

Universitatea de Stat din Tiraspol

ISSN 1857-3592

ACTA

ET

COMMENTATIONES

tiin e ale Educa iei

REVIST TIIN IFIC

Nr. 1, 2012

Chi in u 2012

Fondator: Universitatea de Stat din Tiraspol

Redactor-ef: **Laurențiu Calmuchi**, doctor habilitat în științe fizico-matematice,
profesor universitar;

COLEGIUL DE REDACȚIE:

Mitrofan Cioban, academician, doctor habilitat în științe fizico-matematice, profesor
universitar;

Lora Moșanu-Șupac, doctor în biologie, conferențiar universitar;

Andrei Hariton, doctor în pedagogie, profesor universitar;

Mihai Anastasie, doctor în pedagogie; profesor universitar (Iai, România);

Ilie Lupu, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar;

Nicolae Silistraru, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar;

Mariana Caluschi, doctor în psihologie, profesor universitar (Iai, România)

Vasile Panico, doctor în pedagogie, conferențiar universitar;

Valentina Botnari, doctor în pedagogie, conferențiar universitar;

Viorel Bocancea, doctor în pedagogie, conferențiar universitar;

Eugenia Melentiev, doctor în chimie, conferențiar universitar;

Nina Volontir, doctor în geografie, conferențiar universitar;

Natalia Ghetmanenco, doctor în pedagogie, conferențiar universitar (Moscova, Rusia);

Elena Crocnan, doctor în pedagogie (București, România).

Redactori literari: **Grigore Chiperi**, doctor în filologie;

Natalia Spancioc, lector superior universitar.

Adresa redacției: str. Gh. Iablocichin, 5
Mun. Chișinău, MD2069, Republica Moldova
e-mail:scs_ust@yahoo.com

Tel. (373) 22 754924
(373) 22 358394
Fax: (373) 22 754924

Tiparul: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol
© Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)

ISSN 1857-3592

Cuvânt înainte

Schimbările din învățământ, ritmurile accelerate ale cercetării și inovării sporesc vertiginos volumul informațiilor, încât oferă cititorului posibilitatea să se documenteze din mai multe și diverse surse. În acest context, revista științifică „Acta et commentationes. Științe ale Educației” își propune de a introduce rezultatele cercetărilor de profil în circuitul științific, contribuind, astfel, la asimilarea și diseminarea informațiilor din domeniul educațional.

Revista „Acta et commentationes. Științe ale Educației” este succesoarea revistelor „Acta et commentationes”, seria „Științe filologice, psihologice, pedagogice și social-politice” și a „Analelor științifice ale Universității de Stat din Tiraspol”, editate anual în trei volume, în care se publicau lucrările științifice ale cadrelor didactice de la universitatea noastră, dar și din alte instituții de cercetare și de învățământ.

Revista concepută în format nou abordează variate probleme din psihopedagogie, din pedagogia generală, din teoria și metodologia instruirii axată pe disciplinele din cadrul universității. În paginile ei urmează să fi reflectate informații și sinteze ce vizează problemele comunității științifice din domeniul educației și unele aspecte de utilizare a noilor tehnologii de predare-învățare-evaluare.

Revista își deschide cu generozitate paginile spre cei care doresc să cunoască, să valorifice ideile și rezultatele investigațiilor în domeniul socio-umanistic.

Viziunile proiectate își vor dovedi actualitatea atunci când se vor raporta la tradițiile naționale, contribuind, pe această cale, la dezvoltarea științelor educației.

Laurențiu Calmuchi,
Rectorul Universității de Stat din Tiraspol,
doctor habilitat, profesor universitar

PROCESUL BOLOGNA: PRIORITĂȚI, PROBLEME, SOLUȚII

Laurențiu Calmuțchi, *doctor habilitat, profesor universitar*

Petru Donoi, *doctor, conferențiar universitar*

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: Nowadays Bologna Process priorities are very actual. The article *Bologna Process: priorities, problems and solutions* reflects an analysis of the problems that have occurred in connection with it and proposes some reforms which could contribute to their solution and to the increase of higher education quality, in the frame of the main principles and objectives of this European document.

Key words: *Bologna Process, curriculum, national system of education, reforms, main objectives, quality of education.*

În scopul armonizării sistemelor naționale de învățământ și al creșterii Spațiului Universitar European Unic, Declarația de la Bologna (1999) și documentele ulterioare ce în decursul acestui proces prevăd realizarea a zece obiective principale:

- A trece la sistemul de două cicluri în învățământul universitar (licențiat – masterat);
- A introduce evaluarea volumului de muncă necesar pentru obținerea competențelor într-un anumit domeniu de studiu și a reflecta disciplinele curriculare în anexa de diplomă, conform modelului UNESCO;
- A spori mobilitatea studenților, masteranzilor, cadrelor didactice și a celor manageriale;
- A asigura calitatea necesară învățământului superior;
- A recunoaște reciproc calificările și documentele respective în domeniul învățământului superior;
- A asigura autonomia universităților;
- A include doctorantura în sistemul învățământului superior (în calitate de ciclu III);
- A orienteze învățământul superior spre valorile europene generale și a spori atractivitatea și capacitatea concurențială a învățământului european;
- A realizeze rolul social al învățământului superior și a spori accesibilitatea lui;
- A dezvolte sistemul de formare continuă a specialistului pe tot parcursul vieții [1].

Analiza acestor obiective ne permite să evidențiem prioritățile și problemele care au apărut în scopul modificării strategiilor universitare.

Trecerea la sistemul de două cicluri în învățământul universitar este condiționată de ameliorarea rapidă a cunoștințelor științifice. Absolvenții facultății ciclului I, cu durata studiilor de 3-4 ani, obțin studii superioare complete, capătă o pregătire relativ largă, orientată spre formarea competențelor de aprofundate cunoștințe, deprinderile și atitudinile profesionale, în măsura necesităților care apar după angajarea în câmpul muncii.

Masteratul (1-2 ani) presupune o specializare mai restrânsă, dar mai temeinică. Masteratul este orientat spre cercetare și/sau activitate profesională, accentul fiind pus pe autoinstruirea masterandului.

Ne putem întreba dacă sistemul de două cicluri nu va contribui la reducerea calității studiilor superioare. Se creează impresia că licențiatul pregătit după noul sistem nu este identic cu specialistul pregătit tradițional într-un singur ciclu de cinci ani, deoarece el înva-

cu un an (sau chiar cu doi ani) mai pu în. În calitate de studii nu reprezint o dimensiune abstract . Calitatea superioar impune coresponden a dintre nivelul de formare profesional i obiectivele bazate pe competen e, care trebuie realizate pe parcursul studiilor. Formularea competent a acestor obiective influen eaz proiectarea curriculum-ului, realizarea înv mântului i, în cele din urm , calitatea form rii viitorului specialist.

Pe această baz se determin tipologia orelor de contact direct (prelegeri, seminare, ore de laborator etc.), care asigur formarea de competen e ale studen ilor. Dacă este stabilit volumul ra ional de munc s pt mântal pentru student (60 ore academice, inclusiv 30 ore de curs), atunci durata studiilor se determin cu ajutorul opera iilor aritmetice simple.

Un rol deosebit în proiectarea procesului de studiere/cercetare revine exper ilor, asocia iilor tiin ifice, cadrelor profesoral-didactice ale catedrelor de specialitate, angajatorilor poten iali în câmpul muncii, altor institu ii i persoane interesate de preg tirea speciali tilor pentru economia na ional .

Practica universitar din ultimii cinci ani ne demonstreaz necesitatea integr rii eforturilor tuturor partenerilor sociali, interesarea de dezvoltarea capitalului intelectual al rii, de unificarea nucleului planurilor de înv mânt ale universit ilor pentru domeniile de studii similare, de elaborare a programelor analitice, de utilizare a experien ei avansate, a tehnologiilor educa ionale performante, de selectare i preg tire a rezervei elitei profesionale i tiin ifice.

Universit ile din Republica Moldova au acumulat, pe parcursul deceniilor, tradi ii bogate în diverse domenii de activitate. Aceste tradi ii au la baz preg tirea fundamental , leg turile indisolubile dintre înv mânt i tiin , diversitatea colilor tiin ifice, p strarea tradi iilor îmbinate cu orientarea inova ional . Niciuna dintre aceste forme nu contravine prevederilor Procesului de la Bologna.

Un rol deosebit i se atribuie, în dezvoltarea acestui proces, mobilit ii academice, care creeaz noi oportunit i pentru studen i i pentru cadrele didactice în dep irea spiritului na ional de breasl i deschiderea perspectivei generale europene. Spre regret, această mobilitate este limitat , în prezent, din mai multe motive: lipsa infrastructurii i a bazei materiale adecvate, a surselor financiare, a asigur rii medicale etc. Am mai subliniat c , atâta timp cât vom avea instabilitate economic i politic , problemele din înv mânt vor r mâne nesoluate. În perspectiv îns acest obiectiv trebuie s se afle pe ordinea de zi a universit ilor i organelor administra iei publice centrale.

În Europa de Vest mobilitatea academic constituie în prezent 5-10% din num rul total de studen i, iar în Finlanda – 30%.

În Declara ia de la Bologna se subliniaz rolul programelor de studii academice, elaborate i realizate, în special, de dou sau de mai multe universit i i al colabor rilor interna ionale, în general. Ultimele nu pot fi înf ptuite în lipsa mobilit ii academice, a particip rii cadrelor didactice în formatul diverselor proiecte interna ionale.

Pornind de la aceste prevederi, Senatul Universit ii a decis ca unul dintre criteriile de evaluare a activit ii anuale a cadrelor profesoral-didactice s fie recunoa terea na ional i interna ional a lor. Anume mobilitatea interna ional ne permite s înt rim colabor rile reciproce cu multe Universit i din România, Ucraina, Bulgaria, Rusia, Polonia, Germania, Fran a, Italia, S.U.A. i din alte ri. Este necesar , în condi iile când cei mai buni speciali ti

pleac din ar , elaborarea și punerea în aplicare a unui mecanism de stimulare material și moral a cadrelor didactice creatoare de imagine și faim peste hotarele rii.

Exprimăm p rerea că mijloacele mass-media ar putea crea filme, emisiuni speciale, culegeri enciclopedice destinate vie ii și activit ii profesionale a multor personalit i din Republica Moldova, care ar spori prestigiul profesiei de pedagog și ar schimba statutul profesorului în societate.

Totodat , în fa a universit ilor din Republica Moldova este pus sarcina de a educa spiritul de concuren , de a promova, în coala superioar din ar , experien a compatibilit ii înv mântului european. Universitatea de Stat din Tiraspol pune accentul pe crearea unei atmosfere de crea ie, de studiu și cercetare, pe atitudinea responsabil a tuturor cadrelor didactice, studen ilor, masteranzilor, doctoranzilor și a întregului personal fa de obliga iunile profesionale. P strând tradi iile și colile tiin ifice afirmate în universitate pe parcursul deceniilor, ne orient m spre formarea cadrelor didactice de înalt calificare.

În orice reform , obiectivul principal este problema calit ii. Utilitatea reformei este relativ , dac ea nu contribuie, în cele din urm , la sporirea calit ii. Astfel, reforma poate deveni d un toare, dac în rezultatul ei calitatea se înr ut e te. Exist dou direc ii în asigurarea calit ii bune a înv mântului superior:

I. a atribui func ia de garant al calit ii organelor statale de administrare a educa iei.

De exemplu, în cadrul Ministerului Educa iei din Finlanda func ioneaz Consiliul de atestare a universit ilor. Un Consiliu analogic a func ionat pân nu demult și în Republica Moldova;

II. a delega comunit ilor de speciali ti func ia de asigurare a calit ii înv mântului.

În ultimul timp, această orientare de asociere a controlului statal cu cel corporativ are mai mul i sus in tori. În orice caz, asigurarea calit ii înv mântului universitar nu trebuie redus doar la mecanismul controlului, cu toate că importan a ultimului nu poate fi pus la îndoial .

Este necesar , în primul rând, crearea condi iilor ca un cadru didactic să activeze eficient, iar studentul să înve e bine. Acest proces poate fi comparat, la modul ideal, cu un „lan tehnologic”, în care monitorizarea permanent a rezultatelor fiec rei „verigi” îi asigur , în final, studentului ob inerea competen elor necesare domeniului de studii.

Nu mai pu in important este a îmbina controlul intern al calit ii înv mântului cu cel extern. Cu toate că universitatea poart r spundere deplin pentru calitatea form rii absolven ilor ei, înc nu-i dep it situa ia când profesorul, și numai el, evalueaz în definitiv activitatea sa și rezultatele acestei activit i – competen ele studentului. De aceea tot mai r spândit devine practica evalu rii complexe a activit ii cadrelor didactice din universit i.

Ca și în alte universit i din ar [2], în UST func ioneaz sistemul de management al calit ii. La nivel de universitate activează Consiliul de asigurare a calit ii. La facult i func ionează comisiile reciproce, iar la nivel de catedr e numit un responsabil de asigurare a calit ii. Pentru eficientizarea procesului de asigurare a calit ii este necesar , în opinia noastră , folosirea rezervelor în abordarea sistemic a acestui fenomen. Spa iul European Unic spre care tindem se refer doar la universit i, îns fundamentul înv mântului

superior este creat în licee și în gimnazii. Amplificarea legăturilor dintre universitate și coală ar putea fi realizată prin crearea filialelor, catedrelor în coli, mai ales în cele rurale, și prin efectuarea în comun a diverselor activități: metodice, spiritual-culturale etc.

Este necesară și o colaborare mai eficientă cu angajatorii, autoritățile administrației publice locale referitor la elaborarea planurilor strategice de asigurare a colilor cu cadre didactice, orientarea profesională a tineretului, sporirea prestigiului profesiei, selectarea candidaților pasionați de științele educației, pregătirea și stimularea autoformării continue a acestora, crearea condițiilor favorabile pentru activitatea didactică.

Este cunoscut că, pentru a avea o țară prosperă cu o economie de performanță, investițiile trebuie orientate prioritar spre educație - fapt confirmat de experiența Germaniei, Franței, Suediei, Japoniei și a multor alte state.

Procesul de la Bologna acordă o importanță deosebită principiului autonomiei universitare [3]. Școala superioară reprezintă instituția care interpretează critic cultura și o răspândește prin intermediul cercetării și activității didactice.

Pentru a corespunde standardelor lumii moderne, universitatea trebuie să aibă independență morală și științifică față de puterea politică și economică. Cu alte cuvinte, autonomia reală a universității are loc în situația în care fondatorul își respectă obligațiile de finanțare a colii superioare și de creare a condițiilor necesare pentru activitatea ei, iar toate problemele ce țin de conținutul învățământului, de metodele de predare și cercetare, de adoptarea listei de state etc. sunt soluționate de sine stătător de universitate.

În realitate, autonomia universitară este foarte limitată. În unele cazuri, ea este în eleasgărită ca libertatea colii superioare de a funcționa în condițiile relațiilor de piață. Însă atunci când domină principiul „totul se vinde și se cumpără”, „totul are preț”, își pierde dreptul la existență alte valori, mai ales, cele care nu pot fi evaluate în echivalentul bănesc. În consecință, sistemul relațiilor de piață este indiferent față de cultură, artă, educație, știință fundamentală etc. Aceasta se explică prin faptul că întreprinzătorii doresc să obțină venit în cel mai apropiat timp. De regulă, ei nu investesc în acele obiecte care vor aduce venit peste 15-20 ani. Numai statul poate susține dezvoltarea învățământului, a științei fundamentale, a altor domenii, care asigură, în definitiv, viitorul țării.

În ultimii ani se observă tendința transformării învățământului într-o sferă a prestării de servicii populației. În viitor, odată cu implementarea autonomiei locale, accentul va fi pus, în învățământul preuniversitar, pe dezvoltarea competențelor generale, orientate spre performanță, pe atitudinea de devotament față de familie, pe cunoașterea bazelor securității vieții etc. Disciplinele exacte (matematica, fizica, chimia), care contribuie esențial la dezvoltarea gândirii productive a tinerilor, pot să rămână la liberă alegere, iar în cazul în care colile vor fi trecute la autofinanțare, predarea disciplinelor exacte se va efectua cu plăcere.

În opinia noastră, transformarea sistemului educațional se observă în universitățile de stat, care au implementat cu succes noua arhitectură a studiilor bazată pe cele trei cicluri: licență, masterat și doctorat. Acestea pun accentul pe calitate și aplică sistemul de credite transferabile. Cercetările privind calitatea educației au evidențiat mai multe lacune. În acest sens pot fi invocate mai multe cauze.

Orice reformă presupune conștientizarea esenței schimbărilor, prognozarea consecințelor ei, mobilizarea resurselor umane, materiale financiare, adoptarea deciziilor de promovare a reformei, controlul eficienței realizării ei în practică.

Un rol important în realizarea reușită a reformelor îl are planificarea strategică. Din păcate, avantajele planificării pe termen lung se ignoră în sistemul educațional al Republicii Moldova. Planificarea are loc, de regulă, pe durata unui ciclu electoral. În ultimul deceniu, vectorul educației a fost schimbat de mai multe ori. La început, educația era axată pe cadrul didactic, apoi pe conținuturi, pe obiective, pe finalitățile studiilor, pe cel ce învață, iar acum pe competențe.

Cu privire de rudenie, schimbările din învățământul superior pe care le realizăm odată cu aderarea Republicii Moldova la Procesul de la Bologna se produc în perioada când situația economică din țară este în dificultate, fapt ce se reflectează negativ și asupra învățământului. Practica ultimilor ani ne arată că atunci când statul nu-i motivează suficient pe studenți, cei mai buni absolvenți ai liceelor pleacă la studii peste hotare, unde au condiții mult mai avantajoase decât în țară. La specialitățile pedagogice, mai ales la matematică, fizică, chimie, biologie, nu acoperim, de obicei, nici locurile cu finanțare de la buget. Despre ce fel de selectare mai poate fi vorba?

După cum am mai subliniat, Procesul de la Bologna se referă doar la învățământul universitar. Învățământul preuniversitar rămâne actualmente în afara acestui proces. Însă problema coraportului dintre aceste două trepte este extrem de importantă. Școala pune fundamentul educației. Nivelul înalt al studiilor gimnaziale și liceale asigură șanse mari pentru tineri de a fi înmatriculați la facultate și în felul acesta studiile superioare devin mai accesibile. Totodată, școala contribuie la dezvoltarea capitalului intelectual, care-i cel mai rentabil. Nicio țară din lume nu poate deveni civilizată, dacă se neglijează educația și tiința.

Pentru aceasta devine tot mai actuală problema de a acorda învățământului superior pedagogic o prioritate națională.

Esența învățământului superior pedagogic rezultă din necesitatea de a socializa tânără generație, de a-i transmite întreaga experiență și bogăția spiritual-culturală a societății, care trebuie transformată în proprietate intelectuală individuală.

Școala va rămâne instituția principală în care se pun bazele educației. Învățământul este și un sistem de asigurare a imunității societății. În lipsa învățământului eficient, societatea degradează.

Ce cadre didactice avem? Vor fi motivați absolvenții liceelor în alegerea domeniului de tiințe ale educației, vor avea colile rurale din țară pedagogi peste 5-10 ani, dacă prestigiul acestei profesii va descrește în continuare? Cum pot fi depășite consecințele negative ale comercializării învățământului? etc.

Pentru soluționarea acestor probleme, cadrelor didactice trebuie să li se acorde un statut privilegiat. E vorba nu numai de calitatea pregătirii acestora, dar și de crearea condițiilor necesare pentru o activitate didactică civilizată. În acest context propunem să fie organizate niște mese rotunde cu participarea conducătorilor universităților pedagogice, a membrilor Comisiei parlamentare de specialitate, a tuturor celor care au experiență și interes pentru școala reformată. Pentru rezolvarea problemelor de pregătire a cadrelor didactice, Guvernul trebuie să adopte o hotărâre specială.

În încheiere vom evidenția ideea că dimensiunile învățământului superior nu corespund nivelului de dezvoltare economică a țării. Pregătirea profesională optimală a cadrelor pentru economia națională este substituită deseori cu satisfacerea unor solicitări din partea populației: este necesar ca un copil să aibă studii superioare, însă nu-i clar pentru ce. Astfel de studii capătă un caracter irațional. În acest mod are loc fetițizarea unor profesii. Prin urmare, doresc în majoritatea absolută a cazurilor ca discipolii lor să devină manageri, juriști, economiști. Depășirea situației devine o problemă tot mai complicată. Această situație degradează și din cauza deteriorării calității învățământului preuniversitar, mai ales al celui rural.

Nu contează dacă va fi sistemul de la Bologna sau un alt sistem, natura imitativă a unei preri bune din învățământ nu poate fi corectată prin astfel de reforme.

BIBLIOGRAFIE:

1. *Procesul Bologna: experiența națională și internațională, culegere de documente și materiale/ USM, UPS Ion Creangă*, Chișinău: ISIC, 2007, p.14, 29-30.
2. *Managementul educațional/ Institutul de Instruire Continuă. Modulul 6. Managementul evaluării calității în învățământ*, Chișinău, 2004, 225 p.
3. *Processus de Bologne: vers un Espace Europeen d' Enseignement Superieur*, http://www.fage.asso.fr/bologna_process.pnp

ASPECTE DIN STRATEGIA FORMĂRII CONCEPTUALE A TINERETULUI

tefan Levin a, doctor, conferențiar universitar

Nicolae Silistraru, doctor habilitat, profesor universitar

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *The article Aspects of youth conceptual formation exposes an overview of factors influencing young people's social conscience development. It emphasizes the idea that it is impossible to valorize the treasure of human culture without understanding the fact that one mustn't do in daily life what he dislikes. Thus young people are invited to reconsider their values and contribute to their own education for the sake of our human society.*

Key words: *social conscience, culture, value, object, subject, pedagogic action, sentimental stage, national stage, experimental stage, practical attitude etc.*

Practica tuturor transformărilor sociale demonstrează că fără un salt calitativ în evoluția *conștiinței sociale*, în schimbarea mentalității oamenilor și, în primul rând, a tineretului, crucia îi aparține misiunea principală de a construi viitorul, este imposibil de reînnoit societatea.

Procesul de formare conceptuală a tineretului, de transformare a cunoștințelor lui în convingeri și, ulterior, în comportament este o activitate cotidiană complexă de lungă durată și presupune o interacțiune între diferiți factori economici, sociali, politici și spirituali, o legătură indisolubilă între instruire, muncă și educație, care se efectuează în activitatea cotidiană de instituțiile respective. Fiecare tânăr trebuie să-și conștientizeze independența și totodată responsabilitatea pentru comportamentul și activitatea cotidiană ca să-și formeze o

viziune clară a sa despre lume și evenimentele ce au loc în ea, despre posibilitățile lui de a influența aceste procese. Fără a avea simțul datoriei, fără a-și presta demnitatea, fără a înțelege că nu trebuie să faci în viață ceea ce nu-ți place, e imposibil de sperat la valorificarea tezaurului culturii umane, parte componentă a cetății și tu însuși. În acest sens, o importanță deosebită în procesul de formare a concepției tinerilor o are problema valorilor în general și a celor spirituale în special.

P. Andrei, afirmând fundamentarea noțiunii de valoare pentru filosofie, descoperă totodată esența educațională a acesteia, deoarece filosofia nu numai că explică lumea prin valori logice, dar și o transformă, în conformitate cu idealurile omenești etice. Valoarea, conform aceluiași autor, *nu este un atribut nici al subiectului, nici al obiectului, ci o relație funcțională a ambilor. În fenomenul valorii avem două elemente constitutive: subiectul și obiectul. Subiectul valorii este persoana, iar obiectul este lucru. Valoarea este rezultatul unui proces de cunoaștere. Prin cultura propriu-zisă trebuie să înțelegem realizarea tuturor valorilor. Cultura este o obiectivizare a spiritului omenească în activitate, în opere.*

Educația urmează să devină, în perspectivă axiologică, un principiu funcțional de acțiune pedagogică, căruia trebuie să se subordoneze toate influențele și toți actorii educației.

Conștiința socială a studentului vine de spusese lui Cl. Bernard, care vorbea despre trei etape în evoluția cunoașterii științifice, și anume: *etapa sentimentală*, care a produs credința; *etapa națională*, care a produs filosofia și *etapa experimentală*, care a produs știința propriu-zisă. În ceea ce ne privește, am preferat să distingem mai multe grupuri și activități de cercetare științifică, pe care le prezentăm în continuare.

Valorile, fiind în elese ca o totalitate ce posedă o importanță pozitivă pentru om, sunt determinate nu atât de însușirile concrete ale obiectului, cât de faptul cum sunt ele încadrate în viața lui, ce amprente lasă ele în dezvoltarea ulterioară a personalității [8, p.69].

De aceea este o axiomă evidentă că în activitatea pedagogului cea mai mare valoare o constituie competența lui și astfel de calitate ca *principialitatea, responsabilitatea, cumsecadenia* etc. Anume acestea dau posibilitatea de a folosi diferite mijloace în instruire, de a varia materialul în funcție de fel, încât să trezești interesul discipolilor, deoarece știința și tehnica au atins în prezent niveluri uluitoare, iar computerizarea e aproape universală. De asemenea e necesar să se țină cont și de faptul că organizarea procesului educațional este actualmente una dintre cele mai importante valori ale *gândirii logice*. Ea este procesul activ de reflectare subordonat unui anumit scop, de abstractizare și generalizare a proprietăților, relațiilor esențiale ale lucrurilor și fenomenelor ce se efectuează prin noțiuni, judecări, raționamente, teorii etc. În același fel, reflectarea realității în conștiința individuală este determinată de *caracterul social al informației*, dat prin interesul nemijlocit al grupurilor sociale interesate să și promoveze ideologia în viață.

Menționăm și faptul că, de exemplu, orice partid politic care propagă aceste idei tinde să dovedească, de regulă, că anume ideologia lui este cea mai aproape de popor și cea mai necesară la etapa actuală.

Gândirea este un proces creator și are rol prioritar în educație. Activitatea educațională a omului are un caracter cu adevărat creator doar în cazul în care posedă atributul unicității atât prin metodele utilizate, cât și după rezultatele obținute. În acest sens,

educația capătă valorile sale umane, când include ceea ce este deziderat, cum sunt corectitudinea, obiectivitatea, principialitatea și corectitudinea educatorului, cea care nu admite decalaje între vorbe și fapte. Este cunoscut faptul că varietatea necesităților și intereselor personalității în societate este exprimată într-un sistem complicat de valori, care pot fi clasificate după diverse criterii, reduse, în linii mari, la valori materiale și spirituale. În procesul de instruire este necesar de luat în considerare ambele. Trebuie accentuat că valorile spirituale nu sunt identice după conținut, funcții și caracter în ceea ce privește realizarea lor.

Relația om – om presupune realizarea unui astfel de grad de dezvoltare cognitivă, afectivă și psihomotorie, care permite individului să se conștientizeze atât ca valoare intrinsecă, irepetabilă, cât și ca parte componentă a întregii omeniri.

Contribuția referențialului axiologic la perfecționarea procesului educațional actual poate fi concretizată în următoarele trei direcții de evoluție a sistemului de învățământ, evidențiate de S. Cristea:

- a) accentuarea reperelor valorice ale educației, plecând de la axioma că orice activitate de formare-dezvoltare a personalității presupune întotdeauna, în mod implicit sau explicit, o concepție ideală despre om;
- b) asumarea mizelor valorice ale educației, indispensabile în condițiile în care orice politică educativă aplică noțiuni de genul: *justiție, toleranță, respectul persoanei, dragostea pentru țară, educație prin și pentru valori* etc.;
- c) specificarea și chiar operaționalizarea valorilor la nivelul mesajelor pedagogice în cadrul oricărei componente a curriculum-ului.

Necesitățile individuale și colective sunt destul de mobile, trecătoare, aflându-se într-o interacțiune reciprocă, depinzând de timp, vârstă, condiții social-politice etc. Pe parcursul instruirii, unele cerințe apar, iar altele se epuizează, deoarece nu mai satisfac condițiile noi de viață. Aici trebuie menționat că, deși valorile sunt legate direct de necesități, ele nu sunt identice. Necesitățile sunt, după cum s-a menționat, mai dinamice, pe când valorile au un caracter relativ stabil. Cerințele au o formă ierarhică și ierarhia lor se schimbă în continuu, în dependență de mulți factori obiectivi și subiectivi. În acest sens, formarea valorilor spirituale în procesul instruirii presupune familiarizarea personalității cu idealurile sociale, normativele și proiectele respectate de standardele și principiile de funcționare a lor, care formează ideile despre bine și rău, dreptate și nedreptate, frumos și urât, despre sensul istoriei, locul omului în societate etc. [8].

Este necesar de luat în considerare în procesul educației de fapt că valorile sunt atipice atât după conținut, funcții, cât și după condițiile pentru realizarea lor. În acest sens familiarizarea personalității cu noțiunea idealului, prin care în elegem norma superioară a dezvoltării, perfecționării, purificării, exprimarea spirituală supremă a imperativelor umane spre crearea armoniei dintre om și natură, dintre oameni, dintre om și societate. În formarea idealului trebuie să participe nu numai diferite forme de activitate individuală, cum ar fi munca, activitatea cognitivă, colaborarea și altele, dar și structurile sociale: familia, colectivul de muncă și bineînțeles școala. Astfel, educația, instruirea politică, dreptul, arta, relațiile de piață, modul de viață, prestigiul unor personalități remarcabile, practica socială și morală – toate aceste componente ale vieții formează în ansamblu valorile și orientările de bază ale personalității, întemeiate pe educație.

Sondajele organizate la diferite întreprinderi și colective demonstrează că problema valorilor se reduce mai întâi la necesitățile materiale, de aceea în procesul activității pentru schimbarea mentalității se cere acordată o atenție sporită acestui factor la toate nivelurile de educație.

Dinamica proceselor social-politice, care au loc în Republica Moldova la etapa actuală, demonstrează o activitate scăzută și abstractă a organelor de guvernare, care au declarat despre intenția lor de a încadra tot mai activ populația rii, în primul rând tineretul, în procesele de transformare a societății moldovenești. Schimbările radicale, promise încă la finele secolului trecut și repetate anual în diverse declarații și documente, urmăresc scopul de a efectua un salt calitativ pe calea progresului și democratizării Moldovei atât în sfera materială, cât și în cea spirituală. Realitatea însă s-a dovedit a fi alta. În prezent, Moldova se plasează pe ultimul loc în Europa după nivelul de bunăstare a populației fără perspective reale de a depăși în viitorul apropiat această situație.

Sub aspect spiritual, situația este de asemenea complicată. O bună parte a tineretului dovedește calități dezagreabile (vindictivi, mincinoși, nepăsători față de suferințele și durerile celor din jur). Viitorul fericit, integrarea în comunitatea țărilor europene, demnitatea, asigurarea cu locuri de muncă, făgăduite de majoritatea partidelor care guvernează, rămân o utopie. Ba mai mult, în *conștiința socială* a tineretului, care s-a deprins să mizeze în ultimul timp pe forțele sale proprii, dispar treptat și valori spirituale ca *patriotismul, sinceritatea, ajutorul reciproc și omnia*, cedând locul *egoismului, individualismului, lăcomiei și brutalității*. Sunt uitate cărțile spre bibliotecă, teatru, case de cultură, ghișee pentru ziare și alte centre de sporire a valorilor culturii democratice.

Sondajele demonstrează o scădere a interesului față de carte. Dacă în anul 2000 s-a constatat, din datele oficiale, că 1100 de copii nu frecventau școala din diferite motive, apoi în anul 2011 numărul lor a crescut până la 2080, aproape dublându-se. Tot în această perioadă s-a micșorat de două ori numărul cititorilor în bibliotecile rurale, ale căror fonduri nu mai sunt completate cu literatură nouă din lipsă cronică de bani; bibliotecile nu se repară și nu se încălzesc în perioada rece a anului, nefiind, prin urmare, atractive pentru tineret.

Nivelul slab de dezvoltare a *conștiinței sociale* a tineretului din Republica Moldova este folosit cu pricepere de unii lideri ai partidelor politice din țară, demnitari de stat și parlamentari pentru a manipula aceste mase de oameni, de a-i sustrage pe tineri de la problemele stringente, care cauzează, în prezent, astfel de fenomene monstruoase ca uzurparea puterii de stat, corupția la toate nivelurile, mizeria crescândă a populației, lipsa totală a transparenței în rezolvarea problemelor și alte vicii, care duc la îmbogățirea de mai departe a unei părți a societății și la creșterea mizeriei altei părți a societății, în primul rând a tineretului, uitat de stat, lipsit de locuri de muncă, fără perspective clare.

Descoperirea adevărului, mai ales în activitățile de cercetare științifică, trebuie să aibă în vedere următoarele aspecte: *adevărul* ipostaziat, care trebuie demonstrat ca fiind posibil, care a fost demonstrat și poate fi acceptat.

Ajunși în acest punct, să încercăm să facem o enumerare a formelor sub care se înfățișează adevărul. Distingem în sensul acesta: adevărul ca valoare și ca rezultat al cunoașterii, fie de tip empiric, fie reflexiv; conceptul operațional al rațiunii logice, care

exprim natura specifică a unui lucru; atitudine mentală sau afectivă, manifestată ca o convingere fermă, ca o credință ce nu poate fi schimbată.

În ultimii ani a crescut aproape de două ori numărul omerilor, care a atins, după datele oficiale, cifra de circa 40 mii, afectând mai ales tineretul rural, care-i nevoiți să părăsească orașele și să plece la Chișinău în căutarea unui loc de muncă, și completând astfel numărul celor nemulțumi, agresivi și indiferenți. De aceea nu-i întâmplător faptul că 85% din populația anchetată consideră că Republica Moldova se află într-o stare deplorabilă, după ce a ales o cale greșită de dezvoltare, iar 88% din tineri nu au încredere în capacitatea parlamentarilor de a schimba situația [13].

Sondajele demonstrează că cea mai conștientă parte a tineretului urban și rural în elegerile sunt necesare schimbări radicale în majoritatea sferelor de activitate, deoarece țara merge spre degradare. De asemenea este conștientizat și faptul că, prin metodele vechi (formalismul și demagogiile), existente în țară, este imposibil de schimbat situația. Se cere insistent o atitudine nouă față de realitatea actuală, ca fiecare persoană să participe în modul cel mai activ, prin responsabilizare, la transformările calitative din toate domeniile, depunând eforturi susținute pentru traducerea lor în viață. Acest proces este de lungă durată și trebuie să fie îndreptat la întărirea poziției personalității în societate, la limitarea influenței statului și întărirea dreptății în societate.

Formarea unui cetățean independent și responsabil pentru comportamentele sale, a unui cetățean care cunoaște drepturile, obligațiile, libertățile și posibilitățile sale de influență asupra puterii statale cere, în primul rând, ca acest membru al societății să aibă o concepție clară despre lume și legitimitățile dezvoltării ei, o conștiință politică înaltă și o cultură politică în care cunoștințele devin convingeri. Anume formarea de convingeri identice între membrii societății va contribui la implementarea valorilor culturii democratice a generației tinere, care va crea o societate nouă, liberă și atractivă.

În prezent, o bună parte a tineretului nu este gata să se încadreze în acest proces complex, preferând să viețuiască după teza: *Dar de ce anume eu?; Ce, mie îmi trebuie cel mai mult?* Sunt multe explicații ale acestei atitudini. Una din cauze ar fi că în organele superioare de guvernare sunt numeroase lacune și vicii, care lasă amprente negative adânci asupra majorității sferelor din activitatea cotidiană. Tineretul trece prin frustrări, sperând la îmbunătățirea condițiilor de trai numai cu ajutorul Estului sau Vestului. O bună parte a tineretului tinde să trăind veșnic, nedorind să depună eforturi pentru a se manifesta. Faptul că prinții acestor persoane activează peste hotare și transferă, în mod regulat, odraslelor bani de cheltuielă joacă un rol nefast în educația viitoarei societăți, care se deprinde să creadă că cineva este dator să o întrețină. Astfel, în comportamentul lor cotidian se observă egoismul și neîncrederea față de toți. Sondajele organizate printre tinerii de la sat și de la ora demonstrează că tereea neîncrederii acestora în majoritatea instituțiilor statale. Bunăoară, la întrebarea: *În care instituție statală aveți mai mare încredere?* au fost obținute următoarele răspunsuri în anul 2000 și 2011.

<i>Denumirea instituției</i>	<i>Anul 2000</i>	<i>Anul 2011</i>
În parlament	56%	12%
În guvern	52%	21%

În justi ie	32%	11%
În poli ie	38%	11%
În prim rie	42%	19%
În biseric	81%	46%

Prin urmare, procesul de rena tere a încrederii oamenilor în puterea statului de a schimba calitativ mentalitatea i de a reveni la valorile spirituale, care înfrumuse eaz personalitatea, necesit o interac iune între diferitele structuri politice i comunit ile sociale, începând cu gr dini a, coala i terminând cu colectivul în care activeaz personalitatea respectiv , ca fiecare tân r s procedeze la locul s u de munc dup principiul: *Dac nu eu, apoi cine...?* [13]

Situa ia se complic prin faptul c organele de guvernare nu depun eforturi suficiente pentru a organiza procesul de educa ie a tineretului la nivel european, elaborând diverse proiecte stângace sau, în genere, se distan eaz de rezolvarea problemelor. Sondajele demonstreaz c 86% din popula ie nu accept a a-numitul proces de optimizare a procesului de înv mânt, care cauzeaz închiderea colilor i m rirea num rului de elevi care abandoneaz coala. De aceea nu-i întâmpl tor faptul c încrederea tineretului în organele guvernamentale a sc zut cu 28% în anul 2011 fa de 2000. Acesta-i un indice alarmant, care trebuie oprit. Reforma din domeniul educa iei, a teptat de toate p turile sociale progresiste din ar , ar trebui s urm reasc , printre obiectivele importante, *c ile* de formare a unei personalit i tinere cu un comportament civilizat i cu o atitudine binevoitoare fa de concet eni.

Pedagogul trebuie, la rândul s u, s dea dovad de în elepciune i responsabilitate în diverse situa ii. S trateze i s rezolve neîn elegerile dintre discipolii s i într-o manier constructiv . În astfel de circumstan e, pedagogul trebuie s se eviden ieze prin *toleran* , f r de care e complicat s p trunzi în sufletul omului i s -l cucere ti. Pedagogul îl pune pe elev în situa ia de a în elege c viitorul s u depinde, în primul rând, de ac iunile proprii, îl implic în diverse activit i educa ionale cu scopul de a con tinentiza valoarea ac iunilor sale. R bdarea are un caracter creator i trebuie în eleas în sensul - *nu te gr bi*, dar nu în sensul - *nu face nimic*.

Confucius afirma c *toleran a* înseamn respectul libert ii altuia, a modului de gândire i de comportare, de acceptare i apreciere a bog iei i diversit ii culturilor popoarelor lumii. Ea este respectul manierelor diferite de a exprima calit ile noastre de fiin e umane. Toleran a este încurajat prin cunoa tere, deschidere a spiritului, comunicare, libertate a gândirii, con tiin ei i credin ei, ea este armonia în diferen e [7, p.98].

Vestitul gânditor utopist Tomaso Campanella, care visa la unitatea i prosperitatea omenirii în opera „Cetatea Soarelui” (1602), men iona c orice conflict din societate este provocat de intoleran i incultur , condionate de nivelul slab al educa iei personalit ii din tinere e [3].

A practica toleran a în educa ie înseamn a demonstra responsabilitate fa de drepturile omului i fa de pluralismul de opinii. Toleran a presupune recunoa terea *valorilor individului*, autonomia lui, libertatea alegerii. O societate tolerant va tinde mai mult spre a fi creativ i inovativ , deoarece este deschis fa de noi descoperiri ale

adevărului și noi printr-un proces psihologic, ameliorând, astfel, experiența umană. În acest sens, toleranța nu este doar o obligațiune de ordin etic, ci și o necesitate politică, estetică și juridică, alcătuind unul dintre componentele principale ale intelectului personalității.

Toleranța manifestată de educator în activitatea sa cotidiană are misiunea să-i ajute pe tinerii să-și dezvolte capacitățile de a crea o părere proprie despre fenomenele înconjurătoare, de a avea o reflecție critică și de a judeca în termeni etici despre problemele discutate, să-i ajute să activeze cu înțelepciune și responsabilitate în diverse circumstanțe ale vieții. Nu în zadar, educația toleranței a fost și rămâne un imperativ prioritar al tuturor timpurilor. Socrate menționează, în discuțiile sale cu tineretul, că prin toleranță se respectă deciziile altor oameni, grupuri, comunități, se respectă alte moduri de gândire și puncte de vedere, alte moduri de viață, adică alteritatea. Toleranța înseamnă, în tradiția umanistă, mai mult decât o simplă „suportare”, deoarece ea presupune *respectul* opiniei contrare și este strâns legată de recunoașterea libertății altei persoane.

Totodată este important de menționat că în procesul de formare a personalității subiectul trebuie să conștientizeze faptul că *a fi tolerant* nu înseamnă nici a tolera nedreptățile din societate și nici a renunța la propriile convingeri. Toleranța implică acceptarea faptului că personalitățile, diverse sub aspect fizic, situație, fel de exprimare, comportament și valoare, au dreptul de a activa și trăi în pace, de a fi ceea ce sunt.

Confucius menționează că pedagogul este dator în activitatea sa cotidiană să alăturească discipolilor și un principiu de *gândire pozitivă* despre colegi, concentrându-le atenția principală asupra a ceea ce îi unește pe oameni și îi face să se simtă nestingheriți în relațiile cu semenii lor. Pedagogul trebuie să îndeplinească funcția de modelator în realizarea acestor obiective, privindu-i pe discipoli ca pe niște subiecți ai procesului educațional, fapt de care trebuie de manifestat sinceritate, deoarece un om sincer dovedește această calitate prin faptul că spune tot ceea ce crede și-i convins că e adevărat. Oricare ar fi credința sa, sinceritatea îl obligă să o facă cunoscută. În același timp, Confucius afirmă că sinceritatea nu are drept referent decât o singură persoană. În cazul sincerității, singura persoană care contează este aceea care face afirmația: „*Sunt sincer față de mine, dacă îmi spun ce cred eu și sunt sincer față de tine, dacă îmi spun ce cred eu*”.

