiem unele capacități manageriale conform următorilor indici de evaluare.

Examinarea competențelor economice ale managerilor instituțiilor de învățămînt s-a efectuat și prin aplicarea următoarelor acțiuni: observarea diverselor activități, convorbiri cu managerii școlari, analiza experienței de lucru, analiza proiectelor didactice. Aceasta ne-a permis să prezentăm: nivelul cunoștințelor economice, abilitățile economice, aptitudinile economice.

**Tabelul 1.**  
*Analiza culturii economice*

<b>Cultura economică</b>	<b>Capacitățile managerilor</b>
<b>cunoștințe economice</b>	<b>44%- 8 persoane</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>cunoștințe despre situația economică în țară,</li> <li>reprezentări din domeniul finanțelor,</li> <li>reprezentări economice,</li> <li>cunoștințe elementare despre crearea afacerii,</li> <li>cunoștințe despre concurență.</li> </ul>	Dacă ar fi să determinăm cunoștințe economice elementare atunci situația ar fi diferită dar deoarece la manageri apar specificări în conținuturile necesar în așa caz apar divergențe.
<b>atitudini economice</b>	<b>88%- 16 persoane</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>manifestarea atitudinii grijulii,</li> <li>tendențe de raționalitate,</li> <li>atitudinea corectă față de bani,</li> <li>optimizarea muncii.</li> </ul>	Atitudinile economice sînt mai bine formate la managerii școlari, aceasta se determină în mare parte specificului profesional.
<b>abilități economice</b>	<b>33%- 6 persoane</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>planificarea bugetului,</li> <li>pîrghiile de utilizare a bugetului,</li> <li>aprecierea muncii de pe poziția calității și utilității.</li> </ul>	Abilitățile economice la managerii unităților de învățămînt sînt la un nivel destul de scăzut, ceea ce demonstrează importanța accentuării acestora în formarea culturii economice a lor.

Deși, în ansamblu obiectivele care formează cultura economică sînt conștientizate, managerii unităților de învățămînt în Tâmpină dificultăți în realizarea acestora. În rezultatul analizei am stabilit interacțiunea pozitivă dintre obiectivele direcționate spre formarea culturii economice la manageri prin luarea în considerație a următorilor componenți structurali: pregătire psihologică, teoretico-științifică, psihofiziologică, fizică.

**Pregătirea psihologică** – orientarea spre îndeplinirea activităților de formare a culturii economice la managerii unităților de învățămînt, prezența interesului și necesităților de autoinstruire în problemă, tendințe de dezvoltare a gândirii profesionale, menită să rezolve cu succes obiectivele propuse.

**Pregătirea științifico-practică** – prezența unui volum acceptabil de cunoștințe necesare în activitatea de formare a culturii economice la managerii instituțiile de învățămînt.

**Pregătirea practică** – prezența deprinderilor de organizare a activităților cu conținut economic.

**Pregătirea psihofiziologică** – un ansamblu de dispoziții social-caracterologice și profesionale importante menite să formeze personalitatea managerului cum ar fi: conștientizarea responsabilităților, erudiție, inteligență, trebuințe și interese, creativitate, tendințe de auto-perfecționare continuă în domeniul culturii economice.

Deși, în ansamblu, necesitatea efectuării formării culturii economice este conștientizată, de 94% de manageri dar nu pot evidenția conținutul cunoștințelor și abilităților economice, nu găsesc soluții adecvate direcționate spre formarea calităților economice.

Procesul de formare a culturii economice se efectuează ne-coordonat: nu sînt formulate obiective cu conținut special economic, se realizează doar unele obiective intuitive impuse la moment de anumite situații concrete din viață.

Un interes sporit (100%) a fost observat atunci cînd managerii unităților de învățămînt au avut posibilitatea de a evidenția necesitățile și doleanțele ce țin de formarea culturii economice. 92% dintre manageri au afișat un interes sporit spre decentralizarea instituțiilor de învățămînt, aceasta demonstrează că managerii sînt gata la schimbări și la reperfecționare. Aceasta arată că managerii sînt flexibili.