În ambele variante, un singur „eu” contează, menționând gânditorul [12]. Formarea conceptuală a tineretului la etapa actuală se confruntă cu multe dificultăți de ordin obiectiv și subiectiv. Succesul acestui proces depinde, în mare măsură, nu numai de toleranța manifestată de subiectul și obiectul educațional, dar și de o asemenea calitate umană precum este *sinceritatea*, importanța căreia o sesizau gânditorii Aristotel, Confucius, Campanella și alții. Socrate afirmă că sinceritatea este efortul de a vedea întotdeauna divinul din spatele aparențelor. Prin sinceritate, el înalță proprietatea omului de a spune și a exprima deschis, neprefăcut ceea ce gândește și ceea ce simte. Marele scriitor Alexandru Dumas afirmă că *sinceritatea* este singura bogăție a oamenilor, care nu are nimic. Cam în același sens socotea și poetul Mihai Eminescu când declara că sinceritatea este lumina faptelor noastre, o inimă curată deschisă.

Sinceritatea poate fi înțeleasă ca o corelație și totodată o identitate deplină între vorbele și faptele cuiva. Aceasta înseamnă că este sincer acel om, care face ceea ce spune și

spune ceea ce face, care îi exprimă sentimentele într-un mod cât mai cinstit și întotdeauna este un adept al loialității.

În activitatea pedagogică cotidiană *a fi sincer* înseamnă a spune și a exprima întocmai, deschis, neprefăcut ceea ce gândeți și ceea ce simțiți. Sinceritatea pedagogului mărește autoritatea lui în fața discipolilor, îl avantajează prin faptul că în el au încredere, astfel studenții îi împărtășesc doleanțele, ideile lor ascunse. Ei vin la orele acestui profesor ca la un eveniment neobișnuit, fiind gata să asculte atent prelegerea, pregătindu-se să afle ceva nou, important pentru viață.

Prin sinceritate se capătă *încrederea* – o valoare socială, o investiție pentru beneficiul celorlalți. Încrederea presupune o legătură indisolubilă între vorbe și fapte, o activitate care nu afectează persoana respectivă, o activitate pe care poți să o mizezi fără a te gândi la consecințele nedorite.

Sinceritatea în educație are specificul său. De exemplu, nu trebuie să manifestăm o sinceritate exprimată până la capăt atunci când nu ni se cere, deoarece prea multă sinceritate se poate întoarce uneori împotriva noastră. A-i spune cuiva despre defectele lui biologice sau psihice nu este etic, deoarece sunt anse mari ca acea persoană să-i devină ostilă. Cea mai bună politică este să nu ascunzi nimic, în același timp, să nu dezvălui chiar tot ce știi, mai ales, dacă prin aceasta produci neplăceri cuiva.

Este necesar deci să accentuăm în orice concepție elaborată și lansată pentru realizare prezintă valoare numai atunci când toate sugestiile puse la baza ei ne permit să avem o atitudine pragmatică, reală pentru rezolvarea problemelor înaintate de ea.

BIBLIOGRAFIE:

1. *Aristotel* M., 1965.
2. Bulăga A., *I. Cant*, M., 1977
3. Campanella T., *Cetatea soarelui*, M. 1972, p. 31
4. Dewey J., *Fundamente pentru o teorie a educației*. București, 1992
5. *Dicționar filosofic enciclopedic*, M., 1986.
6. *Filosofia din China veche*, M., 1961, p. 98.
7. Florea I., *Filosofie*, București, 2000, p. 69.
8. Gheorghievski C., *Principiile de viață în China*, M., 1978.
9. Marin C., *Filosofia educației*, București, 2001.
10. Radulov R., *Confucius*, M., 1982
11. Reisner M., *Ideologiile Orientului*, M., 1927.
12. Toman I., *Socrate*, M., 1985.
13. Ziarul *Panorama*, Nr. 107, din 26/ x-2011

IMPACTUL EDUCAȚIEI PERMANENTE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII

Silvia Golubi chi, doctor, conferențiar universitar

Elena Danu, masterand

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *Lifelong learning is education throughout their lives each. It is an open educational system, composed of objectives, contents, forms and educational techniques that provide maintenance and further development of a personality's cognitive, affective and action potential, of self-education capabilities and skills, training for independent and creative personalities.*

In view of lifelong learning, it takes priority the formative objectives of its components expressed through learning to learn-intellectual work skills, through the motivation for learning reflected in the attitude towards learning that means lifelong, creative, innovative learning, available in all forms, thus offering everyone the opportunity to complete studies, to improve professional skills and to acquire a superior culture.

Key words: *lifelong learning, open educational system, further development, cognitive, affective and action potential, self-education, formative objectives, learning to learn.*

Omul este singura ființă care dă via în lume nu numai biologic, ci și spiritual, fapt datorat în esență educației, care-i permanent, continuu, omniprezent și creatoare de valori. O educație fără valori, oricare ar fi aceasta, este deci imposibilă și inimaginabilă. Sistemul de valori îi acordă educației în plan individual și istoric caracter durabil.

Educația permanentă înseamnă educație pe tot parcursul vieții. Continuitatea este principiul fundamental al educației, conform căruia ființa umană este supusă influenței educaționale încă de la naștere. Totodată, ea presupune formarea unor comportamente specifice educației prin integrarea individului uman într-un sistem de învățământ, fiind o abilitate cu deprindere de muncă intelectuală și cu atitudine pozitivă față de învățare.

Educația permanentă reprezintă un principiu organizatoric și filozofic care pretinde că educația continuă pe durata întregii existențe a omului determină pe fiecare individ să-și dezvolte personalitatea cu ajutorul unui sistem complex de mijloace, care trebuie să răspundă nevoilor și aspirațiilor de *ordin educațional și cultural* ale acestuia. Printre condițiile care au impus acest principiu în *practica educațională* actuală sunt:

a) *evoluția științifică și tehnologică* din a doua jumătate a secolului XX, care a dus la „explozia” cunoașterii, concomitent cu fenomenul de perisabilitate rapidă a cunoștințelor. Volumul de cunoștințe acumulat de individ în copilărie nu-i poate servi eficient toată viața, el fiind obligat ca la scurt timp după terminarea studiilor, prin obligațiile sale profesionale, sociale și culturale, să-și formeze abilități și cunoștințe noi, în acord cu noile date ale științei și ale tehnicii;

b) *noile mutații din viaa economico-socială, politică și culturală*, care au dus la schimbarea, în mare măsură, a statutului economic și social prin trecerea în sectorul secundar, terțiar (servicii) și apoi în cel cuaternar (cercetare).

Definirea educației permanente, în calitate de concept pedagogic fundamental, presupune delimitarea domeniului de referință și a semnificațiilor sale strategice.

I. Ca domeniu de referință, educația permanentă implică *întreaga durată de viaa a unui individ* și vizează activitatea de formare/dezvoltare a personalității umane, abordată în totalitatea ei, implicând următoarele resurse [3]:

- *stadiile educației*: vârstele de colarizare (pre colar , colar , post colar) și vârstele psihologice (ciclurile vieții: copilăria, preadolescența, adolescența, tinerețea, maturitatea, bătrânețea);
- *conținuturile educației* sau dimensiunile/laturile educației: intelectual , moral , tehnologic , estetic , fizic);
- *formele educației* (educația formală , nonformală , informală);
- *factorii educației* (familia, comunitățile educaționale, instituțiile școlare etc.).

II. Ca semnificație strategică , educația permanentă poate fi definită la nivel *funcțional-structural-operational*, prin care se evidențiază [12]:

- *scopul și finalitatea*: a menține și îmbunătăți calitatea vieții;
- caracterul său *universal* (reprezintă democratizarea educației) și *dinamic* (permite adaptarea materialelor și a mijloacelor de învățare la noile condiții impuse de dezvoltare);
- *sensul și managerialitatea* (educația permanentă este un principiu organizator pentru toate tipurile de educație).

La nivel *funcțional*, educația permanentă angajează trei categorii de funcții: *funcția de adaptare, funcția de inovare, funcția de corectare*.

La nivel *structural*, educația permanentă angajează două componente principale, aflate în raporturi de interacțiune: componenta *generală* și componenta *profesională* . Aceste componente nu sunt separate, ci interacționează . Educația permanentă exercită totodată o funcție coercitivă , remediază dificultățile educației actuale. Principalele funcții ale educației permanente sunt: *integrarea, inovarea și adaptarea reciprocă a individului și a societății*.

Sunt necesare trei condiții esențiale pentru a realiza educația permanentă : *ocazia, motivația și educabilitatea*, preconizând ca finalitatea să îmbunătățească calitatea vieții.

La nivel *operational*, educația permanentă angajează resursele de dezvoltare pedagogică /educabilitate ale fiecărei personalități umane, valorificabile în termeni de oportunitate și de motivație individuală și socială .

Rene Maheu opinează , de exemplu, că educația permanentă este „...o dimensiune a vieții. E o anumită atitudine de inserție în realitate și nu, pur și simplu, o pregătire pentru existența activă și responsabilă ” [7, p. 180].

Paul Lengrand vede educația permanentă ca o acțiune în stare „să favorizeze crearea structurilor și metodelor care să ajute ființa umană , în tot cursul existenței sale, în procesul continuu, de pregătire și dezvoltare; să pregătească individul pentru ca acesta să devină cât mai mult propriul subiect al dezvoltării sale prin intermediul multiplelor forme de autoinstruire”[5, p.49].

Bertrand Schwartz definește educația permanentă ca o „...integrare a actelor educaționale într-un veritabil continuu în timp și spațiu, prin jocul unui ansamblu de mijloace (instituționale, materiale, umane) care fac posibilă această integrare”[11, p. 53]. În opinia sa, educația nu se limitează la un singur subsistem educativ, ci înglobează , în perspectivă , toate activitățile sociale care sunt purtătoare de educație: „...ideea de permanență a educației va fi în continuare , încât nu se va mai vorbi decât de educație, noțiunea de permanență fiind inclusă în însăși ideea de educație” [11, pp.53-54].

Pentru Bogdan Suchodolski, extinderea educației permanente va determina ca aceasta să devină „...un mijloc de dezvoltare a nevoilor și interesului pentru valorile culturale, pentru că ea corespunde orientării preferințelor și inclinațiilor umane și pentru că ea face viața noastră mai colorată și mai valoroasă” [12, p.312].

Metodologia educației permanente evidențiază resursele de acțiune, valabile pe verticală și pe orizontală sistemului, ale activității de formare/dezvoltare a personalității. Aceste resurse valorifică noile mijloace de învățare apărute odată cu dezvoltarea rețelelor de instruire prin mass-media și prin computer, care multiplică posibilitățile de comunicare pedagogic eficient, diferențiat și individualizat.

Pe verticală sistemului, educația permanentă asigură deschiderea temporală a activității de formare/dezvoltare a personalității, desfășurată integral pe toată perioada existenței umane. Redistribuirea echilibrată a conținuturilor (intelectuale, morale, tehnologice, estetice, fizice) și formelor (formal, nonformal, informal) ale educației asigură valorificarea succesivă a resurselor fiecărei vârste școlare/post școlare, universitare/postuniversitare și psihologice, dar și prelungirea atitudinii pozitive față de instruire și autoinstruire, necesară pentru realizarea rolurilor și statuturilor naturale și sociale, pe care personalitatea umană le are de-a lungul existenței sale.

Această abordare permite integrarea tuturor resurselor educației pe verticală sistemului (continuitatea dintre stadiile educației, susținut pe tot parcursul existenței umane) și pe orizontală sistemului (complementaritatea resurselor educației, aprofundată la nivelul fiecărui nivel al educației, în orice moment al existenței umane).

În pedagogia socială, educația permanentă este abordată din perspectiva relației societate-educație. Caracterul permanent al educației este definit pe două coordonate mari [13]:

1. Ca proces cu caracter social-istoric (educația a apărut odată cu orânduirea sclavagistă și a continuat în cadrul fiecărui tip de orânduire socială, impunând un sistem specific, din ce în ce mai complex).
2. Ca dimensiune a vieții individului de la naștere până la vârsta retragerii din activitate.

Educația permanentă se impune, de asemenea, ca idee căluzitoare în elaborarea formelor de educație. De aceea analiza cercetărilor actuale în domeniul educației permanente este o necesitate obiectivă pentru promovarea gândirii și acțiunii pedagogice, pentru că devine posibil, prin acțiunile în spiritul educației permanente, o sinteză a gradelor și profilurilor de învățământ, a instituțiilor educaționale, întemeiate pe logica proceselor educaționale și desfășurate potrivit unui sistem format din unități funcționale integrate.

Ea reprezintă un sistem educațional deschis, compus din obiective, conținuturi, forme și tehnici educaționale, care asigură întreținerea și dezvoltarea continuă a potențialului cognitiv, afectiv și acțional al personalității, contribuie la dezvoltarea capacităților și deprinderilor de autoeducație, la formarea de personalități independente și creative, fiind nemijlocit legat de diagnoza și prognoza educației, de programarea și de inovarea pe un termen lung a educației.

Obiectivele generale ale educației permanente au fost definite de Paul Lengrand [5] în felul următor:

a) crearea de structuri și metode favorabile formării/dezvoltării personalității umane pe tot parcursul existenței sale;

b) pregătirea personalității umane pentru autoinstruire și autoeducație.

Realizarea acestor obiective generale solicită o nouă politică a educației, capabilă să anticipeze sistemul de învățământ de mâine, care va fi mai mult decât juxtapunerea a două părți separate astăzi: instituția educațională și educația adulților, care trebuie unificate într-un singur proces continuu. Acest proces, care angajează o amplă reformă socială, impune proiectarea unui sistem educațional global, conceput ca „*cetate educativă*” [4]. În cadrul unui sistem educațional global, fiecare nivel, treaptă, disciplină, dimensiune și formă a educației presupune elaborarea unor obiective specifice educației permanente, operaționalizabile în funcție de particularitățile fiecărei comunități educative naționale, teritoriale și locale.

R. H. Dave clasifică *obiectivele specifice educației permanente* la nivelul unor obiective convenționale în patru grupuri [3]:

- grupul I: însușirea deprinderilor sociale fundamentale (lectura, calcul matematic /informatic, noțiuni elementare pentru menținerea sănătății);
- grupul al II-lea: dezvoltarea capacității de adaptare la o societate bazată pe anumite valori fundamentale: *pace, democrație, libertate, fericire, umanism, solidaritate*;
- grupul al III-lea: cultivarea unor trăsături de personalitate care asigură o nouă calitate a vieții: *stabilitate intra-psihică, vigoare emoțională, „avânt tinerească lăuntrică”, capacitate de opțiune responsabilă, angajare socială, capacitate de autodepășire/angajare personală, însușirea și reînnoirea cunoștințelor*;
- grupul al IV-lea: obiective instrumentale/învățarea de a învăța inter-învățarea, învățarea auto-dirijată.

În mod esențial, educația permanentă este condiționată de libertatea tuturor de a participa la viața culturală și de descientizarea într-o măsură ascendentă a muncilor profesionale, de participarea directă și responsabilă a maselor la conducerea și organizarea vieții colectivității.

Educația permanentă reprezintă o direcție importantă de evoluție a activității de formare/dezvoltare a personalității, care urmărește valorificarea tuturor dimensiunilor și formelor educației proiectate și realizate pe tot parcursul existenței umane și în orice moment al existenței umane.

Principiile educației permanente fundamentează organizarea globală a sistemului de învățământ care angajează toate ciclurile vieții: de la faza pregătirii, care promovează asimilarea valorilor colare și extra colare, la faza activă, care implică profesionalizarea în regim de mobilitate socială, și până la faza retragerii, care permite personalității asumarea de noi roluri prin continuarea învățării.

La nivel de politică a educației pot fi evidențiate următoarele *principii* [8]:

- al asigurării continuității în activitatea de formare/dezvoltare a personalității umane;
- al adaptării curriculum-ului la exigențele unei societăți în continuă transformare;
- al pregătirii, la toate nivelurile sistemului de învățământ, a personalității în vederea adaptării optime la condiții de schimbare rapidă;

- al mobilizării și valorificării tuturor mijloacelor de informare disponibile în cadrul instituțional și cel noninstituțional;
- al corelării funcționale dintre obiectivele, conținuturile și formele activității de educație/instruire.

Conținutul educației permanente include *toate elementele intereducaționale și chiar extraeducaționale* posibile într-un câmp psihosocial din ce în ce mai extins, cu o variabilitate a fenomenelor, care solicită multiple abordări interdisciplinare: *istorice, antropologice, economice, ecologice, psihologice, sociologice, filozofice* [3].

Proiectarea conținutului educației permanente angajează funcția pedagogică de integrare și extindere a cunoștințelor la nivelul unor structuri:

- informative/ intra/ inter/ transdisciplinare cu o bază largă de aplicație, relevant pe verticală și pe orizontală sistemului;
- formative, bazate pe corelația dintre planurile intelectual-afectiv-motivațional-acțional al cunoștințelor acumulate;
- praxiologice, dincolo de sfera disciplinei sau a treptei colare respective;
- deschise spre diferite forme de învățare socioculturală;
- stimulative, destinate capacității de comunicare și de flexibilizare a rezultatelor învățării pentru a fi valorificate în plan științific, moral, tehnologic, estetic, psihofizic.

Educația permanentă nu se identifică cu nicio instituție colară sau precolară, cu activitățile organizate sau informale, cultural-profesionale pentru adulți, colective sau individuale, întemeiate pe o metodologie clasică sau liberă. Ea trebuie înțeleasă ca un sistem de obiective, metode și tehnici educaționale clasice și moderne, validate și capabile să dezvolte în sine și educabilitatea, o mobilitate și continuă deschidere educațională în conformitate cu condițiile de muncă și de viață ale generațiilor de oameni și ale fiecărui individ în parte.

Ea nu este deci o simplă continuare a educației tradiționale, dar reprezintă o serie de noi abordări ale unor elemente esențiale pentru existența fiecăruia, începând prin însuși sensul acestei existențe. Ea permite să se descopere o multitudine de situații fundamentale, în care indivizii apar într-o nouă ipostază, și aduce soluții inedite unor probleme cruciale ale destinului indivizilor și societăților.

Relația dintre dezvoltarea socială și educație este prima și cea mai importantă coordonată social-integrativă pentru modelarea și dirijarea educației permanente. O educație ruptă de contextul vieții sociale, lipsită de valențe integrative și creative în viața socială, nu poate fi considerată educație permanentă. Ea contribuie la dezvoltarea societății, a relațiilor sociale superioare, a vieții cultural-artistice și spirituale. Coordonatele social-integrative și creative imprimă educației și învățământului un caracter deschis, mobil și prospectiv.

Informarea și orientarea colară și profesională a elevilor, studenților și a adulților constituie, înănd seama de mobilitatea profesională, preferințele, aptitudinile, aspirațiile actuale și de perspectivă, filonul social-integrativ al educației permanente.

Educația permanentă nu este destinat exclusiv adulților, ea cuprinde, unificând toate etapele educației (precolară, primară, liceală, universitară, postuniversitară) și include, în același timp, modalitățile formale și nonformale. Ea încorporează atât învățarea planificată,

cât și pe cea accidentală. Comunitatea, grupurile sociale și întregul mediu de în jur au un rol foarte important în educarea individului. Educația permanentă capătă un caracter universal și democratic, identificându-se cu însuși democratizarea educației.

Procesul rapid al schimbărilor din societatea contemporană impune totodată abordarea educației și autoeducației din perspectiva exigențelor viitorului. Teoreticienii educației insistă asupra tezei conform căreia instituțiile educaționale trebuie să și modifice perspectiva asupra activității educative și să se adapteze imperativelor viitorului, astfel încât să-l pregătească pe formabil de a avea o concepție adecvată autoeducației și autoînvățării. De asemenea, el trebuie să învețe cum să învețe și să se schimbe într-o lume aflată în continuă schimbare. Este necesară adaptarea educației la standardele pieței muncii prin deschiderea educației tradiționale (predominant formale) la diversele influențe educative din afara acestui cadru și, în același timp, transferarea spiritului acestei educații în alte arii educaționale.

Există două principii fundamentale legate de impactul factorilor care urmăresc sporirea coerenței și eficienței procesului instructiv-educativ: *principiul educației permanente* și *principiul orientării prospective a educației*. Ele pot contribui cu succes la sporirea eficienței *activităților didactice corelate* cu celelalte tipuri de învățare, sporind astfel acțiunile și influențele exercitate asupra elevilor.

Educația permanentă reprezintă astfel simultan [13]:

- *un concept pedagogic fundamental*, de tip integrator, care înglobează toate resursele activității de formare/dezvoltare a personalității umane (stadii, conținuturi, forme, factori), valorificabile pe verticală și pe orizontală sistemului educațional;
- *un concept pedagogic operațional* care extinde aplicațiile sale asupra tuturor aspectelor educației;
- *un principiu pedagogic* care susține organizarea globală a unui sistem educațional integral, deschis pentru toate tipurile de educație;
- *o orientare la nivel de politică a educației*, care urmărește perfecționarea activității de formare/dezvoltare a personalității umane pe toată durata vieții prin valorificarea deplină a resurselor acesteia de autoinstruire și de autoeducație.

Învățământul reprezintă o etapă indispensabilă în dezvoltarea personalității umane. Educația permanentă este menită să deschidă căile unei instruirii continue, să determine un proces de autoinstruire și autoeducație. Ea asigură formarea deprinderilor de muncă intelectuală, menită să-i ajute a învăța pe tot parcursul vieții, precum și dezvoltarea sistemului de operații intelectuale indispensabile unei activități creatoare. Foarte important este în alegerea de către formabili a necesității învățării pe tot parcursul vieții, prin dezvoltarea motivelor de tip superior. Instruirea și educarea acestora în vederea creșterii posibilității de autoinstruire și autoeducare impun raporturi noi între profesor și educat.

În perspectiva educației permanente, prioritate capătă obiectivele formative ale acestor componente exprimate prin *autoinstruirea și învățarea* - deprindere de muncă intelectuală prin motivație pentru învățare.

Concluzie: Educația permanentă implică procese de învățare fundamentate științific și nu poate fi confundată cu expresia *educație de-a lungul vieții* care vizează mai mult

procesele învățării spontane. Educația permanentă înseamnă învățarea continuă, creativă, inovatoare, care trebuie promovată în toate formele ei.

Educația permanentă necesită o pregătire și o perfecționare profesională, care permite fiecărui individ să acumuleze cunoștințe și însușească deprinderi necesare autoeducației. Ea este o invenție socială, o caracteristică a societății contemporane, în care mobilitatea profesională este mare și contribuie la dezvoltarea procesului de instruire și cultivare; permite fiecăruia de a-și completa studiile, de a se perfecționa profesional și de a accede la o cultură superioară.

BIBLIOGRAFIE:

1. Bonta I., *Pedagogie*, Editura ALL, București, 1996.
2. Berger G., *Omul modern și educația sa*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
3. Dave R. H., (coord.), *Fundamentele educației permanente*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991.
4. Jinga I., *Educația permanentă*, Editura Enciclopedică și Enciclopedică, București, 1979.
5. Lengrand P., *Introducere în educația permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
6. Lowe H., *Introducere în psihologia învățării la adulți*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
7. Maheu R., *Crise de l'éducation, crise de civilisation*. Raportul UNESCO pe anul 1968 // *Cronique de UNESCO*, mai, 1969, nr. 5 (vol. XII), p. 180-181.
8. Mureșan P., *Educația permanentă*, Enciclopedică și Enciclopedică, București, 1983.
9. Nicola I., *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1969
10. Popescu T., *Educația adulților*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.
11. Schwartz B., *Educația mâine*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
12. Suchodolski B., *L'éducation parallèle // Perspectives*, Paris, UNESCO, 1972, nr. 2, p. 312-313.
13. Opa L., *Sociologia educației permanente*, Enciclopedică și Enciclopedică, București, 1973

MECHANISMS IN THE CONSTRUCTION AND DECONSTRUCTION OF TERRITORIAL IDENTITY IN THE "LANDS" OF ROMANIA

Oana-Ramona Ilovan

Dr, professor Assistant in Regional Geography

Babeș-Bolyai University, Faculty of Geography

Rezumat: Această lucrare abordează mecanismele care au contribuit la construirea identității „rilor” din România. Ne-am focalizat demersul asupra semnificațiilor pe care identitatea a avut-o și încă mai are în asigurarea funcționării durabile a sistemului regional de acest tip. Cazul rii Nisudului este discutat pentru a argumenta punctul nostru de vedere la această temă.

Cuvinte cheie: identitatea teritorială a „rilor” din România, mecanisme de construire, mecanisme de deconstruire, sistem regional, dezvoltare durabilă.

This paper approaches the mechanisms that worked for building the identity of the “lands” of Romania. The focus is on the significance that identity had and still has in ensuring the functioning of these regional systems. Therefore, the first part of our paper lists the mechanisms that rendered the “lands” as functional and original areas. The second part of our paper shows (a) the deconstruction mechanisms that we identified especially for the 20th century when they were highly obvious and (b) an approach of the territorial identity in relation to sustainable development, that is identity as a factor of stimulating or of hindering the development of a region, of a “land”. The case of the Land of N s ud is discussed in order to support our point of view throughout this paper.

1. Mechanisms that rendered the “lands” as functional and original areas – construction mechanisms

We would like to clarify the meaning of the terms “construction” and “deconstruction”. When we refer to the construction mechanisms of the territorial identity of a “land”, we discuss the factors that contributed to the creation and fortifying of this identity. “The deconstruction mechanisms” do not constitute themselves into the antonym of the first syntagm, but they refer to the way in which analytic reading (“deconstruction” – with the meaning given by the French philosopher: Jacques Derrida) of the human excellence’s products of a “land” has contributed to the creation, fortifying, and metamorphosis of the people’s identity and that of the places they inhabit. Deconstruction supposes especially the way in which meaning is created through writing. These deconstruction mechanisms were highly exploited during the 20th century.

The functioning of the “lands” and their originality has been created and supported by the appearance of a distinct collective consciousness for each territorial entity included in this type, delimited according to the mental criterion [2], [3], [4]. That is why, when studying a “land”, one should start from the hypothesis that the mental criterion is fundamental for delimiting it and all the regional entities belonging to this type. Studying a region without taking into account the people and their way of thinking is as if one could study a territorial entity inhabited by “standardized” individuals, the same everywhere, and thus considering that their view upon life is not relevant for the way in which that part of the geographic space has evolved. That is why also *the methodology should be a specific one* and not one that could be applied to all regions, no matter their type. Within this methodological context, the first phase is that of identifying the construction mechanisms for the mental space of a “land”.

The construction of a mental space of a “land” is realized through the following factors: *physical-geographic factors* [7], *political, social and cultural factors* (discussed starting from the “thresholds” in the evolution of the respective “land”: for example, the impact of the *border* in the case of the Land of N s ud) (the last ones analyzed by [10]) and *the features of the economy along the centuries* [6], [8], [9]. Their importance and order may vary according to the “land” chosen to be researched. The order of the above-mentioned factors is valid for the Land of N s ud. In addition, one should critically analyze *the answer of the inhabitants of the region to the action of the factors, focusing on the people’s vision upon life (attitudes, feelings, values etc.), while deciphering identity and otherness*. In the

end, *one should identify the features specific to the respective mental space during the period of its construction and after it* [5].

2. Deconstruction mechanisms of territorial identity for the “lands” of Romania

The deconstruction of the identity of a “land” has been realized through *writing and rewriting its history and evolution* by both laic and priests, that is the representatives of the educated ones, thus resulting *a discourse of the elite in the region*, as well as by the peasants [12] in their numerous reports to the authorities. During the last decades, this deconstruction was realized in many tries of *recovering the past and making a radiography of the present* through writings on diverse themes such as: the history of education, of justice, of resource exploitation (e.g. of the forest) etc. in the region and through monographies of the settlements of the respective “land” ([12] – for a list of the most important papers and books for the Land of N s ud). The pride of belonging to such *privileged communities*, as the “lands” were perceived and represented, grew from remembering the ancestors, the most important personalities in the community.

One could notice a dilution of the discourse on identity in the second part of the 20th century (during the communist period) and after 1989 as compared to the beginning of that century because of the more urgent economic needs and the result of the migratory movement for work abroad of many rural inhabitants of the regions [6]. This was in addition to the social and economic changes and, implicitly, those of mentality which the entire Romanian society underwent.

2.1. Methodological proposal – priority of the mental criterion in regionalisation

In order to deconstruct the mental space of a “land”, that is the territorial identity, we suggest *studying the relation between subjectivity and reality* (this can be done by analytically reading the answers to a questionnaire for the inhabitants of the respective “land” about themselves and the same for those outside the region about it and its inhabitants) and *the features of the specific mental space along the centuries and at present*.

The relevance of the mental criterion for establishing the limits of a region is obvious only after analysing first the other types of limits for the chosen regional entity. For instance, for the Land of N s ud, the analysis of the physical-geographic limits, of those induced by the historic events and of those related to the economic activities bring important pieces in the puzzle of the way in which the limits of the “land” according to *the mental criterion* were born and thus giving arguments for its *priority within the regionalisation process* [5].

The permanence and the evolution of the “land” itself (e.g. of the Land of N s ud), as well as of the most of the “lands” of Romania (except the Land of Amla and the Land of Vrancea, as they both disappeared [3]) is a proof of the important role that the feeling of belonging to a certain community had for the evolution of such regional entities. Their metamorphosis and the influence of diverse factors for the inhabitants’ unity having the same values and observing behaviour rules that are easily recognised are witnesses of the sustainability of these regions along the centuries.

2.2. Methodological proposal – relevance of the significance of limits for a “land”

In order to discuss the role of the mental criterion in regionalisation and thus that of identity, one should discuss the *limit* concept. Therefore, a part of this paper focuses on its analysis, on its meaning and importance for the study of the lands of Romania. In this

context, our approach targets to answer to the following question: „Which is the relevance of the concept of ‘limit’ when researching the ‘lands’ of Romania?”. This question must be asked not only in Geography as a whole, but also in its branch, Regional Geography, whose object of study is *the region*.

Starting from this generous premise, the regionalist finds himself permanently in the position when he has to give a ‘verdict’ when establishing the limits of a territorial system. These limits have the role of making easier the bringing into the light of the regional features according to multiple criteria. During this delimiting process the geographer, as a specialist, and his subjectivity guides him when choosing a governing criterion (e.g. functionality, economy, the mental criterion etc.).

Therefore, the problem of delimiting a region and especially a “land” type one is an actual one with every new approach of the respective territory and also because of the *metamorphosis* of the “lands” as time goes by. Thus, every new study reveals an up-to-date hypostasis of the analysed space. But why *especially* for a “land” type one? Without defining once more what a “land” is [1], [3], it is enough to take into account the complexity of meaning for the concept of *limit* in the case of such a region.

Through the study of the meaning and functions of *the limit* one may build a *reading pattern* for any of the seventeen “lands” of Romania. The limit underlines the mechanisms through which a community carrying certain originality may be individualised, as well as the role of the region’s relations with the exterior when consolidating itself as a functional and sustainable system as its existence proved along the centuries.

The limit does not frame only *an inside* (intra muros) that is different from *an outside* (extra muros). The filling of the frame given by the limit is to be realised both by the individual and by the community he belongs to. The limit does not only have *the function to separate, to isolate, or to underline the differences*. On the contrary, its most powerful function is that of *being a bridge, a strip witnessing the transition to the outside, to the Other, that of relating different entities* (territorial and individual or collective ones etc.). Moreover, transition is a proof of the man’s inventiveness of *discovering in the Other his own self and at least one more feature*. Usually, this new feature is perceived with fear, intolerance, always with curiosity, sometimes with the opening for compromise (e.g. accepting the foreign rule in order to reach a higher level of development).

By understanding *the functions* that *the limit* has (both of separating and relating), the research of the “lands” becomes easier, the access being ensured also by the interdisciplinary approach of certain concepts [13] (geography, history, philosophy, sociology, psychology etc.) and may be better understood due to this.

In the appearance and the fortifying of “lands”, despite its traditional place, the limit existed in order to be stepped over. Only by stepping over the *spatial and cultural limit*, could the boomerang effect be felt: coming back to their origin and fortifying their identity in contrast with what the *outside* revealed. Stepping over the limit was not a one way process. Moreover, the *intrusions*, according to their magnitude and manifestation led to fortifying the unity of the inhabitants and thus the survival of the “land” itself.

Similar to the frontiers, *the limit* should be understood as a *transition strip to, as the relation between*. Understanding the limit only as an obstacle or as a fault that cannot be

surpassed means not to take into account a well-known case: isolation means stagnation, involution, features that have not been characteristic of the “lands” during the effervescence of their development (especially for the anthropic component). The appearance of the “lands” themselves supposed the existence of certain favourable conditions, such as the *to and from fluxes* of mass, energy, information, persons, and of interest have been the ones ensuring the long-term balance and functioning of the regional system.

Limit – *as the level up to which the natural and anthropic potential can be exploited in a sustainable way*. Having this meaning, the limit becomes singular in the context of the diverse forms that *the relational function* has. For the first time, the limit does not ensure the transition between two places, communities, or individuals that coexist, but it marks the transition between two states: from sustainability, balance, to exceeding the natural and/or human potential and to the dismantling of the regional system (e.g. the Land of Vrancea – Stahl, 2002).

The limit is also a *selection space* that offers the possibility of choice (of *returning* or of *moving ahead*, as well as of choosing between several variants). That is why, many times, the choices in the transition strip have left strong prints on the collective consciousness, have imposed certain social representations, and marked the communities’ mental profile rendering possible the „prognosis” of their reactions according to old patterns, reiterated ones, and having deep roots in the traditional way of life [11].

The communication corridors included into the transition strip are the ones ensuring the viability of the “land”, and the fluxes crossing them have a double role: that of consolidating the specificity of the land in relation to the exterior (no matter the form they take) and also initiating the process of the appearance of the transition space, of the interference one. Thus, *the limit becomes an intermediary that possesses features of both entities, on one side and on the other* (these are real ambassadors of both entities within an interference space). In this common space, of the limit, the features of both sides are to be recognised, no matter which they are or what they represent (we – the newcomers, I – the Other, profane – Divinity etc.)

Characterising this *transition strip* – the limit – according to all its functions and meaning, the regionalist and especially the researcher of a “land” will realise implicitly a portrait of the studied space (for both places and people), that is he or she will highlight its specificity, its individualising mechanisms, as well as those for its consolidation and development. This way, the universe of the “land” is defined through an *analytical approach of what it is not, of the way it evolved by interacting along the limit and within it*.

In the nearby figure we present the relational function of the limit in the case of the “lands” of Romania (figure 1), together with the explanation for each meaning:

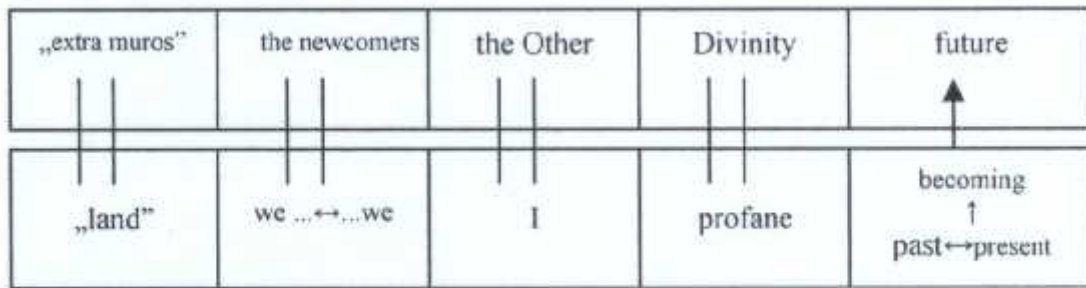


Figure 1: The relational function of the limit in the case of the “lands” of Romania

- *The limit as a transition strip* between the space of a “land” and thus carrying a specific print of the people and places from beyond the limit;
- *The limit between the inhabitant of the “land”* (the community, the group) and *the Other* (the intruder, the stranger, the one “brought by the water” as they say in the Land of N s ud);
- *The limits between the inhabitants of the land.* These are collective limits imposed by unwritten laws, but obeyed because people knew them from their ancestors, from the time they were children. This kind of limit may not be as powerful as before because of the changes brought by the passing of time;
- *The limit between the past* (tradition – for instance the role of man and woman in the household) and *the ever-changing present* (where to?);
- *The limit between profane and Divinity* was frequently erased as man wanted to feel close to a higher power that he talks to, prays to, or meets within a space modelled by the fabulous imagery. At present, mostly secular attitudes...;
- *The limit between the content and the form without content*, especially at present (e.g. commercialising the brand of a “land” through kitsch).

The question rises: are these limit types subordinated to one another? We believe that the answer resides in their complementarity. The analysis of the limits, of the correlations *between*, constitutes itself in a technique through which a “land” is deconstructed and thus its specific features, its singularity are rendered.

Conclusions: As the role of the anthropic premises in the individualising and evolution of the “lands” has increased, the study of the transition strips and of the regions delimited according to the mental, identity criterion makes the difference between a classic regional research (when the following three levels of the territorial system are studied: the support component, the action and interaction component, and the derived components – [3]) and that of the “land” type unit. We consider that the study of a “land” asks for a modelling and adapting of the regional research pattern, for a specific methodology, in order to highlight *the interrelation optimum* (on levels that are characterised by a traditional form of connexion: the physical-geographic one and the human level). This is characteristic of the “land” type region and renders it as a functional and sustainable territorial system.

REFERENCES:

1. Cocean P., *ara (The Land) – A Typical Geographical Region of Romania*, in *Rev. Roum. de Géographie*, Editura Academiei Române, Bucure ti, 1997.

2. Cocean P, *Structura spa iului mental românesc*, in *Studia UBB, Geographia*, no. 1, Editura Presa Universitar Clujean , Cluj-Napoca, 2004.
3. Cocean P., *Geografie Regional . Evolu ie, concepte, metodologie*, 2nd edition, Editura Presa Universitar Clujean , Cluj-Napoca, 2005.
4. Cocean P., Ciang N., „The ‘Lands’ of Romania as Mental Spaces”, in *Rev. Roum. de Géographie*, Editura Academiei Române, Bucure ti, 1999.
5. Cocean P., Ilovan Oana-Ramona, *Tr s turile spa iului mental n s udean*, in *Studia UBB, Geographia*, no. 2, Editura Presa Universitar Clujean , Cluj-Napoca, 2005.
6. Ilovan Oana-Ramona, *Aspecte ale migra iei din regiunea n s udean (jude ul Bistri a- N s ud, România)*, în perioada 1987-2003, în *Problemele demografice al popula iei în contextul integr rii europene*, Academia de Studii Economice din Moldova, Chi in u, Republica Moldova, 2005a.
7. Ilovan Oana-Ramona, *Criterii de delimitare a rii N s udului*, în *Comunic ri de Geografie*, vol. IX, Editura Universit ii din Bucure ti, 2005b.
8. Ilovan, Oana-Ramona, Rodna and the Implications of the Disfavoured Zone Status, in *Forum Geografic. Studii i cercet ri de geografie i de protec ia mediului*, year 4, no. 4, Editura Universitaria, Craiova, 2005c.
9. Ilovan Oana-Ramona, N s udului Land in ‘after 1989’ Romania – Between Effervescence and Decline”, in *The Geographical Aspects of the Transformation Process in Central and East-Central Europe*, Michalski, T. edition, Gdynis-Peplin, Poland, 2006.
10. Ilovan Oana-Ramona, Chitul Dorina, *Semnifica ia etnografiei pentru individualizarea rii N s udului*, in *Studia UBB, Geographia*, no. 2, Editura Presa Universitar Clujean , Cluj-Napoca, 2006.
11. Mitu S., *Transilvania mea. Istoriei, mentalit i, identit i*, Editura Polirom, Ia i, 2006.
12. Onofreiu A., *Grani a n s udean sau perenitatea unei mentalit i. Perspectiv istoriografic* , manuscris, 2006.
13. Pascaru M., *Introducere în sociologia regional* , Editura Argonaut, Cluj-Napoca, 2005.
14. Stahl P.H., *Cum s-a stins ara Vrancei. Neruja, sat din Vrancea*, Editura Paideia, Bucure ti, 2002.

**ROLUL MANAGEMENTULUI PARTICIPATIV ÎN PLANIFICAREA
STRATEGIC A INSTITU IEI EDUCA IONALE**
Vasile Untu, lector superior, master în Management
Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *The essence and methodology of planning has changed significantly over the years. The article presents an approach to strategic planning in educational management and analyzes its most important components that have a strong impact on the institution management. It is very important, that already at the planning stage, the managing staff could provide details about the sustainability of innovation. In order to minimize undesirable effects during the implementation of innovation approach, it is recommended an analysis of possible risks of the process, at the same time ensuring transparency and dissemination of success achieved in the implementation of innovation.*

Key words: *participative management, strategic planning, educational institution, managing process, categories of resources, transparency.*

Dimensiunea strategică a managementului are o importanță și o valoare mare sub presiunea schimbărilor rapide din societate, la care sunt supuse activitățile umane. Planificarea reprezintă un aspect cheie al procesului managerial și este un proces decizional, prin care o organizație decide ce vrea să obțină, cum vrea să obțină performanțele și stabilește pentru aceasta anumite activități.

Managementul participativ este o formă modernă de conducere bazată pe anticiparea schimbărilor din domeniul dat și a modificărilor ce trebuie operate în cadrul organizației colare și în interacțiunile acesteia cu mediul în care funcționează, pentru a evita producerea unor situații în care serviciile oferite de organizație să devină depășite, în neconcordanță cu schimbările și cerințele societății la momentul dat.

Indiferent de domeniul în care activează (fie cel comercial sau servicii educaționale), managerul trebuie să stabilească obiective, să selecteze modalități de realizare a acestora, să caute resursele necesare, să selecteze și să pregătească personalul, să formeze echipe de lucru cu anumite competențe, să elaboreze mecanisme pentru monitorizarea și coordonarea activităților, să evalueze rezultatele și să contribuie la schimbările necesare în anumite momente [21, p. 21].

Din acest punct de vedere, planificarea strategică devine, prin managementul participativ, atât o necesitate în activitatea managerială modernă, cât și o motivare și o pregătire pentru schimbarea membrilor colectivului didactic. În continuare, propunem recomandări în planificarea strategică care parvine din activitatea practică derulată la mai multe traininguri organizate cu cadrele didactice și cu elevii în instituțiile preuniversitare.

1. *Recomandări pentru planificarea resurselor*

Un rol important în planificare îi revine proceselor de estimare a resurselor care vor fi necesare pentru realizarea dezideratelor propuse. Pot fi nominalizate patru categorii de resurse:

- umane
- informaționale
- financiare
- fizice (materiale)

Tot mai frecvent este promovată ideea că și timpul ar fi o categorie deosebită de resurse.