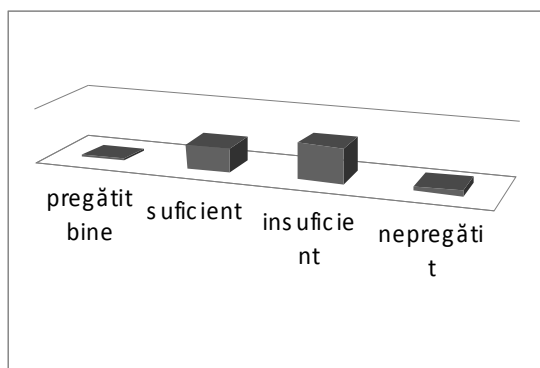
Utilizînd următoarea scară numerică: pregătit bine (1), suficient (2), insuficient (3), nepregătit (4), subiecților li s-a propus să-și auto-aprecieze nivelul culturii economice (Rezultatele sînt prezentate în tabelul nr. 2 și diagrama nr. 1).

**Tabelul 2.**

<b>Subiecții cercetați</b>	<b>Scara numerică</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Managerii școlari	1	5	9	2

După cum vedem din tabel și diagramă, a fost identificat doar un manager bine pregătit în domeniu, 5 se consideră pregătiți suficient; 9 - pregătiți insuficient, iar 2 manageri unităților de învățămînt - nepregătit.

**Diagrama nr. 1**



Raportarea datelor experimentale căpătate în rezultatul auto-aprecierii efectuate am evidențiat cauzele care favorizează insuficiența competențelor profesionale în formarea culturii economice.

Analiza datelor experimentale ne-a permis să evidențiem cauzele principale, care frânează pregătirea profesională a managerilor unităților de învățământ în problemă: insuficiența literaturii științifico-metodice, lipsa cunoștințelor necesare despre conținuturi, formele și metodele de lucru; lipsa priceperilor și deprinderilor practice; incapacitatea de a planifica rațional problemele instituției ce țin de economie; neglijarea colaborărilor cu alte instituții.

**Cauzele care favorizează insuficiența competențelor ale managerilor unităților de învățământ în formarea culturii economice**

**Tabelul 3.**

Subiecții cercetați	Cauzele principale				
	Lipsa cunoștințelor necesare	Lipsa priceperilor și deprinderilor practice	Incapacitatea de a planifica rațional problemele instituției ce țin de economie	Insuficiența literaturii științifico-metodice	Neglijarea colaborării cu alte instituții
Managerii unităților de învățământ	12	17	15	3	14

În urma analizelor pe baza răspunsurilor și ideilor dezvoltate de către cadrele manageriale care au format eșantionul experimental a fost elaborat Tabelul nr. 3.

În cadrul cercetării a fost oportună auto-analiza care ne arată că lipsește un sistem didactic direcționat spre formarea culturii economice. Formarea culturii economice se realizează mai mult pe cale empirică și nu în baza unui sistem de măsuri argumentate teoretic; lipsesc metodele de dirijare a activităților cu conținut economic, nu se informează managerii instituțiilor de învățământ despre obiectivele culturii economice, nu este indicată informarea despre formarea culturii economice; lipsesc formele de colaborare cu alte instituții.

Analiza și generalizarea experienței pe baza de formare a culturii economice a managerilor din instituțiile de învățământ, ne permite să concludem că acest proces este efectuat episodic, fără un conținut bine determinat și fără un sistem eficient de organizare și dirijare.

În rezultatul abordării experimentale a problemei formării culturii economice la managerii unităților de învățământ am concluzionat că sînt necesare schimbări majore atît în proiectarea și implimentarea formării culturii economice cît și în schimbarea sau modificarea ideilor stabilite în mentalitatea managerilor. Este necesar de a efectua lucru educativ-instructiv ținînd cont de cerințele contemporane ale societății și de noile investigații din domeniul culturii economice.