Inițial, se recomandă să se elaboreze o estimare orientativă a resurselor care sunt necesare pentru promovarea inovației sau pentru realizarea ideală a celor planificate. Ulterior, se vor identifica oportunitățile de valorificare a resurselor interne pentru realizarea scopurilor propuse. Pot fi recomandate următoarele exemple de resurse interne:

- resurse umane (pentru planificarea, realizarea, monitorizarea, evaluarea activităților, pentru realizarea durabilității, pentru diseminarea experienței pozitive, pentru inițierea și fortificarea parteneriatelor, pentru realizarea activităților de atragere de noi resurse, pentru promovarea activităților de advocacy, lobby, pentru prestarea de servicii către beneficiari și parteneri, pentru motivarea altor categorii de populație de a se implica în procesele de modernizare a instituției educaționale etc.).

- resurse informa ionale (informa ii referitoare la implementarea inova iei etc.)
- resurse financiare (bani în numerar, valoarea muncilor depuse de membrii echipei de implementare a inova iei sub diferite forme la diferite etape ale procesului reformator)
- resurse fizice (spa ii puse la dispozi ie pentru realizarea activit ilor, transport, materiale de construc ie, c r i, utilaje i accesorii, materii prime, produse alimentare etc.).

Din toate resursele interne, resursele umane sunt cele mai apreciabile i valoroase, f r de care nu se va produce schimbarea i performan a la care tinde institu ia. În acest aspect vom aduce pentru confirmare prevederile managementului resurselor umane:

Definirea managementului resurselor umane vizeaz :

- „ac iunea care faciliteaz cea mai eficient antrenare a oamenilor în vederea realiz rii obiectivelor individuale i organiza ionale;
- ansamblul activit ilor de ordin opera ional, de planificare, recrutare, men inere a personalului, precum i crearea unui climat organiza ional corespunz tor, care permite asigurarea organiza iei cu resursele umane necesare” [21, p. 52].

Rolul resurselor umane în eficientizarea randamentului institu iei educa ionale este cunoscut i descris în mai multe lucr ri din domeniul managementului educa ional, iar modele pedagogice de realizare a acestui scop este mai pu in descris i tratat din punct de vedere tiin ific i practic.

În marea majoritate a cazurilor, resursele interne ale institu iilor educa ionale sunt relativ modeste i insuficiente pentru a realiza planuri de reformare strategic . Din aceste considerente se recomand s se ini ieze o ampl campanie de recrutare a resurselor exterioare. Traiectul investigativ poate fi orientat, în acest context, c tre factorii de decizie macrosociali (APL, direc iile de înv mânt, ministerele de resort, guvernul etc.), c tre partenerii locali (agen i economici, ONG-uri, asocia ii ob te ti, institu ii func ionale (spitale, biblioteci, institu ii educa ionale etc.), mass-media, comunit i religioase etc., c tre beneficiarii institu iei educa ionale, c tre cet enii din comunitate, c tre programe de parteneriate interna ionale etc. Pot fi recomandate urm toarele exemple de valorificare a resurselor oferite de parteneri:

- resurse umane (pentru oferirea consultan ei, trainingurilor, evalu rilor, pentru organizarea activit ilor care necesit competen e tehnice, pentru promovarea intereselor institu iei).
- resurse informa ionale (informa ii referitoare la inova ii similare, suporturile de curs ale trainingurilor, rezultatele evalu rilor, informa ii despre alte oportunit i de finan are, informa ii referitoare la ob inerea aprob rilor necesare, expertiza în diverse domenii etc.)
- resurse financiare.
- resurse fizice (transport, materiale de construc ie, utilaje i accesorii, materii prime, alimente, cadouri, c r i, echipament electronic, mobilier etc.).

Pentru atragerea semnificativ de resurse în implementarea inova iilor este ra ional ca la etapa de planificare s avem o viziune cât mai extins asupra modalit ilor de atragere a partenerilor. Este important ca echipa de proiectare s nu confunde conceptul de parteneriat cu ideea de a g si „sponsori” pentru planurile pe care vor s le realizeze sau cu o activitate tipic „de ajutor”. Se recomand ca rela iile de parteneriat s fie reciproc avantajoase i construite pe baze de egalitate i respect reciproc. Echipa de proiectare va solicita anumite

beneficii de la partenerii pe care îi va motiva pentru a se implica în implementarea inovației. În același timp, echipa de proiectare va oferi de asemenea anumite beneficii onorabile partenerilor. De exemplu, echipa de proiectare poate oferi oportunități partenerilor de a participa la activitățile de training, de a promova imaginea partenerilor, de a realiza activități comune etc.

2. Recomandări pentru planificarea proceselor de asigurare a transparenței

În cadrul proiectelor se acordă o atenție deosebită procesului de transparență la informație. Pot fi expuse următoarele argumente în favoarea necesității de abordare extrem de responsabilă în ceea ce privește asigurarea transparenței:

- membrii comunității educaționale, beneficiarii și partenerii instituției au dreptul să fie la curent cu tot ce înseamnă de implementarea inovației, în special, cu gestionarea resurselor care au fost planificate pentru o cauză nobilă – modernizarea anumitor aspecte ale instituției educaționale.
- cei care și-au asumat responsabilitatea pentru planificarea și implementarea inovației în instituția educațională trebuie să asigure comunitatea și partenerii de corectitudinea lor și să demonstreze că și onorează promisiunile.
- asigurarea transparenței este un pas semnificativ în consolidarea democrației. Experiența de realizare a transparenței în cadrul modernizării strategice a instituției educaționale poate să fie folosită ulterior în alte instituții din comunitate.
- transparența contribuie la sporirea motivației oamenilor de a se implica în implementarea inovației și în asigurarea durabilității acesteia.
- transparența contribuie la sporirea motivației angajaților, beneficiarilor, partenerilor de a se implica și în alte activități realizate de instituția în cauză.
- instituționalizarea transparenței în relațiile dintre cetățeni și instituții va produce o schimbare de mentalitate în relația dintre cetățeni și funcionar. Ca urmare a acestei realizări, accesul la informațiile publice va reprezenta regula, iar limitarea accesului – excepția.
- transparența stimulează membrii comunității spre promovarea următoarelor valori: *corectitudine, onestitate, constructivism, liderism, proactivitate, prospectivitate*.

Transparența va fi prezentă la toate etapele de implementare a inovației. Se pot recomanda următoarele idei pentru planificarea proceselor de asigurare a transparenței:

- informarea operativă a tuturor membrilor colectivului, beneficiarilor, partenerilor despre toate deciziile luate referitor la implementarea inovației.
- plasarea informațiilor referitoare la acumulările și gestionarea tuturor resurselor în locuri vizibile pentru toți destinatarii informației, transmiterea informației respective prin intermediul surselor electronice către destinatari.
- diseminarea activă a informațiilor referitoare la implementarea inovației în comunitate și în regiune.
- prezentarea rapoartelor financiare și informarea comunității despre corectitudinea activităților.

3. Recomandări pentru proiectarea proceselor de monitorizare

Monitorizarea este procesul complex de supraveghere permanent a implementării inovației în scopul:

- determinarea în timp util a eventualelor blocaje sau devieri de la proiectarea inițială (caracterul preventiv al monitorizării);
- realizarea activităților compensatorii pentru a corecta erorile comise sau devierile nejustificate de la proiectarea inițială (caracterul corectiv al monitorizării).

Monitorizarea eficientă asigură:

- menținerea sub control a corectitudinii și respectarea riguroasă a reglementărilor specifice, a aspectului cantitativ și aspectului calitativ al realizării tuturor activităților din cadrul implementării inovației;
- menținerea sub control a corectitudinii achiziționării și utilizării tuturor tipurilor de resurse folosite în procesul de implementare a inovației;
- identificarea oportunităților favorabile pentru îmbunătățirea progresivă a anumitor componente din proiectarea care se implementează deja (abordarea prospectivă);
- identificarea oportunităților pentru sporirea progresivă a performanțelor la diverse etape ale implementării inovației;
- identificarea operativă a domeniilor de oferire a asistenței comunității educaționale care implementează inovația;
- identificarea posibilităților de diseminare a experienței pozitive valorificate de promotorii inovației la diverse etape de implementare etc.

Pot fi recomandate următoarele componente de care se va ține cont la planificarea proceselor de monitorizare:

- colectarea de date referitoare la toate aspectele implementării inovației;
- prelucrarea și structurarea datelor colectate;
- interpretarea datelor structurate;
- emiterea concluziilor referitoare la impactul realizat ca urmare a procesului de implementare;
- formularea recomandărilor care vor fi expuse echipei de implementare pentru a lua decizii de perspectivă;
- identificarea oportunităților pentru eficientizarea progresivă a monitorizării;
- identificarea oportunităților de diversificare a metodologiei de monitorizare prin combinarea în strategii funcționale a metodelor de monitorizare (observarea directă, studiul diferitelor categorii de documente, interviuri, chestionare, procesarea statistică, vizite de studiu etc.).
- prezentarea constatărilor și recomandărilor elaborate tuturor angajaților, beneficiarilor și partenerilor;
- diseminarea succeselor monitorizării.

În cadrul proiectării proceselor de monitorizare se va acorda atenție și identificării posibilităților măsurilor corective care vor putea fi aplicate în caz de necesitate. Dintre acestea măsurile pot fi evidențiate următoarele:

- revederea componentelor inovației mai dificil realizabile;
- restrângerea unor activități;

- redistribuirea resurselor;
- “recrutarea” de noi resurse;
- identificarea unor surse de resurse de alternativ ;
- identificarea noilor oportunități de motivare a celor implicați în procesul modernizator, diversificarea stimulentelelor;
- reevaluarea riscurilor etc.

4. *Recomandări pentru proiectarea procedurilor de evaluare care vor fi aplicate la implementarea inovației*

Evaluarea este procesul de apreciere a m surii în care au fost realizate obiectivele planificării. Dezideratul major al evaluării constă în pregătirea terenului pentru identificarea celor mai favorabile oportunități pentru realizarea de către echipa de implementare și comunitatea educațională a unor progrese performante durabile. Pot fi accentuate următoarele argumente în favoarea necesității planificării eficiente a proceselor de evaluare:

- evaluarea ne va permite să constatăm valoarea impactului realizării viziunii și obiectivelor la implementarea inovației;
- evaluarea ne va permite să facem o judecată de valoare asupra consumului de resurse în cadrul implementării inovației;
- evaluarea ne va permite să recunoaștem valoarea efortului depus de persoanele implicate în implementarea inovației;
- evaluarea ne va permite să constatăm valoarea schimbărilor pozitive care s-au produs pe parcursul implementării inovației;
- evaluarea ne va permite să identificăm oportunități pentru eficientizarea ulterioară a propriei activități;
- evaluarea ne va permite să ajutăm alți oameni să eficientizeze alte procese de implementare a inovațiilor;
- evaluarea ne va permite să identificăm oportunități de inițiere și de promovare a unei noi activități ce ar conduce ferm spre realizarea unor schimbări pozitive progresive în cadrul instituției și în cadrul comunității.

La proiectarea evaluării se va ține cont de faptul că vor fi colectate două categorii de date: cantitative și calitative. Datele cantitative ne vor oferi oportunitatea să înțelegem cât s-a făcut din ceea ce trebuia făcut. În cadrul operării cu datele cantitative se vor utiliza indicatori cantitativi. De exemplu: în perioada septembrie – decembrie au fost organizate 2 traininguri, la care au participat 20 de persoane implicate în implementarea proiectului. Tematicile trainingurilor:

- *Comunicarea eficientă ;*
- *Strategii de organizare a activităților participative.*

Pot fi recomandate următoarele direcții reper pentru proiectarea proceselor de colectare a datelor cantitative:

- resursele care vor fi valorificate în implementarea inovației;
- lucrări de infrastructură care vor fi realizate în procesul de modernizare;
- numărul relațiilor despre implementarea inovației care vor apărea în mass-media;

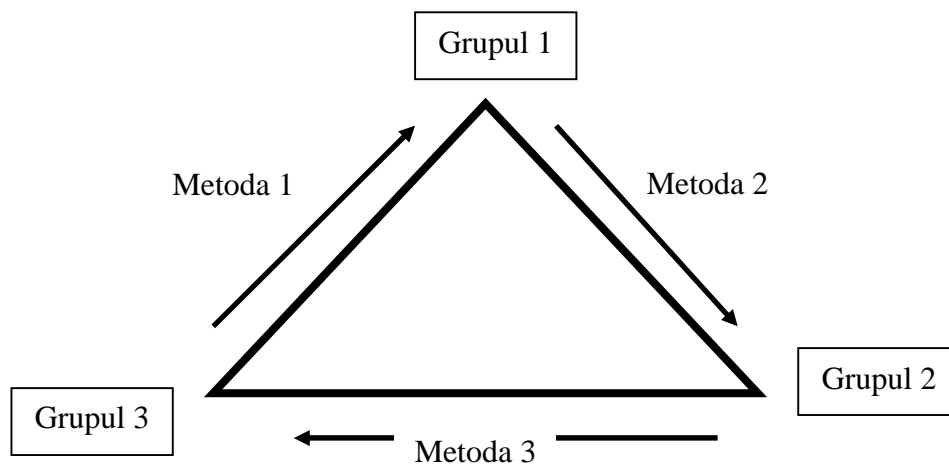
- numărul de traininguri care va fi realizat pentru membrii echipei de implementare a inovației;
- numărul de participanți care vor fi implicați în activități de formare etc.

Datele calitative ne vor oferi oportunitatea să înțelegem „De ce s-a făcut ceea ce s-a făcut?” și „Cât de bine s-a făcut ceea ce s-a făcut?”. De exemplu: în perioada octombrie – decembrie au sporit semnificativ interesul și atenția membrilor comunității față de proiectul nostru ca urmare a utilizării eficiente de către 16 membri ai grupului de inițiativă (80% din numărul total de membri) al unor tehnici moderne de comunicare cu locuitorii comunității și al unor tehnici atractive de organizare a activităților participative.

Pot fi recomandate următoarele direcții reper pentru proiectarea proceselor de colectare a datelor calitative:

- impactul calitativ al realizărilor (condiții igienico-sanitare îmbunătățite, comportament modernizat în exploatarea sistemului etc.);
- acumulare de noi cunoștințe (profesionale, personale, de liderism);
- dezvoltarea de abilități (profesionale, personale, de liderism);
- formarea de noi aptitudini (profesionale, personale, de liderism);
- schimbarea de comportament individual (profesionale, personale, de liderism);
- schimbarea de comportament colectiv (profesionale, personale, de liderism);
- formarea unei noi culturi organizaționale, cu promovarea unor eficiente metode de organizare a activităților;
- impactul creșterii competenței membrilor echipei de implementare a inovației asupra vieții sociale din comunitate;
- implicarea competentă a cetățenilor în soluționarea problemelor din instituțiile comunitare;
- implicarea activă și competentă a cetățenilor în apărarea propriilor drepturi și interese comunitare;
- implicarea activă a cetățenilor în procesul de transmitere către alții a competențelor acumulate în cadrul proiectului;
- implicarea activă și eficientă a cetățenilor în promovarea succeselor obținute în cadrul implementării inovației;
- implicarea activă a cetățenilor în luarea deciziilor la nivel de comunitate;
- implicarea activă a cetățenilor în procesul de elaborare a politicilor locale și a celor regionale;
- identificarea, formarea și promovarea hotărâtă a liderilor competenți, responsabili și onști, pe plan local și pe plan regional;

În proiectarea evaluării se va acorda atenție metodelor care pot fi utilizate: observația, interviurile, chestionarele, analiza documentației, focus grupuri; eseuri, „Jurnale de bord”, baze de date, cea mai semnificativă schimbare, triangularea (colectarea datelor din trei surse diferite, folosind trei metode diferite). Vom expune grafic această metodă:



Repere pentru elaborarea planului de evaluare a procesului de implementare a inovației:

- stabilim scopul și obiectivele evaluării.
- stabilim tipul evaluării: (formativ, sumativ, de impact).
- stabilim categoriile de date care vor fi colectate pentru evaluarea diferitelor domenii. Se va menține un echilibru optim între datele cantitative și cele calitative. Se va evita acumularea excesivă de date pentru realizarea evaluării;
- stabilim metodele de colectare a datelor (inclusiv delegarea responsabilităților de colectare a datelor către reprezentanții echipei de implementare);
- stabilim modalitățile de procesare și de structurare a datelor;
- realizăm un studiu comparativ al situațiilor inițiale implementării inovației și a stărilor finale a implementării acestuia. Stabilim foarte clar diferențele. Atragem atenția asupra celor mai convingătoare diferențe (pot fi construite diverse tabele, grafice, diagrame etc.)
- stabilim procedurile de interpretare a datelor. Atragem o atenție deosebită asupra descrierii impactului pozitiv al proiectului;
- stabilim mecanismul de emitere a concluziilor;
- stabilim mecanismul de sinteză a rezultatelor evaluării într-un raport final;
- stabilim procedurile de diseminare a rezultatelor evaluării;
- stabilim cum vom valorifica pentru viitor lecțiile învățate în cadrul evaluării;

5.Recomandări pentru planificarea proceselor de asigurare a durabilității inovației

Durabilitatea constă în menținerea viabilității și în amplificarea efectelor pozitive ale schimbărilor realizate în cadrul implementării inovației. Asigurarea durabilității este un proces dinamic. Astfel este posibil ca la etapa de design a inovației să avem o viziune asupra durabilității. Pe parcursul implementării această viziune poate suferi anumite modificări. La etapa finală a proiectului este firesc să avem o altă abordare a conceptului de durabilitate. Proiectarea durabilității inovației se poate axa pe trei componente: *durabilitatea la nivel de infrastructură*, *durabilitatea la nivel de cultur organizatională* și *durabilitatea la nivel de factor uman*. Proiectarea durabilității la nivel de infrastructură va orienta demersul creativ spre:

- elaborarea unui mecanism de exploatare eficient (pstrare, îngrijire, profilaxie, reparații curente etc.) a componentelor de infrastructură și a spațiilor adiacente care au fost modernizate în cadrul implementării inovației;

- elaborarea unei viziuni clare asupra îmbunătățirii progresive a infrastructurii și a spațiilor adiacente modernizate în cadrul implementării inovației;
- elaborarea unui mecanism care ar asigura acumularea resurselor pentru îmbunătățirea ulterioară a altor componente de infrastructură și a altor teritorii din instituție și comunitate.

Proiectarea durabilității la nivel de cultură organizațională va orienta demersul creativ spre:

- identificarea oportunităților de menținere a principiilor democratice în activitatea instituției;
- menținerea modelului participativ de planificare a activităților și de luare a deciziilor;
- menținerea transparenței în cadrul instituției;
- menținerea modalităților de monitorizare și de evaluare a activităților;
- menținerea practicilor performante de diseminare a succeselor;
- menținerea motivației membrilor echipei de implementare de a se implica în realizarea altor sarcini inovative;
- menținerea comunicării eficiente între membrii echipei de implementare și beneficiari, parteneri;
- stimularea inițiativei, creativității membrilor echipei, beneficiarilor, partenerilor;
- menținerea și amplificarea tendințelor membrilor comunității educaționale de a se implica activ în programe de formare continuă;
- implicarea activă și competentă a instituției educaționale în procesul decizional din comunitate, din regiune;
- promovarea modalităților moderne și eficiente de dirijare și de activitate în instituție;
- menținerea atmosferei deschise spre noi colaborări și noi parteneriate.

Proiectarea activităților de durabilitate la nivel de factor uman va orienta demersul creativ spre:

- identificarea oportunităților pentru ca membrii echipei de implementare, beneficiarii, partenerii să aplice competențele, care vor fi dezvoltate, pe parcursul implicării, în implementarea inovației, în eficientizarea progresivă a activităților lor profesionale și personale;
- identificarea oportunităților de implicare a participanților la implementarea inovației în activități de formare continuă cu scopul de a-și dezvolta competențele deja formate și de a achiziționa noi competențe, care le-ar asigura competitivitatea în condițiile unei concurențe progresive;
- identificarea oportunităților de valorificare a schimburilor de experiențe cu alți colegi pentru a extinde practicile pozitive;
- identificarea oportunităților pentru ca membrii echipei de implementare să ajute alți membri ai comunității să-și modernizeze practicile de activitate comunitară;
- identificarea oportunităților pentru ca membrii echipei de implementare să contribuie la identificarea și promovarea noilor lideri competenți în instituție și comunitate;
- identificarea oportunităților pentru ca membrii echipei de implementare să atragă noi simpatizanți și noi parteneri în soluționarea problemelor de ordin instituțional sau de ordin comunitar;

- identificarea oportunităților pentru ca toți cei implicați în implementarea inovației să continue să valorifice oportunitățile oferite de mass-media la diseminarea practicilor de succes.

6. *Recomandări pentru proiectarea proceselor de raportare care vor fi folosite în cadrul implementării inovației*

În cadrul implementării inovației membrii echipei de implementare vor elabora două categorii de rapoarte: *Raportul narativ* și *Raportul financiar*. *Raportul narativ* reflectă atât modalitățile de implicare a resurselor umane în procesul de implementare a inovației, cât și impactul durabil al acestor implicări. La etapa de planificare se pot stabili componentele raportului narativ care vor fi completate pe parcursul implementării inovației. Se pot recomanda următoarele idei pentru stabilirea componentelor raportului narativ:

- descrierea succeselor care vor fi realizate pe parcursul implementării inovației;
- descrierea dificultăților cu care se va confrunta echipa de implementare, soluțiile care vor fi identificate pentru depășirea dificultăților respective, impactul pozitiv al acestor soluții;
- structurarea competentă a rezultatelor acumulate pe parcursul etapelor de evaluare a proiectului;
- descrierea impactului imediat și a celui durabil realizat ca efect al implementării inovației;
- descrierea impactului parteneriatelor;
- descrierea practicilor de diseminare prospectivă a informației referitoare la performanțele realizate;
- includerea statisticilor relevante și interpretările acestora;
- includerea fotografiilor, imaginilor, filmelor relevante, emisiunilor tv, publicațiilor etc.
- includerea aprecierilor relevante, a citatelor de valoare;
- informații despre lecțiile învățate pe parcursul implementării inovației;
- descrierea concluziilor finale referitoare la implementarea inovației.

Raportul financiar reflectă modalitățile de utilizare a resurselor financiare și a resurselor fizice care au fost alocate pentru implementarea inovației. La raportul financiar se anexează în copie actele justificative pentru cheltuielile efectuate: facturi, chitanțe fiscale, bonuri, extrase de cont, ordine și dispoziții de plată. Raportul financiar se va realiza conform modelelor solicitate de factorii de decizie superiori ai instituției educaționale.

Rapoartele narative și financiare oferă posibilități comunității educaționale, beneficiarilor, partenerilor de a evalua în ce măsură implementarea inovației a condus la realizarea obiectivelor planificate și de a lua decizii referitoare la eficientizarea progresivă a parteneriatului cu echipa de implementare. Informațiile trebuie să fie relevante în rapoarte. Faptele și datele nerelevante vor dezorganiza rapoartele, reducându-le claritatea și utilitatea. Se recomandă ca în rapoarte să fie clar descrise modalitățile de implementare a valorilor promovate. Se recomandă ca rapoartele să aibă un caracter sistemic și nu să prezinte o sumă de componente fără vreo legătură între ele. Se recomandă să plasăm accentul pe caracterul prospectiv (orientat spre viitor) și pe caracterul proactiv la formularea concluziilor prezentate în rapoarte.

7. *Recomandări pentru planificarea procedurilor de diseminare a informației*

Extinderea experienelor pozitive devine un deziderat major al societăților moderne. În acest context, în proiectele strategice se acordă tot mai mult atenție componentei de diseminare a succeselor. Scopul diseminării este de a ne familiariza cu performanțele, implementând o inovație. Se recomandă ca în proiectarea proceselor de diseminare să se pună accentul pe diseminarea succeselor legate de promovarea noilor valori, dobândirea de noi competențe, de schimbarea de atitudini și schimbarea de comportament a membrilor instituției, beneficiarilor, partenerilor, membrilor comunității. Pot fi recomandate următoarele idei la planificarea proceselor de diseminare:

- pentru promovarea succeselor în interiorul comunității este posibil să se organizeze mese rotunde, activități socio-culturale, afișarea informațiilor pe panourile informaționale din localitate, prezentarea informațiilor la diferite adunări, edine ale cetățenilor etc.;
- pentru a promova succesele în afara comunităților se va apela la ajutorul jurnaliștilor de la zărele locale, regionale, republicane, la colaboratorii posturilor de TV, la colaboratorii posturilor de radio etc. De asemenea pot fi realizate activități de schimb de experiență cu un caracter regional, de stat sau internațional;
- pentru a disemina informația despre progresele grupului/organizației la nivel global pot fi construite pagini web etc.;
- Descrierea beneficiilor pe care le poate avea echipa de implementare a inovației grație unui eficient proces de diseminare și proiectare a activităților pentru fiecare din categoriile ulterioare de beneficii:
 - creșterea competențelor persoanelor implicate în realizarea procesului de diseminare;
 - creșterea respectului față de sine a persoanelor implicate în implementarea inovației;
 - stimularea inițiativei constructive a participanților la implementarea inovației;
 - vocea participanților la implementarea inovației este auzită de un contingent extins de populație;
 - creșterea credibilității și prestigiului echipei de implementare a inovației, instituției, partenerilor și a comunității;
 - extinderea ariei de răspândire a valorilor promovate de echipa de implementare;
 - formarea unei noi culturi comportamentale în regiune;
 - facilitarea schimbului de experiență între promotorii prefacerilor pozitive;
 - creșterea oportunităților de identificare a noilor parteneri;
 - sporirea probabilității de identificare a oportunităților atractive pentru viitor.

La acest capitol, creativitatea nu are limite. Cu cât mai originali veți fi, cu atât veți deveni mai cunoscuți, mai convingători, mai atractivi, mai solicitați. *și nu uitați: un succes împartit generează și mai multe succese!*

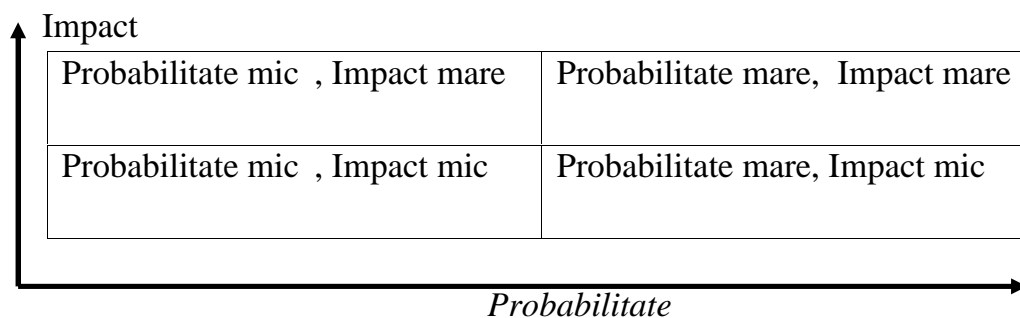
8. Recomandări referitoare la anticiparea riscurilor în proiectarea strategică

Aceasta înseamnă anticiparea situațiilor neprevăzute care pot pune în pericol succesul inovației. Pregătirea pentru aceste evenimente probabile presupune găsirea răspunsurilor la următoarele întrebări:

- Ce se poate întâmpla? (Probabilitatea sau impactul).
- Ce putem face pentru a reduce probabilitatea sau impactul?

- Ce vom face dac riscul se va produce? (Planul de contingen)

Evaluarea riscurilor se poate realiza prin prisma variabilelor: *Probabilitate* i *Impact*. În procesul de planificare se va acorda aten ie identific rii în mod prioritar a riscurilor cu probabilitate i cu impact mare. Se vor descrie aceste riscuri, apoi se vor identifica oportunit i pentru minimizarea lor prin mic orarea probabilit ii sau/ i prin mic orarea impactului. Ulterior se vor analiza riscurile cu o probabilitate mic , dar cu un impact mare. Pentru aceste riscuri se vor proiecta ac iuni de minimizare a impactului. De obicei, pentru riscurile cu probabilitate mare i impact mic i pentru cele cu probabilitate mic i impact mic, este mai u or de g sit solu ii adecvate. Present m urm torul model de apreciere a Probabilit ii i Impactului:



9. Confuzii frecvente întâlnite în planificarea strategic

Ca i orice activitate participativ , planificarea strategic este supus riscurilor de emitere a unor formul ri confuze, care pot prejudicia ulterior efortul mobilizator al echipelor de implementare a inova iilor. Vom prezenta unele dintre cele mai frecvente confuzii pentru a oferi posibilitate practicienilor din proiectarea strategic s le evite. Cele mai mari dificult i se întâmpin la formularea valorilor, misiunii, viziunii. Constat m, cu regret, c la acest capitol opinia educa ional are de depus eforturi semnificative în vederea form rii competen elor necesare pentru formularea componentelor respective i pentru organizarea activit ilor în conformitate cu dezideratele planific rii strategice. În acest context subscriem la afirma ia: „Modificarea proceselor organiza ionale de planificare în a a fel, încât s r spund nevoilor de implementare...Implicarea managerilor i a subalternilor lor în procesul de planificare, iar nu apelarea la speciali ti, deoarece cel mai bine pot întocmi planuri cei direct implica i în problemele la care se refer ”[4. p.32].

Confuzii la descrierea situa iei actuale i a dificult ilor:

- nu este nicio coresponden între misiunea institu iei i dificult ile care se doresc a fi solu ionate în cadrul inova iei;
- este descris numai partea fizic a situa iei (ferestre deteriorate, lipsa computerelor, termoductul nu func ioneaz etc.). Lipsesc oameni sub aspect de valoare social , cu aspira ii de valoare. Se limiteaz la descrierea necesit ilor de la baza Piramidei lui Maslow, ceea ce este discutabil pentru o comunitate de oameni moderni;
- descriere inadecvat a beneficiarilor;
- aspiran ii cad prad multiplelor teorii referitoare la formularea problemelor (sau a trainingurilor conduse de pseudo-atot tiutori, la care s-a abordat subiectul de formulare a problemelor) i uneori se ajunge la enun uri sau descrieri ridicole sau absurde;

- persist descrierea „apocaliptic ” a situației – totul se distruge, totul e rău, totul e insuportabil și inadmisibil;
- se aplică un stil plângător, umilitor sau persistă o descriere fatalistă (dacă nu ne ajută și voi – suntem pierduți!);
- persistă o descriere excesivă a unor date din istoricul regiunii (descriu „istoria” satului) sau a unor date de ordin literar-dramatic. Persistă prea multe date de ordin personal;
- se prezintă o multitudine de date statistice nerelevante la implementarea inovației;
- lipsesc descrieri de ordin pozitiv, constructivist, ce ar da posibilitate beneficiarilor, partenerilor, donatorilor să vadă un grup de persoane motivate, proactive, creative, competente, capabile să se organizeze și să gestioneze cu succes un proces de modernizare;
- descrierile au un caracter global, e greu să-și dai seama ce legătură are toată descrierea cu ideea de modernizare a instituției concrete;
- se fac declarații nefondate sau se aduc informații neargumentate;
- se utilizează limbajul de lemn (fraze pompoase, expresii lozincarde, îndemnuri demagogice, expresii ablonate lipsite de credibilitate). Uneori se folosesc fraze „celebre” scoase din alte contexte, dar care nu se potrivesc nici stilului general al descrierii, nici specificului socio-cultural în care activează aspiranții la inovație. Uneori se „împoponează” cererea de finanțare cu un exces de citate ale unor personalități marcante;
- se folosesc date contradictorii, ce creează confuzii;
- uneori se recurge la descrieri ambigue după care nu se vede „chipul real” al aspirantului. Amalgamul de combinații stilistice, metaforice, epitetice creează mai multe confuzii decât clarități.

Confuzii la formularea obiectivelor:

- formulări de obiective nerelevante în raport cu misiunea și dificultățile descrise;
- formulările nu corespund modelului SMART, sunt vagi, nerealizabile, nerelevante;
- descrieri imprecise ale beneficiarilor;
- este absent factorul uman;
- descrieri nejustificate din punctul de vedere al costurilor;
- previziuni prea optimiste;
- descrieri lozincarde;
- confundarea obiectivelor didactice cu obiectivele manageriale (mai ales, în colectivele pedagogice);
- exces de obiective.

Confuzii la planificarea activităților și a resurselor:

- activitățile planificate nu conduc la realizarea obiectivelor;
- activitățile planificate nu sunt în concordanță cu exigențele expertizei din domeniile vizate;
- excesul de activități și detalierea exagerată a activităților;
- nu sunt descrise activitățile ce învederă obținerea anumitor aprobări, permisiuni etc.

- descrierea excesiv de general a activităților, ceea ce face dificil în alegerea specificului lucrărilor;
- distribuirea timpului neadecvat activităților (sau excesiv de cronofage, sau excesiv de limitate);
- distribuția neadecvată a resurselor (mai ales a celor umane și a celor financiare);
- bugete subestimate sau supraestimate (de multe ori sub sau supra estimările se fac intenționat);
- nu sunt descrise (sau sunt descrise superficial) resursele cu care contribuie comunitatea educațională la implementarea inovației;
- nu sunt analizate (sau sunt analizate superficial) riscurile cu care se poate confrunta echipa la implementarea inovației;
- nu sunt stabilite mecanisme de prevenire sau de minimizare a riscurilor.

Confuzii la descrierea proceselor de monitorizare și de evaluare

- nu sunt descrise procedurile de monitorizare și de evaluare;
- sunt eronat percepute procesele de monitorizare și de evaluare de către autorii planificării;
- nu sunt nominalizate persoanele care vor realiza monitorizările și evaluările;
- persoanele nominalizate pentru realizarea monitorizării și a evaluării nu dețin competențe în domeniile pe care trebuie să le monitorizeze sau să le evalueze;
- nu este descris mecanismul de realizare a evaluărilor de ordin calitativ (formare de noi competențe la membrii grupului; formare de noi atitudini; schimbare de comportament individual și colectiv; implementare de noi culturi organizaționale; promovarea principiilor democratice; implicare a cetățenilor în procese decizionale; formarea de noi lideri etc.);
- nu este menționat ce se va face cu rezultatele monitorizărilor și ale evaluărilor;
- nu este descris procesul corectiv în cazul devierilor constatate în cadrul monitorizărilor;
- nu este descris mecanismul de asigurare a transparenței monitorizărilor și evaluărilor;
- nu este menționat mecanismul decizional în cadrul monitorizărilor și evaluărilor.

Confuzii la descrierea durabilității

Sunt modest clarificate următoarele componente:

- Cum se va păstra și cum se va exploata infrastructura renovată în cadrul implementării inovației?
- Ce se intenționează să se întreprindă pentru a oferi un design modern spațiilor adiacente obiectului renovat în cadrul implementării inovației?
- În ce mod va continua procedura de renovare a altor obiecte de infrastructură din comunitate?
- Cum se vor implica ulterior membrii echipei de implementare, beneficiarii, partenerii în programe de formare continuă?
- Cum se vor folosi competențele achiziționate de către membrii echipei de implementare pentru formarea continuă și pentru implicarea altor membri ai comunității?

- Cum se vor folosi competențele membrilor echipei de implementare pentru promovarea noilor schimbări pozitive în comunitate?
- Cum vor construi în instituții culturi organizaționale proactive?
- Cum vor fi diseminate succesele realizate în procesul de implementare a inovației?
- Cum va continua să se realizeze principiul de incluziune?

Confuzii la descrierea proceselor de celebrare a succesorilor și de diseminare a informației:

- nu sunt descrise procesele de celebrare a succesorilor;
- nu este conștientizat importanța diseminării experienței pozitive;
- diseminarea informației este „limitată” numai în cadrul instituției;
- nu este prezentată o strategie de implicare a mass-mediei la asigurarea unei diseminări mai extinse;
- nu se prevede activități ce ar conduce la diseminarea pe verticală în sistemele din care fac parte instituțiile;
- activitățile de diseminare descrise sunt limitate în forme de realizare (de multe ori se descriu numai intenții de a prezenta informații „sterile” despre evenimentele organizate). Sunt modest prezentate forme active, vii, captivante, atractive, eficiente, credibile de diseminare a succesorilor;
- arealul geografic restrâns al diseminării;
- neîncrederea angajaților instituției că ar fi capabili de o diseminare de succes;
- tendința de a apela la serviciul unor „firme de divertisment” în celebrarea succesorilor sau în diseminarea experienței (care deseori au o prestație diametral opus celei a teptate);
- originalitate palidă în descrierea realizării evenimentelor.

Tematica planificării strategice în managementul educațional este destul de frecvent abordată în ultimul timp. Varietatea de polemici asupra acestui subiect este extrem de benefic, deoarece diferiți actori din domeniul educațional (și nu numai) își pot găsi, în final, acele abordări pe care ei le consideră a fi mai utile pentru instituțiile în care activează, pentru comunitățile în care locuiesc.

BIBLIOGRAFIE:

1. Biech E., (Editor), *The Pfeiffer Book of Successful Team Building Tools*, Jossey-Bass/Pfeiffer, San Francisco, 2001
2. Chang G. C., *Strategic Planning in Education: Some Concepts and Methods*.
3. Cook W. J.; *Strategics: The Art and Science of Holistic Strategy*. Quorum Books. Westport, CT 2000, ISBN: 1-56720-278-0
4. Cornescu V., Marinescu P., Curteanu D., Toma S., *Management de la teorie la practică*, Universitatea din București, Editura Universității, 2004, ISBN 973-575-831-8
5. Curtis K., *From Management Goal Setting to Organizational Results: Transforming Strategies into Action*. Quorum Books. Westport, CT. 1994., ISBN 0-89930-902-X
6. Deaconu A., Podgoreanu S., Rasca L., *Factorul uman și performanțele organizației*
7. De Simone R. L., Harris D. L., *Human Resource Development*, The Dryden Press, Fort Worth, 1998

8. Drejer A., *Strategic Management and Core Competencies: Theory and Application*. Quorum Books. Westport, CT. 2002, , ISBN: 1-56720-508-9
9. Eittington J. E., *The Winning Manager*, Gulf Publishing Company, Houston, 1997
10. Emilian R., (coordonator), Tigu G., State O., Fundamentele managementul firmei
11. Espy S. N., *Handbook of Strategic Planning for Nonprofit Organizations*. Praeger. New York. 1986., ISBN: 0-275-92342-8
12. Heller R., Hindle T., *Essential Manager's Manual*, DK Publishing, INC, New York, 1998
13. Hersey P., Blanchard K. H., Johnson D. E., *Management of Organizational Behavior; Leading human resources*; 9th Edition, Prentice Hall, New Jersey, 2007
14. Mercer J. L., *Strategic Planning for Public Managers*: Quorum Books. New York. 1991, ISBN: 0-89930-355-2
15. Miner J. B., *Organizational Behavior: Foundations, Theories, and Analyses*, Oxford University Press. Oxford, 2002, ISBN 0-19-512214-3
16. Moorbead G., Griffin R. W., *Organizational Behavior. Managing People and Organization*, Houghton Mifflin Company, Boston, Totronto, 1995
17. P un E., Nedelcu A., *Management of Adult Education Institutions*, Editura Universit ii din Bucure ti, 2003, ISBN: 973-575-815-6
18. Purcarea A., Niculescu C., Constantinescu D., *Management*, Universitatea Bucure ti, Editura Universit ii, 2003
19. Roney C. W., *Strategic Management Methodology: Generally Accepted Principles for Practitioners*. Praeger. Westport, CT. 2004, ISBN: 1-56720-629-8
20. State O., *Cultura organiza iei i managementul*
21. Ghergu A., *Managementul general i strategic în educa ie*, Ia i, Polirom, 2007
22. Cole. A., *Management. Teorie i practic* , tiin a, 2004.

DIMENSIUNI ALE EDUCA IEI POPULARE

Lina Lutenco, doctorand

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *Each ethnic culture, caring for the spiritual development of people, from one generation to another, strives to bring up children according to the historical and cultural traditions followed all along by parents, grand-parents and great grandparenst. In this sense, folk pedagogy is an inexhaustible source of popular wisdom, which educates children in the national and general human spirit. Human fundamental ideas, folk pedagogy principles and those of ethnopedagogy represent the main components of the nation spiritual potential, through which we express and confirm our ideals, hopes and aspirations.*

Key words: *folk education, spiritual development, historical and cultural traditions, ethnopedagogy, folk wisdom.*

Activitatea pedagogic apar ine acelei categorii de manifest ri, care preocup prin natura sa întreaga societate. *Educa ia* este un fenomen sociouman, un act pedagogic complex, programat, organizat, inten ionat, având trei forme (formal , nonformal ,

informal) și caracter specific uman, social-istoric, național și universal, caracter obiectiv și permanent în interacțiune cu procesele psihice ale dezvoltării umane [7, p.28].

Istoria pedagogiei mărturisește că, indiferent de varietățile individuale, anumite adevăruri de bază se găsesc implicit sau explicit la acei care au meditat mai adânc asupra educației. Așa cum menționează P. Hubert, E. Planchard etc., educația a fost definită diferit: *Educația este un fapt social și individual în același timp. Este ceva care se întâmplă în jurul nostru, și în același timp, se întâmplă și cu noi. De la naștere și până la moarte, fiecare dintre noi este spectatorul și actorul acestui fapt* [1, p. 115].

Educația este un termen utilizat pentru toate formele de educație a adulților, care se realizează prin intermediul asociațiilor, fundațiilor, organizațiilor etc. Aceasta cuprinde forme de educație nonformală, desemnează fenomenul care mai este denumit și „animație/educație socio-culturală”, având uneori structură sa instituțională proprie (universități populare, case/cluburi de tineret sau de cultură, cluburile de cartier etc.), activitățile fiind legate de organizarea timpului liber (dans, muzică, teatru, yoga, pictură, sport etc.) sau privesc orice tip de activitate educativă destinată adulților care doresc să-și valorifice talentele sau competențele personale [11, p. 18].

Ideile și practicile pedagogice ale poporului decurg din concepțiile despre viață, din filozofia sa. Iar aceasta este determinată de condițiile materiale, sociale și economice în care s-a dezvoltat. Astfel, pentru a înțelege mai bine esența fenomenului de *educație populară*, este necesar să cunoaștem unele trăsături și aspecte ale *viziunilor populare despre educație* [6, p. 69].

Apariția în Moldova a unui sistem mai mult sau mai puțin organizat de instruire și educație trebuie raportată la perioada de după anul 1359, când instituțiile religioase au devenit primele centre de cultură și instruire. Centrele culturii și scrisului slav în Moldova au fost menștirile: Neam, Bistrița, Moldovița, Putna, Dragomirna, Bisericieni, Căpriana, Vârșetii etc.

Ca și orice altă nație, poporul român a conservat trăsături specifice originale în limba națională, obiceiurile, literatura și arta sa, istoria și folclorul său. În basme, legende, balade, cântece lirice, urături, proverbe și zicături ale poporului găsim ascunse multe date privind viața, cele mai importante evenimente istorice, evoluția normelor etice și estetice ale neamului.

Funcția educativă este *învățarea, asimilarea de cunoștințe, imagini și idei sau noiuni*. Astfel, *învățarea* este acea modificare a dispoziției sau a capacității umane care poate fi menținută sau care nu poate fi atribuită procesului de creștere. Modificarea denumită *învățare* se manifestă în *comportamentul fiecăruia*. Modificările în cauză pot fi de natură *intelectuală* pură, dar și de *atitudine, interes, valoare*: „*Omului cu învățatură îi curge miere din gură*” [4, p. 34].

Învățătura este o necesitate, învățătura este o avuție, învățătura este dăruitoare de prestigiu, învățătura este chiar o plăcere. Omul din popor prețuiește munca, prețuiește munca pentru învățatură, prețuiește *învățătura muncii* – ambele fiind aspecte și stadii ale aceluiași proces uman de creștere de bunuri materiale și spirituale: „*Învățătura cu trudă se dobândește, nu ca ploaia din senin*” [3, p. 91].

Învătura ca rezultat al muncii de învățare se referă nu numai la cunoștințe, ci și la deprinderi. Unele proverbe pun chiar mai mult preț pe acestea din urmă: „*Deprinderile din muncă se dobândesc*” [4, p. 74].

Valorile emoționale și estetice pot fi utilizate nu numai prin intermediul disciplinelor de profil, ci și prin totalitatea activităților educaționale. Acest fapt implică pregătirea tuturor educatorilor în direcția formării atât a propriei sensibilități, cât și a formării sensibilității discipolilor și, prin prisma semnificațiilor estetice ale folclorului, deoarece în cele mai frumoase plasmuri artistice este *generalizat experiența estetică a poporului*. În acest context subliniem că poveștile sunt pline de frumoz și lirism. Prin ele, individul trăiește momente pline de semnificații și rămâne fermecat, iar frumusețea acestora dezvoltă sentimentul estetic.

Poporul se prezintă drept un neolog atunci când își demonstrează importanța; el răstoarnă sistemul învățurilor, când ele nu sunt întemeiate pe logică. Poporul creează o limbă curată, expresivă, armonioasă, fiindcă îi plac armoniile. Tot el, *poporul*, caută să cuprindă în puține cuvinte o lume de idei. Mai târziu, trecând secole, a apărut școala, au activat zeci de mii de pedagogi renumiți și, totuși, *pedagogia populară*, prin bogăția mijloacelor sale de educație, prin bogăția tematicii și mesajului educativ, nu a încetat să fie un rol hotărâtor în educația copilului și a tinerelor generații [6, p. 23].

În decursul dezvoltării sale, pedagogia populară a parcurs o cale lungă de la necunoaștere spre cunoaștere. În pofida caracterului empiric al multor legiti și stabilite de *pedagogia populară*, în ea găsim, alături de unele idei primitive, *unele gânduri și generalizări ale fenomenelor educative*, care reprezintă, după obiectivitatea și importanța tiințifică, un interes deosebit pentru *tiința pedagogică*. Existența concomitentă a simplismului și a nivelului înalt al cunoștințelor pedagogice se explică nu doar prin elementele conservatoare și gândirea rănilor necerturari, ci și prin faptul că, lipsindu-le scrisul, n-a fost posibil să se manifeste legitiile obiective deja cunoscute, care ar fi fost luate în considerare în aceste concepții pedagogice.

Una dintre primele forme de educație a maselor din trecut erau *predicile*. Pe parcursul epocii feudalismului, menștirile ortodoxe din Moldova, ca și din multe alte țări, aveau, pe lângă funcția pur bisericească, un important *rol de culturalizare, de educație și răspândire a tiinței de carte*. Pe lângă menștiri apar și primele coli din ar.

Generațiile trecute ne-au transmis, fie prin graiul viu, fie prin scriitori, comorile neamului, cu ajutorul cărora exprimau lucrurile, faptele, sentimentele pe care voiau să le expună. În concepțiile acestor generații despre viață și moarte, despre cer și pământ, despre bine și rău s-au strecurat și s-au înrădăcinat în adâncurile multor suflete și au rămas acolo ascunse, nescosute la lumină. Aceste concepții au trecut prin veacuri și s-au perindat până la noi, iar folcloristului îi revine sarcina să le „smulgă” din ascunzișul lor și să le tulmăcească. Problema valorificării și aprecierii moștenirii pedagogiei populare continuă să rămână una dintre problemele-cheie în contextul *educației populare*. Pedagogia s-a format și s-a dezvoltat în baza moștenirii culturale. În aceasta își rezidă actualitatea studierii originii *educației populare*, a experienței pedagogice colective a poporului [10, p. 155].

Actualele cercetări punctează că *pedagogia populară* se impune ca o ramură a cunoștințelor empirice acumulate de popor, în care-și găsește scopurile *educației populare* în corelație cu multitudinea mijloacelor, procedeele și deprinderile practicate de popor în scopul educației generațiilor tinere.

Actualitatea *pedagogiei populare* se manifestă prin faptul că :

- identitatea națională a omului o precede pe cea universală. Copilul dobândește mai întâi *conștiința apartenenței la familie*, la grup, la comunitatea locală și, prin acestea, la națiune și *mai apoi pe cea a apartenenței la umanitate*;
- tradițiile populare, și îndeosebi cele de natură pedagogică, au valențe formative, care acționează spontan, dar care pot transmite convingerile axiologice discipolilor și pot fi, în foarte mare măsură, sursă de inspirație pentru pedagog privind metodele de educație axiologică, de unde decurg următoarele:
 - posibilitatea și necesitatea valorificării experienței populare pentru educația frumosului la copii;
 - necesitatea de a focaliza influențele educative de formare axiologică a discipolilor exercitate empiric de familie, comunitate locală, grupuri informale, prin activitatea organizată în instituția de învățământ în context etnopedagogic [10].

Potențialul educativ al pedagogiei poporului se poate baza pe următoarele repere:

I. *Integritate și independență*, care includ:

- pedagogia populară este un fenomen firesc, parte integrantă a vieții poporului;
- prin participarea la procesul educației se conștientizează că cea mai mare avuție a societății sunt copiii;
- fiecare se naște nepotul cuiva și moare bunic;
- integritatea procesului pedagogic, valorificarea folclorului educațional și a sistemului de mijloace care creează armonia dintre conștiință, comportament și activitate;
- includerea timpurie a copiilor în procesul pedagogic, în procesul autoeducației, educației reciproce, reeducației;
- asigurarea maximă a independenței și autonomiei în educație. Atitudinea diferențială față de personalitate;
 - cultul strămoșilor, cultul mamei, cultul copilului în toate sistemele tradiționale ale educației;
 - eficacitatea și viabilitatea ideilor culturii pedagogice tradiționale îndeamnă la o activitate creatoare în opera de educație.

II. *Democratism și umanism*, care includ:

- democratismul, umanismul și solidaritatea întregii națiuni sunt determinante ale pedagogiei populare. La nivel popular niciodată nu apar conflicte interetnice;
- nu toate popoarele îl au pe Comenius, Pestalozzi, Asachi, însă fiecare popor are o comoară, care conține valori general-umane;
- democratismul și umanismul sunt chintesena pedagogiei populare. Copilul și patria, copiii și poporul sunt perechi nedespărțite;

- „Cine patria nu- i iube te, du manul ei se nume te”, „Copiii cresc u or în ograda vecinului” [6, p. 98].

Modelele educației noilor generații în baza valorilor morale și spirituale, acumulate de omenire de-a lungul mileniilor și veacurilor, au perpetuat în conștiința poporului cu mult înainte de apariția *colilor și constituirea pedagogiei ca știință*. Din cele mai îndepărtate timpuri, omul talentat din popor, înzestrat cu un rafinat gust artistic și cu o bogată imaginație, revărsa, în procesul muncii, tainele sufletului în melodii armonioase, poezii improvizate, care exprimau integral sentimentele și concepțiile despre viață și lume și care constituie azi creația populară orală. Poporul nostru dispune de o vastă experiență în elepciune pedagogică, care se cere utilizată cu chibzuință, grijă și eficacitate în activitatea educațională cotidiană.

Indiferent de circumstanțele istorice, creația populară orală se prezintă, în calitate de complex cultural, ca o uriașă enciclopedie populară. Ea a constituit, o perioadă îndelungată, prima și unică sursă, din care a sorbit în elepciune poporul și, în primul rând, generațiile în creștere [8, p.129].

Pedagogia populară a românilor din Republica Moldova a cunoscut, pe parcursul dezvoltării sale, o cale anevoioasă. Cultura popoarelor europene are la bază creștinismul. Nu numai ordinea socială, care se întemeiază pe morală creștină, ci și cultura spirituală și, în parte, cea materială *se dezvoltă în trecut sub scutul bisericii*, raportând omul la un plan valoric superior, cum este cel al valorilor religioase, *deoarece toate valorile autentice apar în credință* [9, p. 67].

Literatura, filozofia, artele - toate poartă pecetea spiritualității creștine. Poporului român i-a reușit să iasă din haosul istoriei datorită culturii. Cu toate acestea, *pedagogia populară* s-a dezvoltat și în procesul evoluției.

Este dificil de a stabili anumite limite în viața sufletească a unui popor, întrucât viața colectivă reprezintă, ca și cea individuală, ceva continuu. Românii au avut, într-o oarecare măsură, soarta popoarelor catolice neromane (ungurii, polonii, germanii, cehii, slovaci), care, prin aplicarea teoriilor *limbilor sfinte*, au fost oprite mult timp de a se manifesta în cultură și mai ales în literatură. Acest popor a fost nevoit să-și înceapă scrisul în limba slavonă, limba vecinilor lor; întreaga cultură spirituală este împrăștiată la început în haină slavonească, deși, ca spirit, credința ortodoxă este o cultură bizantină. Urmele acestei culturi se pot găsi nu numai în limba poporului, ci și în literatura sa orală. Unele dintre motivele poeziei noastre populare, în special a celei religioase, au circulat la noi înaintea celor dintâi traduceri în limba română. Istoria n-a putut preciza până astăzi când și în ce împrejurări românii au luat primul contact cu slavii. Începuturile istoriei popoarelor slave sunt atât de puțin cunoscute, ca și începuturile istoriei noastre [1, p. 178].

Tezaurul folcloric, care prezintă oglinda sufletului poporului, reflectă totul: tendința acestuia spre o viață mai bună, ura față de diverși ocupanți, care stăteau în calea realizării acestor tendințe, dragostea față de muncă, optimismul sâmbetos. Folclorul a asimilat toate frământările, toate durerile și bucuriile. Pornind de la multitudinea de nevoi cotidiene, existența umană și problemele vieții au devenit, pentru oamenii muncii, un nesecat izvor de artă și creație. Munca a devenit un ritual indispensabil pentru om, astfel poporul și-a format față de muncă o atitudine similară celeia față de viață sau moarte. *Cultul muncii*, sacrificarea

pe altarul muncii nu are loc doar din motivul că aceasta reprezintă un sprijin material, încrederea în forțele sale creatoare, în puterea fizică și morală, în seva trupului și a mâinilor. Munca grea și anevoioasă este o mângâiere pentru răni, o compensare, un izvor de încredere în viitor, un mijloc de asigurare a existenței cu bunuri materiale. Poporul a prețuit și continuă să prețuiască munca drept o valoare etică fundamentală, drept o necesitate a vieții. Pentru popor, munca nu e numai continuitate, tradiție, condiție a existenței, ci și prilej de bucurie și de venerație.

Limba reprezintă opera cea mai de seamă a unui popor, e geniul ei. Ea a transmis și transmite, prin intermediul cuvintelor, comorile spirituale ale umanității de la o generație la alta, ajutându-le oamenilor să se autodepășească, iar unei generații să folosească experiența celorlalte. Pe de altă parte, limba e o arhivă, e averea spirituală a unui popor, moștenită din tată în fiu, sporită și transmisă mai departe ca un testament la să generațiilor viitoare. O limbă seamănă cu oamenii care o vorbesc, seamănă cu locurile în care e vorbită, seamănă cu copiii noștri care o îngână, cu viitorul lor. Fără cuvânt, fără limbă, omul n-ar fi ceea ce este. Ar fi s-rac și neputincios în fața naturii, așa cum a fost și fie la început. Prin cuvânt ajunge să inventeze mai târziu, să se întoarcă înapoi cu mii de ani, să plece înainte cu mii de ani, să străbată universul în lung și lat.

Noțiunea de limbă națională a unui popor include și *limba populară*. Interpretarea elementelor de limbă vorbită, populară, literară reprezintă unul dintre aspectele conexiunii dintre limbă, literatură și fenomenele din realitate, din viață [6, p. 59].

Arta populară este, de asemenea, un factor activ de educație, care confirmă tendința generală a poporului spre frumos. Emoția pe care și-o procură arta populară poartă în sine un mare potențial educativ. Spre regret, coala pedagogică contemporană subapreciază, până în prezent, rolul artei populare în formarea personalității. Parțial, această problemă și-a găsit reflectare în lucrările unor pedagogi: „*Fiecare popor este artist*” [10, p. 122].

În activitatea sa artistică, *meșterul popular* utilizează tradiția, care pornește din rădăcinile adânci ale experienței populare, reflectând dezvoltarea culturii spirituale a poporului în ansamblu.

Prin cultură, omul capătă demnitate, fiindcă un om *cu mai multă cultură* are și un *sentiment de demnitate mai amplu*.

Orice cultură funcționează pentru o anumită societate. O cultură este un sistem de valori materiale și spirituale, care răspunde la un complex de probleme existențiale, începând cu obținerea hranei și terminând cu creațiile artistice ale poporului. De fapt, toate faptele de cultură ilustrează capacitatea omului de a exista și a stimula, de a crea, ele se înscriu simultan pe portativul existenței și al prosperității.

Ideea personalității umane ideale este una dintre componentele principale ale moștenirii spirituale a oricărui popor, deci formează cultura lui. Idealul *femeii, bărbatului, bătrânului, copilului*, fiind prezent în viața spirituală a poporului, prinde din copilarie în sângele ființei, contribuind la crearea unui stereotip al comportamentului ideal și influențând formarea etichetelor și a dreptului nescris. Reflecțiile populare despre personalitatea perfectă și ideală au contribuit nemijlocit la educarea unor astfel de personalități perfecte și ideale. Iar personalitatea perfectă, cântată de popor, *un autor talentat*, devine un model de educație permanent: „*în elepciunea bătrânilor-limita*

tinerilor”, „în elepciunea nu e toată în capul unui om” [6, p. 28]. Analiza și determinarea parametrilor personalității perfecte în *pedagogia populară* este deosebit de rezultativ în cadrul stabilirii particularităților naționale de dezvoltare și educație a personalității. Poporul a pledat întotdeauna, prin specificul metodelor, prin concretizarea, perfecționarea și dezvoltarea ideilor pedagogice, pentru îmbunătățirea educației generației în creștere, prin experiența milenară.

Folclorul este istoria, folclorul este prezentul și viitorul. Bogata cultură spirituală, acumulată de popor pe parcursul veacurilor, a format și formează baza inițială de la care a pornit dezvoltarea multor ramuri ale științei moderne. Ne interesează, în special, locul creației populare și al pedagogiei populare în apariția și dezvoltarea științei pedagogice contemporane, această creație, izvor nesecat de înțelepciune din care s-au alimentat în toate timpurile generații de oameni și care a servit drept exemplu în manualele de etică și psihologie, filozofie și poezie [3, p. 58].

În folclor domină ideea despre necesitatea și posibilitatea educației, nu în zadar John Locke, influențat de pedagogia populară, afirmă: *Eu cred că mintea copiilor, ca și apele râurilor, poate fi îndreptată cu ușurință într-o direcție sau alta* [3, p. 58].

În folclor găsim idei și judecări rezonabile, risipite în proverbe, care ne apar, la o privire mai atentă, ca tot atâtea elemente care pot contura o teorie. Un lucru care l-a impresionat din ce în ce mai mult pe om a fost desigur diferența dintre el și copilul său. Nevoia învățării apare și nu putea să nu apară împiedecă. Astfel:

„Ce înveți la tinere e / nu uiți nici la bătrânețe”.

„Nimeni nu se naște învățat” [4, p.78].

Din aceste proverbe se desprinde ideea că posibilitatea învățării este mai mare în tinerețe, că trebuie să folosești acest prilej, fiindcă fiecare lucru trebuie făcut la vremea lui. Aceasta nu înseamnă însă că vârsta învățării este circumscrisă copilăriei și tinereții, ci numai că acum se învață mai ușor. Altfel, cum spune un bine cunoscut proverb: „Cât trăiești te omunva, și neînvați rămâne” [4, p. 79].

Pe plan subiectiv, necesitatea învățării s-a manifestat simplu: nevoia de a învăța este o obligație pe care fiecare individ o simte, atunci când vede că el nu poate să facă un lucru pe care altul îl poate face. Această idee o găsim exprimată destul de clar, destul de des și în mod diferit în folclor:

„Nevoia te învață”.

„Nevoile nu cad pe pietre, ci pe oameni”.

„Nevoia e mama învățărilor” [4, p. 79].

Nevoia, ca motiv al învățării, așa cum este exprimată aici, îndeamnă la cunoaștere.

O condiție a demersului de cunoaștere, pentru ca acesta să fie justificat, este ca el să reușească. Dar omul învață nu numai când reușește, învață foarte bine și când greșește. Dacă „nevoia e mama învățărilor și a învățărilor”, *greșala* este și ea un fel de mamă. Greșala, adică popular „pănișă” proprie sau a altora.

„Cine s-a ars cu ciorbă suflă și-n iaurt”.

„Multe greșeli, multe învățări”.

„Pănișele nebunilor, învățura înțelebilor” [5, p.128].

După cum vedem, experiența îndeamnă nu numai la continuarea cunoașterii, ci și la *prudență*. Prudența este astfel o virtute pe măsura cunoașterii umane. Ambele stau la baza învățării populare, ca și a celei științifice.

„Cum vei semăna, așa vei culege”.

„Nu te zvârli în apă, dacă nu îți știi înotul” [5, p.131].

Posibilitățile de cunoaștere ale omului, mai ales de învățare, sunt nelimitate, ca și în „Lumea nu-ți cântă decât se vede pe ferestre” și: „Toată lumea este o coală” [4, p. 28].

Aceste două proverbe sugerează ideea de superficialitate a cunoașterii, pe care ne-o oferim, și puține din ceea ce putem ști. În felul acesta putem să cuprindem o lume tot mai largă și care ne va învăța și ne va forma.

Toate regulile didacticei culte le găsim analizând *folclorul educațional* din mulțimea de reguli de învățare, pe care poporul le-a fixat în paremiile sale, care ni se par mai pregnante:

- ✓ învățarea este muncă;
- ✓ munca de învățare trebuie să fie pe măsura celui chemat să învețe;
- ✓ roadele învățării se culeg treptat;
- ✓ mersul înainte al învățării este posibil, dacă ceea ce se învață la un moment dat se realizează cât mai încheșat și mai temeinic;
- ✓ învățarea trebuie să aibă un scop: practica [3, p.96].

Acestea sunt, în concepția populară, regulile unei bune învățări.

Învățarea înseamnă muncă, este efort și poporul își dă seama de acest lucru.

„Nimic nu se învață lesne fără osteneală”, „Nu te arăta dascăl, până n-ai ucenic” [4, p.71].

Învățarea este muncă organizată cu socoteală, în care trebuie să avem în vedere pe cel care învață, vârsta și capacitatea lui de a învăța, eventual talentul, „darul” lui de la natură. „Toți copacii înfrunzesc, dar nu toți dau roade”, „Nu toate străchinile sunt pentru ciorbă”, „Alii ochii are fluturul, alii ochii are vulturul” [5, p. 97].

Succesele învățării nu se obțin dintr-o dată, ci treptat, în mod natural. Începutul învățării reprezintă contactul cu lucrul pe care trebuie să-l învățăm. În folclorul nostru unele proverbe sau expresii verbale care exprimă importanța acestui contact cu lumea înconjurătoare: „Mai bine să vezi o dată, decât să auzi de zece ori”, „Să auzi cu urechile tale și să vezi cu ochii tăi” [4, p.21].

Psihologii au stabilit că jocurile copiilor, ca și întreaga lor activitate, sunt dominate de „umbra celui mare”. Jocul reprezintă o formă de studiu, firesc și obligatoriu, în dezvoltarea copiilor, absolut necesar *exersării funcțiilor fizice și psihice*. Jocul și copilul sunt două lucruri inseparabile. În joc, copilul se descătușează totalmente, condiție obligatorie pentru domeniul artistic. Jocul este în același timp o *muncă*, unde copilul se trezește sincer, fizic și sufletește.

Jocurile tradiționale ale copiilor au prestat toate tipurile și formele de magie existente în societate și în *semiotica folclorului*.

Copilul a fost totdeauna un factor important în *educație, autoeducație și în educația reciprocă* a generațiilor ca model ce determină *experiența istorică*.

*Familia se prezintă ca nucleu al educației populare. Ea asigură individualizarea scopurilor și conținutul procesului educativ, ea creează condiții pentru dezvoltarea copiilor, pentru transmiterea experienței sociale. Familia este o componentă necesară spațiului educativ ca formă a existenței lui. Ea funcționează, în același timp, ca spațiu educativ. Familia este acel *microsocium* în care omul se naște și trăiește [6, p. 111].*

Familia este principala componentă în sfera socială a omului. Aceasta din urmă reprezintă sfera activității vitale a omului. Lumea descoperirilor pentru copil începe alături de mama, tata și rude.

Umanizarea vieții colare, a educației și instruirii sunt de neconceput fără continuitatea realizării dezideratelor naționale. Asigurarea minimumului de bază al culturii generale prevede:

- însușirea și implementarea experienței de activitate a omului întru dezvoltarea capacităților general-umane ale personalității, pornind de la sfera materială și spirituală ;
- independența democratică și umanistă a învățământului, unitatea și conexiunea colii cu toate aspectele în evoluția poporului, armonizarea relațiilor dintre oameni reprezintă o condiție primordială pentru crearea unei atmosfere de bunăvoință, de stimă și grijă față de om. Prin stima față de elev, profesorul îl va ajuta să-și demonstreze capacitățile, contribuind astfel la democratizarea procesului educațional [11, p. 102].

Concluzii: Ideile umaniste, progresiste ale *pedagogiei populare* exprimă în evoluția poporului. Ele sunt trăsături, verificate de nenumărate ori de practica vieții. Simplitatea, accesibilitatea și claritatea exprimării corespund, în cea mai mare măsură, psihologiei poporului. Forța lor constă în faptul că ideile *pedagogiei populare* s-au consolidat în psihologia socială ca niște convingeri care corespund realităților. Principiile umaniste și ideile pedagogiei populare și ale etnopedagogiei constituie factorul decisiv în formarea și dezvoltarea personalității, care întrunește calitățile general-umane. Funcția integrativă a învățământului trebuie să tindă spre selectarea și dozarea informației, precum și spre acțiunea acesteia asupra elevului. Această funcție se îndeplinește prin însușirea tezaurului culturii naționale și universale.

BIBLIOGRAFIE:

1. Băciu S., *Perspective curriculare etnopedagogice, În contextul valorilor uitate*, Editura Univers Pedagogic, Chișinău, 2007.
2. Cristea S., *Dicționar de termeni pedagogici*, EDP-RA, B., 1998, 478 p.
3. Gorovei A., *Folclor și folcloristic*, Ed. Hyperion, Chișinău, 1990.
4. *Maxime și cugetări. Gânduri care vrăjesc...*, Editura Epigraf, Chișinău, 2004.
5. *Proverbe și zicături*, Editura științifică, Sub redacția lui Efim Junghietu, Chișinău, 1981.
6. Silistraru N., *Etnopedagogie*, Centrul Editorial al USM, Chișinău, 2003.
7. Silistraru N., *Note de curs la pedagogie*, Chișinău, 2004.
8. Silistraru N., *Valori ale educației moderne*, Combinatul Poligrafic, Chișinău, 2006.

... (1), ... (3), ... (4), ... (7),

(5).

... (1), ... (3), ... (4), ... (7),

(6;2).

();

. .).

(,

«

»,

«

»

:

:

MONITORIZAREA PRACTICII PEDAGOGICE – DEZIDERAT AL ASIGURĂRII CALITĂȚII ÎN COLEGIUL PEDAGOGIC

Nelea Globu, *doctorand*

Colegiul Pedagogic Vasile Lupu din Orhei

„Profesorul nu se naște profesor,
se formează inițial și se perfecționează continuu.”

Abstract: *Monitoring aims at fixing the system state, determine potential hazards to prevent, and consider the overall condition of the system. It coordinates the activities in question, using the procedure and it is performed through a systematic design. Monitoring of teaching practice is an integral part of education and aims to ensure, along with other pedagogical subjects, vocational skills training, a teacher consistent with effective education based on effective student-centered learning. The monitoring process included teachers and schools within the college application.*

Key words: *monitoring, system, quality, systematic design, teaching practice, vocational skills training.*

În condițiile schimbărilor de anvergură, care se produc în învățământ, crește necesitatea eficientizării procesului de implementare a curriculumului colar în vederea formării competențelor colare, de aceea un rol important îi revine monitorizării de care depinde calitatea educației.

După L.K. Dembsky și N.V. Chirsky, *monitorizarea* în sistemul profesor-elev reprezintă un set de activități de supervizare și diagnosticare condiționat de finalitățile procesului educațional, de asigurarea continuă/dinamică a nivelelor de asimilare de către student/elev a materiei de studiu și de intervenții corective.

Altă definiție accentuează ideea că *monitorizarea* este o activitate continuă de supervizare în sistemul profesor-elev, care permite observarea și corectarea avansării elevilor de la „necunoaștere la cunoaștere”, în conformitate cu standardele stabilite [6, p. 22-30].

După cum menționează V. Cojocaru, conceptul de conducere operațional /monitorizare suport mai multe accepțiuni complementare:

- utilizarea concretă și coordonarea la nivel formal și informal a resurselor umane și nonumane în vederea aplicării planului stabilit și a obținerii rezultatelor scontate;
- urmărirea consecventă a proceselor și a relațiilor educaționale pe baza unei/unor grile de monitorizare care sînt conțin indicatori de performanță stabili și prin proiect, precum și identificarea corectă a indicatorilor de performanță în indexarea/clasificarea lor în raport cu criteriile de evaluare stabilite în proiect [3, p. 143-163].

În acest context, monitorizarea are drept scop fixarea stării sistemului, determinarea pericolelor posibile, le anticipa și apreciază, la modul general, starea sistemului și a unor elemente aparte, ea coordonează activitățile în cauză, utilizând proceduri specifice cu orientări spre minimalizarea pierderilor posibile și se realizează printr-o proiectare sistematică, ciclică, continuă, în strânsă legătură cu organele de conducere, utilizând un

spectru larg de metode de cercetare și validare, date specifice cantitative și calitative, standardizate cu precizarea prognozei – dezvoltării obiectului.

În concepția cercetătorilor N. Juc și V. Cojocaru, monitorizarea are multiple semnificații. Acestea sunt reflectate în Figura nr. 1:

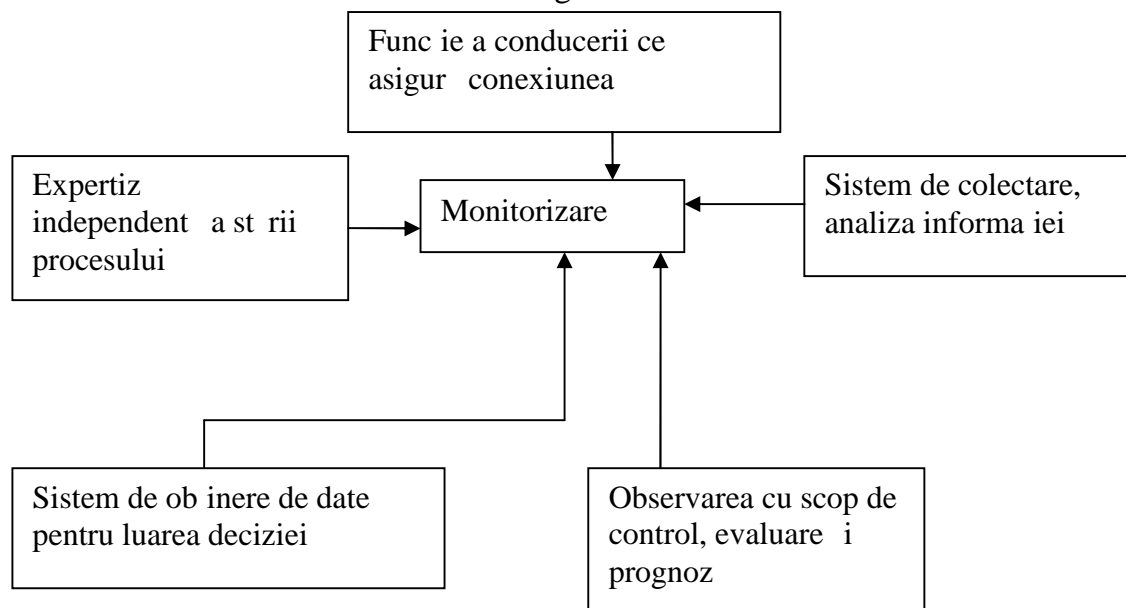


Figura nr. 1: *Conceptul de monitorizare*

Alte idei evidențiază că monitorizarea este măsurarea sistemică și continuă a progresului în implementarea programelor/proiectelor educaționale [1].

Sarcina principală a monitorizării este preîntâmpinarea amenințărilor, situațiilor nedorite pentru funcționarea efectivă a obiectului. În acest context se impune nu doar activitatea de constatare a unor schimbări care pot provoca situații nedorite, ci tocmai prevenirea acestor fenomene înainte ca situația să devină critică, ireversibilă. Ea permite de a scoate în evidență tendințele și legitățile psihice de dezvoltare a elevului, a unor grupuri de elevi. Necesitatea monitorizării este dictată de nevoia obținerii informației despre elevi, informație pe care o necesită cadrele didactice pentru activitatea lor productivă, precum și pentru conducerea colii în luarea de decizii. Această informație „ascunsă” despre elevi vizează trăsăturile psihice ale acestora, care influențează progresul însușirii de către ei a conținuturilor educaționale. Trăsăturile menționate se referă, în temei, la două aspecte complementare: (1) *sfera cognitivă* – trăsăturile intelectuale ale elevilor, capacitatea de achiziționare, prelucrare și utilizare a informației; (2) *factorii ce influențează individualitatea persoanei*, care pot stimula sau frâna procesul de învățare (motivarea, relațiile interpersonale, autoaprecierea etc.) [3, pp. 164-165].

Drept urmare, *monitorizarea*, fiind un mijloc de feed-back dintre procesul devenirii personalității și procesul de obținere a cunoștințelor, formării de capacități și competențe, permite:

1. efectuarea controlului asupra dinamicii dezvoltării intelectuale a elevilor și corectarea la timp a devierilor;

2. determinarea conținutului programelor de lucru cu elevii/grupurile de elevi în scopul dezvoltării optime a acestora;
3. elaborarea unor recomandări pentru participanții la procesul pedagogic.

Astfel, în structura generală de funcționare cibernetică a colii, monitorizarea veghează, supervizează, prin metodele și tehnicile sale specifice, desfășurarea procesului de învățământ în conformitate cu obiectivele prestabilite, asigurând sistemul de conducere, cadrele didactice cu informație utilă în contextul menționat.

În cadrul Consiliului Profesorial, unul dintre obiective este *monitorizarea practicii pedagogice*, care este parte integrantă a procesului de învățământ și are rolul de a asigura, alături de celelalte discipline psihopedagogice, formarea competențelor profesionale ale unui învățator compatibil cu un învățământ performant, bazat pe învățarea eficientă și centrat pe elev. În acest proces de monitorizare au fost incluse cadrele didactice de la colegiu și de la colile de aplicație.

Ca procesul de monitorizare să asigure calitatea practicii de instruire a fost necesar de respectat următoarele etape:

1. stabilirea scopului și a obiectivelor;
2. evidențierea structurii și a strategiilor de lucru;
3. implicarea cadrelor didactice în activitățile preconizate;
4. valorificarea și aprecierea rezultatelor.

Aceste etape de lucru necesită realizarea unor deziderate, care evidențiază elementele competențelor profesionale: *capacități, deprinderi, cunoștințe, atitudini, deprinderi de a învăța și învățate* etc., dintre care:

- valorificarea resurselor;
- stabilirea indicatorilor de evaluare;
- evaluarea activității practice din perspectiva calității;
- elaborarea agendei practicantului;
- implementarea chestionarelor.

Un rol important l-au avut tehnicile de lucru care s-au bazat nemijlocit pe activitatea practică, înglobând următoarele compartimente:

- trecerea în revistă a documentelor;
- discuții cu persoane particulare, grupuri specifice sau discuții la nivelul întregii comunități;
- observații;
- ascultarea persoanelor implicate;
- dezbateri;
- discuții neoficiale;
- realizarea de planuri;
- alcătuirea graficelor.

Drept exemplu ne poate servi în procesul monitorizării *Agenda controlului stagiilor de practică*, care are următoarea structură:

Obiectivele și domeniile controlului:

1. Acte normative privind instruirea practică (hotărâri, regulamente).

2. Planurile anuale și semestriale de organizare și efectuare a instruirii practice a elevilor.
3. Contracte cu agenții economici, referitor la stagiile de practică (prezența lor, corectitudinea).
4. Evidența și controlul practicii. Regulamentul organizării și desfășurării stagiilor de practică :

- grafice de repartizare; orar;
- cataloage;
- diari de seamă ; raport de autoevaluare semestrial /anual ;
- portofolii-model la toate tipurile de practică ;
- registru de efectuare a instructajului privind viața și securitatea elevului.

5. Evidența statistică anual /lunar privind achitarea pentru instruirea practică a metodelor.

6. Monitorizarea activității practice în instituțiile de aplicare (grădinițe, coli):

– la specialitatea Pedagogia Învățământului Primar – *Practica de absolvire* la anul IV ; la anul III – practica *Probe* și la anul II – *Practica de instruire*, care au vizat următoarele:

- asistența la ore. Completarea fișei de evaluare;
- calitatea proiectelor și analiza lecțiilor susținute de participant;
- respectarea graficului de consultații;
- colaborarea dintre metode;
- nivelul de soluționare a unor situații de litigiu între elev și metodist;
- cultura și responsabilitatea comportamentului profesional:

Metodele au respectat:

- angajamentul față de elevi;
- angajamentul față de profesia aleasă ;
- comportamentul etic față de colegii de profesie.

7. Aplicarea chestionarelor: la anul IV – evaluarea competențelor profesionale, la anul II – calitatea organizării și desfășurării stagiilor de practică .

Analiza activităților/orelor au demonstrat succese modeste ale elevilor din anul III și II:

- lecțiile sunt organizate în baza cadrului ERRE, respectându-se etapele;
- proiectele corespund în fond exigențelor (motivul constă în faptul că fiecare proiect este verificat de metodist înaintea organizării lecției, ceea ce nu întotdeauna se poate de spus despre elevii anului IV, care poartă responsabilitatea personal);
- se îmbină diverse forme de activitate;
- rar se admit greșelile teoretice și metodice;
- lecțiile sunt dense, utilizându-se rațional timpul;
- se realizează feedbackul imediat;
- sunt valorificate valențele educative ale conținuturilor etc.

Rezultatele monitorizării denotă că practica pedagogică le permite studenților de a fi capabili:

- a) să proiecteze, să realizeze și să evalueze o secvență didactică, o lecție, un grup/modul de lecții;

- b) să cunoască modul specific de organizare și funcționare a unităților de învățământ; să identifice și să înțeleagă principalele responsabilități, angajamente și drepturi pe care le incumbă calitatea de educator și să se integreze în atmosfera de muncă și discipline specifice colii;
- c) să realizeze activități de predare/învățare/evaluare efective cu elevii;
- d) să însușească metodele și tehnicile de cunoaștere a individualității elevilor și a grupurilor școlare, să valorifice, practic și în condiții variate, cunoștințele pedagogice în adoptarea formelor de tratare diferențiată a elevilor, pentru organizarea și educarea clasei de elevi;
- e) să respecte principiile didactice în organizarea și desfășurarea orelor publice;
- f) să manifeste rigori științifică și creativitate în activitățile organizate în clasă;
- g) să îmbine mesajele verbale cu cele nonverbale: gestul, intonația vocii, limbajul figurativ etc., pentru a facilita procesul receptivității de către elevi a unor semnificații complexe;
- h) să studieze participarea întregului corp la procesul comunicării interpersonale (prin mimică și expresivitate corporală);
- i) să folosească contextul și să țină seama pe cât este posibil de factorii care pot modifica proiectul (ca model anticipat al lecției), astfel încât realizarea scopurilor să nu fie împiedicată;
- j) să integreze, în procesele de predare-învățare, mijloacele de învățământ și în mod special tehnicile audio-vizuale;
- k) să programeze realizarea unui progres în învățare și dezvoltare.

Toate achizițiile acumulate prin studiul disciplinelor de specialitate, psihopedagogice și metodice sunt mai bine înțelese și devin durabile prin cunoașterea nemijlocită a proceselor educației, altfel spus, prin contactul direct cu ambianța spirituală, culturală, unde se realizează instruirea și educarea elevilor și tinerilor: în școală, în sala de clasă, în laboratoare, în cabinete, cu grupa de copii, în grădini, în activitățile extradidactice etc.

BIBLIOGRAFIE:

1. Bulzan C., Ciobanu M., Ilie L., *Ghid de practică pedagogică*, Ed. Didactică și Pedagogică R.A, București, 2009.
2. Cuco C., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 1999.
3. Cojocaru V., *Calitatea în educație*, Ed. Chișinău, 2007.
4. Ezechil L., Dănescu E., *Caiet de practică pedagogică*, (Nivel II), Ed. Paralela 45, seria Științele Educației, Pitești, 2009.
5. Joița E., *Formarea pedagogică a profesorului*, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A, București, 2008.
6. Juc N., *Monitorizarea în școală*, Ed. Chișinău, 2011.

ETNOPEDAGOGIA FAMILIEI

Aurelia Buzenco, *doctorand*

Universitatea Pedagogică „Ion Creangă”

Abstract: *We cannot reach human perfection without love and tenderness, the most fitting place for their cultivation being the family. The family represents a system composed of several persons interacting among each other, whose attitudes and behavior are interdependent and intercorrelated. The space necessary to create harmonious relationships between its members and to bring up children is the parental house. The article below reflects the problem of family ethno pedagogy and analyzes a series of family factors that form the structural mechanisms of a harmonious personality.*

Key words: *family ethnopedagogy, folk pedagogy, folk creation, harmonious relations, education aspirations.*

Cuvântul tat lui și al mamei este considerat de copiii din familiile române să a fi drept lege. Chiar și copiii cștorii, forța și de împrejurări și stea împreună cu părinții, nu consideră posibil să întreprindă ceva din propria inițiativă.

În relațiile dintre frații și surorile mai mari din familie se poate observa manifestarea sentimentului de atașament sufletesc, sprijin reciproc. Copiii mai mari sunt o autoritate incontestabilă pentru cei mici. Ei au grijă de cei mai mici. Aceste *trăsături naționale* ale educației de familie se raportează și la coală.

În pedagogia populară părinții acordau o atenție deosebită particularităților de vârstă ale copiilor. Analiza operelor de creație populară orală permite evidențierea caracteristicilor de vârstă. Fiecare vârstă are caracteristica sa, se manifestă printr-un anumit comportament acasă și în afara casei, în societate.

Creația populară orală îi atribuie omului numeroase trăsături. O caracteristică a câtorva cuvinte înglobează idei despre complexitatea și bogăția naturii umane. Or, calitățile tradiționale ale personalității, cum ar fi *fat cuminte și frumoasă și bătător voinic*, nu se rezumă doar la particularitățile sus-numite. *Cumsec denia*, trăsătura esențială a unei fete frumoase, presupune și pricepere în toate. Prin urmare, sintagma *cuminte și frumoasă* constituie o valoare universală, deoarece este cea mai înaltă apreciere a unei fete din perspectivă populară, reprezentând totodată *modelul ideal de femeie*. În mod analog, *bătătorul voinic* constituie programul formării personalității bărbatului, formula generalizată a trăsăturilor lui pozitive.

Percepțiile general-umane despre frumos și bine sunt specifice mai multor etnii, toate apreciind *probitatea, inteligența, hărnicia, sinceritatea, curajul, vitejia, măriniția, noblețea, bunătațea*.

În pedagogia populară prezintă interes încercarea de a clasifica virtuțile poporului după importanță. Astfel, prima pe scara valorilor se situează *hărnicia*, după care vin *inteligența, sănătatea, frumusețea, ospitalitatea*. Scopul educației în familie vizează anumite cultivarea acestor calități. Din momentul nașterii bărbatului se ură: *Acest bătat ce l-am ridicat să fie norocos și mințtos, și vioi, și drăgăstos, și sănătos, și învâțat, și bogat, om de treabă și luat în seamă!* [8, p. 42], iar fetei ei: *aceast copil să fie frumoasă, ... și femeie de treabă, și luat în seamă!* [5, p. 40].

Prima urare în cinstea nou-născutului îl binecuvântează pe sugar în felul următor: *să fi puternic, curajos, fericit, să-și cinstească părinții pe cei mai mari și pe cei bătrâni, să*

tr ie ti mul i ani i s ai copii. Iar cea dintâi urare a na ei sun astfel: *s fie voios i frumos, s tr iasc i s creasc sau s fie scump ca argintul, dulce ca mierea, bun ca pâinea, s n tos ca oul, rumeor ca bujorul, atr g tor ca busuiocul i alb ca laptele* [5, p.58]. Cântecele de leag n au menirea de a-i lini ti i de a-i adormi pe copii. Ele sunt foarte vechi, transmi ându-se din genera ie în genera ie, î i au originea înc de la mamele romane, care î i adormeau pruncii cu *nenea*. Astfel, pentru b iat se cânt : *Nani-nani puiul meu, ferici-te-ar Dumnezeu, / S fii oache i frumos / Ca un soare luminos, / Fetele s te-ndr geasc , / Flori în calea ta s creasc !* [5, p.198], iar pentru feti se zice: *Nani-nani, copili / Draga mamei garofi , / C mama te-a leg na / i pe fa te-a sp la / Cu ap de la izvoare / Ca s fii rupt din soare. Nani-nani, dr guli , / Cre te-ai ca o garofi , / S fii-nalt trestioar / Alb ca o l cr mioar , / Blând ca o turturea / i frumoas ca o stea!* [5, 199].