#### **Referințe bibliografice**

1. Bolboceanu L., Mîndîcanu V. (coord.) *Modelul educatorului instituției preșcolare. Tehnologii educaționale moderne*. Chișinău, 1994.
2. Cojocaru V. *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*. Chișinău: Editura Lumina, 2004.
3. Cristea S. *Managementul organizației școlare*. București: E.D.P., 1996.
4. Becker M., Watts M. *Chalk and talk: A national survey on teaching undergraduate economics*. Revista American Economics Review 86(2), 448-53, 1996.
5. Бычков А., Лоренсов А. *Совершенствовать экономическое воспитание. Народное образование, № 2, 1983.*



## MANAGEMENTUL SCHIMBĂRII CA PRIM FACTOR DE INTEGRARE

Natalia Olaru

cercetător științific stagiar, I.Ș.E.

**Abstract.** *This article presents the change management as a primary factor in integration. It has some ideas, solutions, at the institutional level and some efficient methods in order to ensure implementation. Change means development through integration, shared ideas, support, and trust.*

Societatea modernă e într-un permanent proces de schimbare, fiind mai complexă și mai provocatoare ca oricând. Ea se confruntă cu presiunea unor factori interni și externi care impun schimbarea.

Schimbarea reprezintă oricare modificări, transformări la nivel de formă și/sau conținut ale unui obiect, rezultat al activității, organizației [2].

Managementul schimbării este ansamblul de procese și relații, orientate spre implementarea inovațiilor, care au drept scop adaptarea organizației la condițiile dezvoltării [2].

Problemele generale ce se referă la schimbări, schimbări organizaționale, gestionarea acestora sînt unele noi. Managementul se confruntă cu presiunea găsirii soluțiilor. Indiferent de amploare sau tipul schimbării, managerii fac eforturi pentru a implementa inițiative de schimbare, rezultatele cărora nu se ridică la înălțimea așteptărilor.

Concomitent, apare rezistența la schimbare, ceea ce face dificilă implementarea schimbării. Schimbarea în managementul resurselor umane este determinată și de noile valori motivaționale ale salariaților, nevoia de schimbări rapide, de transformările ce au loc la nivel de organizație, țară etc.

Metodele manageriale vechi bazate - în mare măsură - pe autoritate urmează a fi înlocuite cu cele ce pun accent pe valoarea angajatului, pe valoarea potențialului fiecăruia, pe stimulare, motivare [1].

Schimbarea nu este un proces rigid, e mai curînd flexibilă și dinamică. Nu totdeauna rezultatul schimbării este perceput unanim drept benefic. În mediul de lucru dinamic de astăzi, succesul depinde de capacitatea de schimbare a fiecărui membru al instituției, la oricare nivel – capacitatea de a te simți confortabil și chiar de a te bucura de schimbările rapide și constante. Managerii eficienți știu că oricine deține capacitatea de a accepta, a îmbrățișa și chiar de a iniția schimbări. Ei sînt conștienți de nevoile umane, care manifestă, în cazul schimbării - nevoia de context, sentimentul de libertate, încrederea și controlul, stimulînd capitalul uman pentru ca să-și dezvolte capacitatea de schimbare.

Calitatea activității va depinde de condiții favorabile schimbării pe zonele de responsabilitate:

- să crească gradul de înțelegere a personalului asupra factorilor ce generează schimbarea;
- să accelereze rezultatele schimbării și nivelul de angajament prin experimente;
- să se concentreze asupra punctelor forte;
- să știe **ce**, **cum** și **cînd** să-i implice pe ceilalți pentru eficacitate maximă.

Managerul trebuie să fie capabil să implementeze cu succes schimbarea, în același timp să rămîna la curent cu nevoile de resurse și să planifice pașii următori, dar, nu în ultimul rînd să fie eficient rezistenței de schimbare.

De la a conștientiza necesitatea schimbării pînă la a ști **ce**, **cum** și, mai ales, **de ce** trebuie redimensionat acest proces, ca instituția de învățămînt să facă față actualei tranziții prelungite și dureroase, e o distanță destul de mare. În mare măsură, reușita și eficiența instituției școlare depinde de **managementul** schimbării [3].

Și oamenii, în procesul de adaptare la schimbarea organizațională, trebuie să se schimbe: să acumuleze noi cunoștințe, să absoarbă mai multe informații, să abordeze noi sarcini, să-și îmbunătățească gradul de competență și să-și schimbe în permanență deprinderile de muncă, valorile și atitudinile față de modul de lucru din organizații. Esențială este schimbarea valorilor și atitudinilor. Probabil, nu poate exista nici o schimbare reală fără o schimbare de atitudine.