Cântecul de leag n are mai întotdeauna infiltra ii folclorice. Fiind totu i mai complex decât pare la prima vedere, el merit o aten ie aparte în cadrul *etnopedagogiei familiei*. Pe de o parte, acesta îmbrac forma unui cântecel oarecum simplist (versuri scurte, ritm popular, rim împerecheat etc.), având scopul de a-i aduce copilului lini tea i somnul. De obicei, cântecul de leag n este un joc ingenios de cuvinte în care predomin diminutivele, dezmiardând auzul i inima, adormind copilul. La o analiz mai minu ioas îns sesiz m c el con ine simboluri, tematici, motive i idei universale.

Pruncul este un centru al Universului care dirijeaz i chiar genereaz toate fenomenele naturii: *copilul doarme: cerul e limpede, p mântul e greu, stelele î i acoper ochii. Copilul se treze te, noaptea se preface în zi, toamna - în prim var , vântul vorbe te cu marea, mun ii pornesc înspre es. Copilul p e te: se mir iarba, se mir orizontul, se mir p mântul. Mama a s rutat copilul i pe locul s rutului au dat colte visele omenirii* [2, p. 241, apud I. Gheorghii].

Cântecul de leag n serve te, ca i întreaga crea ie popular oral , drept surs de inspira ie pentru poe ii consacra i, ceea ce ne demonstreaz înc o dat ponderea lui în cadrul întregii literaturi. Grigore Vieru, sorbind din savoarea versului popular, a dat na tere unui cântec de leag n complex din punct de vedere al mesajului, ridicându-l astfel la înaltul rang de model educa ional: *Pe-amintirea lui bunicu, / Pe nesomnul lui t ticu, / Pe un vers de Eminescu, / Pe p mântul ce-l iubescu, / S iube ti i tu a a, / Hai, puii, nani-na* [10, p.99].

Purt toarea unit ii virtu ilor morale ale familiei i ale neamului *reprezint femeia*. Femeia este mama, ocrotitoarea c minului, creatoarea atmosferei imperceptibile în care sunt educate genera iile în cre tere. Esen a etnic a familiei *constituie spiritul de sacrificiu al mamei, abnega ia, bun tatea i incomparabila ei iubire. Apari ia stelar a mamei pe cerul pruncului e întâlnirea cu lumea în ceea ce are aceast lume mai frumos, mai pur i mai în l tor* [1, p.87]. De aceea insist m în continuare asupra chipului femeii ideale în contextul educa iei populare.

Prin urmare, o tân r trebuie s posede urm toarele însu iri: s fie onest , statornic , silitoare, grijulie, istea , în eleapt , frumoas i s n toas . În popor se spune despre h rnicia fetei: *h rnicia poart gospod ria* [11, 62]. *Logodnic de treab* - concretizeaz idealul feminin în societate, semnificând *corectitudinea, inteligen a, dib cia, h rnicia, frumuse ea, în elepciunea, bun tatea fetei*.

Portretul fetei este de o rar frumuse e: sub iric , cu mersul leg nat, cu glas pl cut, cu p rul b lai, cu gur mic i buzele *dulci ca smochina*, cu *obr jorii ca bujorii* i ochii *ca mura: De la piept pân la brâu / Parc e un spic de grâu, / De la brâu pân-la picioare / Parc e privighetoare*.

În pove tile populare idealul femeii este prezentat prin b trânele, so ii, mame, surori, fiice i nepo ele. Comparate cu soarele, prim vara, cu florile, cu z pada, cu cire ul în floare, cu rev rsatul zorilor, ele sunt m rinimoase i nobile. Dorin a cea mai sacr , scopul vie ii femeilor este aducerea pe lume a urma ilor i educarea lor demn . Idealul matern este prezentat prin *femeia-pas re* ca simbol al purit ii i al p cii, al unirii familiale. Atunci când copiii lipsesc de acas , maica le duce dorul, îi plânge, deoarece ei sunt fericirea i dragostea ei (*Cremene-voinicul*) [6, p.51]. De i transformat în pas re, *sufletul îl avea tot de mam* [4, p.92]. Auzindu- i copilul plângând, îi cânt cu jale. Pruncul se lini te te la auzul cântecului de leag n (*Fata mo neagului i nucul din gr din*). Fiul plecat demult de acas recunoa te bucatele mamei: *asta-i turt coapt de mama* (*Cremene voinicu*) [6, p. 57]. Respectivetele exemple demonstreaz interdependen a i empatia reciproc mam -copii.

În aceea i ordine de idei este redat , în pove ti, frumuse ea sufleteasc : *fata era cuminte, harnic i ascult toare c le bucura inima b trânilor de întinereau amândoi* (*Tudor cel Viteaz*) [6, p.64]. Omul c zut la necaz înduio eaz atât de mult inima Ilenei Cosânzene, încât aceasta îi sare în ajutor, *d ruindu-i un cal cu ase rânduri de aripi* [6, p.86]. Present este i intui ia feminin care simte r ul ab tut asupra c l torului i care îl îndrum pe calea cea bun .

O alt tr s tur comun este în elepciunea fetelor simple. În basmul *Fata ciobanului cea în eleapt* , protagonistă se dovede te a fi atât de de teapt , încât iese din încurc tur foarte u or i uime te cur ile domne ti: *vine la palat nici c lare, nici pe c rare, nici pe drum, nici pe al turea cu drumul, nici îmbr cat , nici dezbr cat , nici cu dar, nici f r dar* [4, p.71]. Împ ratul, impresionat de agerimea ei, o ia de so ie, fata ajungând la un statut înalt prin propria putere: *astfel c toate judec ile care au fost dup aceea s-au f cut cu dreptate, încât to i vorbeau c fata cea în eleapt a ciobanului a ridicat dreptatea în scaunul domnesc* [4, p.74].

Idealul femeii ca mam , so ie, gospodin poate fi prezentat sub forma unui *Cod feminin* alc tuit din *proverbe populare ca modele educative: Femeia curat te îndeamn la via* - puritatea feminin este d t toare de s n tate i trai demn. *C ma a b rbatului e cinstea femeii; În casa unde se m tur , dormi cu pl cere* reflect abilitatea de gospodin ; *Femeia bun îi aur i argint* - postura de educatoare a copiilor i p str toare a familiei, calit i de neînlocuit. *Femeia vede chiar unde b rbatul abia z re te* - denot iste imea feminin superioar b rbatului. *Femeia cinstit e coroana b rbatului, Femeia în eleapt î i zide te casa* [11, p.77] exprim ideea c h rnicia i în elepciunea contribuie la o via bun sub un acoperi fericit. În familie femeia constituie fluidul vital al continuit ii i al dragostei.

În *etnopedagogia familiei*, ideile pedagogice se afl într-o strâns leg tur cu problema educatorului. Paralel cu educa ia copiilor se puneau bazele pedagogiei populare empirice. Cercul educatorilor cuprindea în sine tot neamul de rudenie. Implicarea tuturor membrilor era diferit . Primul loc în educa ia celor mici îl ocupau *mama, bunica*, apoi *tat l*,

bunicul i na ul. Ei sunt în drept să fie principalii subiecți activi în spațiul *etnopedagogic familial*.

Responsabilitatea părinților față de copiii lor este evidențiată în permanență în popor. Despre familie, despre rolul părinților în educația urmașilor se vorbește mai mult în povești, cântece, proverbe și zicători. În povești părinții transmit copiilor experiența lor de muncă, le dă sarcini de lucru. Cântecele creează o imagine poetică a casei părintești: *casa mamei i a tatei - leagăn de aur* [ideea neapărată].

Părinții și copiii au existat de la începutul lumii. În fond, aceasta este legea naturii. Omul trebuie să aibă copii: *ai copii, ai necazuri*. Moare unul, se îmbolnăvește altul, dar bucuriile tot copiii și le aduc. Îți vezi cum cresc de când deschizi ochii, cum se târșesc de-abia, cum încep să sta pe cel și apoi merg ca tot omul, în două picioare, cum se ridică până la genunchii tăi, mai sus de genunchi, cum trec de la gângăvit la vorbă, la înelegere. Nu bagi de seamă cum curge vremea.

În pedagogia populară *maternitatea este considerată drept valoare socială supremă*, izvor al perpetuirii vieții pe pământ, arhitectul suprem al omeniției. *Tot ce e viu pe lume are mamă* [2, p.244]. Femeia-mamă este preamărită de toate popoarele, deoarece este unica care manifestă față de copil cea mai sinceră dragoste, o afecțiune dezinteresată. Aceste idealuri populare despre mamă sunt exprimate de înțelepciunea populară: *Graiul copilului îl poate înlege numai mama*. Aceasta se datorează faptului că nimeni altă mamă este cea care transmite copilului încă din primele clipe ale vieții sale cele mai plăcute senzații. Ea asigură hrana, setea, căldura, îngrijirea, încuviințază toate acțiunile. Treptat, copilul descoperă complexul senzațiilor pozitive primite de la mamă poartă numele de iubire. Copilul nu trebuie să facă nimic ca mama să-l iubească. Ea îi poartă acest sentiment pentru simplul fapt că el există. Dragostea maternă omul o simte toată viața și tinde permanent către acest refugiu spiritual. *Când mă aflam la ora, mă pomenisem uneori, mai ales noaptea, gândindu-mă îndelung la părinții mei, la frați, la surori. Cu duioșie, cu dulcea mă pomenisem gândindu-mă și cu dor. Apoi mă reîntorceam pentru un timp acasă* [9, p.541].

Poziția specifică a mamei în educație se datorează greutăților îngrijirii nou-născutului. Rolul matern deține un rol important în formarea generației în creștere. Un loc semnificativ în educație îl reprezintă igiena fizică a copiilor. Curățenia trupului este sfântă, iar mama trebuie să le educe această calitate odraslelor sale. *În fiecare sâmbătă seara ne strânge în tindă, ne trece prin albie, ne limpeze te, ne schimbă straietele. Cu noi băieții e mai ușor. E mai greu cu fetele, cu altele soră-mea. Au cozi lungi, mai împletite, mai încâlcite. Până le desplete te mama cozile, până le piaptă, până le împlete te cozile la loc, mai mare necazul* [9, p.237].

Durerile fizice ale mamei cauzate de nașterea copilului sunt completate de grija pentru el și de munca în gospodărie. Nașterea reprezintă un eveniment important în viața sâtenilor. Cu toate acestea, educația era considerată cu mult mai grea și mai importantă decât nașterea (Zical: *Mai greu e să crești un copil, decât să-l naști*).

Importanța mamei în educația generației tinere reprezintă pilonul pedagogiei populare. Dacă tatăl apelează la mijloace de pedeapsă fizică, atunci mama este mediatorul familiei, un bun pedagog și psiholog. Ea este cea care aplanează conflictele dintre tată-fiu - alte persoane prin apelarea la mijloace care să-i sensibilizeze pe bărbăți. *I-a potolit pe*

amândoi mama, plângând [9, p. 468]. În arsenalul pedagogic matern există multe mijloace originale și efective de acțiune verbală asupra copiilor: *glume, aluzii, expresii speciale*.

Încă din cele mai îndepărtate timpuri s-a alcătuit un întreg sistem de *povești materne*:

- iubete copiii, nu-i alina;
- nu învăța copilul să stea în brațe;
- nu lăsa copiii fără supraveghere.

A învăța copilul să stea în brațe - aceasta nu este decât o greșală în educația nou-născutului a unei mame fără experiență. Totuși interrelația mamă-copii este complexă și constructivă. Micuții necesită afecțiunea, grija și dragostea mamei, încât aceasta este nevoită să-i poarte cu ea: *pe Elisabeta o purta în brațe. Pe mine mă purta pe umeri. Umbla cu noi pe unde avea treabă. Ceilalți se înneau cu mâinile de fusta ei, după ea, ca puii după cloacă* [9, p.239].

Nașterea este o legitate biologică, iar educația - obligația socială a omului. Atitudinea responsabilă pentru educația copiilor era aprobată de opinia publică a satului. Un loc important îl are educația moral-spirituală. Mama are un rol hotărâtor în transmiterea codului moral format de secole de străbuni: *mama spune mereu că noi, copiii ei, trebuie să ne ferim, să nu furăm, să nu mințim, să nu râvnim la ceea ce nu este al nostru. Mama crede că Dumnezeu e pretutindeni în aerul pe care îl respirăm, în ierburile care cresc, în stele, în soare. Se duce la biserică dintr-o obișnuință care s-a înrădăcinat adânc în întreaga ei ființă: dacă a auzit că cineva a rănit un bunic, și străbunicul, poate că a auzit bine. Rolul deosebit în educația copiilor este recunoscut în unanimitate: tatăl și mama sunt mulți, dar mama e numai una. Femeile creează o atmosferă sentimentală fin perceptibilă cu care respiră generațiile tinere.*

Atitudinea părinților față de copil se fundamentează pe sentimentul firesc al dragostei, sentiment ce generează binele, sublimul, puterea, cordialitatea și bucuria. Totul constă în simțul mamei, în îmbinarea dragostei părintești cu exigența și respectul față de personalitatea copilului. Mama trebuie să antreneze odraslele în realizarea unor înșirări încă din frageda copilărie, la început sub supravegherea și dirijarea ei, ca ulterior aceste sarcini să fie efectuate în mod independent. Ajutorul acordat mamei, chiar dacă nu este atât de substanțial, poartă un caracter educativ și pregătește fetița pentru viață. De aceea educația trebuie să înceapă de timpuriu.

O mamă se poate considera fericită numai atunci când și-a atins scopul. Și dacă a reușit să crească oameni generoși, buni gospodari și sritori la nevoie, atunci ea, pe lângă faptul că și-a îndeplinit obligațiunea față de copii și societate, și-a înveșnicit numele în memoria acestora, rămânând omul cel mai scump și cel mai drag.

Rolul mamei în educarea copilului este hotărâtor, dar nu unic. Furnizorii de resurse în procesul de constituire a individualității sunt și tatăl, și bunicii. În general, familia românească a evoluat de-a lungul istoriei ca o matrice psihosocială cu stabilitate marcată, bazată pe principiul sincroniei și complementarității rolurilor masculine și feminine.

În pedagogia populară tatăl ocupă un loc deosebit. Rolul său pedagogic se evidențiază prin autoritatea și bunăstarea familiei, nu prin acțiuni educative practice. *Tata, de obicei, în familia românilor basarabeni este mai sever, mai puțin gingaș* [8, p.195]. În creația populară implicarea tatălui în formarea copiilor este prezentată mai mult ca factor

moral: îi apar, îi protejează de necazuri. Atunci când bătăutul pleacă în lume, îl sensibilizează și îl îndrumă cu sfaturi (metoda pedagogiei populare) utile „*Să fii cuminte, fiule. Nu lăsa să-ți strecoare oamenii și în suflet* [9, p.484]. Al doilea factor ar fi cel material: întreține familia, asigurând membrii ei cu bani și bunuri. Însă această circumstanță nu le dă dreptul să petreacă mai puțin timp cu copiii, cum se întâmplă, de obicei. Faptul că le asigură pâinea zilnică nu este suficient ca să creeze o relație de încredere și de intimitate cu copiii proprii. Fundamentele bunelor raporturi dintre tată și copii se stabilesc în prima copilărie.

Tatăl nu este numai un părinte. Recunoscându-și copilul, el își asumă un angajament inevitabil. Rolul său în educație este la fel de important ca și cel al mamei. Împreună trăind viața cotidiană cu copilul său, tata rămâne cât mai aproape de el, de dezvoltarea lui și îi pregătește un loc binemeritat în existența sa.

În mod tradițional, tatăl a fost întotdeauna cel care servea drept intermediar *între copil și societate*. De asemenea, el este cel care oferă copilului multe lucruri necesare pentru a face pașii siguri în viață. Printre acestea putem enumera:

- deschide copilul spre lume, scoțându-l din relația mamă-copil și îi permite să devină independent;
- îi oferă stimulări noi, permițându-i să vadă viața în mai multe culori;
- furnizează un model social, un suport, care asigură copilului prioritatea de a alege singur și de a se hotărî;
- prin autoritatea sa, dă siguranță copilului, întărește atașamentul său și îi permite să se opună.

Aceste momente petrecute cu copilul în primii ani de viață vor fi garanția unei puternice interdependențe tată-fiu sau tată-fiică.

Nu putem ignora mecanismele prin care bunicii influențează evoluția structurilor de personalitate. *Bunicii* sunt purtătorii unei note specifice în contextul educației familiale, cei mai activi subiecți. În anumite cazuri, rolul bunicii în educarea nepoților echivalează cu cel al mamei, fiind mai servil, mai interesat în susținerea și ajutorarea copiilor, iar rolul bunicului, cel mai bun organizator de distracții, jocuri, plimbări, excursii [14, p.102], este mai pronunțat decât cel al tatălui. Nepoții găsesc în bunicii lor repere ale celorlalte stabilități și sentimentul de siguranță. Pentru ei, bunicul și bunica sunt cei care au timp să asculte și să le explice lumea, deoarece au mai mult răbdare și experiență decât părinții lor. Bunicii sunt singurii care pot vorbi despre mama și tata *când erau mici*. Astfel ei în elegența părinților perfecți au fost și ei copii, confrunțați cu aceleași dificultăți și aceleași conflicte. Aceste povestiri îi ajută să înțeleagă succesiunea generațiilor și să se repereze în timp. Anume astfel nepoții află că provin din două familii, cea a mamei și cea a tatălui, că tanti este fiica bunicii și sora mamei. Pentru că au experiență, bunicii nu sunt axați asupra unui model ideal de perfecțiune cu care ar trebui să semene copilul. Fiind mai toleranți, copiii îi fac adesea confidenți.

Cele mai sincere și calde momente le întâlnim atunci când analizăm relațiile bunici-nepoți.

Bunicii sunt persoane deosebite, mereu dispuse să dea un sfat în elept sau să petreacă timpul cu nepoții lor. Merită un omagiu din suflet pentru faptul că sunt ei înșiși.

Locul bunicilor în pedagogia populară este determinat de axioma potrivit căreia oamenii în vârstă, cu o bogată experiență de viață, sunt cei mai buni educatori. Interrelaționarea tinerilor cu bătrânii este condiționată de zicala: *Ascultă-i pe bătrânii și învață-i pe cei tineri*. Ideea aceasta constă în faptul că cei educați vor fi și ei ulterior educatori veritabili.

Continuitatea: aceasta este corelația dintre generații. Bunicii îi iubesc pe nepoții mai mult decât pe propriii copii. Această axiomă reprezintă leitmotivul și imboldul unei atenții sporite a bunicilor față de nepoți. Grație inteligenței și experienței de viață, rolul lor educativ este incontestabil.

BIBLIOGRAFIE:

1. Andrei Al., *Valori etnice în basmul fantastic românesc*, Relief românesc, București, 1979.
2. Armașu E., *Influența operelor folclorice moldovenești asupra dezvoltării copiilor de ase ani*, Literatură artistică, Chișinău, 1989.
3. Avram I., Silistraru, N., *Despre formarea copilului ca subiect valorizator*, Conferința științifică Internațională "Tradiționalism și modernism în educație: realități și deziderate" Chișinău 28-30 martie 2003.
4. Avram L., *Privire etnologică asupra educației copiilor precolari*. Revista *Învățământ Primar* nr. 2-3, 2003.
5. Avram L., Silistraru, N., *Folclorul, tradițiile de familie și contribuția lor la formarea orientărilor axiologice la copii 6-7 ani*. Analele Universității de Stat din Moldova, seria "Științe Socioumanistice"; vol. III, octombrie 2003.
6. Avram L., *Valori etnopedagogice: Model al dezvoltării personalității precolarului 6-7 ani*, Revista de Filosofie și Literatură "Târnava" nr. 785, 2003.
7. Brădulescu C., Ghiță, Gh., *Din înțelepciunea poporului*, Ed. de Stat, 1957.
8. Bieșu N., *Însemnătatea educativă a folclorului pentru copii*, Știință, Chișinău, 1980.
9. Bieșu N., *Studiu comparat al folclorului calendaristic în R. Moldova și localitățile românești din Ucraina*, Chișinău, 1994.
10. Brănescu S., *Unitatea pedagogiei contemporane cu știința*, EDP, București, 1981.
11. Bilă V., *Literatură și obiceiurile vieții de familie din Maramureș*, Grai și suflet, București, 1996.
12. Brad L., *Romanul de familie*, vol. II: *În umbra castelului*, Ed. Eminescu, București, 1986.
13. Breazu Gh., *Colinde, Salcolum*, București, 1993.
14. Silistrau N., *Etnopedagogie*, Chișinău, CEUSM, 2003.

PREG TIREA C TRE COALA I ADAPTAREA LA PROCESUL EDUCA IONAL A COPIILOR DE 6-7 ANI PRIN PRISMA UNOR INDICI PSIHOFIZIOLOGICI

Lora Moanu- upac, doctor, conferen iar universitar

Diana Codan, doctor , conferen iar universitar

Nina Liogchii, doctor, conferen iar universitar

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *Data obtained during the study of adaptation confirmed the idea about children's difficulty to adapt to school. The IQ of 35.3% of children in the first month of school was at a limited level. Over one month test results were better, fact which suggests that most children manage to adapt to school. Our results demonstrate the necessity of organizing the educational process so as to overcome problems.*

Key words: *children education, adaptation, socialization, school curricula, stress, health, growth, stress resistance, performances, internal factors, external factors etc.*

În condi iile actuale de schimb ri radicale în societate, coala contemporan se confrunt cu numeroase probleme obiective privind educa ia copiilor i tineretului, probleme care necesit solu ionare operativ , înând cont de numeroase aspecte: individualitatea copilului, nivelul de preg tire c tre procesul educa ional, adaptarea lui la condi iile noi din coal , climatul psihopedagogic din coal , natura i gradul de dificultate a sarcinilor colare, metodele i mijloacele didactice utilizate [4, p. 28].

Activitatea colar solicit din partea copiilor eforturi mari, uneori suprasolicit ri intelectuale, pentru a îndeplini programa de înv mânt, pentru a se socializa i a se adapta la condi iile noi. Adaptarea elevilor la regimul de coal este determinat de *factorii biologici*, de rezisten a la suprasolicit rile fizice i psihice i de *factorii subiectivi*. În prezent, accentul se pune pe performan ele i pe nivelul de inteligen , l sându-se în umbr starea s n t ii i dezvoltarea normal a copilului. În ultimul timp se resimte impactul curriculei colare înc rcate asupra st rii subiective i obiective a copiilor, al c ror surmenaj intelectual diminueaz stresorezisten a organismului lor.

Actualmente nu este specificat , în preg tirea speciali tilor pentru ciclul colar primar, formarea competen elor pentru men inerea i fortificarea s n t ii copiilor, în pofida faptului c tot mai mul i copii sunt supu i ac iunilor stresogene i tot mai mult se depisteaz fenomenul de inadptabilitate.

Analiza situa iei actuale din coal ofer posibilitatea de a eviden ia unele contradic ii obiective dintre:

- existen a unui num r mare de copii care vin în clasa întâi cu probleme de adaptare la procesul educa ional i ajutorul acordat la timp i operativ din partea înv torului, care poate avea o influen benefic asupra copilului;
- necesitatea colii de a avea pedagogi competen i pentru a solu iona probleme de adaptare a copiilor la procesul educa ional;
- incapacitatea unui num r mare de pedagogi de nu a putea preveni dezadaptarea i contribui la adaptarea copiilor la procesul educa ional;
- necesitatea dezvolt rii competen ei pedagogilor pentru prevenirea problemelor ce in de adaptarea copiilor la condi iile de colarizare;

- lipsa unei programe speciale de pregătire a educatorilor din instituțiile precolare pentru adaptarea copiilor la procesul educațional;
- cunoașterea profundă a statutului fiziologic și psihic al copilului și atenuarea factorilor de ordin stresogen fizic și psihic, care acționează asupra lor odată cu încadrarea acestora în procesul educațional etc. [2].

Dacă adaptarea colară reprezintă un deziderat major, vizat în cadrul oricărui sistem de învățământ, inadaptarea colară este un fenomen de mare amploare, cu o cauzalitate și o etiologie multiplă, ce se dorește a fi limitată și pe cât posibil monitorizată. Astfel, pregătirea copilului pentru o bună adaptare la exigențele colii se face încă din primii ani de viață ai copilului, în familie și la grădiniță (grupa pregătitoare următoare tocmai acest fenomen), deci înainte de colarizare. Pentru viața colară, care cere efort și energie din partea elevului debutant, adaptarea multilaterală a personalității trebuie văzută ca un proces continuu, asistat însă de persoanele adulte: învățători, părinți [4, p. 25].

Problemele de inadaptare colară nu sunt însă apanajul primului an de colarizare. Deși întâlnite încă de la intrarea în școală, situațiile de inadaptare pot să apară la orice vârstă de-a lungul perioadei aflate de elev în școală, fiind însă mai frecvente la tranziția de la o etapă de colarizare la alta (clasa I, a V-a, a X-a etc.), deoarece aceste treceri necesită, prin însăși natura lor, o readaptare a elevului la noi condiții, la un alt mod de organizare a procesului de învățământ etc.

Factorii cauzali care pot conduce la apariția fenomenului de inadaptare sunt clasificați, conform cercetătorului T. Kulcsar, în felul următor:

Factori interni (care în de particularitate individuale ale omului):

- factori intelectuali ce în de forma inteligenței colare, aceasta reprezentând gradul de adaptare la activități de tip colar;
- factori nonintelectuali ce în de personalitatea copilului, de motivare: nivelul de aspirație, stabilitate emoțională, încredere în sine, deprinderi, abilități, atitudini, aptitudini, perseverență, interes cognitiv etc.

Factorii biologici, anume dezvoltarea normală a copilului, rezistența lui la solicitările fizice și psihice, și factorii cu privire la personalitate sunt prin însăși natura lor o condiție subiectivă. Din acest punct de vedere este inadaptat acel elev care nu obține performanțele potrivite nivelului său de inteligență (adaptarea colară definindu-se în funcție de inteligența elevului).

Factorii externi:

- a. factori pedagogici (de natură colară);
- b. factori familiali;
- c. factori sociali.

Factorii de natură pedagogică ce conduc la apariția fenomenului de inadaptare rezidă în forma de organizare a procesului de învățământ.

Analiza comparativă a formelor de organizare clasice și a celor alternative denotă diferențe adaptive și de competență socială a elevilor:

- metode și mijloace didactice, mai ales, adecvarea acestora la copil și la tipul de personalitate a acestuia;

- natura exigen elor colare sub aspectul în special al cantit ii: cât de mult i se poate cere unui elev, care se afl în condi ii de coal 6-7, chiar 8 ore, ca acesta s satisfac i exigen ele de calitate ale activit ii colare.

Dintre *factorii familiari* cei mai importan i sunt:

- nivelul educa ional-cultural al familiei, termen specificat de A. Bolboceanu, M. Vrânceanu [1];
- l sarea copiilor în grija unui p rinte, a rudelor, a prietenilor, condi ionat de plecarea p rin ilor peste hotare la munc .

Factorii sociali sunt foarte diver i i depind de interac iunea lor în grupul de vârst .

Aceste categorii de factori interac ioneaz în sisteme de rela ii i corela ii, adev rate re ele intercondi ionate, greu separabile, care pot conlucra pozitiv, favorizând o bun adaptare colar sau, din contra, negativ, determinând instalarea i men inerea fenomenului de inadaptare.

Ac iunile destinate mic or rii duratei procesului de adaptare trebuie s fie orientate spre sporirea stresorezisten ei copiilor la factorii procesului educa ional i, în acela i timp, s se in cont de individualitatea fiec rui copil [7, p. 30].

Procesul de adaptare a copilului la procesul educa ional este, de cele mai dese ori, confundat cu cel de deprindere a lui cu regulile i exigen ele colare, cu noul mediu i condi iile noi de activitate. Copilul trebuie s se deprind în spa iul colii nu numai cu partea organizatoric , cu noul s u rol social, ci i cu particularit ile de asimilare a cuno tin elor i formare a competen elor specifice lec iei. Lec ia se caracterizeaz printr-un anumit tip de organizare a procesului educa ional, când înv torul este strict limitat în timp, este reglementat de curriculumul colar i, în mare m sur , este nevoit s se conduc de nivelul general de cuno tin e al clasei i mai pu in de dispozi ia i starea fiec rui elev în parte, de gradul de preg tire al fiec ruia de a percepe i în elege con inuturile. În practica de zi cu zi se întâlnesc cazuri când elevul este capabil s însu easc con inuturile în mod individual, dar întâlne te dificult i la lec ii [5].

Procesul adapt rii elevilor la procesul educa ional poate fi împ r it în mai multe etape:

Prima etap – de orientare - este caracterizat prin reac ii prompte i prin suprasolicitarea tuturor sistemelor de organe. Aceast perioad dureaz 2-3 s pt mâni pentru copiii care au fost antrena i anterior în activitatea educa ional la gr dini i este mai mare pentru copiii care n-au frecventat, din diferite motive, institu iile pre colare.

Etapa a doua – de acomodare nestabil – se caracterizeaz atunci când organismul caut i g se te variante optime de reac ii la factorii care ac ioneaz asupra lui. La aceast etap începe diminuarea reac iei prompte a organismului i, ca urmare, acesta r spunde adecvat.

Etapa a treia – perioada de acomodare relativ stabil – se caracterizeaz atunci când organismul g se te cele mai optime variante de a reac iona la suprasolicitare, implicând mai pu ine eforturi din partea sistemelor de organe ale organismului. Posibilit ile func ionale ale organismului copilului nu sunt nelimitate, iar suprasolicitarea îndelungat i oboseala pe care ea o condi ioneaz pot influen a dezastruos starea s n t ii copilului.

În corespundere cu durata perioadelor de adaptare se atest elevi care se adaptează ușor la procesul educațional, care au un grad mediu de adaptare sau care se adaptează destul de greu. Aceștia pot avea dereglări funcționale sau chiar maladii. E necesar ca pedagogii să țină cont de aceste lucruri și nu trebuie să forțeze adaptarea, dar să folosească diverse metode, procedee de sporire a acestui proces [4].

Adaptarea copilului cere un efort considerabil din partea întregului organism. Un elev cu retard în dezvoltare somatoponderal va face față mai greu cerințelor procesului educațional, probabilitatea proceselor morbide fiind în cazul acesta mai înalt. Pentru perioada de adaptare este caracteristic apariția unor tulburări neuropsihice, în special, a unor nevroze de suprasolicitare sau distonii. Cunoașterea capacității adaptabile a copiilor este importantă, deoarece prin depistarea timpurie a stărilor inadaptabile pot fi evitate tulburările de caracter psihic și stărilor inadaptabile, care ar putea să aibă, mai târziu, un impact negativ asupra organismului, în general.

Depistarea lor implică, în mod necesar, analiza aprofundată a personalității în fiecare caz în parte, a condițiilor de viață în familie, școală și societate.

Este cunoscut că cea mai sporită solicitare a sistemului nervos vegetativ apare, în procesul adaptării, la elevii care au un sistem nervos lăbil, care suferă de diferite maladii. Aceștia au devieri și un nivel scăzut de colarizare [8], reprezentând un contingent cu risc adaptiv.

Copiii nepregătiți pentru școală au insuccese și dezvoltă nevroze, frică de școală și nedorința de a învăța, ceea ce adesea este apreciat ca „stres de școală”.

În perioada preșcolară superioară intervin un șir de schimbări și se atestă un salt important în dezvoltarea psihicului, manifestat prin dezvoltarea gândirii, atenției, memoriei, proceselor volitive, eu-lui personal și altele.

Cercetătorii din domeniul pedagogiei, psihologiei, specialiștii preocupați de problemele educației tinereții generă afirmarea că până la 6-7 ani predomină gândirea în imagini, numită de J. Piaget „preoperatorie”, fiindcă lipsește operația logică propriu-zisă. Gândirea este concretă în această perioadă, fiind dominată de contextul figural al situației propuse. Fiecare „centrare” sau „fixare” de perspectivă le deformează sau le anulează pe celelalte. Desigur, copilul acumulează informații prin percepție, dar acestea rămân fragmentate de informații strict individuale, care nu se coordonează / combină. Gândirea operează cu reprezentări, cu „preconcepții”, adică cu exemple-tip ale unor colecții de obiecte [11], ceea ce creează aparența stăpânirii unei noțiuni-gene. O astfel de gândire este numită *preconcepțivă*, *cvaziconcepțională*. Treptat, preconcepțiile vor cântăci în generalitate, în precizie, conducând astfel la cunoașterea claselor logice.

Cu toate acestea, gândirea are un caracter intuitiv, ea rămâne legată de imagini și de demersurile individuale, rămânând necomunicabilă. Totuși, preșcolarul mare este capabil de a sesiza configurația ansamblului, fapt care îl conduce spre un debut al logicii.

Numeroase observații efectuate în procesul dezvoltării preșcolarelor mari, precum și cercetările psihologice din domeniu au evidențiat unele trăsături caracteristice ale memoriei copilului de 6-7 ani. Datorită plasticității pronunțate a sistemului nervos, legăturile temporale se formează repede, ceea ce explică ușurința cu care memorează copilul diferite fapte, poezii, tablouri, evenimente etc., mai ales, când ele sunt însoțite de trăiri emotive

pozitive sau negative. Acest tr s tur a memoriei copilului este bine cunoscut p rin ilor care r mân uneori uimi i de rapiditatea cu care ace tia memoreaz o sumedenie de lucruri, pe care ei nici nu le iau adesea în seam .

Însu irile social-caracterologice depind, în mare m sur , de condi iile de via ale copilului. Copiii care frecventeaz gr dini a se deosebesc esen ial de copiii crescu i în familie. Copilul de 6 ani, apt pentru colarizare, poate s pun mai mult pe plan secundar dorin ele personale, s le st pâneasc în cazul în care situa ia de moment o reclam . El este tot mai capabil s subordoneze ac iunile sale unor activit i dirijate de scopuri supraordonate.

Gra ie educa iei în familie i în gr dini , cei mai mul i copii sunt obi nui i s p streze singuri ordinea i cur enia în sfera desigur mai restrâns a necesit ilor personale.

Pornind de la cele men ionate, ne-am propus s studiem nivelul de preg tire a copiilor de 6-7 ani, utilizând metode accesibile, care se aplic în practic pentru a aprecia nivelul de preg tire a elevilor la procesul educa ional în perioada primelor luni de coal .

În investiga ie au fost inclu i 54 de elevi dintr-o coal din mediul rural din sudul Republicii Moldova. Pentru început a fost testat nivelul gândirii verbale. Opera iile gândirii indispensabile oric rei activit i intelectuale se dezvolt în cadrul procesului educa ional, utilizându-se totalitatea mijloacelor intuitive, ac ionale i verbale de care dispune înv torul.

No iunile de „cauzalitate”, „interdependen ”, „cantitate”, „calitate” „necesitate” încep s se constituie ca elemente ale gândirii.

Rezultatele ob inute la testarea gândirii verbale au demonstrat c elevii se descurc în fond cu îns rcin rile propuse. Din cei dou zeci de itemi propu i pentru verificarea parametrilor da i, unii necesit gândire abstract , iar al ii con in sarcini care impun fiec ruia s deduc i s ra ionalizeze anumite lucruri. Rezultatele ob inute denot c ace tia au fost, în general, bine preg ti i pentru activitatea educa ional . 47 % au demonstrat un nivel înalt al gândirii verbale (Fig.1). Ace tia sunt copiii care au demonstrat curiozitate i interes fa de sarcina propus , 11,8 % au avut un nivel mai sus de mediu, 23,5% un nivel mediu al gândirii verbale.

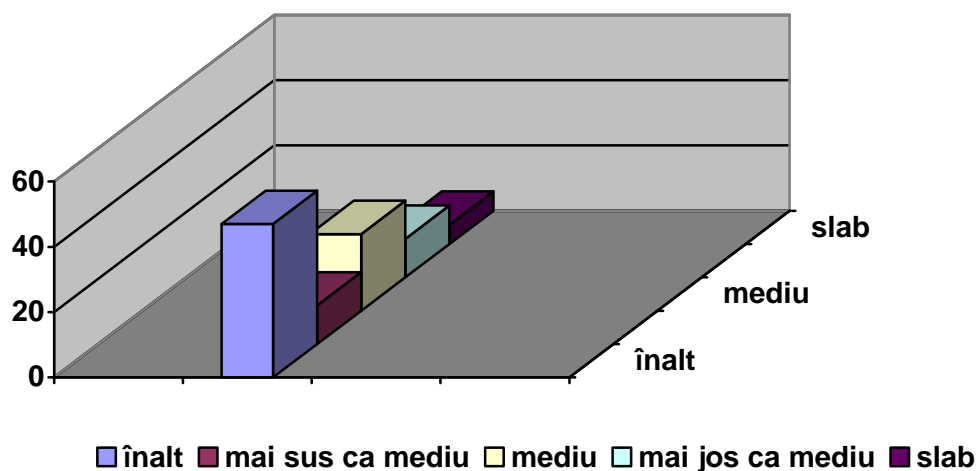


Fig. 1. Repartizarea procentual a elevilor în func ie de parametrii gândirii verbale

Presupunem că acești copii vor întâlni mai puține obstacole în adaptarea lor la procesul educațional. Acest lucru nu-l putem afirma pentru 11,8 % dintre copiii cu un nivel mai jos de mediu și 5,9% cu nivel slab al gândirii verbale. Anume lor li se cere de acordat o deosebită atenție, deoarece aici rezultatele vor depinde de cunoștințele și capacitatea învățătorului referitor la adaptarea lor. Numai prin efortul conjugat al pedagogului și al membrilor familiei pot fi obținute rezultate bune la adaptarea elevilor și la sporirea randamentului școlar.

Orientarea în spațiu este o altă caracteristică care atestă pregătirea copilului și adaptarea la procesul educațional. În acest caz s-a aplicat tehnica „Dictare grafică” la început de an școlar și apoi s-a repetat peste o lună. Pentru copiii care au frecventat grădinița această probă nu a creat dificultăți. Dificultăți au întâlnit aceia care s-au pregătit de școală în familie.

În rezultatul analizei datelor obținute s-a observat că există diferențe între rezultatele din testarea inițială și cea finală. Analiza individuală a datelor din prima probă denotă că 29,4 % dintre ei au un nivel foarte bun de orientare în spațiu (Fig. 2). Ei mișcă ușor pixul pe foaie concomitent cu aprecierea sus-jos, stânga-dreapta și, în același timp, cu controlul numărului părților. Acești copii au deprinderi de lucru, probabil au mai efectuat asemenea însușiri și le este ușor să lucreze. Totodată, ei au atenția foarte bine dezvoltată pentru vârsta lor, pot trece de la o informație la alta. De asemenea se descurcă bine și 11,8 % din copii, care comit câte 2-3 greșeli. Ei sunt mai puțin atenți ori nu pot să-și concentreze atenția și să realizeze lucrul până la sfârșit, deoarece cele mai multe greșeli le-au comis anume spre sfârșitul probelor. O altă categorie din elevi (52,9%) se descurcă mai greu cu însușirile și admit greșeli atât la începutul lucrului, cât și spre final. Aceasta ne dovedește nu numai pregătirea lor slabă, deoarece aproape toți au frecventat grădinița, dar, mai mult, suntem tentați să presupunem că ei sunt mai emotivi, adică sunt într-o stare de „stres de școală”, care nu le permite să se concentreze și să lucreze eficient. Este clar că această stare poate fi depășită în cazul în care ei se vor adapta la modul de lucru în clasă și starea stresogenă va dispărea. Considerăm că stresul este major, deoarece un stres de menajare ar spori atenția copiilor și i-ar orienta spre îndeplinirea eficientă a însușirilor. Aceasta corespunde cu datele expuse în [6, p. 53].

O situație și mai gravă se atestă la 5,9 % din copiii care ating indici foarte slabi și atestă un nivel slab de realizare a lucrului. Aceștia nu au frecventat grădinița regulat, nu au deprinderi de lucru și nu se pot adapta la activitatea școlară. Este contingentul cel mai dificil și care va întâlni obstacole în activitatea școlară.

Este cert că aflarea de zi cu zi în mediul școlar se reflectă asupra copiilor, ceea ce poate fi observat analizând rezultatele activității lor.

Un test similar cu orientarea în spațiu, dar cu mai multe elemente decât cel precedent sunt testele „Covorașul” și „Cusă”, care au fost aplicate la o lună după testul precedent. În pofida faptului că probele au fost mai complicate, rezultatele înregistrate s-au dovedit a fi încurajatoare. Analiza rezultatelor denotă diminuarea clusterelor mai slabe și sporirea celor mai bune.

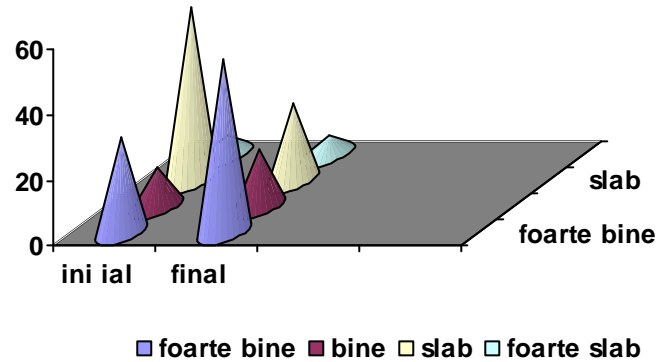


Fig. 2 Clusterizarea elevilor în baza analizei produselor activității proprii, conform indicelui orientarea în spațiu.

Astfel a fost stabilit că 52,9 % dintre elevi s-au plasat în clusterul „foarte bine”, 17,6 % în cel „bine”, 23,6 % elevi - în clusterul „slab” și 5,9 % elevi - în „foarte slab”.