### Referințe bibliografice

1. Andrițchi V. *Metodologia managementului resurselor umane în însușirea școlară*. Chișinău, 2009.
2. Bucun N. *Management educațional*. Modulul 7. Managementul schimbării în învățămînt. Chișinău, 2004.
3. Chicu V. *Managerului despre managementul schimbării*.  
<http://www.proeducation.md/files/Management/Rubicon%20managerial/Managerului%20despre%20managementul%20schimbării.htm>.
4. Cojocar V. *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*. Chișinău: Lumina, 2004.
5. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera, Litera Internațional, 2000.

## CUPRINS

### COMUNICĂRI ÎN PLEN

<b>Lilia Pogolșa.</b> Ponderea managementului schimbării curriculumului școlar în dezvoltarea personalității integrale .....	3
<b>Aglaida Bolboceanu.</b> Asistența psihologică școlară în Republica Moldova: prezent și perspective .....	6
<b>Stela Cemortan.</b> Reflecțiile cu privire la necesitatea dezvoltării personalității în baza curriculumului preșcolar .....	9
<b>Mihai Șleahțișchi.</b> Omul modular, un deziderat al educației moderne .....	13
<b>Viorica Andrițchi.</b> Valori teoretice ale managementului calității în domeniul resurselor umane .....	17
<b>Nicolae Bucun, Virginia Rusnac.</b> Particularitățile analizatorilor cutanat și motor la copii cu surditate din perspectiva integrării școlare .....	21
<b>Vasile Cioca.</b> Dezvoltarea sensibilității artistice a elevilor prin învățare integrată .....	23
<b>Maia Cojocaru.</b> Caracteristicile dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice școlare .....	26
<b>Angela Cara.</b> Implementarea politicilor educaționale în contextul abordării incluziv integraliste: analiza SWOT .....	32

### PERSONALITATEA INTEGRALĂ – DIMENSIUNE PSIHOLOGICĂ

<b>Raisa Tereșciuc, Natalia Daniliuc.</b> Cercetarea sentimentelor la adolescenți – temeuri teoretice și deschideri metodologice .....	35
<b>Adina Plătică, Aglaida Bolboceanu.</b> Particularități comportamentale ale copiilor hipoacuzici .....	39
<b>Magdalena Dumitrana.</b> Personalitatea gemenilor - între similaritate și independență .....	43
<b>Olga Moroza.</b> Particularitățile comportamentului online al adolescentului–utilizator de internet .....	45
<b>Людмила Патрашкy, Александр Кац.</b> Психологические основы формирования толерантности .....	49
<b>Oxana Paladi.</b> Nivelurile de dezvoltare a conștiinței de sine la adolescenți .....	52
<b>Silvia Briceag.</b> Stresul psihic - un factor modulator complex al sănătății cadrelor didactice .....	54
<b>Nicolae Bucun, Victoria Maximciuc.</b> Caracteristica reglării volitive la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică .....	56
<b>Emilia Furdui, Veronica Căpățici.</b> Rolul activităților verbo-tonale în dezvoltarea personalității copilului deficient auditiv .....	59
<b>Людмила Анцибор.</b> Образ я как фактор, определяющий склонность человека к манипулятивному поведению .....	60
<b>Nicoletta Canțer.</b> Impactul privării de libertate asupra personalității delinventului minor .....	63
<b>Angela Cucer.</b> Evaluarea copiilor cu cerințe educaționale speciale - semn de întrebare pentru mulți profesori .....	65
<b>Valentina Olărescu.</b> Însușirea comunicării de către copilul cu paralizie cerebrală infantilă .....	67
<b>Lilia Pavlenko.</b> Unele caracteristici ale dezvoltării competențelor sociale .....	70
<b>Romeo Panaintescu.</b> Personalitatea la vârsta a treia – abordarea <i>long life span</i> .....	71
<b>Raisa Jelescu.</b> Tendințele comunicative empatice ale părinților .....	73
<b>Александр Кац.</b> Некоторые подходы к понятию этнической толерантности .....	75
<b>Viorel Bucliș.</b> Mijloace de integrare socio-profesională a copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) .....	79
<b>Oxana Paladi.</b> Componentele conștiinței de sine la adolescenți .....	81
<b>Emilia Furdui.</b> Organizarea instruirii elevului cu ces în clasa i-a a școlii de cultură generală .....	83
<b>Vasile Garbuz.</b> Empatia - o calitate a personalității învățătorului și un factor al eficienței învățării elevului .....	85
<b>Tatiana Vasian.</b> Rolul familiei în dezvoltarea unei personalități de succes .....	87