Este evident că clusterelor „foarte bine” și „bine” au sporit pe baza clusterului „slab” de elevi din testarea anterioară. Este firesc, a trecut suficient timp pentru adaptarea copiilor. 23% dintre aceștia sunt cei care alcătuiesc grupul de elevi cu adaptabilitate diminuată și este posibil că aceștia mai au nevoie de o perioadă de timp, pentru a se adapta la condițiile pe care le impune activitatea educațională. 5,9% dintre ei, numeric și nominal, au rămas neschimbate, ceea ce denotă problemele majore pe care le au acești copii venind la școală. Ei au nevoie de ajutorul învățătorului, părinților, au nevoie de răbdare și perseverență pentru a atinge nivelul colegilor lor.

Dezvoltarea senzorială este de asemenea un indice al maturității copilului. După nivelul de dezvoltare senzorială se poate deduce despre posibilitățile adaptive ale copiilor. Testele aplicate în scopul determinării orientării spațiale au permis aprecierea altui indice – dezvoltarea senzorială a copiilor. În baza analizei testării s-a stabilit că elevii se descurcă mai greu la această sarcină. Probabil că dificultatea depinde și de nivelul de mielinizare a elementelor structurale ale sistemelor senzoriale și sistemului nervos central, care încă n-au fost pe deplin mielinizate. Astfel a fost stabilit că 11,8 % dintre ei percep foarte bine culorile, dar mișcările - doar 5,9 % din copii. (Fig. 3) Aceștia se caracterizează printr-un nivel foarte bun. Cei mai mulți, adică (70,6%), cunosc bine atât culorile, cât și forma. Este important de remarcat că aceștia sunt aceiași copii. Ei demonstrează un nivel înalt sau bun și la celelalte probe. Sunt elevi cu posibilități adaptive sporite și cu grad scăzut de stresoreactivitate.

Este semnificativ faptul că, după indicele cunoașterii culorii, elevii s-au repartizat în trei clusteruri, dar după cunoașterea formei – în patru. În ultimul caz, 5,9 % dintre copii s-au repartizat în clusterul mediu, ceea ce înseamnă că ei au nevoie de foarte puțin timp pentru a realiza această sarcină. Poate că condițiile în care au lucrat aceștia au creat o situație stresogenă pentru un număr mic de elevi, care n-au efectuat însușirile în funcție de posibilitățile lor.

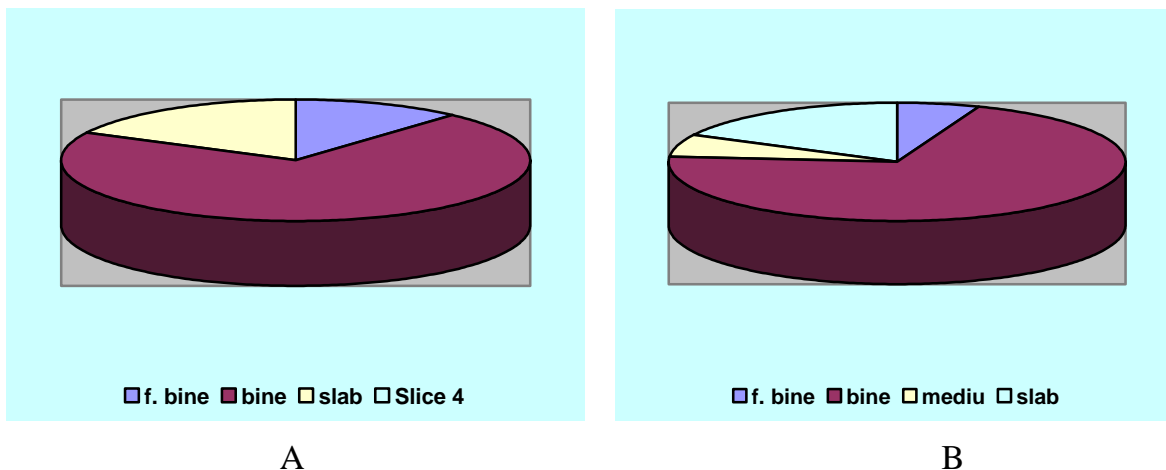


Fig.3 Repartizarea procentual a copiilor dup indicii dezvolt rii senzoriale.

A – cunoa terea culorii; B – cunoa terea formei

Un indice evident de adaptare la procesul educa ional i sporirea randamentului colar este nivelul individual al intelectului (IQ), pe care îl are copilul în momentul când el este încadrat în activit ile colare. Pentru aprecierea IQ a fost utilizat testul „Omule ul” de F. Qdenough. Desenul omului ne d indicele maturiz rii intelectuale i este folosit ca test de inteligen infantil . În baza analizei desenului efectuat de copil a fost apreciat punctajul i calculat IQ. Astfel a fost stabilit c 23,5 % din elevi posed IQ excelent, acumuleaz num rul maxim de puncte pentru vârsta respectiv (Fig. 4), 5,9 % dintre elevi au indicele IQ normal superior, 23,5 % – mediu, 11,8 % - normal inferior i 35,3 % – limitator.

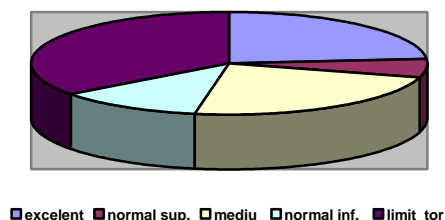


Fig.4 Repartizarea procentual a elevilor conform indicelui IQ în prima lun de colarizare

Aceste date ne conving s lucr m individual cu acei elevi a c ror perioad de adaptare este mai lung decât a celorlal i i organismul caut i g se te variante optime de a reac iona la factorii care ac ioneaz asupra lui. La această etap reac ia organismului începe a diminua i, în consecin , organismul r spunde adecvat la stres, dar mai e nevoie de timp i eforturi pentru adaptarea total .

Astfel, datele care au fost ob inute pe parcursul studiului de adaptabilitate a copiilor au confirmat nu numai existen a copiilor cu probleme de adaptare, ci i necesitatea de organizare pe baze tiin ifice a procesului educa ional în scopul amelior rii fenomenului.

BIBLIOGRAFIE:

1. Bolboceanu A., Vrânceanu M., *Ghid psihologic al Pre colarului*, Editura Lumina, Chi in u, 1996, 157 p.
2. Coasan A., Vasilescu A., *Adaptarea colar* , Editura tiin ific i Enciclopedic , Bucure ti, 1988, p. 89- 111.

3. Cre u C., *Curriculum diferen iat i personalizat. Ghid metodologic*, Polirom, 1988.
4. Cre u E., *Probleme ale adapt rii colare. Ghid pentru perfec ionarea activit ii educatoarelor i nv torilor*, ucure ti, ditura All educa ional, 1999.
5. Golu P., *Înv are i dezvoltare*, Editura tiin ific i Enciclopedic , Bucure ti, 1985.
6. Mo anu L., *Modificarea form rii i p str rii vestigiului în memorie la copiii de 5-6 ani în condi iile stresului de menajare*, Buletinul Academiei de tiin e din Moldova, tiin e biologice, chimice i agricole, Chi in u, 2(291), 2003.
7. Mo anu L., Liogchii N., Sârbu A., *The role of the focus of attention in the creation and maintenance of the memory vestige for children of 5 to 6 years under the action of a stress factor*. Physiology. Official jurnal of the Romanian Society of physiological sciences, vol. 16, Nr. 4 (52), p.28-31.
8. Vasilov M., Damaschin F., *Factorii care influen eaz dezvoltarea uman . S n tatea copiilor – indicator de s n tate al comunit ii*, Constan a, 1999, p .10-15.
9. Vasilov M., *S n tatea colarilor i unii factori particulari de risc pentru aceste vârste*. Al VIII congres na ional de igien . Foc ani, 1999, p.24-33.
10. Zmanovschi Iu. P. *ase ani. Gr dini a de copii. coala*. Chi in u, Lumina, 1985, 167 p.
11. „ , , , 1969.
12. Pa E. B.
13. „ , , . M., 1986.

RELEVAN A FORM RII INTELIGEN EI EMO IONALE LA STUDEN II PEDAGOGI

Elena Rusu, lector superior universitar
Universitatea de Stat din Tiraspol



Abstract. *Emotional intelligence is the personal ability to identify and manage efficiently our own emotions in relation with our personal goals – career, family, education, etc. Its Purpose is to achieve goals with minimum interpersonal and intrapersonal conflicts. Relevance of studying students’ emotional intelligence is essential and has as a main objective to determine the strengths and weaknesses specific to the process of their formation as future personalities, educators. This will enable us to ensure better personal and professional skills and a better organization of training the future teachers.*

Key words: *emotive intelligence, emotional balance, human resources, intellectually emancipated generations, competitive social models.*

Actualmente, când regulile societății sunt în plină schimbare, când condițiile lumii contemporane devin tot mai drastice, mai dificile și mai greu de supravegheat, stabilitatea și echilibrul emoțional, priceperea de a relaționa, a colabora, a înțelege și a gestiona corect emoțiile proprii și ale celor din jur devin competențe tot mai valoroase și mai relevante. Exigențele de calitate solicitate de învățământul superior modern revendică formarea unor generații emancipate intelectual, purtătoare de valori autentice durabile, a modelelor sociale competitive, a stilurilor și atitudinilor comportamentale civilizate.

Obiectivul primordial al învățământului superior pedagogic modern constă în formarea resurselor umane cu competențe de actori sociali armonioși dezvoltate și performanți din punct de vedere profesional, psihocomportamental, moral, relațional. În acest sens, orice politică educațională, angajată major într-o reformă esențială privind formarea cadrelor didactice, include anumite priorități ce țin de revalorificarea paradigmatelor, modelelor de educator și a practicilor de formare a acestora.

Valoarea calității și reușita în activitatea educațională este asigurată, în mare măsură, de prezența și nivelul dezvoltării celor două tipuri de competențe: **intelectuale** și **emoionale**. Competențele de ordin intelectual formează *intelligenza academică*, *cognitivă* sau *generală* (IQ), iar competențele de ordin emoțional alcătuiesc *intelligenza emoțională* sau *socială* (EQ).

În coala superioară sunt acceptate și valorificate, de cele mai multe ori, competențele academice sau intelectuale, acreditându-se ideea că anume acestea garantează performanțe superioare și reușita în viitoarea activitate profesională, trecând pe un plan secundar, nesemnificativ formarea competențelor emoționale sau, altfel zis, a *intelligenței emoționale*. Potrivit Mariei Cojocaru, „este demonstrat faptul că dezvoltarea competențelor emoționale și intelectuale se realizează pe diverse dimensiuni, iar succesul personal și eficiența profesională sunt asigurate, de fapt, de funcționalitatea competențelor emoționale și anume de blocul comportamental, la nivelul constructelor *autoreglarea* și *reglarea relațiilor interpersonale*” [1, p. 6].



Intelligenza emoțională este capacitatea personală de identificare și gestionare eficientă a propriilor emoții în raport cu scopurile personale (carieră, familie, educație etc.). Finalitatea ei constă în atingerea scopurilor, cu minim de conflicte inter- și intra-personale. Chiar dacă o persoană are suficiente cunoștințe și idei inteligente, dacă nu își cunoaște și nu reușește să gestioneze emoțiile și sentimentele, poate întâmpina dificultăți în încercarea de a-și construi relațiile cu ceilalți sau o carieră profesională de succes. Dezvoltarea intelligenței emoționale

asigur reu ita atât în plan personal, cât i în cel profesional. [9, p.169]

Mai multe studii [5,8,9,10] sus in c persoanele, care posed o inteligen emo ional dezvoltat , au mai multe oportunit i în adaptarea social de succes prin intermediul competen elor emo ionale. Aceste persoane pot s identifice corect i s gestioneze emo iile proprii i pe ale celorlal i, sunt mai bine cota i în cadrul grupurilor de munc , sunt mai cooperan i, mai puternic motiva i, pot evita i rezolva conflictele ap rute, sunt mai optimi ti.

Ne-am obi nuit deja s raport m totul la gândire, intelectualizând orice, punând IQ pe prim-plan, ignorând nemotivat aspectele afective, care guverneaz , din umbr , comportamentul nostru. Între timp, nesatisfacerea necesit ilor reale de comunicare eficient , de adaptare, de a face fa situa iei i de a colabora cu cei din jur au dus la schimb ri de atitudini fa de inteligen a emo ional , definit i ca inteligen social .

Importan a inteligen ei emo ionale este demonstrat de studiile empirice ale excelen ei profesionale, sugerându-ne c însu irile emo ionale au un rol mai important în activit ile profesionale decât abilit ile cognitive – *e pu in s ai cuno tin e, trebuie s po i aplica i transmite aceste cuno tin e*. S-a constatat c persoanele, care au un coeficient intelectual (IQ) înalt sau o inteligen academic foarte bine dezvoltat , se descurc uneori mult mai greu în via a, în timp ce alt categorie de subiec i, de i posed un IQ mai redus în compara ie cu primii, au rezultate i succese deosebite în practic , reu esc s se descurce în situa ii critice, s fac fa oric ror împrejur ri de via . Mai multe investiga ii au constatat [5,8,9,10] c aceste persoane dispun de o alt abilitate, pus în leg tur cu *intelligen a emo ional* .

În ultimul timp întâlnim tot mai des evalu ri care scot în eviden avantaje i dezavantaje, comparând modalitatea în care se produce sau ac ioneaz inteligen a academic (sau cognitiv) i cea emo ional la locul de munc . Iat unele dintre ele:

Tabelul 1: *Tr s turile inteligen ei academice (cognitive) i a celei emo ionale la locul de munc*

Inteligen a academic (IQ) i inteligen a emo ional (EQ) la locul de munc		
	I Q	E Q
1	- IQ – se manifest prin rigiditate	- EQ - se manifest prin flexibilitate
2	- func ioneaz bine doar când suntem calmi, echilibra i	- func ioneaz bine în orice situa ie, chiar i în cele critice
3	- func ioneaz mai lent, încet, ineficient, când se impun decizii rapide	- func ioneaz prompt, rapid ne putem baza pe ea în orice situa ie
4	- ne ajut s proces m informa iile abstracte s fim buni la calcule, s memor m	- ne ajut s fim creativi, s rezolv m probleme complexe de via , s ne schimb m
5	- ne ajut s producem proiecte, planuri, idei	- ne ajut s ne în elegem mai bine cu al i oameni i s construim rela ii

		cu ei
6	- ne ajută să dirijăm oamenii, să le impunem	- ne ajută să fim empatici, să negociem conflictele
7	- este un predictor nesigur al succesului în via	- este un predictor puternic al succesului în via

Inteligența emoțională funcționează ca un „*manager al emoțiilor*”, asigurând o gestionare corectă a emoțiilor și a sentimentelor, evidențiind importanța emoțiilor în învățare, în viața de zi cu zi, armonizând mediul cu noi înșine; realizând un echilibru între ceea ce simțim și ceea ce gândim, astfel ca „impulsurile grăbite” să fie controlate. „*Cei care reușesc să administreze viața emoțională cu mai mult calm și conștiință de sine par să aibă astfel un avantaj clar și cuantificabil în ceea ce privește menținerea sănătății*” [6, p.13].

Numeroase studii în domeniu au demonstrat că inteligența emoțională este un predictor mai sigur al succesului în viață decât IQ-ul. Nu trebuie însă uitat că acestea nu reprezintă competențe opuse, ci mai degrabă separate, niciuna dintre ele neputând funcționa la capacitate maximă. Astfel, argumentele evocate în cercetările lui Steven J. Stein și Howard E. Book confirmă afirmația precum că, pentru a beneficia cât mai mult de inteligența cognitivă și pentru a o flexibiliza, avem, în primul rând, nevoie de o inteligență emoțională bună. De ce? „*Pentru că indiferent cât am fi de deștepti, dacă îi îndepărtăm pe ceilalți printr-un comportament agresiv, dacă suntem neatenți la felul în care ne prezintă și nu avem suficientă rezistență la stres, nimeni nu va sta în preajma noastră pentru a vedea ce IQ ridicat avem.*” [11, p. 5].

Inteligența emoțională este un concept extrem de mediatizat în Occident, aflându-se în plină expansiune, dar și supus unor numeroase controverse, iscate între specialiștii notorii din diverse domenii: pedagogie, psihologie, sociologie, management, relații publice etc. Cu toate acestea, inteligența emoțională și-a găsit locul bine meritat în programele educaționale, asigurând schimbările pozitive în comportament.

În Republica Moldova suntem la etapa de familiarizare cu acest concept și se găsesc foarte puțini specialiști care susțin programele de dezvoltare a inteligenței emoționale, precum și mai puțini care conștientizează impactul pe care îl are inteligența emoțională în creșterea performanțelor personale și profesionale. Totuși, problema dezvoltării inteligenței emoționale la studenții-pedagogi este pusă în unele lucrări de specialitate [1], [9].



În literatura psihopedagogică există trimiteri la necesitatea formării inteligenței emoționale la studenți și rolul ei major în constituirea competențelor profesionale. Dar până în prezent nu s-a identificat valoarea EQ prin studii și experiență directă, astfel nu s-a efectuat o analiză profundă a importanței inteligenței emoționale în ceea ce privește pregătirea cadrelor didactice.

Relevanța studierii inteligenței emoționale la studenți este fundamentală și are ca obiectiv detectarea „punctelor forte” și a „punctelor vulnerabile” caracteristice procesului de formare a specialiștilor. Cunoașterea acestora ne va oferi posibilitatea unei imagini mai clare a profilului de inteligență emoțională a studentului, proiectarea și modernizarea curriculum-ului de formare profesională, sporirea randamentului competențelor necesare activității educaționale. Totodată ne va ajuta să trasăm perspectivele exploatarea potențialului și aplicării strategiilor de dezvoltare a inteligenței emoționale ca element important în asigurarea eficienței activității didactice, ajustându-le la standardele de formare profesională a cadrelor didactice.

Estimarea valorii inteligenței emoționale la studenții pedagogi reprezintă totalitatea evaluărilor, interpretărilor, impresiilor, legate de propria persoană, de cei din jur și de diverse situații. Aceste estimări sunt, în mare măsură, determinate de mediul social, de modul de relaționare interpersonală, de experiențele anterioare, de sistemele de convingeri și valori care iau forma unui dialog interior. Semnificativă gradului de conștientizare al inteligenței emoționale ajută la înțelegerea modului în care dialogul interior influențează sentimentele, acțiunile și reacțiile, impunând ca acestea să fie schimbate în funcție de diverse circumstanțe.

Realitatea ne demonstrează că pentru a rezolva situații complexe și a lua decizii corecte nu este suficient numai rațiunea, deoarece variatele problemele cu care ne confruntăm sunt, în fond, de natură emoțională. Abilitatea de a rezolva în mod eficace multitudinea de obstacole depinde de capacitatea fiecăruia de a putea dirija propria stare emoțională, astfel încât echilibrul afectiv aflat în contact cu simțurile interioare să poată înțelege propriile îndobâzburile și priorități. În același timp este nevoie de a înțelege și punctul de vedere al altora, de a anticipa modul în care ar putea să reacționeze ceilalți la intențiile și acțiunile noastre, precum și capacitatea de-a intra în legătură cu alteritatea într-un mod plăcut, chibzuit și amabil.

Se consideră că inteligența emoțională se prezintă și ca o *abilitate transferabilă*, care permite adaptarea rapidă la schimbările sociale contemporane. EQ oferă o gestionare corectă a emoțiilor și sentimentelor, dezvoltă capacitatea de a alege corect modalitatea prin care se exprimă într-o anumită situație, ceea ce pentru activitatea didactică și, în general, pentru orice relație interpersonală are o valoare extremă. Este foarte important să înțelegem cont de: *ce exprimăm, cum exprimăm, când exprimăm, unde exprimăm, cui exprimăm.*

Inteligența emoțională a devenit și obiectul investigațiilor semnate de savanții americani Mayer J., de la Universitatea din New Hampshire, și P. Salovey, de la Universitatea Yale (1990, 1993, 1997, 2001), care evidențiază intercondiționările pozitive dintre emoție și gândire pentru activitatea profesională. Ei susțin că inteligența emoțională o au de regulă cei pe care îi numim „*isteți*” sau, altfel spus, care au capacitatea de a „*intui*” dorințele și necesitățile altora, detectează cu ușurință prăbușirile și defectuoasele, rămânând totodată neafectați de stres, cu alte cuvinte, sunt cei în jurul cărora tuturor le face plăcere să se afle. Aceiași J. Mayer și P. Salovey [10, p. 143-144] au determinat și au evidențiat mai multe *niveluri ale formării inteligenței emoționale*, și anume:

I. Percepția, evaluarea și exprimarea emoțiilor – este primul nivel, care include identificarea emoțiilor și a conținutului emoțional atât la propria persoană, cât și la ceilalți,

recunoașterea emoțiilor în proiecte, limbaj, sunet și comportament, exprimarea și distingerea sentimentelor clare sau confuze, sincere sau false, stabilirea relațiilor binevoitoare, adecvate și pline de încredere.

II. Facilitarea emoțională a gândirii – la acest nivel emoția influențează pozitiv gândirea, direcționează atenția asupra informațiilor importante, asigurând interacțiunea emoțiilor cu procesele cognitive. De asemenea au loc și facilitarea rezolvării problemelor, explicarea conștientă a motivațiilor, luarea în considerare a mai multor puncte de vedere, anticiparea situațiilor în care s-ar simți o persoană, fiind ajutat în luarea de decizii.

III. În alegerea și analiza emoțiilor. Utilizarea cunoștințelor emoționale cuprinde cunoașterea emoțiilor, folosirea conștientă a emoțiilor, categorisirea lor, stabilirea cauzelor care provoacă diferite stări emoționale, elaborarea unor soluții alternative pentru rezolvarea situațiilor emoționale variate, interpretarea modalităților prin care emoțiile converg spre relații interpersonale.

IV. Reglarea emoțiilor pentru a promova creșterea emoțională și intelectuală – nivelul acesta se referă la implicațiile sociale pe care le comportă emoțiile și sentimentele, la controlarea și monitorizarea emoțiilor, precum și la determinarea stărilor emoționale, încurajându-le pe cele pozitive și moderându-le pe cele negative.

Fără o analiză mai profundă, John Mayer, Peter Salovey și David Caruso, [8, p. 232-234] inventariază patru elemente generative ale inteligenței emoționale:

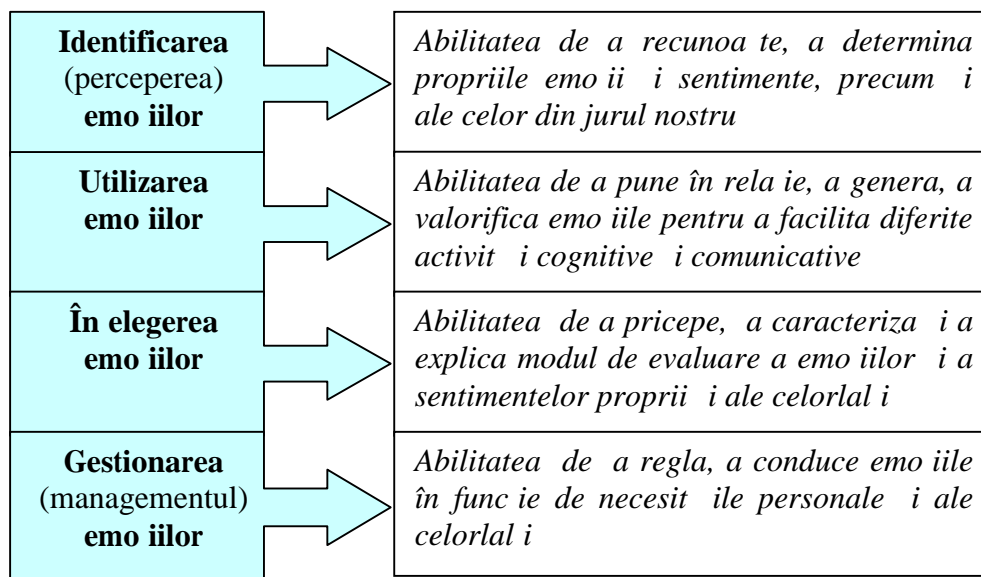


Figura 1. Elemente generative ale inteligenței emoționale după J. Mayer, P. Salovey și D. Caruso

Fiecare dintre aceste elemente generative are o contribuție unică la formarea inteligenței emoționale, profilând performanța pe care o va obține studentul-pedagog. Dar, în același timp, oricare dintre ele: *identificarea, utilizarea, în alegerea și gestionarea* emoțiilor „derivă” într-o anumită măsură din celelalte, având o interdependență foarte activă. Conștientizarea și trăirea în mod autentic a acestor arii conduc, eventual, la o perturbare psihologică și la o în alegere explicită a stărilor emoționale. Incapacitatea de a perturbă și de a realiza acest lucru ne va lăsa pradă propriilor noastre emoții și sentimente. Cei care au o încredere mai mare în emoțiile și sentimentele lor sunt „cârmaci” mai buni ai

realității și existenței personale. Alături de faptul de a fi conștienți de propriile sentimente, de autocontrol, de capacitatea de a stabili un scop și de empatie este important și cunoașterea comportamentului pozitiv și eficient în relațiile cu ceilalți. Nu este posibil ca în relațiile interpersonale să ne dăm seama de emoțiile importante-neimportante, bune-rele, avantajoase-dezavantajoase etc. Este important să le identificăm, să le înțelegem și să le aplicăm adecvat. Astfel satisfacția, de exemplu, este un semn că lucrurile merg bine, iar sentimentul de mulțumire într-o activitate poate însemna un lucru bine făcut.

În opinia lui D. Goleman, „inteligenta emoțională determină potențialul de a însuși abilități practice bazate pe anumite elemente: *conștiința propriilor afecte, reacții și resurse, motivație, autocontrol, empatie, sociabilitate*. Inteligența emoțională arată proporția în care s-a izbutit să se transfere acest potențial în randamentul profesional” [7, p. 24].

Utilitatea profilului de inteligență emoțională la studenții-pedagogi constă în aceea că ne oferă instrumente de cunoaștere, care au o valoare extrem de mare în formarea lor personală și profesională, deoarece stabilește potențialul competențelor emoționale sau sociale.

Strategia investigației noastre a fost orientată spre a stabili nivelul de dezvoltare și a forma la studenții-pedagogi a *cinci componente structurale* ale inteligenței emoționale, determinate și evidențiate de D. Goleman [10, p.141], [12, p. 15].

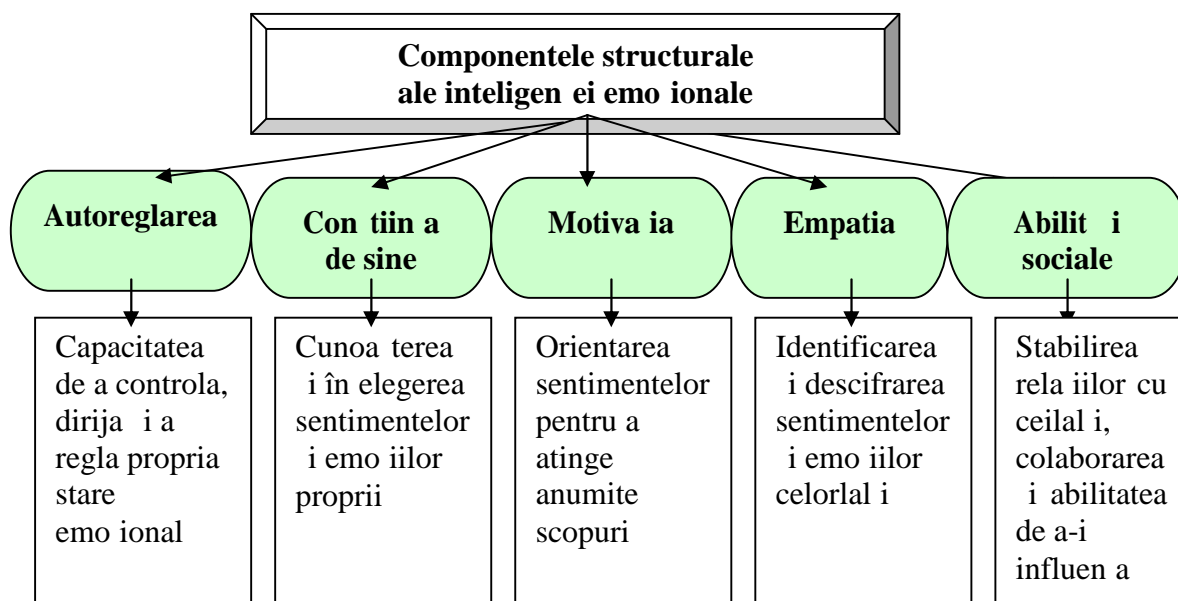


Figura 2. Structura inteligenței emoționale (după Goleman D.)



După părerea lui Robert Wood și Harry Tolley, „toate componentele sunt legate între ele într-un mod complex, capacitatea de a folosi eficient oricare dintre ele este legată de gradul în care posedăm una sau mai multe dintre aceste elemente. Cu alte cuvinte, există un sistem fundamental care le străbate pe toate. Prin urmare, folosirea simțurilor într-un mod pe care îl considerăm potrivit (*autoreglare*) este o aptitudine care se

bazează pe cunoașterea proprie (*conștiința de sine*). Similar, cei care își pot identifica

sentimentele (*con tiin a de sine*) sunt capabili s le identifice i pe ale altor oameni (*empatie*). A fi capabil s stabile ti rela ii cu al ii, în mod sincer, nu superficial (*abilit i sociale*), este cu siguran o func ie cuprins în toate celelalte laturi. F r con tiin a de sine, care ne d puterea de a ob ine obiectivul propus, numit *motiva ie*, este pu in probabil s realizezi ceva” [12, p. 15].

Studiul realizat în cadrul Universit ii de Stat din Tiraspol pe un e antion de 104 persoane a scos în eviden necesitatea prezen ei inteligen ei emo ionale la studen ii-pedagogi, indicând o mul ime de avantaje în preg tirea lor pentru activitatea didactic . Totodat ne-a permis s facem i unele preciz ri despre elementele inteligen ei emo ionale, care au pondere în asigurarea succesului personal i profesional, dintre care:

- *Cunoa terea propriilor emo ii*. În rela iile cu ceilal i se transmit anumite tipuri de informa ii, sentimente sau reac ii, care uneori este dificil de exprimat în mod clar i corect, întrucât nu se reu e te decodificarea adecvat a con inutului. Cel mai des, aceste tipuri de situa ii sunt generatoare de conflicte. Pentru evitarea lor e necesar s -i înv m pe studen i s descifreze ce înseamn aceste emo ii i mesaje exprimate atât la nivel verbal, cât i la cel non-verbal, astfel încât s fie corect perceput con inutul mesajelor. În elegerea emo iilor personale i folosirea lor adecvat este extrem de important în stabilirea rela iilor interpersonale, asigurând succes acestor rela ii.

- *Gestionarea emo iilor*. Prin cunoa terea i controlarea emo iilor personale se pot ob ine informa ii importante asupra felului în care decurge gândirea, asupra scopurilor i aspira iilor de via i asupra modului în care fiecare î i define te succesul personal în cadrul unui grup social. Am sesizat c unii studen i cu trecut academic impresionant nu se simt împlini i din punct de vedere emo ional sau social. Totodat , alt categorie de studen i, care nu au realizat în acest aspect atât de mult, manifestau satisfac ie pentru modul lor de via . Nevoia satisfacerii ar însemna atingerea poten ialului maxim de dezvoltare, deoarece numai realizarea scopului poate da un sentiment de succes, afirmare i de satisfac ie emo ional . Foarte des, persoanele dotate din punct de vedere intelectual r mân, datorit blocajelor emo ionale i incapacit ii de a- i controla adecvat emo iile, într-o lumin modest , sunt închise i introvertite, nefiind mul umite de sine, considerându-se incapabile de a aduce vreo contribu ie societ ii i de a- i îmbun t i propria existen .

- *Direc ionarea emo iilor c tre un scop*. Scopul este criteriul dup care se gestioneaz emo iile. În acest sens este foarte important cunoa terea scopului i a dorin elor pentru formarea unui comportament potrivit în vederea realiz rii op iunilor înaintate. Este evident c studentul care are foarte clar stabilite anumite obiective profesionale tie exact ce dore te i se va realiza plenar în cariera profesional .

- *Prezen a empatiei*. Empatia este definit ca aptitudinea de a fi con tient de sentimentele, gândurile, nevoile i preocup rile celorlal i. Pentru dezvoltarea capacit ilor empatice este necesar s -i cuno ti i s -i con tientizezi st rile emo ionale, deoarece empatia nu înseamn tr irea emo iilor altei persoane, ci doar în elegerea lor, pornind de la experien a ta. Empatia are o însemn tate destul de mare în stabilirea rela iilor interpersonale, prezentându-se ca un element major în explica iile despre sensibilitatea, necesit ile i valorile altor persoane. Prin intermediul empatiei se pot formula anticip ri comportamentale, intuiii ale realit ii i identific ri afective.

Empatia are o importanță tot mai pronunțată în ziua de azi, deoarece tot mai frecvent este folosită în munca în echipă, creșterea rapidă a ritmului globalizării, care implică dialoguri inter-culturale, în cadrul cărora pot apărea ușor neînțelegeri, conflicte sau concluzii greșite, iar persoanele empatică sunt în stare să perceapă toate subtilitățile și să reacționeze cu promptitudine. Competențele de ordin empatic ale cadrelor didactice sunt indispensabile, deoarece ele asigură în alegerea bună și susținerea în dezvoltare a altor persoane, orientarea spre acordarea ajutorului, în sensul anticipării, recunoașterii și satisfacerii nevoilor celor cu care se stabilesc relații, precum și conștientizarea curentelor emoționale și a relațiilor de putere într-un grup.

Empatia mai este și caracteristică esențială care definește un bun lider. A fi un lider empatic nu înseamnă să poți tempera emoțiile celorlalți, pentru a-i mulumi pe toți, ci mai degrabă să îi poți conștientiza emoțiile și sentimentele celor din jur, atunci când iei decizii inteligente. Investigiile ne-au demonstrat că în grupele unde liderul utilizează un stil empatic de conducere a grupului, relațiile interpersonale dintre membrii grupului sunt foarte prietenoase, pozitive și cu un grad sporit de reciprocitate.

- *Capacitatea de a construi relații pozitive.* Această componentă a inteligenței emoționale demonstrează responsabilitatea persoanei ca membru contribuabil și constructiv în grupul social, abilitatea de a stabili și a menține relații interpersonale favorabile în ceea ce privește afecțiunea reciprocă. Prezența acestor competențe dău posibilitate de a fi buni mediatori, de a putea preveni și arbitra conflictele, a crea o bună impresie în societate, a monitoriza exprimarea emoțiilor proprii, a corela în continuu propriul comportament social pentru a obține efectul scontat.

Cercetarea a fost organizată în trei etape: *constatare, formare și control*. În cadrul cercetării am încercat să ne ghidăm după componentele structurale ale inteligenței emoționale, profilate deja teoretic de către Daniel Goleman și confirmate experimental de studii reprezentative, cum sunt cele datorate lui R. Bar-On și Jeanne Segal.

La etapa de constatare s-a realizat, în corespundere cu ipoteza și obiectivele înaintate, un ansamblu de procedee și metode ce în vedea evaluarea nivelului de dezvoltare a componentelor de bază ale inteligenței emoționale: *autoreglarea, conștiința de sine, motivația, empatia, abilitățile sociale*. Astfel, am depistat diferențele de dezvoltare în cele cinci componente structurale ale EQ la ambele loturi de investigație: experimental (AE, BE) și de control (AC, BC).

Organizarea și derularea experimentului formativ ne-a demonstrat că în dezvoltarea inteligenței emoționale a studenților pedagogi e nevoie să cunoaștem unele particularități specifice de ordin personal și de ordin social, precum și factorii care influențează dezvoltarea inteligenței emoționale. Experimentul formativ a fost aplicat numai asupra lotului experimental „AE” și „BE”. Astfel, etapa formativă a fost împărțită în două părți: prima a vizat identificarea necesităților de formare a inteligenței emoționale, iar a doua era în strânsă legătură cu imaginea pe care și-o construiesc studenții despre inteligența emoțională și reușita în activitate. Toate acestea ne-au permis să elaborăm o baterie metodologică în scopul formării inteligenței emoționale la studenții-pedagogi.



În cadrul programului formativ a fost utilizat un ansamblu metodologic capabil să contribuie la formarea IE, astfel încât să se aplicat modelul dezvoltat de Mayer și Salovey al abilităților emoționale, scara multifactorială de măsurare a inteligenței emoționale (SMIE), „Cercetarea în oglindă”, studiul de caz, teste de autocunoaștere, empatie, motivație, de formare a abilităților sociale, metode de evaluare „Consens, expert, grup-int” etc.

Deși valorile inteligenței emoționale erau, în urma aplicării tehnicilor formative, nu prea mari prin raportare la maxim, totuși trebuie menționat faptul pozitiv că majoritatea studenților sunt, sub raport emoțional, suficient de orientați spre autocunoaștere și spre cunoașterea altor oameni. Scorurile înalte înregistrate reflectă cunoașterea emoțiilor celorlalți. În timp ce pentru alte trăsături ale inteligenței emoționale și, în special, ale celor care în de cunoașterea personal: autocontrolul emoțiilor negative, în alegerea cauzelor care provoacă supărarea, elaborarea unor soluții alternative pentru rezolvarea situației, relaxarea temporară în momente de furie etc. – valorile sunt destul de mici, ceea ce sugerează nevoia unor alternative în planul formării inteligenței emoționale.

De asemenea, cercetarea ne-a demonstrat că studenții posedă un control slab (unii chiar nul) al emoțiilor și că de multe ori nici nu pot să identifice ce emoții au. În cazul unor emoții ca mâhnirea, îngrijorarea, supărarea, manifestate cu intensitate mare, durata lor depășește un anumit punct, atingând cote extrem de periculoase – anxietate cronică, furie necontrolată, depresie. Cei care posedă inteligență emoțională la un nivel satisfăcător reușesc cu mult succes să evite aceste fenomene negative.

La etapa de control obiectivul care s-a realizat a fost stabilirea diferențelor în dezvoltarea nivelurilor inteligenței emoționale, pe care l-au atins studenții din eșantionul experimental în comparație cu studenții din eșantionul de control. Rezultatele probelor de control au fost confruntate cu cele din experimentul de constatare. Am observat că s-a produs o creștere vizibilă a nivelurilor inteligenței emoționale. Subiecții din lotul experimental au obținut ascendență în dezvoltare. În ceea ce privește nivelul dezvoltării motivației, empatiei și în ceea ce privește abilitățile sociale, rezultatele sunt suficient de avansate. Ceva mai modeste au fost consecințele, care au vizat evoluția autoreglării și autocunoașterii (conștiința de sine), dar și ele au suportat schimbări satisfăcătoare. Cu toate acestea, cercetarea ne-a reflectat clar că domeniul interpersonal al inteligenței emoționale care include empatia, motivația și abilitățile sociale se formează mai ușor și sunt la un nivel mai înalt de dezvoltare decât cele ce în de domeniul intra-personal: conștiința de sine și autoreglarea.

Astfel, rezultatele obținute de fiecare lot experimental la etapa finală a studiului sunt prezentate în următoarele tabele: 2, 3, 4, 5.

Tabelul 2. Rezultatele comparative la etapa final pentru grupa „AE”

	Cea mai mare IE		IE medie		Cea mai mic IE	
	const. %	control %	const. %	control %	const.%	control %
Autoreglarea	25	32	45	46	30	22
Con tiin a de sine	18	25	25	32	57	43
Motiva ia	29	39	32	36	39	25
Empatia	36	43	39	43	25	14
Abilit ile sociale	32	43	39	39	29	18
Total general	28	36,4	36	39,2	36	24,4
Diferen a (d)	8,4		3,2		11,6	

Tabelul 3. Rezultatele comparative la etapa final pentru grupa „A C”

	Cea mai mare IE		IE medie		Cea mai mic IE	
	const. %	control %	const. %	control %	const. %	control %
Autoreglarea	26	27	38	35	36	38
Con tiin a de sine	15	15	31	35	54	50
Motiva ia	27	30	31	35	42	35
Empatia	35	35	23	27	42	38
Abilit ile sociale	30	35	35	38	35	27
Total general	26,6	28,4	31,6	34	41,8	37,6
Diferen a (d)	1,8		2,4		4,2	

Tabelul 4. Rezultatele comparative la etapa final pentru grupa „B E”

	Cea mai mare IE		IE medie		Cea mai mic IE	
	const. %	control %	const. %	control %	const. %	control %
Autoreglarea	20	31	38	46	42	23
Con tiin a de sine	12	19	23	31	65	50
Motiva ia	23	35	31	38	46	27
Empatia	30	38	35	38	35	24
Abilit ile sociale	35	46	38	38	27	16
Total general	24	33,8	33	38,2	43	28
Diferen a (d)	9,8		5,2		15	

Tabelul. 5. Rezultatele comparative la etapa final pentru grupa „B C”

	Cea mai mare IE		IE medie		Cea mai mic IE	
	const. %	control %	const. %	control %	const. %	control %
Autoreglarea	22	25	34	33	44	42
Con tiin a de sine	17	17	25	29	58	54
Motiva ia	29	33	29	29	42	38
Empatia	33	33	30	38	37	29
Abilit ile sociale	37	37	30	33	33	30
Total general	27,6%	29	29,6%	32,4	42,8%	38,6
Diferen a (d)	1,4		2,8		4,2	

Procesarea rezultatelor ob inute în cadrul cercet rii ne-a permis s analiz m dac eforturile de dezvoltare a inteligen ei emo ionale la studen ii pedagogi au dat roade. Evaluarea capacit ilor ce in de inteligen a emo ional vizeaz în mare m sur atitudinile fa de reu itele ob inute, fa de bucuriile i satisfac iile avute în urma atingerii scopurilor, fa de gradul de implica ie emo ional în rela iile cu alte persoane. Astfel, generalizând implica iile experimentale, putem stabili nivelul dezvolt rii i profilul inteligen ei emo ionale la studen ii-pedagogi.

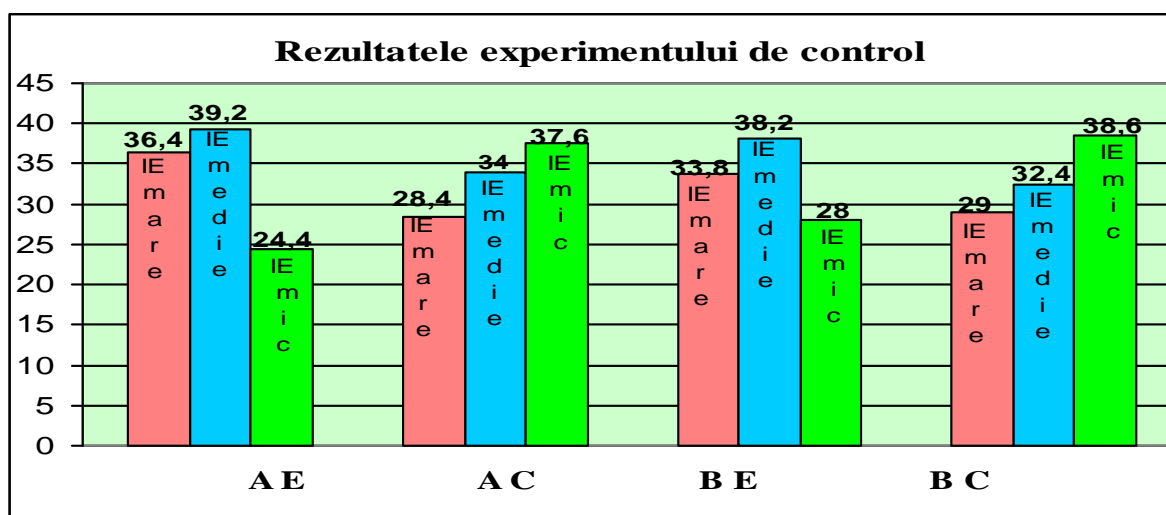


Figura 2. Nivelul dezvolt rii EQ pentru fiecare lot de investiga ie la etapa final

Concluzii: Inteligen a emo ional constituie generatorul rela iilor armonioase cu ceilal i, este mijlocul de a inventaria for ele i de a repera calit ile pe care dorim s le cultiv m studen ilor, este abilitatea de a interpreta corect situa iile personale, este forma de a convinge, a conduce, a negocia, a aplana conflictele, de a coopera i de a lucra în echip .

Persoana a c rei inteligen emo ional este bine dezvoltat va fi în stare s creeze un mediu de încredere i onestitate, în care s domine ra iunea i competitivitatea, în care persoanele s - i poat realiza i domina emo iile. Prezen a inteligen ei emo ionale prezice succesul personal, o carier satisf c toare i un leader-ship eficient. Pentru a comunica

eficient nu este destul să se exprimi clar, mai trebuie să știi cum să pui întrebări, să ascuți și să oferi răspunsuri constructive. Aceste aptitudini sunt extrem de oportune educatorilor.

Acumularea cunoștințelor și competențelor necesare activității de cadru didactic condiționează ridicarea nivelului de inteligență emoțională. Nivelul inteligenței este direct legat de performanțele în domenii. Mai specific, nivelul ridicat de inteligență emoțională reprezintă un avantaj în viața cotidiană odată ce majoritatea activităților cer un anumit tip de judecată sau de luare a deciziilor, iar nivelul scăzut de inteligență emoțională reprezintă un dezavantaj, mai ales în mediile educaționale. Pe măsură ce situațiile educaționale devin mai complexe, mai noi, mai mobile, mai imprevizibile, cu mai multe alternative, avantajele practice de a avea inteligență emoțională superioară cresc.

În acest sens, eficiența pregătirii cadrelor didactice solicită actualizarea și re/definirea conceptului și a standardelor de calitate ale activității didactice, deoarece inteligența emoțională rămâne, în procesul de formare pedagogică, a fi puțin cercetată.

BIBLIOGRAFIE:

1. Cojocaru M., *Provocări actuale privind integrarea competențelor emoționale în standardele de formare a cadrelor didactice*, www.upsc.md/docs/publicatii/ssu_1-17-2011, Revista de științe socioumane. Nr.1 (17), 2011, Chișinău 2011;
2. Cosnier J., *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*, Editura Polirom, Iași, 2007, 200 p.;
3. Charles J.Wolfe, Associates. LLC, *SMIE – prima și singura modalitate de măsurare bazată pe teste de abilități ale inteligenței emoționale*, Editura Safta, București, 1988, 108 p.;
4. Caruso David R., *Aplicabilitatea practică a modelului inteligenței emoționale la locul de muncă*, Editura Academica, 1999;
5. Goleman D., Boyatzis R., McKEE A., *Inteligența emoțională în leadership*, Editura Curtea veche, București, 2005, 344 p.;
6. Goleman D., *Inteligența emoțională*, Editura Curtea veche, București, 2008, 430 p.;
7. Goleman D., *Inteligența emoțională cheia succesului în viață*, Editura Alfa, București, 2004, 376 p.;
8. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D.R., Sitarenius G., *Emotional Intelligence as a Standard Intelligence*, *Emotion*, 2001, vol. 1, Nr. 3, p. 232-242;
9. Pâslaru V., Papuc L., Negur I., et al., *Construcția și dezvoltare curriculară*, Partea I, cadrul teoretic, Tip. Central, Chișinău, 2005, 176 p.;
10. Roco M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, Iași, 2004, 248 p.;
11. Stein Steven J., Book Howard E., *For a inteligenței emoționale, inteligența emoțională și succesul vostru*, Editura Alfa, București, 2003, 288 p.;
12. Wood R., Tolley H., *Inteligența emoțională prin teste*, Editura Meteor Press, București, 2003, 144 p.

EXPERIENȚA ACADEMICĂ – FACTOR IMPORTANT ÎN OPTIMIZAREA ADAPTĂRII STUDENTULUI ÎN MEDIUL UNIVERSITAR

Ecaterina Ștefan, lector superior
Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *University is the center where the education of tomorrow's society members is performed at the highest level, advocating for the concept of changing the old values, but accepting the idea that the students bear their own value system. The work below offers a study of students' adaptation to academic environment, at the same time providing an analysis of a series of indicators that constitute the achievement reference level for the students' interaction between overall personality development and conditions of the educational process.*

Key words: *academic experience, university environment, social adaptation, socio-professional adaptation, university challenges, quality indices, university modern requirements.*

Învățământul superior ocupă un rol privilegiat în sistemul social, având drept scop major formarea profesională a specialiștilor performanți în toate domeniile vieții economice, sociale și culturale. Experiența academică reprezintă un proces intens de pregătire pentru adaptarea socială. Există mai multe categorii de indicatori ai calității cunoașterii gradului de adaptare la mediul universitar: performanța academică transpusă în abilități, integrarea psihosocială în grup, satisfacția în contextul instituțional specific universității, normele comportamentale și organizarea activităților, atitudinile și stilul de lucru, stările emoționale și motivația, comunicarea și relațiile interpersonale etc. Toate aceste dimensiuni sunt corelate, convergența lor fiind și un indicator al propriilor competențe care vor facilita adaptarea și, evident, succesul și reușita la învățare. Adaptarea studentului la mediul universitar implică o formă inedită de adaptare socială, care va reflecta măsura în care candidatul la studii superioare va reuși să răspundă exigențelor prevăzute cu privire la comportament, la acumularea noilor informații necesare integrării socio-profesionale.

Adaptarea la mediul academic reprezintă un proces complex proiectat și dirijat de cadrele didactice universitare cu scopul realizării unei colaborări optime între student și profesor. Prin racordarea la noul univers cognitiv, la modurile universale de a fi, studenții percep exigențele ce apar în procesul zilnic de adaptare la noile realități ale vieții. Astfel, schimbarea se produce din interior și provoacă o mutație de orientare generală în viață, de adaptare și relaționare cu lumea, cu ceilalți indivizi [1, p. 229].

În calitate de concept specific al procesului educațional în cadrul instituțiilor de învățământ, adaptarea poate fi considerată drept rezultat al mecanismelor de asimilare a informațiilor și de acomodare la programul de studiu. Concordanța dintre obiectivele educaționale și rezultatele comportamentului face ca acestea să reprezinte condiția de bază a adaptării.

Raportul zilnic dintre studenți și profesori, dintre colegi necesită cunoașterea și adaptare reciprocă ce solicită efort, numeroase informații, moduri de reacție în diverse situații și anumite strategii. Autorii Simons, Kalichman, Santrock precizează că „pentru a ajuta studenții să facă față provocărilor universitare cu care se confruntă în ziua de astăzi este necesară cunoașterea mecanismelor și resurselor lor de adaptare.” [2, p. 20]. Desigur, acest nivel nou de instruire implică performanță și organizare.

Adaptarea la mediul academic este un proces complex, care are unele caracteristici specifice și necesită un interval anumit de timp. E. Bonchi, citându-i pe G. Vaillant și D. Levinson, numește intervalul de trecere de la studiile preuniversitare la cele universitare *faze de tranziție* [3, p. 377]. În fazele de tranziție, studenții experimentează diverse orientări și strategii de adaptare la noile standarde până când accept ceea ce corespunde propriei personalități.

Credem că o astfel de tranziție este specifică, mai ales, pentru cei fără experiență.

Cercetările efectuate în anul de studii 2010-2011, pe un eșantion de 150 de studenți, anul I, Facultatea Biologie/Chimie, Facultatea Geografie din cadrul Universității de Stat din Tiraspol, ne-au permis să constatăm că doar 32% (48) de studenți nu au întâlnit dificultăți de adaptare la mediul universitar, iar 68% (102) au avut diverse dificultăți de adaptare; dintre acestea – 57% (58) – nivel mediu de adaptare și 43% (44) – nivel scăzut de adaptare. Pe parcursul studiului realizat asupra dezvoltării personalității studentului în procesul de adaptare la mediul academic am urmărit unele aspecte legate de personalitatea profesorului și rolul acestuia în adaptarea academică a studentului. Pentru a cunoaște mai bine aceste aspecte, au fost aplicate mai multe chestionare, aplicate diverse teste și sondaje.

Înțelegând conținutul de temă propusă, ne vom referi doar la câteva întrebări din Chestionarul nr.3. Rezultatele obținute ne-au permis să concluzionăm că tinerii care au ales facultatea întâmplător ca pe o tranziție către maturitate vor întâmpina diverse dificultăți de adaptare la mediul academic.

Tab. 1. *Motivele alegerii Universității de Stat din Tiraspol*

Nr. total de studenți	Motivație internă	Mai multe locuri la buget		Profesori moderați și buni specialiști		Pentru a avea studii superioare		Suma mică pentru contract		Universitate acreditate de stat		Recomandarea altor studenți		Indicații primare		Număr răspunsuri		
		1	1	9	6%	3	25	1	1	3	2%	3	2%	8	5	5	3	
150	5	35	1	1	9	6%	3	25	1	1	3	2%	3	2%	8	5	5	3

Menționăm că studenții au clasat în topul preferințelor motivația pozitivă intrinsecă, de exemplu, „mă simt potrivit pentru profesia respectivă”, „nevoia de a cunoaște”, ceea ce ne face să credem că aceștia vor avea o atitudine pozitivă față de exigențele universitare și vor depăși ușor dificultățile de adaptare. 65% (din 150) au o motivație mai generală, fiind determinați de anumiți factori externi: „mai multe locuri la buget”, „la indicația sau sfatul cuiva” sau „pentru studii superioare”. Considerăm că, în cazul acestora, motivația mai puțin legată de obținerea profesiei poate fi o sursă inadaptable, deoarece studentul va oscila în fața greutăților. Presupunem că cele 3% din studenți, care nu au răspuns la întrebare, au ales universitatea în mod întâmplător sau au avut alte motive personale și le-a fost jenș răspuns. Astfel, credem că aceștia nu au o motivație personală bine conturată, ceea ce le poate crea dificultăți și mai mari de adaptare sau chiar vor abandona studiile universitare.

În prezent există numeroase dovezi că studiile superioare sunt o investiție în eleapță și că dezvoltarea personalității în perioada studenției are o implicație pe termen lung în ceea ce privește stilul de viață, ocupația și adaptarea în mediul social. Pancer, Wintre și Yaffe au remarcat: „Mulți tineri consideră că adaptarea la viața de student este stresantă și negativă” [4, p. 191]. În acest sens este important etapa procesului de luare a deciziei în ceea ce privește alegerea corectă a universității și a facultății. Credem că aceasta ar trebui să includă următorii pași: *conștientizarea, planificarea, angajamentul, responsabilitatea și adaptarea*. Este cunoscut faptul că modalitățile promovate de universități în ceea ce privește adaptarea academică sunt diferite, majoritatea orientându-se la realizările educaționale și perseverența studentului. Cercetările efectuate de Strage (1999) au demonstrat că există 5 indicatori importanți în adaptarea academică: încrederea academică, încrederea socială, autoaprecierea ca având o poziție de lider în cadrul grupului de apartenență, existența unui raport pozitiv cu profesorii, locusul de control intern (convingerea că puterea și controlul personal pot influența evenimentele, că succesele proprii se datorează aptitudinilor și muncii depuse). Toate acestea, corelate cu rezultatele academice, vor optimiza procesul de adaptare, ceea ce va avea un impact nemijlocit asupra integrării sociale.

Studenții obțin rezultate mai bune atunci când simt un interes deosebit din partea universității, atunci când se pune accent pe serviciile de susținere (consiliere, orientare profesională, cursuri speciale de dezvoltare a abilităților de adaptare academică). Universitățile, care îi ajută pe studenți să se considere integrați din punct de vedere social, au un impact pozitiv asupra adaptării și performanței academice. Studenții primului an universitar conștientizează parțial factorii care contribuie la succesul lor academic, manifestând o slabă implicare în activități. Prin urmare, presupunem că aceștia se așteaptă la o susținere mai mare din partea profesorilor. Așteptările se referă la activitățile de predare ale profesorilor, formele de comunicare, temele propuse și la relațiile student-profesor.

Studenților li s-a cerut să precizeze „ce fel de ajutor așteaptă din partea profesorilor”?

Nr. total de studenți	Accesibilitatea cunoștințelor		Cât mai multe exemplificări		Exemple practice din via		Doresc un ritm potrivit		Îndrumări suplimentare	
150	57	38%	44	29%	26	17%	13	9%	10	7%

Așteptările respective reflectă nevoile studenților în prima perioadă de adaptare. Raportul încordat cu profesorii poate trezi diverse tulburări, mai târziu, chiar abandonarea învățământului. Rezultatele propuse spre examinare denotă faptul că studenții pun accent pe atitudinea relaționare de facilitări din partea profesorilor. Aceste rezultate pot contribui la o conturare mai clară a problemei ce iese atât de adaptarea studentului în mediul universitar, cât și de o colaborare profesor-student. Profesorul universitar trebuie să fie acela care nu-i reproșează insuccesul studentului fără să încerce, în prealabil, să analizeze cauzele nerezonabile. Cunoașterea studentului debutant trebuie să se bazeze pe colaborarea activă dintre profesor și student, iar rezultatele unei bune colaborări vor facilita adaptarea lui la diverse situații noi. Studenții debutanți așteaptă să fie antrenați în viața universitară, acceptând implicarea în rezolvarea sarcinilor academice, sunt dispuși să interacționeze în cadrul unor

contexte neoficiale, în activități extracurriculare, însuși puțini dintre ei au curajul să se autopromoveze. În acest caz este bine să cunoaștem așteptările lor.

Nr. total de studenți	Comunicare eficientă		Răbdare în alegere		Respect și valorizare		Bună dispoziție a profesorilor		Indulgență la examen	
	150	38	25%	36	24%	33	22%	22	15%	21

Prin urmare, așteptările privind relațiile profesor – student sunt repartizate astfel: 25% din studenți pun accent pe o comunicare eficientă și 24% – pe răbdare în alegere din partea profesorilor, 22% așteaptă respect și valorizare din partea profesorilor. Studenții califică cu o mică diferență bună dispoziția profesorilor – 15%, indulgența la examen – 14%, fiind siguri că de acestea depinde succesul lor.

Scopul profesorilor universitari este de a ghida studenții spre reflecții și autoevaluare, de a-i ajuta să-și asume responsabilități pentru propria lor învățare. Nu trebuie să folosim cursul universitar ca pe o simplă succesiune de informații. Deseori poate fi mai avantajos să-și lăseze pe studenți să aleagă ce anume să învețe chiar la tema respectivă. Astfel, acordăm mai mult transparență procesului de instruire, dar propunându-le și ajutor în dezvoltarea capacităților de autoevaluare, ceea ce le va asigura mai multă responsabilitate. În acest sens, ne-am propus să identificăm dificultățile întâmpinate de studenți în pregătirea temelor.

Nr. total de studenți	Nu reușesc să conspecteze		Nu pot să selectez principalul când profesorul expune tema		Nu pot să selectez principalul din mai multe surse		Nu știu cum să pregătesc pentru examen		Nu pot să învăț sistematic, dacă nu mă vor întreba		Nu pot să expun tema în public		Nu pot să expun tema în formă de rezumat	
	150	24	16%	18	12%	12	8%	21	14%	27	18%	30	20%	18

Dacă prin educație în alegem asimilarea la nivel superior a informațiilor, a noilor valori, a modurilor de acțiune și acomodare a comportamentului propriu la actualul sistem de cunoaștere, atunci universitatea trebuie în eleasă ca instituție reformatoare de bază într-o comunitate umană. Prin racordarea la noul univers cognitiv, la modurile universale de a fi, studenții conștientizează exigențele ce apar în procesul zilnic de adaptare la noile realități ale vieții. Astfel, schimbarea se produce din interior și provoacă o mutație de orientare generală în viață, de adaptare și relaționare cu lumea, cu ceilalți indivizi. Studenții nu mai pot fi considerați niște „adulți tineri” sau „copii în creștere”.

Acești tineri își asumă anumite responsabilități și trebuie ajutați să se integreze în societate. Dacă ne referim la mediul universitar, crizele și perturbările comportamentale apar din diferite cauze. De exemplu, ca efect al discordanței dintre pregătirea colară anterioară și noile exigențe universitare. Aceste diferențe sunt analizate, în literatura de specialitate, drept surse de inadaptare. Astfel, ne-am propus să confirmăm sau să infirmăm

acest fapt. Prin urmare, studenților li s-a dat să examineze următoarele tipuri de sarcini și să precizeze cui nivel de studiu îi este specific: celui liceal sau celui universitar.

Tabelul 5. *Tipurile de sarcini specifice nivelului liceal și universitar*

Tipul de sarcini	Specific liceului	Specific universității	Specific pentru ambele	Nu știu
Învățarea din manual	32%	23%	24%	21%
Realizarea unui plan de idei al textului	28%	24%	28%	20%
Extragerea de informații din alte surse decât manualul	18%	30%	28%	24%
Rezolvarea de probleme practice în laborator	24%	38%	26%	12%
Cercetarea aspectelor noi ale fenomenelor	16%	28%	30%	26%
Elaborarea unui referat și expunerea în fața colegilor	28%	30%	28%	14%
Elaborarea unei lucrări pentru conferințe științifice	16%	38%	22%	24%
Elaborarea unui portofoliu de lucru individual	14%	20%	18%	48%
Pregătire sistematică pentru examene	12%	28%	53%	7%

După cum observăm, rezultatele obținute confirmă presupunerea că studenții nu cunosc unele tipuri de sarcini sau le atribuie greșit asemănările și deosebirile. Considerăm că înțelegerea greșită a sarcinilor poate avea consecințe asupra procesului de adaptare, deoarece poate întârzia găsirea unei soluții corecte în timpul efectuării sarcinii sau chiar rezolvarea incorectă a sarcinii, ceea ce se va solda cu insucces. Eșecul în rezolvarea sarcinilor universitare poate crea un disconfort la nivel emoțional și stres, efecte care se vor reflecta asupra procesului de adaptare. Neidentificarea tipului de sarcină poate prelungi perioada de adaptare la mediul academic. Identificarea tipurilor de sarcini universitare este o condiție importantă de realizare a succesului prin achiziționarea și transferarea informațiilor care pot fi aplicate în diverse situații, abilitate ce va favoriza adaptarea la cerințele mediului academic.

Prin urmare, testăm să identificăm stilul de pregătire pentru seminar al studenților.

Tabelul 6. <i>Rezultatele privind stilul de pregătire pentru seminar</i>					
Învățarea doar din manual	Învățarea după conspect și bibliografia recomandată	Învățarea după schema – sinteză din manual și conspect	Învățarea din manual și consultarea internetului	Învățarea din portofoliu	
48%	14%	8%	24%	6%	

Rezultatele obținute demonstrează preferința manualului, ceea ce nu corespunde exigențelor moderne universitare: citirea materiei predate, conspectarea și organizarea în scris într-o schemă unitară a cursului și a bibliografiei recomandate. Din observațiile și conversațiile cu unii studenți am remarcat că aceștia nu cunosc unele forme de învățare, de exemplu, lucrul individual (elaborarea portofoliului). Prin urmare, majoritatea studenților nu au un stil corespunzător standardelor universitare. Cunoaștem faptul că un stil de învățare nu este o achiziție spontană, ci rezultatul unei implicări proprii a studentului plus ajutorul din partea cadrelor didactice. De aceea considerăm că în procesul de adaptare este necesar să acordăm o atenție sporită gradului de cunoaștere privind tipurile de sarcini specifice studiilor universitare și aplicarea adecvată a strategiilor de pregătire. Din discuțiile cu studenții am remarcat că cea mai dificilă sarcină este considerată extragerea informației din mai multe surse și structurarea acesteia după o schemă unitară, expusă în portofoliu. Studenții nu au asemenea deprinderi de extracție a informației conform gradului de importanță, raportarea informației după anumite perioade și autori, organizarea logică a informației și formularea ideilor personale.

Studiile universitare prezintă pentru mulți tineri un pas important în viața de adult, cu noi responsabilități, trăiri emoționale intense, uneori chiar stresante. Experiența de student reprezintă un proces de pregătire pentru socializare, completându-se și cu așteptările celor din jur: părinții speră că universitatea va îmbunătăți nivelul de educație, fericirea și satisfacția copiilor; mediul de afaceri dorește să angajeze și motiveze, experți în domeniu și cu un mare potențial uman; societatea civilă aspiră la cetățeni dedicați valorilor socio-culturale; profesorii universitari contează pe dezvoltarea competențelor speciale, care să devină parte integrantă a personalității studenților. E cazul să ne întrebăm ce doresc și ce așteaptă studenții de la facultatea la care au visat. Răspunsul este cunoscut: specialitatea dorită.

La prima vedere este corect, majoritatea studenților au tendința să progreseze, să avanseze în plan personal și profesional. În același timp, abandonul universitar nu mai este astăzi o raritate. În prezent, susținerea generală pentru o educație universitară mai înaltă este răspândită și întâlnită în toate țările. În principiu, dacă universitățile transpun în realitate speranțele studenților, dacă își respectă menirea de a promova absolvenții bine instruiți și informați, de ce totuși există abandonul universitar? Gerald R. Adams, Michael D. Berzonsky afirmă că, începând cu anii 1950, au fost inițiate cercetări intense pentru a înțelege impactul experienței universitare asupra dezvoltării studenților. Menționăm: Jacob, 1957; Barton, 1959; Sanford, 1967; Heath, 1968; Feldman și Newcomb, 1969.

În anii 1970-1980, cercetările au fost orientate spre evidențierea impactului educației asupra rezultatelor sociale ale studenților, enumerând aproximativ 20 de teorii și modele asupra modificărilor observate. Autorii cită și remarcă peste 3000 de studii care își mențin valabilitatea și în prezent. Respectivul cercetări demonstrează că absolvirea unei facultăți are un impact pozitiv și semnificativ asupra factorilor ce determină îmbunătățirea calității vieții tânărului pe termen lung, dar și faptul că mulți tineri resimt experiența facultății ca pe un moment dificil de adaptare la mediul academic. Pentru acești tineri din R. Moldova, studiile universitare au devenit o etapă de tranziție de la adolescență la stadiul de adult. Candidații la studii superioare ar trebui să conștientizeze că universitatea nu este doar o punte de trecere spre maturitate, ci ocupă un rol privilegiat în sistemul social, având drept

scop major formarea profesional a speciali tilor performan i în toate domeniile vie ii economice, sociale i culturale.

Universitatea este centrul unde se realizeaz , la cel mai înalt nivel, educa ia unor membri ai comunit ii. Potrivit lui Kohn (1996) este necesar s introducem tinerii în „reflec ii critice adânci despre anumite moduri de «a fi» în loc de a le impune anumite comportamente”. Stephenson [2, p. 164] consider c politicile în mediile universitare ar trebui s ia în calcul urm toarele aspecte: studen ii, profesorii i administratorii s fie înv a i s reflecteze critic; dezvoltarea studen ilor trebuie orientat spre transformarea lor în cet eni responsabili de via a comunit ii i a societ ii, în genere; administratorii înv mântului trebuie s furnizeze resursele necesare pentru implementarea programelor de valori în educa ie; orice strategie implementat trebuie s fie în acord cu obiectivele educa ionale; curriculum-ul s fie structurat în acord cu valorile educa iei i cu experien a, stadiul i stilul de înv are i cultur al beneficiarilor; valorile educa iei trebuie s trezeasc interesul i curiozitatea studen ilor i s in cont de experien a lor personal .

Concretiz m c , dup o scurt confruntare cu experien a universitar , studen ii sunt influen a i de numero i factori interni i externi, care au un impact direct asupra procesului de adaptare a studentului. Statutul de student ofer tân rului posibilit i noi de afirmare, dar i noi obliga iuni. Când se înscriu la facultate, unii studen i trebuie s - i stabileasc noi limite comportamentale: desp rirea de p rin i, managementul timpului, gestionarea banilor, rela ion ri noi, însu irea noilor strategii de înv are, stabilirea rela iilor profesor-student, un nou regim de via etc..

Potrivit cercet torilor Holmbeck, Wandrei (1993) i Brooks, DuBois (1995), studen ii care se percep ca fiind adaptabili la schimbare i care simt c de in controlul asupra mediului în care tr iesc, care posed abilit i de rezolvare a problemelor i fac fa provoc rilor cu care se confrunt i au avut un grad înalt de autonomie în familie se adapteaz u or i repede în primul an universitar [4, p. 192].

Scopul principal al înv mântului modern este asigurarea unui program de studiu realizat în a a fel, încât studentul s se poat adapta u or pentru a r spunde cu maximum eficien cerin elor social-economice. Profesionalismul cadrelor didactice presupune un spectru larg de cuno tin e, capacit i i deprinderi care vor facilita adaptarea optim la mediul universitar. Responsabilitatea cadrelor didactice universitare fa de studen i este de a elabora strategii eficiente de dezvoltare i performan , de adaptare la mediul academic i de satisfac ie în mediul universitar. Aplicarea programelor speciale nu poate ignora problematica deosebit de complex a adapt rii studen ilor la mediul academic. Consider m c procesul de adaptare genereaz numeroase probleme pentru studen i, ace tia trebuie s le cunoasc , fiind antrena i în diverse activit i de autocunoa tere:

- particularit ile profesiei la care au aspirat;
- statutul i rolul de inut în universitate;
- gradul lui de preg tire pentru nivelul universitar;
- raportul de colaborare dintre student i profesor;
- rolul lui în grupul la care el va adera;
- rolul grupului în activitatea lui;

- cultura și valorile mediului universitar;
- stilul vestimentar și normele comportamentale;
- atitudinea și gradul de receptivitate față de „modelele” propuse;
- atitudinea față de valori și gradul lor de conștientizare exprimat în treapta în elegerii conștiente de sine.

Pentru a preveni abandonul universitar, studenții cu nivel scăzut de adaptare trebuie să beneficieze de un program individual preventiv-recuperator. Acest program trebuie să conțină:

- date despre climatul socio-cultural de educație anterioară;
- profilul de personalitate al studentului;
- motivația alegerii facultății;
- gradul de satisfacție în mediul universitar;
- date personale considerate semnificative pentru activitatea universitară.

Prin urmare, pentru a asigura adaptarea studentului într-un mediu special și pentru a depăși dificultățile de adaptare, trebuie să acordăm o deosebită atenție fiecărui factor implicat în procesul de adaptare. Pentru simplificare, G. Matthews, I.J. Dearxy, M.C. Whitteman [4, pag.418] propun următorul model:

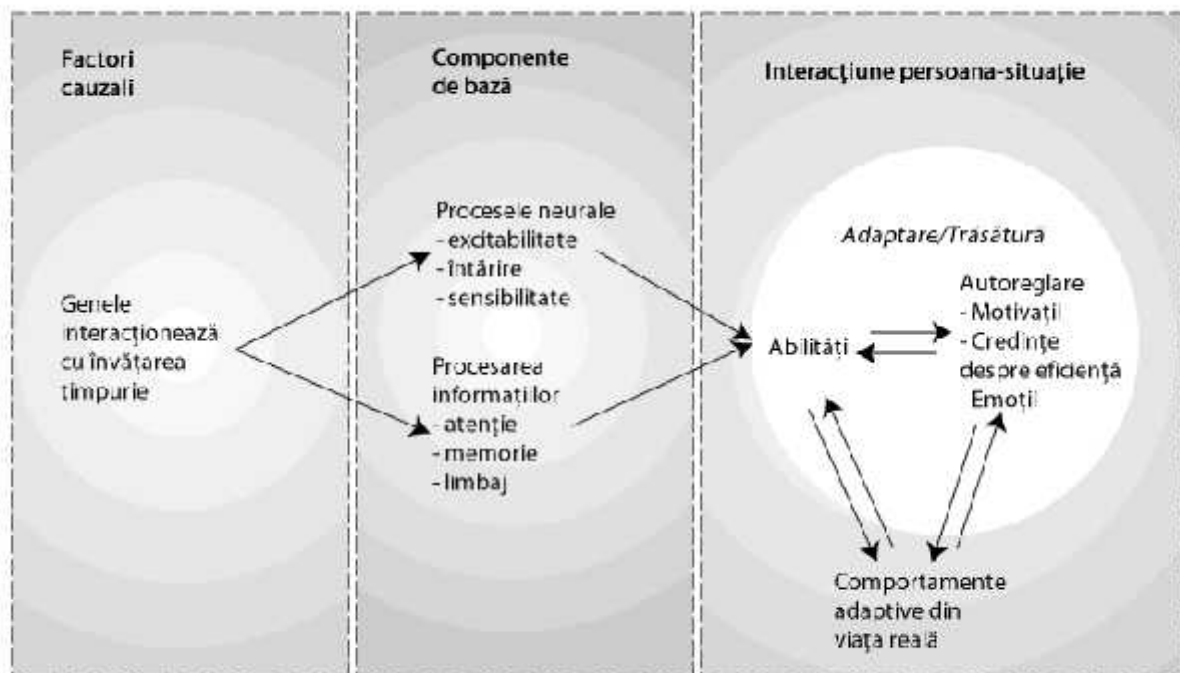


Fig. 1 Model de adaptare

Partea stângă a figurii reprezintă blocurile de bază care construiesc personalitatea: diferențele individuale din punctul de vedere al genotipului și al învățării inițiale influențază numeroase componente ale funcționării neurale și ale procesării informațiilor. Fiecare trăsătură are un tipar prototipic intrinsec al unor înclinații, de obicei minore, din funcționarea neurală și cognitivă. Înclinațiile din procesare influențază capacitatea persoanei de a dobândi abilități: *cognitive* – rezolvarea problemelor sociale de tratare a întâlnirii cu ceilalți și *intrapersonale* – menținerea concentrării în condiții de stres sau

supraîncercare. Aceste abilități sunt în corelație cu autoreglarea. Astfel, studenții tind să-și aplice capacitățile în atingerea scopului. Autoreglarea poate să faciliteze sau să perturbeze concretizarea abilităților ori să genereze diverse comportamente care acționează asupra mediului. Autorii E. Lehtinen și M. Vauras [1, pag.21] au construit un model teoretic al învățării bazat pe patternurile strategiilor de adaptare:

- adaptare prin orientare complet față de condițiile sarcinii;
- adaptare prin orientare spre sine;
- adaptare prin dependență de grup, adaptare socială.

În prezent este acreditată ideea că succesul adaptării este bazat pe interacțiunea dintre persoană și mediu. *Adaptările sunt precum cheile care se potrivesc unor lacăte specifice.* Larsen, Buss. [5, pag.9]).

Așa cum precizează M. Zlate, citându-l pe Gonnella [1, pag.19], literatura de specialitate propune diverse modele de adaptare, însă un model al adaptării trebuie să țină cont de următoarele:

- adaptarea la caracteristicile sarcinilor academice (academic adjustment);
- adaptarea la relațiile interpersonale din câmpul social (social adjustment);
- adaptarea sentimentelor cu privire la propria stare fizică și psihică (personal-emotional adjustment);
- adaptare prin angajarea și devotamentul față de instituția de învățământ (commitment-institutional attachment).

Conform observațiilor, studenții cu probleme de adaptare nu au principiile de organizare rațională a activității de învățare formate suficient și nu folosesc procedee de autocontrol. În comparație cu studenții fără dificultăți de adaptare, aceștia au o atenție superficială, orientare instabilă și un ritm de lucru lent. Ei întâmpină obstacole în sesizarea esențialului; sistematizarea cunoștințelor este parțială, se împotmolesc în detalii și nu se exprimă corect.

O cauză de inadaptare a unor studenți este și vocabularul sărac. Datorită faptului că limbajul deține un rol important în stabilirea relațiilor interpersonale, acești studenți prezintă dificultăți de integrare în grup. Ei sunt lipsiți de inițiativă, preferă singurătatea. Pe baza observațiilor întreprinse asupra studenților inadaptați remarcăm că aceștia nu sunt sociabili, nu au deprinderi de a colabora în grup, nu-și pot planifica timpul și sunt dezechilibrați emoțional. Ei prezintă o stare de nesiguranță și un nivel scăzut de aspirație, nu sunt conștienți de lacunele în volumul de cunoștințe, nu manifestă spirit critic față de realizările proprii, se descurajează și se demobilizează ușor. Deseori manifestă indiferență față de colegii și profesorii. Efortul sporit la care este supus studentul pentru a se adapta condițiilor actuale de puternică ascensiune socio-economică și de explozie informațională amplifică apariția neconținută a dificultăților de adaptare a studenților la exigențele colii superioare. Dificultățile de adaptare influențează personalitatea studentului și acesta nu mai face față standardelor, intră în conflict cu profesorii, colegii și, în sfârșit, abandonează studiile.

Delimitarea netă a formelor de manifestare a inadaptării este dificil de realizat, întrucât deseori acestea nu sunt exteriorizate. Aceste dificultăți variază de la student la student și se diferențiază prin durată, intensitate, mod de manifestare.

Din literatura de specialitate vom evidenția principalele manifestări observabile ale dificultăților de adaptare:

- în plan comportamental – absenteism, indiferență, acte de indisciplină, izolare, oboseală, ostilitate, inhibiție, încăpățănare;
- în plan cognitiv – dificultăți de concentrare, gândire superficială, scăderea motivației, lipsă de comunicare;
- în plan afectiv-volitiv – depresie, descurajare, teamă excesivă, lăbilitate emoțională, reacții afective neadecvate.

Studenții debutanți reușesc doar parțial să conștientizeze factorii care contribuie la procesul de adaptare, de aceea, într-o primă perioadă, profesorul îi poate ajuta. În acest sens, evidențiem factorii importanți implicați în adaptare, care pot fi observați ușor de orice profesor:

- *factori de personalitate*: personalitatea, maturitatea socio-afectivă, toleranța la frustrare, stabilitatea emoțională, sistemul motivațional-afectiv, setul de atitudini, aptitudini;
- *factori de mediu*: relațiile de grup, climatul psihosocial, relațiile studentului cu profesorii.

Majoritatea studiilor menționează următoarele etape în procesul de adaptare:

- *etapa de acomodare* – dominată de teamă și supunerea, sentimentele de prăsigă și neputință;
- *etapa de adaptare* – căutarea recompenselor și câștigarea bunăvoinței. În prima etapă este un atent observator a ceea ce se întâmplă, evaluează persoanele, normele, valorile și adoptă o anumită conduită;
- *etapa de participare* – studentul nu se mai simte străin față de ceilalți și are un comportament activ în relațiile interpersonale. Măsura participării este determinată de gradul de implicare psihosocială a fiecărui student și acceptarea lui de către ceilalți;
- *etapa de integrare* – corespunde dependenței de grup. Integrarea se desfășoară pe trei niveluri: integrarea tânărului venit în grup; integrarea în sistemul general de norme ale vieții studentului; integrarea grupei în sistemul general de norme și valori ale universității.

Se poate afirma în concluzie că schimbările rapide care au loc în învățământul superior din R. Moldova furnizează noi provocări și oportunități pentru promovarea programelor de optimizare a procesului de adaptare în mediul universitar. Prin compararea dinamică a performanțelor studentului putem evidenția progresul realizat în timp pentru obținerea specialității dorite, dar și deprinderile de adaptare la ritmul dezvoltării în societate. Programele de management educațional-academic trebuie să implice o serie de strategii organizatorice, având drept obiective: dezvoltarea nivelului de performanță, facilitarea gradului de adaptare psihosocială, cunoașterea realității pieței muncii și abilităților necesare profesiei solicitate. Principala calitate a cadrului didactic universitar este *vocația pedagogică*, exprimată de Rene Hubert în felul următor: „*a te simți chemat, ales pentru această sarcină și apt pentru a o îndeplini*”.

De i sunt multe aspecte identificate pân în prezent cu privire la ceea ce reprezint i ceea ce presupune experien a academic i adaptarea în mediul universitar, punerea în practic a acestora în mediul academic continu s r mân o provocare atât pentru cadrul didactic, cât i pentru student. Citându-l pe N. Vin anu, vom sublinia: „*Educa ia universitar este o zon a experien ei, a tr irii umane. Prin ea suntem supu i continuu unor încerc ri, unor ispite ale cunoa terii, ale asimil rii, unor valori perene, ale unor modele de ac iune proprie, inedit . La cap tul acestor încerc ri, fiecare cu dinamica i interoga iile ei, cu satisfac iile i insatisfac iile ei, ne reîntâlnim cu noi în ine, cu propria noastr fiin* ” [5, p. 4].

Ineren a factorilor care determin inadaptarea studen ilor la mediul academic impune aplicarea unui program axat pe dimensiunile *prevenire* – proces continuu, *remediere* – proces de interven ii i *optimizare* – proces de valorizare. Optimizarea procesului de adaptare poate fi realizat prin aplicarea modelelor psihopedagogice i a programelor de consiliere în cadrul unui Laborator de Asisten pentru Adaptarea Studen ilor în Mediul Universitar, care poate fi organizat pe lâng Centrul Universitar de Consiliere Psihologic i Orientare Profesional .

BIBLIOGRAFIE:

1. Zlate M., *Adaptare i strategii de adaptare. Probleme fundamentale ale psihologiei i tiin elor educative*. Bucure ti: Universit ii, 2006;
2. Simons S., Kalichman S., Santrock J., *Human Adjustment*, WCB, Brown & Benchmark Publishers, Madiron, Wisconsin – Dubuque, Iowa, 1994;
3. Bonchi E., Secui M., Breban A., *Psihologia vârstelor*. Oradea: Universit ii, 2004;
4. Matthews G., Dearxy I. J., Whitteman M. C., *Psihologia adolescen ei*. Ia i: Polirom, 2009;
5. Vin anu N., *Educa ia Universitar* . Bucure ti: Aramis Print, 2001
6. David Little, Radka Perclová, *Portofoliul european al limbilor: ghid destinat profesorilor i formatorilor cadrelor didactice*, Chi in u, 2003
7. Neac u I., *Înv area academic independent* . Bucure ti: Universit ii, 2006

REZOLVAREA PROBLEMELOR PRIN DIVERSE MODALIT I DIDACTICE

Lauren iu Calmu chi, *doctor habilitat, profesor universitar*

Andrei Hariton, *doctor habilitat, profesor universitar*

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *This article stresses the statement that it is more efficient to solve the same problem using different methods, than to solve with pupils several problems using the same method. It analyzes different methods that teachers of mathematics can use while teaching, and emphasizes the fact that they should apply variedl methods to solve one and the very same problem.*

Key words: *problem solving, interval method, logico-symbolic method, graph method, equivalence, logic implication.*

Decât să rezolvăm cu elevii mai multe probleme prin aceeași metodă, e mai eficient să rezolvăm una și aceeași problemă prin mai multe metode - afirmație care nu este nouă în *Didactica matematicii* [1, p. 162-163], [2, p.151] etc.

Spre regret, acestui adevăr în activitatea profesorilor de matematică din Republica Moldova nu i se acordă, în ultimii ani, o atenție cuvenită. Această situație a fost confirmată de către absolvenții liceelor din țară, care au devenit studenții ai Facultății de Fizică, Matematică și Tehnologii Informaționale de la Universitatea de Stat din Tiraspol, de către profesorii de matematică, care sosesc la stagiile de formare continuă din cadrul universității.

Sondajele efectuate au avut ca obiectiv major *stabilirea motivelor scderii atenției în ceea ce privește rezolvarea problemelor prin diverse metode*, ceea ce ne permite formularea unor concluzii:

- programa la matematică pentru ciclul preuniversitar este supraîncărcată;
- numărul insuficient de ore acordat pentru rezolvarea problemelor;
- lipsa unei orientări consecvente în manualele școlare de matematică în direcția rezolvării problemelor și demonstrării teoremelor prin diverse metode;
- examenul de absolvire a gimnaziului/liceului la matematică nu stimulează deloc rezolvarea uneia și a celeia și probleme prin mai multe metode;
- interesul scăzut al elevilor, dar și al profesorilor față de studierea matematicii în învățământul preuniversitar;
- un rol negativ în aspectul dezvoltării judecării logice a elevilor aparține computerului: mai mulți elevi „a teaptă” de la computer nu numai ajutor în domeniul efectuării calculelor numerice, ci și al judecării logice.

Rezolvarea problemelor prin diverse metode nu se efectuează în școală atât de des (în general la dezvoltarea logicii elevilor nu se acordă atenție în procesul studierii matematicii), aceasta o confirmă sondajul realizat în baza unui contingent de 32 de profesori de matematică sosiți din diverse colii ale Republicii Moldova, în aprilie 2010, la cursurile de formare continuă.

Printre problemele propuse în cadrul probei de evaluare la finele cursurilor de formare continuă a fost și exercițiul:

$$\text{Rezolvă-i prin diverse metode inecuația } \frac{1}{x^2 - 5x + 6} \leq \frac{1}{2}.$$

De către cei 32 de profesori au fost propuse 8 metode de rezolvare a inecuației. Astfel, 2 profesori au utilizat 4 metode, 1 profesor – 3 metode, 16 profesori – 2 metode, 13 profesori – 1 metodă. Trebuie semnalat că unii profesori au reacționat cu nedumerire la condiția de a rezolva inecuația prin intermediul mai multor metode, alegând dintre acestea pe cea mai rațională.