### EDUCAȚIA PREȘCOLARĂ ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTUL PRIMAR – FUNDAMENT AL FORMĂRII PERSONALITĂȚII INTEGRALE

<b>Jana Racu.</b> Educația lingvistică a preșcolarilor din medii comunicative mixte în contextul formării personalității integrale .....	91
<b>Daniela Olar.</b> Educația preșcolară – fundament al formării personalității integrale .....	92
<b>Mariana Marin.</b> Interpretarea modelului canonic în evaluarea competenței de scriere .....	94
<b>Natalia Secăreanu.</b> Formarea comportamentului ecologic al micilor școlari prin activități extracurriculare .....	97
<b>Angela Telean.</b> Activități de explorare / investigare a mediului în clasele primare .....	98
<b>Виктория Акчиу.</b> Художественно-двигательное воспитание ребенка в дошкольном возрасте – потребность и необходимость для всестороннего развития личности .....	100
<b>Tatiana Rusuleac.</b> Caracteristicile dimensiunii dinamico-energetice a personalității rezolvatorului de vîrstă școlară mică – premisă în formarea personalității integrale .....	102
<b>Cristina Botezatu.</b> Persoana și personalitatea, permanente ale preocupării educatorului .....	104

<b>Valentina Pascari.</b> Sensul metodei proiectului în contextul formării unei personalități active la vârsta preșcolară .....	105
<b>Valentina Olărescu.</b> Mediul familial și conjunctura motivațională a personalității .....	107
<b>Lilia Gherasimov.</b> Aspecte ale formării personalității integrale a copilului în contextul bunei creșteri .....	111
<b>Silvia Șpac.</b> Formarea personalității integrale în instituțiile preșcolare și școala primară .....	114
<b>Jana Racu.</b> Strategii eficiente de educație bilingvă a copiilor de vârsta preșcolară din medii comunicative mixte .....	116
<b>Lucica Crișan.</b> Dimensiuni interdisciplinare ale educației civice în învățământul primar .....	118
<b>Maria Braghiș.</b> Aspecte și strategii practice de valorificare a parteneriatului școală-familie-comunitate .....	119
<b>Angela Leiba.</b> Audiția - factor important în educația muzicală a elevilor la treapta primară .....	121
<b>Ludmila Samanati.</b> Rolul literaturii pentru copii privind dezvoltarea personalității elevului mic .....	123
<b>Nadejda Baraliuc.</b> Dezvoltarea personalității copilului de vârstă preșcolară prin intermediul jocurilor-dramatizare .....	125
<b>Valentina Olărescu, Marina Trancalan.</b> Dificultățile de concentrare și sindromul hiperkinetic la copil .....	127
<b>Stella Șimon.</b> Parteneriatul grădiniță – familie, un mijloc eficient de dezvoltare a limbajului la copiii de vârstă preșcolară.....	129
<b>Aurelia Deju.</b> Personalitatea și educația în strânsă interdependență .....	131
<b>Cristina Straistari-Lungu.</b> Unele sugestii în predarea-învățarea limbii franceze de către copiii de 6-8 ani ..	132
<b>Татьяна Гынжу.</b> Театрализованная деятельность младших школьников как фактор воспитания творческой личности .....	133
<b>Angela Dascal.</b> Formarea personalității integrale a copilului preșcolar prin abordarea activităților matematice .....	135

### **DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII INTEGRALE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SECUNDAR GENERAL**

<b>Simona Marin.</b> Schimbările educaționale și dezvoltarea școlară în societatea bazată pe cunoaștere. ....	137
<b>Vlad Pâslaru.</b> Idealul personalității integre – replică educației pragmatice moderne .....	139
<b>Ion Achiri.</b> Evaluarea rezultatelor școlare din perspectiva formării competențelor .....	140
<b>Maria Hadârcă.</b> Idealul educației moderne: personalitatea competentă sau personalitatea integr(al)ă? .....	143
<b>Ion Botgros, Ludmila Franțuzan.</b> Curriculumul integralizat: abordări strategice .....	146
<b>Rodica Solovei.</b> Metodologia de promovare a dimensiunii europene în procesul educațional la liceu (studiu de caz: cursul opțional pentru liceu <i>integrare europeană pentru tine</i> ) .....	148
<b>Veronica Bâlici.</b> Esențialitatea cuvîntului – condiție a autenticității și a reînnoirii ontologice .....	150
<b>Lora Ciobanu.</b> Educația pentru pace și cooperare în școală .....	152
<b>Aliona Afanas.</b> Necesitatea educației valorice în activitatea dirigintelui .....	154
<b>Marcela Dilion.</b> Importanța asistenței parentale profesioniste .....	157
<b>Nina Garștea.</b> Formarea personalității elevului prin integrarea conținuturilor .....	160
<b>Marina Morari.</b> Dezvoltare a personalității integrale în cadrul educației muzicale .....	161
<b>Laurențiu Bădicioiu.</b> Cenaclul literar – un teritoriu al libertății spiritului juvenil? .....	165
<b>Vlad Pâslaru.</b> Educația lingvistică și literară: realizări și stringențe .....	166
<b>Vladimir Babii.</b> Eficiența educației muzical-artistice: abordare praxiologică .....	168
<b>Vasile Flueraș.</b> Competențele dascălului postmodern – premise ale unei educației integrale .....	170
<b>Veronica Bâlici.</b> Formarea personalității în devenire prin conștiința comunității de cultură .....	173
<b>Мария Волковская.</b> К вопросу об интегрированном обучении русскому языку и литературному чтению в национальной школе .....	176
<b>Tamara Cazacu.</b> Învățarea limbii române - condiție inerentă de formare a personalității integre a elevilor de alte etnii .....	179
<b>Nelu Vicol.</b> Limbajul cu valoare de input al educației integrale .....	182
<b>Ion Botgros, Ludmila Franțuzan, Crenguța Simion.</b> Utilizarea problematizării în cadrul orelor de biologie .....	185
<b>Sergiu Sanduleac.</b> Trăsăturile de personalitate ale unui bun gânditor științific .....	188
<b>Liliana Saranciu-Gordea.</b> Educația ecologică – premisă pentru personalitate integrată .....	190
<b>Zinaida Stanciu.</b> Formarea personalității integrale a celui ce învață prin comunicarea pedagogică .....	192
<b>Antonina Rusu.</b> Valorile culturale din perspectiva formării personalității integre .....	193
<b>Victor Țâmpău.</b> Coordonate ale competenței literar-lectorale în formarea personalității elevului .....	195
<b>Dinu Nicolîța, Popescu Cornelia.</b> Dezvoltarea personalității integrale a elevilor și a cadrelor didactice prin implementarea noilor tehnologii în educație .....	198
<b>Нина Горбачева.</b> Интегрированные уроки как средство формирования транспредметных компетенций .....	199
<b>Alexei Chirdeachin, Nicanor Babără.</b> Considerațiuni vizînd educația lingvistică în contextul formării inițiale și a celei continue .....	201
<b>Silvia Golubițchi.</b> Repere axiologice pentru formarea personalității integre .....	203

<b>Veronica Bâlici, Vlad Pâslaru.</b> Conștiința lingvistică – finalitate a educației lingvistice .....	205
<b>Ion Boian.</b> Personalitatea integrală și educația fizică a elevului .....	207
<b>Ina Baxan.</b> Competențe antreprenoriale în perspectiva axiologică a educației economice .....	208
<b>Шевчук Т.И.</b> Место интеграции в развивающем обучении .....	210
<b>Valeriu Volcov.</b> Rolul învățământului complementar în dezvoltarea personalității elevului .....	212
<b>Veronica Clichici.</b> Cultura timpului liber în dezvoltarea personalității integrale a elevului-licean .....	214
<b>Maria Savin.</b> Rolul eroticității pedagogice în dezvoltarea unei personalități integre .....	216
<b>Svetlana Nastas.</b> Aspecte teoretico-practice ale evaluării formative la lecțiile ariei curriculare <i>limbă și comunicare</i> .....	218
<b>Olga Dumitrașcu.</b> Educația morală a adolescentului .....	221
<b>Ion Crețu.</b> Impactul mass-mediei asupra formării integrale a personalității .....	223
<b>Любовь Кара.</b> Опыт использования новых технологий в преподавании литературы .....	226
<b>Ion Rabacu.</b> Conducerea resurselor umane în sistemul de învățământ .....	228
<b>Inga Putina.</b> Dezvoltarea personalității integrale abordată prin prisma comunicării didactice și a stilurilor de comunicare .....	230
<b>Feghiu Aurelia.</b> Formarea competențelor antreprenoriale în cadrul studierii matematicii .....	232
<b>Victor Țâmpău.</b> Repere teoretico-metodologice în formarea competenței de comunicare științifică la treapta liceală .....	233
<b>Elena Prunici.</b> Proiectarea didactică de lungă durată la chimie din perspectiva formării competențelor .....	236
<b>Veronica Gărbălău.</b> Cunoașterea conceptelor – miza pentru dezvoltarea limbajului inteligibil al personalității .....	238

#### **FORMAREA PERSONALITĂȚII INTEGRALE ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI VOCAȚIONAL-TEHNIC**

<b>Nina Petrovski.</b> Învățarea constructivistă ca modalitate de integrare a elevului în profesie .....	243
<b>Aliona Afanas, Stela Roșcovan.</b> Dezvoltarea competențelor comunicative la elevii din învățământul vocațional-tehnic .....	246
<b>Oxana Paladi.</b> Unele particularități ale autodeterminării profesionale a elevilor .....	250
<b>Eduard Coropceanu.</b> Formarea personalității integrale în cadrul specialităților universitare duble .....	252

#### **FORMAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE PENTRU O PERSONALITATE INTEGRALĂ A ELEVULUI**

<b>Nicolae Bucun, Lilia Pogolșa.</b> Abordarea sistemică a managementului educațional .....	254
<b>Sergiu Baci.</b> Managerul instituției de învățământ – o personalitate integrată .....	256
<b>Adelina Hadârcă.</b> Educația pentru adulți ca dimensiune a educației permanente .....	259
<b>Viorica Andrițchi.</b> Deziderate ale formării continue a cadrelor didactice în contextul dezvoltării personalității integrale a elevului .....	261
<b>Nicolae Luca.</b> Formarea continuă a cadrelor didactice - un factor al reușitei în dezvoltarea unei societăți .....	262
<b>Lilia Nacai.</b> Profesorul universitar de succes în viziunea studenților .....	264
<b>Aliona Paniș.</b> Nevoia de dezvoltare profesională a cadrelor didactice .....	267
<b>Cristina Butnaru.</b> Provocări contemporane în activitatea formatorului de cadre didactice .....	268
<b>Angela Lisnic.</b> Realități și impedimente în procesul de formare a cadrelor didactice în domeniul istoriei din Republica Moldova .....	270
<b>Pavel Cerbușca.</b> Rolul cadrului didactic în formarea a competențelor cu caracter de integrare ale elevilor ...	271
<b>Diana Caldare-Raicu.</b> Managementul financiar în metodologia de formare a culturii economice la managerii școlari .....	272
<b>Лариса Зорило, Татьяна Баланко.</b> Формирование научно-исследовательских умений в профессиональной подготовке учителей начального обучения .....	274
<b>Lucia Argint, Angela Lisnic.</b> Activitatea cadrelor didactice în procesul de formare a idealurilor personalității integrale în <b>sistema</b> educațională din RSSM ( <i>pe exemplul unei școli</i> ) .....	276
<b>Diana Caldare-Raicu.</b> Formarea culturii economice ca parte componentă a managementului financiar al instituțiilor de învățământ .....	278
<b>Natalia Olaru.</b> Managementul schimbării ca prim factor de integrare .....	281