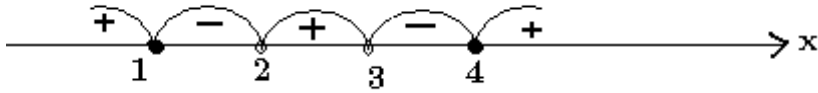
Vom analiza greșelile comise la rezolvarea inecuației propuse, prin aplicarea fiecăreia dintre cele 8 metode utilizate de profesori.

1. Metoda intervalelor, luând ca bază

$$\frac{x^2 - 5x + 4}{x^2 - 5x + 6} \geq 0 \Leftrightarrow (x-1)(x-4)(x-2)(x-3) \geq 0; \text{ DVA: } \mathbb{R} \setminus \{2; 3\}.$$

$$\frac{1}{x^2 - 5x + 6} \leq \frac{1}{2} \Leftrightarrow \frac{1}{x^2 - 5x + 6} - \frac{1}{2} \leq 0 \Leftrightarrow \frac{2 - x^2 + 5x - 6}{2(x^2 - 5x + 6)} \leq 0 \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow \frac{-x^2 + 5x - 4}{x^2 - 5x + 6} \leq 0 \Leftrightarrow \frac{x^2 - 5x + 4}{x^2 - 5x + 6} \geq 0 \Leftrightarrow (x-1)(x-4)(x-2)(x-3) \geq 0.$$



$$R: x \in (-\infty; 1] \cup (2; 3) \cup [4; +\infty).$$

Au utilizat această metodă 27 de profesori, dar numai 9 dintre aceștia nu au comis greșeli. Greșelile tipice au fost: nu s-a determinat inițial DVA al funcției $y = x^2 - 5x + 6$, ca numitor al fracției $\frac{1}{x^2 - 5x + 6}$, s-au utilizat incorect simbolurile „ \Leftrightarrow ” și „ \Rightarrow ”.

2. Metoda intervalelor, luând ca bază $\frac{x^2 - 5x + 4}{x^2 - 5x + 6} \geq 0 \Leftrightarrow \begin{cases} \frac{x^2 - 5x + 4}{x^2 - 5x + 6} > 0 \\ \frac{x^2 - 5x + 4}{x^2 - 5x + 6} = 0 \end{cases} \Leftrightarrow$

$$DVA: \mathbb{R} \setminus \{2; 3\}.$$

$$\frac{1}{x^2 - 5x + 6} \leq \frac{1}{2} \Leftrightarrow \frac{1}{x^2 - 5x + 6} - \frac{1}{2} \leq 0 \Leftrightarrow \frac{2 - x^2 + 5x - 6}{2(x^2 - 5x + 6)} \leq 0 \Leftrightarrow \frac{-x^2 + 5x - 4}{x^2 - 5x + 6} \leq 0 \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow \frac{x^2 - 5x + 4}{x^2 - 5x + 6} \geq 0 \Leftrightarrow \begin{cases} \frac{x^2 - 5x + 4}{x^2 - 5x + 6} > 0 \\ \frac{x^2 - 5x + 4}{x^2 - 5x + 6} = 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \frac{(x-1)(x-4)}{(x-2)(x-3)} > 0 \\ x = 1 \\ x = 4 \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow (x-1)(x-2)(x-3)(x-4) \geq 0.$$



$$R: x \in (-\infty; 1] \cup (2; 3) \cup [4; +\infty).$$

Au utilizat această metodă 27 de profesori, dar numai 9 dintre aceștia nu au comis greșeli. Greșelile tipice au fost: nu s-a determinat DVA al funcției $y = x^2 - 5x + 6$, s-au utilizat incorect simbolurile „ \Leftrightarrow ” și „ \Rightarrow ”.

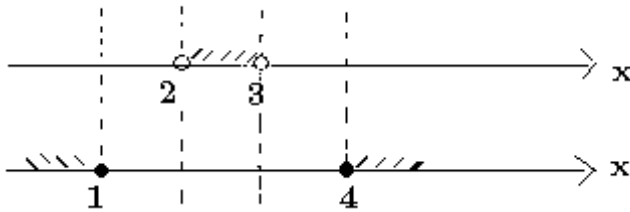
3. Metoda intervalelor, luând ca bază substituția $x^2 - 5x + 6 = t$.

$$DVA: \mathbb{R} \setminus \{2; 3\}.$$

$$\frac{1}{x^2 - 5x + 6} \leq \frac{1}{2} \Leftrightarrow \frac{2}{x^2 - 5x + 6} \leq 1 \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow \frac{2}{x^2 - 5x + 6} \leq \frac{x^2 - 5x + 6}{x^2 - 5x + 6} \Leftrightarrow \frac{2 - (x^2 - 5x + 6)}{x^2 - 5x + 6} \leq 0 \Leftrightarrow \frac{2-t}{t} \leq 0 \Leftrightarrow (2-t)t \leq 0 \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} t < 0 \\ t \geq 2 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x^2 - 5x + 6 < 0 \\ x^2 - 5x + 6 \geq 2 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} (x-2)(x-3) < 0 \\ (x-1)(x-4) \geq 0 \end{cases}$$



$$R: x \in (-\infty; 1] \cup (2; 3) \cup [4; +\infty).$$

Au utilizat această metodă două persoane și ambele au comis greșeli la utilizarea simbolurilor „ \Leftrightarrow ” și „ \Rightarrow ”. Spre exemplu, $x^2 - 5x + 6 = t \Rightarrow \frac{2-t}{t} \leq 0$.

4. Metoda intervalelor, luând ca bază substituția $\frac{1}{x-3} = t$.

DVA: $\mathbb{R} \setminus \{2; 3\}$.

$$\frac{1}{x^2 - 5x + 6} \leq \frac{1}{2} \Leftrightarrow \frac{1}{(x-2)(x-3)} \leq \frac{1}{2}; \frac{1}{x-3} = t \Leftrightarrow x-3 = \frac{1}{t}; x-2 = \frac{1}{t} + 1 = \frac{1+t}{t}$$

$$\frac{1}{(x-2)(x-3)} \leq \frac{1}{2} \Leftrightarrow \frac{t^2}{1+t} \leq \frac{1}{2} \Leftrightarrow \frac{t^2}{1+t} - \frac{1}{2} \leq 0 \Leftrightarrow \frac{2t^2 - t - 1}{2(1+t)} \leq 0 \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow \frac{2(t-1)(t+0,5)}{2(1+t)} \leq 0 \Leftrightarrow \frac{(t-1)(t+0,5)}{1+t} \leq 0 \Leftrightarrow (t+1)(t+0,5)(t-1) \leq 0 \Leftrightarrow$$

$$\left(\frac{1}{x-3} + 1 \right) \left(\frac{1}{x-3} + \frac{1}{2} \right) \left(\frac{1}{x-3} - 1 \right) \leq 0 \Leftrightarrow \left(\frac{1+x-3}{x-3} \right) \left(\frac{2+x-3}{2(x-3)} \right) \left(\frac{1-x+3}{x-3} \right) \leq 0 \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow \frac{(x-2)(x-1)(4-x)}{2(x-3)^3} \leq 0 \Leftrightarrow \frac{(x-2)(x-1)(x-4)}{x-3} \geq 0$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} \frac{(x-1)(x-2)(x-4)}{x-3} > 0 \\ \frac{(x-1)(x-2)(x-4)}{x-3} = 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} (x-1)(x-2)(x-4) > 0 \\ x=1 \\ x=4 \end{cases}$$



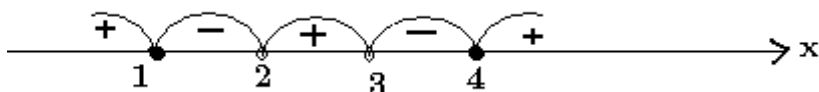
$$R: x \in (-\infty; 1] \cup (2; 3) \cup [4; +\infty).$$

A acceptat această metodă o singură persoană, care a admis greșeli la utilizarea incorectă a simbolului „ \Rightarrow ”, a pus condițiile $t \neq 0, t \neq -1$, condiții care sunt de prisos.

5. Metoda intervalelor (logico-simbolic) utilizând substituția $x^2 - 5x = a$

DVA: $\mathbb{R} \setminus \{2; 3\}$.

$$\begin{aligned} \frac{1}{x^2 - 5x + 6} \leq \frac{1}{2} &\Leftrightarrow \frac{1}{a + 6} \leq \frac{1}{2} \Leftrightarrow \frac{1}{a + 6} - \frac{1}{2} \leq 0 \Leftrightarrow \frac{2 - a - 6}{2(a + 6)} \leq 0 \Leftrightarrow \frac{-a - 4}{2(a + 6)} \leq 0 \Leftrightarrow \\ &\Leftrightarrow \frac{a + 4}{a + 6} \geq 0 \Leftrightarrow (a + 4)(a + 6) \geq 0 \Leftrightarrow \begin{cases} a \geq -4 \\ a < -6 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x^2 - 5x \geq -4 \\ x^2 - 5x < -6 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x^2 - 5x + 4 \geq 0 \\ x^2 - 5x + 6 < 0 \end{cases} \Leftrightarrow \\ &\Leftrightarrow \begin{cases} (x - 1)(x - 4) \geq 0 \\ (x - 2)(x - 3) < 0. \end{cases} \end{aligned}$$



$$\mathbb{R}: x \in (-\infty; 1] \cup (2; 3) \cup [4; +\infty).$$

Au utilizat această metodă doi profesori, care nu au indicat DVA al funcției examinate. Pentru a indica intervalele, o persoană, a folosit proprietățile trinomiului tratat.

6. Metoda logico-simbolică bazată pe compararea numitorilor fracțiilor $\frac{1}{x^2 - 5x + 6}$

$$\leq \frac{1}{2}.$$

DVA: $\mathbb{R} \setminus \{2; 3\}$.

$$\begin{aligned} \frac{1}{x^2 - 5x + 6} \leq \frac{1}{2} &\Leftrightarrow \begin{cases} x^2 - 5x + 6 \geq 2 \\ x^2 - 5x + 6 < 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x^2 - 5x + 6 - 2 \geq 0 \\ 2 < x < 3 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x^2 - 5x + 4 \geq 0 \\ 2 < x < 3 \end{cases} \Leftrightarrow \\ &\Leftrightarrow \begin{cases} x \leq 1 \\ x \geq 4 \\ 2 < x < 3 \end{cases} \Leftrightarrow x \in (-\infty; 1] \cup (2; 3) \cup [4; +\infty). \end{aligned}$$

Este evident că această metodă este cea mai rațională la rezolvarea inecuației propuse. Ea a fost utilizată de 11 profesori (34,4%). Dar 9 dintre aceștia au comis greșelile logice,

$$\text{scriind: } \frac{1}{x^2 - 5x + 6} \leq \frac{1}{2} \Leftrightarrow \begin{cases} x^2 - 5x + 6 > 0 \\ x^2 - 5x + 6 \geq 2 \\ x^2 - 5x + 6 < 0 \end{cases}$$

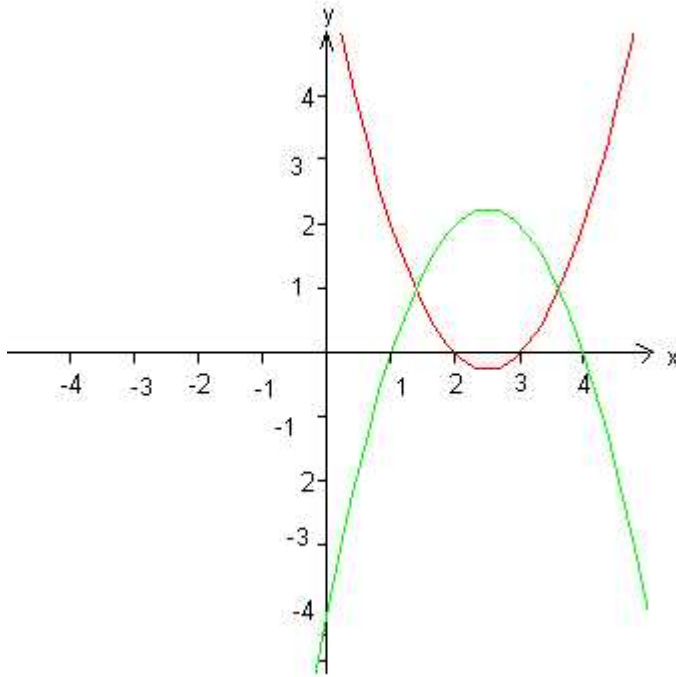
7. Metoda grafică în baza intersecției parabolilor $y = x^2 - 5x + 6$ și $y^2 = -x^2 + 5x - 4$.

DVA: $\mathbb{R} \setminus \{2; 3\}$.

$$\frac{1}{x^2 - 5x + 6} \leq \frac{1}{2} \Leftrightarrow \frac{1}{x^2 - 5x + 6} - \frac{1}{2} \leq 0 \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow \frac{2 - (x^2 - 5x + 6)}{2(x^2 - 5x + 6)} \leq 0 \Leftrightarrow \frac{-x^2 + 5x - 4}{2(x^2 - 5x + 6)} \leq 0 \Leftrightarrow \begin{cases} -x^2 + 5x - 4 \leq 0 \\ x^2 - 5x + 6 > 0 \end{cases}$$

$$\begin{cases} -x^2 + 5x - 4 \geq 0 \\ x^2 - 5x + 6 < 0 \end{cases}$$



A aplicat această metodă o singură persoană.

8. Metodă logico-simbolică în baza utilizării echivalenței

$$\frac{-x^2 + 5x - 4}{2(x^2 - 5x + 6)} \leq 0 \Leftrightarrow \begin{cases} -x^2 + 5x - 4 \leq 0 \\ x^2 - 5x + 6 > 0 \end{cases}$$

$$\begin{cases} -x^2 + 5x - 4 \geq 0 \\ x^2 - 5x + 6 < 0 \end{cases}$$

DVA: $\mathbb{R} \setminus \{2; 3\}$.

$$\frac{1}{x^2 - 5x + 6} \leq \frac{1}{2} \Leftrightarrow \frac{1}{x^2 - 5x + 6} - \frac{1}{2} \leq 0 \Leftrightarrow \frac{-x^2 + 5x - 4}{x^2 - 5x + 6} \leq 0$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} -x^2 + 5x - 4 \leq 0 \\ x^2 - 5x + 6 > 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} -x^2 + 5x - 4 \geq 0 \\ x^2 - 5x + 6 < 0 \end{cases}$$

$$\Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \left[\begin{array}{l} x \leq 1 \\ x \geq 4 \end{array} \right] \\ \left[\begin{array}{l} x < 2 \\ x > 3 \end{array} \right] \\ \left[\begin{array}{l} 1 \leq x \leq 4 \\ 2 < x < 3 \end{array} \right] \end{array} \right] \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \left[\begin{array}{l} x \leq 1 \\ x < 2 \end{array} \right] \\ \left[\begin{array}{l} x \leq 1 \\ x > 3 \end{array} \right] \\ \left[\begin{array}{l} x \geq 4 \\ x < 2 \end{array} \right] \\ \left[\begin{array}{l} x \geq 4 \\ x > 3 \end{array} \right] \\ 2 < x < 3 \end{array} \right] \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} x \leq 1 \\ \emptyset \\ \emptyset \\ x \geq 4 \\ 2 < x < 3 \end{array} \right] \Leftrightarrow (-\infty; 1] \cup (2; 3) \cup [4; +\infty).$$

$$R: x \in (-\infty; 1] \cup (2; 3) \cup [4; +\infty).$$

Au aplicat această metodă 10 profesori, dintre care doar 2 au rezolvat corect inecuația propusă, iar restul au comis greșeli în utilizarea simbolurilor „ \Leftrightarrow ”, „ \Rightarrow ”, „ $\{$ ”, „ $[$ ”.

9. Metoda bazată pe utilizarea echivalenței și implicației logice.

$$DVA: R \setminus \{2; 3\}.$$

$$\begin{aligned} \frac{1}{x^2 - 5x + 6} \leq \frac{1}{2} &\Leftrightarrow \frac{1}{x^2 - 5x + 6} - \frac{1}{2} \leq 0 \Leftrightarrow \\ \frac{2 - (x^2 - 5x + 6)}{2(x^2 - 5x + 6)} \leq 0 &\Leftrightarrow \frac{-x^2 + 5x - 4}{x^2 - 5x + 6} \leq 0 \Leftrightarrow \\ \Leftrightarrow \frac{x^2 - 5x + 4}{x^2 - 5x + 6} \geq 0 &\Leftrightarrow \begin{cases} \frac{x^2 - 5x + 4}{x^2 - 5x + 6} > 0 \\ \frac{x^2 - 5x + 4}{x^2 - 5x + 6} = 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} (x-1)(x-2)(x-3)(x-4) > 0 \\ x=1 \\ x=4 \end{cases} \Leftrightarrow \end{aligned}$$

$$\Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} (x-1 > 0)(x-2 > 0)(x-3 > 0)(x-4 > 0) \\ (x-1 > 0)(x-2 > 0)(x-3 < 0)(x-4 < 0) \\ (x-1 > 0)(x-2 < 0)(x-3 > 0)(x-4 < 0) \\ (x-1 > 0)(x-2 < 0)(x-3 < 0)(x-4 > 0) \\ (x-1 < 0)(x-2 > 0)(x-3 > 0)(x-4 < 0) \\ (x-1 < 0)(x-2 > 0)(x-3 < 0)(x-4 > 0) \\ (x-1 < 0)(x-2 < 0)(x-3 > 0)(x-4 > 0) \\ (x-1 < 0)(x-2 < 0)(x-3 < 0)(x-4 < 0) \\ x=1 \\ x=4 \end{array} \right] \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} (x > 1)(x > 2)(x > 3)(x > 4) \\ (x > 1)(x > 2)(x < 3)(x < 4) \\ (x > 1)(x < 2)(x > 3)(x < 4) \\ (x > 1)(x < 2)(x < 3)(x > 4) \\ (x < 1)(x > 2)(x > 3)(x < 4) \\ (x < 1)(x > 2)(x < 3)(x > 4) \\ (x < 1)(x < 2)(x > 3)(x > 4) \\ (x < 1)(x < 2)(x < 3)(x < 4) \\ x=1 \\ x=4 \end{array} \right] \Leftrightarrow$$

$$\left[\begin{array}{l} x > 4 \\ 2 < x < 3 \\ \emptyset \\ \emptyset \\ \emptyset \\ \emptyset \\ \emptyset \\ x < 1 \\ x = 1 \\ x = 4 \end{array} \right] \Leftrightarrow \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} x > 4 \\ 2 < x < 3 \\ x < 1 \\ x = 1 \\ x = 4 \end{array} \right] \Leftrightarrow (-\infty; 1] \cup (2; 3) \cup [4; +\infty).$$

$$R: x \in (-\infty; 1] \cup (2; 3) \cup [4; +\infty).$$

Acest metod a fost utilizat de o singur persoan . Au fost comise unele gre eli ce in de aplicarea incorect a opera iilor logice.

Generalizând cele expuse, vom mai sublinia:

1) O mare parte dintre cadrele didactice care predau matematica nu se conduce de principiul: mai bine s rezolv m o problem prin diverse metode, decât mai multe probleme prin aceea i metod .

2) Unii dintre profesori nu eviden iaz cea mai ra ional cale de rezolvare a unui probleme dintre c ile existente de rezolvare a acesteia.

3) E mare num rul profesorilor care comit gre eli la rezolvarea problemelor (exerci iilor) i, respectiv, la utilizarea no iunilor principale din logica matematicii.

BIBLIOGRAFIE:

1. ,, , , 1975.
2. ,, ,, , .39, N. 6, 2009.
3. Hariton A., *Teorem , condi ie necesar i suficient* , UST, Chi in u, 2007.

TRANSPUNEREA DIDACTICĂ A CONȚINUTURILOR PENTRU DEZVOLTAREA GÂNDIRII MATEMATICE

Marcel Teleuc , *doctor, conferențiar universitar*

Ilie Lupu, *doctor habilitat, profesor universitar*

Larisa Sali, *lector superior universitar*

Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *The purpose of this work is to reveal important principles of mathematical education, which are applicable especially in the case of children gifted in mathematics. In this frame, the article emphasizes the idea of launching some extracurricular courses that will offer the pupils the opportunity to develop their abilities in different school subjects they excel at.*

Key words: *content of education, development of mathematical thought, principles of mathematical education, deductive thought, heuristic thought.*

Actualizarea și modernizarea conținuturilor matematice trebuie să fie însoțită de elaborarea unor studii științifice care să satisfacă rigorile matematice și legile psihologice ale actului uman de cunoaștere, ce se desfășoară în psihicul fiecărui copil/adolescent. La bază stau unele principii care nu sunt doar niște fraze ușor acceptabile din punct de vedere logic, ci reflectă într-un mod diferențiat realitatea școlară, putând deveni un fir al Ariadnei, niște idei călăuzitoare care să conduc efectiv la elaborarea de programe și manuale. Aceste principii impun elaborarea unui curriculum care ar implica:

- flexibilitatea conținuturilor care permite extinderea, aprofundarea, accelerarea, reorganizarea, compactarea, un ritm flexibil de învățare, abordări interdisciplinare și experiențe de învățare transcurriculare;
- flexibilitatea la nivel de proces, care să promoveze creativitatea și gândirea critică, oportunități de învățare prin descoperire, ce ar permite libertatea de alegere a traseelor de învățare;
- diversificarea produselor/rezultatelor, care să încurajeze învățarea autentică, să susțină exprimarea creativă, să solicite termene realiste de învățare, să includă probleme de mare interes din lumea reală, să includă evaluări adecvate, să încurajeze utilizarea metodelor moderne de prezentare;
- flexibilitatea mediului de învățare, care să ofere oportunități pentru învățământul informal, să stimuleze independența și gândirea complexă, să ofere un mediu ambiental stimulativ, să susțină asumarea riscurilor, să stimuleze învățarea centrată pe elev, să deruleze programe de mentorat în baza colaborării cu instituțiile de învățământ superior.

La nivel mondial sunt recunoscute câteva forme de intervenție educațională sau „strategii” generale care vizează copiii dotați și supradotați: accelerarea studiilor, gruparea în clase speciale, adaptarea curriculară (curriculum diferențiat), amplificarea (îmbogățirea extracurriculară) și altele [1, p. 119].

Accelerarea studiilor necesită decizii administrative pentru flexibilizarea perioadei școlare și reducerea duratei unor cicluri de învățământ. Aceste măsuri se pot lansa la cererea părinților copilului, cu acordul acestuia, respectându-se mai multe rigori. Gruparea în clase speciale necesită, în primul rând, resurse financiare suplimentare.

Strategia de amplificare sau îmbogățire colar presupune conceperea unor serii de programe speciale, destinate unui individ sau unui grup mic de elevi, în afara programului colar. Programele vor include conținuturi la disciplinele din aria curriculară aleasă, care nu sunt acoperite decât parțial de cursul obișnuit și vor fi destinate atât nivelului primar, cât și celui secundar.

În aspect psihopedagogic se creionează din ce în ce mai mult ideea că, în procesul de învățare a matematicii, elevul cu abilități mai pronunțate nu trebuie numai să urmărească și să înțeleagă raționamentele profesorului, ci este indicat ca el să parcurgă sub îndrumarea acestuia un traseu de cunoaștere, având multiple puncte comune cu cel care are loc în mintea creatorului de matematică. În concordanță cu această teorie, elevii ar trebui să formuleze probleme și tot ei să caute soluții sub îndrumarea, bineînțeles, a profesorului.

În aplicarea acestei teorii apare, printre altele, problema raportului: *ce legătură ar trebui să existe în procesul de predare-învățare între intuiție, inducție, raționament euristic și aplicațiile matematicii, pe de o parte, și rigoarea matematică, în sensul ei de azi, pe de altă parte.*

Idealul științific contemporan de a epura noțiunile din necesități logice de orice conținut intuitiv a devenit, în același timp, și ideal didactic [2]. În acest context sunt foarte elocvente comentariile privind lupta dusă de Descartes și Leibniz împotriva inducției și a lui Newton [3, p.44].

Ce-i rămâne de făcut elevului care parcurge o expunere și nu țin cont de faptul că nivelul aptitudinilor lui în domeniul matematicii este mult mai mare decât cel mediu, decât să urmărească și să înregistreze cât mai fidel definițiile cu atenție încordată pentru a nu pierde niciun amănunt, pentru că orice scapare a unei părți din definiție se răzbină apoi perfid în dezvoltările ulterioare. Poate fi oare numită aceasta drept o activitate de gândire creatoare? Oare matematicianul, când descoperă o expunere axiomatică, nu gândește altfel? El are în fața ochilor o mulțime de fapte matematice cunoscute împreună cu numeroase legături deductive, iar în momentul în care dă o definiție este conștient de rolul fiecărei nuanțe și al fiecărui cuvânt, pentru că definiția să descrie exact faptele matematice pe care le are în minte. Cercetătorul are în fața ochilor următoarea problemă: pot găsi o înlocuire deductivă? El poate astfel aprecia corectitudinea, eficiența, rolul fiecărui pas deductiv, precum și măsura în care a rezolvat problema pe care și-a propus-o.

Felix Klein reflectează în „*Elementarmathematik von höheren Standpunkte aus*” [4] cu privire la modul deductiv de a dezvolta teoriile, considerându-le foarte greu de citit, dacă în ele nu sunt indicate și introductive și referințe la formule analitice. Uor de înțeles este însă întotdeauna expunerea genetică, aceea care urmează aproximativ drumul care l-a dus pe autor la descoperirea ideilor sale.

Prezentările lipsite de „indicații inductive”, în care expunerea este departe de a fi „genetică”, elevilor le apar adesea ca niște „deus ex machina”, provocându-le reacții care s-ar putea exprima prin cuvintele: „Vreau să învăț cum să rezolv eu problema. Nu pot înțelege însă cum a putut un om să ajungă la definiția dumneavoastră. Ce pot învăța de aici? Cum a putea ajunge eu singur la o astfel de definiție?”

În unele manuale, autorii, plecând de la un sistem de axiome din care deduc riguros un număr de teoreme, nu explică „cum s-a întâmplat că cineva a putut să adune acele

axiome împreună și a rezolvat cu ele teoreme, demonstrând totodată că aceste teoreme se și aplică”.

Față de gândirea vie, creatoare a cercetătorului conștient de mijloacele pe care le întrebuintează și de scopul pe care îl urmărește, elevului – în cazul unor astfel de expuneri – îi se cere adesea numai efortul de a urmări niște pași, de rostul cărora nu-și poate da seama pe parcurs, iar sarcina de a reproduce independent acest algoritm îi revine pe te orice inițiativă, orice prilej de a avea altă motivație pentru munca sa decât voia.

Acest lucru se observă, mai ales, la elevii cu capacități deosebite, care, pe lângă faptul că au un potențial mai înalt decât media, sunt interesați nu numai să afle lucruri noi referitor la vreo teoremă, definiție sau altele, dar și să solicite mai des din partea profesorului explicații referitor la modul cum s-a ajuns la acestea, deoarece adesea la sfârșitul expunerii unei teme cititorul nu poate desprinde liniile directoare de ansamblu din mulțimea elementelor logice studiate. Este cazul să credem, pe bună dreptate, că expunerile strict deductive, logic riguroase, nu satisfac exigențele psihopedagogice și nu îl conduc pe elevul dotat să-și formuleze noțiunile, să descopere el însuși relațiile și proprietățile matematice, ci îi impun gândirea noastră matură finită.

Principiul 1. *Sistemul deductiv, riguros matematic, trebuie să fie însoțit de indicații de ordin euristic, precum și de indicații privind modul matematic de gândire într-un manual.*

În ultimul timp, unii autori de manuale încearcă, mai ales pentru elevii ciclului primar, să realizeze un compromis între modul prin care conduc elevii să descopere ei înșiși faptele matematice și expunerea lor deductivă. Dar nivelul acestor manuale este, pe bună dreptate, foarte scăzut pentru un elev performant, care încearcă să se adâncească în studierea unei matematici compuse doar din subiecte elementare.

Încercările de a crea manuale care să satisfacă aceste necesități au evidențiat o serie de dificultăți, ca de exemplu:

- a) Prezentarea deductivă alterează rigurozitatea expunerii matematice.
- b) Indicațiile suplimentare, amestecându-se în irul raționamentelor, duc la pierderea unității acestora.
- c) Indicațiile date cu intenția de a ajuta au tocmai un efect contrar. Actul de descoperire nu se produce în psihicul fiecăruia la fel: pentru unii cititori, indicațiile nu sunt suficiente sau nu sunt adecvate, pentru alții, ele sunt prea numeroase. Primii nu se antrenează conform liniei sugerate, iar ceilalți sunt stânjeniți, trași înapoi. O idee care tocmai se înfiripă este bruiată de indicații inutile, iar până când cititorul descoperă, de fapt, era pe cale să anticipeze, ideea se desprinde, se pierde fiind necesar un nou efort de concentrare.
- d) Chiar dacă la prima citire manualul are indicații auxiliare potrivite cititorului, după ce acesta a ajuns să descopere sau să înțeleagă cum au descoperit alții faptele comunicate, simte nevoia să revină numai rezultatele și să le azece la locul cuvenit în ansamblul celor știute. Revederea, repetarea, sistematizarea sunt foarte greu de efectuat după un astfel de manual, în care indicațiile auxiliare sunt foarte bune pentru primul contact, dar inutile la stadiul în care cititorul se află acum, deoarece se găsesc amestecate cu definițiile, teoremele și demonstrațiile pe care el trebuie să le revină.

e) În manualele de învățământ programat se încearcă, prin întrebări și comparare de răspunsuri tip rite uneori la pagini diferite, o adaptare la ritmul de gândire propriu al fiecărui elev. În acest caz, repetarea materiei este și mai dificilă. Nu numai că faptele matematice sunt amalgamate printre întrebări și răspunsuri corecte și greșite, ci și se întâmplă ca un raționament să fie expus pe câteva pagini, care nici măcar nu se succed totdeauna în ordinea cuvenită.

Principiul 2. *Indicațiile euristice și metodologice trebuie separate cu claritate de expunerea matematică.*

Dificultățile de natură celor schitate mai sus au condus la două atitudini:

a) renunțarea la tot bagajul auxiliar pentru o expunere clară, simplă și corectă din punct de vedere matematic, cu foarte puține indicații euristice sau false;

b) tendința de a corecta, îmbunătăți îndrumările prin înlăturarea deficiențelor.

Mai adecvat ni se pare separarea netă și evidențiată a indicațiilor euristice și metodologice de expunerea teoretică a faptelor. Delimitarea dintre indicații și construcția matematică s-a realizat în unele manuale prin titluri de genul „observăm”, ce preced indicațiile și „expunerea matematică”, prin amplasarea înaintea expunerii sau prin formatul literelor etc.

Procesul de gândire fiind diferit în etapa de căutare față de cel din etapa de expunere a unei construcții matematice, este foarte important ca cititorul să tie cărei etape de gândire se adresează fiecare fragment din manual. Reluând informațiile, cititorul are o imagine clară a expunerii matematice, asupra căreia se poate concentra fără a mai fi deranjat de indicațiile euristice devenite acum inutile. Dacă ceva îi este neclar în expunerea matematică, trebuie să găsească explicațiile în partea rezervată lor. Indicațiile ajutoare nu mai rup continuitatea raționamentelor și nici nu le mai denaturează.

Considerăm binevenită ideea să existe întotdeauna două texte indicate elevilor supradotați, unul care să cuprindă expunerea pur matematică, succintă, clară și corectă, nealterată și nebruiată de nicio indicație suplimentară – text care să fie numit manual teoretic și al doilea text, auxiliar, care să cuprindă indicațiile euristice și metodologice și care să fie numit manual metodic. Cele două manuale pot fi tiprite pe pagini separate (pe pagina din stânga - indicațiile euristice și pe cea din dreapta - construcția matematică respectiv) sau în manuale diferite, însoțite de indicații reciproce de pagini. Cei ce au nevoie de mai puține indicații auxiliare vor citi mai mult manualul teoretic și vor recurge la celălalt numai la nevoie și invers. Un elev cu capacități deosebite și interes mai pronunțat în domeniul matematicii ar putea urmări cu ușurință subiectele din ambele manuale, care îi vor satisface atât necesitatea de a însuși teoria nouă, cât și de a primi indicații concrete și logic structurate asupra originii și aplicării acesteia. În alte cazuri, elevii dotați sunt tentați să elaboreze propria viziune asupra subiectului abordat, iar apoi să compare rezultatele proprii cu cele ale autorilor manualului. Acest procedeu oferă posibilitatea de a trăi „bucuria faptului că oamenii de timpuri gândesc la fel”.

Pentru același conținut matematic, pentru același manual teoretic ar putea exista diverse manuale metodice. Elevul îl va folosi pe cel care-i convine mai bine sau care îi se pare, din anumite considerente, mai interesant, eventual, va consulta mai multe manuale metodice pentru o temă dificilă. Este important să observăm că fiecare autor îndrumă

gândirea elevului în felul specific în care gânde te el însu i i c îndrumarea va fi cu atât mai eficient , cu cât gândirea autorului i cea a elevului vor fi mai apropiate.

Principiul 3. *Studiul individual s precead , nu numai s succead lec ia profesorului.*

Pân în prezent, metoda prin care profesorul explic este predominant . Elevul supradotat studiaz explica iile i con inuturile din manual, ca, în final, s fie evaluat. Dacă explica iile profesorului sunt bune, elevul nici nu mai cite te manualul, ceea ce nu este totdeauna un avantaj.

Dacă un manual teoretic este înso it de unul metodic, ambele elaborate cu mult grij , ar fi mult mai eficient ca elevii cu capacit i deosebite s citeasc m car unele p r i din manual, fiecare adoptând propriul ritm. Rolul profesorului ar fi, în acest caz, s completeze i s faciliteze în alegerea sau s -i ajute pe cei pentru care „litera moart ” a manualului nu a fost suficient pentru a-i conduce la înglobarea faptelor. Experien a demonstreaz c randamentul spore te atunci când profesorul se adreseaz unor elevi care au parcurs deja subiectul i i-au format o opinie. Ace tia sunt mult mai capabili s în eleag în compara ie cu cei care abia au început studierea tematicii în cauz . Profesorul ar fi chemat numai s r spund întreb rilor puse de elevi, ceea ce ar asigura un interes sporit al acestora i o mai mare eficien a explica iilor. Dacă elevii ar formula mai des întreb ri i profesorul ar r spunde la ele, eficien a înv mântului ar fi mult mai mare. Acest procedeu este util s fie aplicat înainte de evalu ri i în procesul de preg tire pentru olimpiade i concursuri.

Este cunoscut c i elevii cu capacit i deosebite întâmpin uneori dificult i la formularea demonstra iilor, iar elevii din clasele superioare i studen ii întâmpin dificult i asem n toare la parcurgerea cursurilor expuse axiomatice i formal. Întrucât în cazul oric rui proces de modernizare a con inutului matematicii colare caracterul deductiv axiomatice i formal al expunerii cre te, dificult ile nu pot fi neglijate. Se accentueaz din ce în ce mai mult importan a formativ a înv mântului matematic atât pentru eficien a instruirii i pentru sporirea cantit ii de cuno tin e matematice însu ite, cât i pentru contribu ia pe care o aduce matematica în formarea unei gândiri tiin ifice. Dificult ile i deficien ele semnalate mai sus arat c acumulez rile cantitative de experien de gândire din anii de coal nu sunt înc suficient de bine organizate pentru a determina salturile calitative necesare.

Propunem câteva idei privind importan a expunerii problemei i a efortului de a o rezolva.

1) Generaliz ri prin induc ie

G. Polya scria: „Studierea începe de la ac iune i percep ie, trece de la ele la cuvinte i no iuni i trebuie s se termine cu producerea unor noi particularit i mentale” [5, p. 291].

Pornind de la dezvoltarea istoric a matematicii i de la cunoa terea gândirii copilului, rezult c studierea matematicii la stadiul încep tor trebuie s fie preponderent intuitiv . Structurile cognitive se succed dup o lege de dezvoltare în a a fel, încât fiecare dintre ele s asigure un echilibru proceselor, opera iilor mintale, care au ap rut în cadrul stadiului precedent, cu structura sa particular . Acest principiu afirmat de J. Piaget i numit *principiul psihogenetic al stimul rii i acceler rii dezvolt rii stadiale a inteligen ei*

rela ioneaz strâns cu principiul ipotezei optimiste în activitatea educa ional i cu principiul abord rii diferen iate i individualizate a elevilor în procesul de înv mânt, fundamentându-le baza tiin ific psihologic [6, 128].

Primul element ra ional ce apare spontan la elevi este generalizarea experien elor concrete (de exemplu, aplicarea practic a principiului lui Dirichlet: punând la dispozi ia elevilor 6 cutii e i 7 nuci, li se cere s argumenteze de ce în cel pu in una dintre cutii vor fi minim 2 nuci). Se urm resc i se analizeaz fenomene pe care le consider m date, cunoscute din afara matematicii (copiii tiu ce înseamn s „pun la un loc” dou mul imi), numerele i opera iile descriind astfel de rela ii. Educa ia matematic reclam dezvoltarea spiritului de observa ie, a aten iei i a imagina iei, precum i a intui iei. Prin ultima se realizeaz meninerea rela iei permanente cu universul real. G. Polya scria c „abstrac iile sunt bune, dar folosi i toate mijloacele ca s le face i mai perceptibile”. [7, p. 289] Prin logic este demonstrat adev rul afirma iilor, iar prin intui ie invent m, dezvoltând creativitatea ca cea mai însemnat calitate psihic .

2) *Surprinderea unor leg turi deductive*

De la observa ie i experien se poate trece firesc la ra ionament deductiv, chiar dac elevii dota i sunt îndruma i, la început, s descopere leg turile deductive dintre propriet i. Acest scop se poate realiza prin explicarea faptelor (de exemplu, dac într-un cerc se construiesc unghiuri la centru de aceea i dimensiune, rezult mereu arce corespunz toare cu m suri egale) i prin punerea la îndoial a generaliz rilor i solicitarea unor argumente ra ionale formulând întreb ri de genul: „Se pare c exemplele date ne conduc la ideea c ..., dar este oare întotdeauna a a?”

În clasele primare se folosesc, în propor ie exagerat , simple generaliz ri i verific ri. O generalizare este superioar , ca activitate psihic de cunoa tere, unei simple memor ri; elevul dotat chiar descoper astfel faptele matematice. Dar abuzul de generaliz ri, neînso ite de justific ri întemeiate, îl obi nuie te pe elev s se conving de unele adev ruri pe aceast cale i atunci demonstra iile par inutile.

3) *În elegerea necesit ii demonstra iilor*

Prin acumulare de explica ii i argument ri care s înso easc i uneori s înlocuiasc generaliz rile prin induc ie i prin exemple judicios alese, în care intui ia în eal , elevul cu capacit i deosebite poate fi treptat ghidat s pun la îndoial orice observare direct i s fac saltul dinspre în elegerea necesit ii demonstra iei spre stadiul deductiv. Rigoarea în demonstra ii poate fi de asemenea treptat educat .

4) *Rostul unui sistem axiomatic comprehensiv*

Dup parcurgerea unui num r potrivit de demonstra ii izolate, elevii dota i pot fi condu i spre analiza lan ului deductiv pentru a stabili propozi iile admise f r demonstra ie, din care s-au dedus toate celelalte. Apare întrebarea fireasc dac nu cumva num rul axiomelor poate fi redus, dac ele sunt suficiente etc. De la demonstra ii izolate se trece astfel la un sistem deductiv. Axiomatizarea ca descriere logic a unor fapte cunoscute intuitiv apare firesc.

De aici nu mai este decât un pas pân la constatarea c propozi iile deduse logic din axiome sunt adev rate nu numai pentru obiectele pe care le-am avut în minte, când am f cut construc ia, ci i pentru elemente oarecare, dac ele satisfac axiomele. Epurarea

ra ionamentelor de orice element intuitiv, admiterea conștientizat, și mai ales neconștientizat, a oricărei situații fără controlul riguros al modului în care ea rezultă din axiome apare astfel justificat. Construcția va fi numai în aceste condiții valabilă pentru orice elemente care satisfac axiomele.

Ceea ce pare esențial este că elevii cu capacități deosebite să fie îndrumați nu numai să acumuleze cunoștințe, dar și să redescopere raionamentele specifice și riguroase din matematică, metodele ei de lucru.

În articolul lui V. Arnold [8] se reiterează că pericolul abordării deductiv-axiomatice a fost sesizat de mulți matematicieni, inclusiv de A. Kolmogorov. Cronologic, primul care a scris despre aceasta a fost matematicianul american G. Silvestr. Acesta consideră că ideile matematice nu trebuie în niciun caz să se împietrească, deoarece ele pierd forță și aplicațiile în încercarea de a axiomatiza proprietățile utile. Ideile trebuie percepute ca apă în râu: noi nu intrăm a doua oară în aceeași apă, cu toate că vadul este același. Ideea poate genera o mulțime de axiomatizări diferite și neechivalente, fiecare dintre care reflectă ideea, dar nu complet. La aceste concluzii, G. Silvestr a ajuns examinând, în opinia sa, „un fenomen intelectual straniu care demonstrează că unei afirmații mai generale este adesea mai simplă decât demonstrațiile cazurilor particulare ce se conțin în ea”. Arnold consideră că această opinie explică tendința Burbaki ca noțiunile să fie cât mai generale.

Pentru a realiza o evoluție firească, de la intuitiv la riguros, a gândirii elevilor dotați și pentru a stimula și dezvolta gândirea lor creatoare, deci și gândirea lor euristică, considerăm că este necesar ca:

1) Axiomatizarea să fie precedată de un studiu pe baze intuitive.

2) Axiomatizarea să apară elevilor ca descriere logică a unor modele intuitive cunoscute anterior, așa cum axiomatizarea a fost, de fapt, concepută inițial de către marii creatori de sisteme axiomatice.

3) Sistemele comprehensive să le precedă pe cele formale.

În acest caz definirea noțiunilor apare explicabilă elevilor. De exemplu, dacă ei cunosc noțiunea de vector, ca segment orientat în spațiul tridimensional, cunosc caracterizarea lui prin trei coordonate, precum și aflarea coordonatelor sumei a doi vectori, ei pot înțelege „cum a ajuns cineva” la definiția matricei cu o coloană și trei linii, la definirea sumei a două matrice, etc. Chiar și după ce rostul axiomatizării a fost înțeles, o construcție mai puțin abstractă are un rol euristic important în studiul unei mai abstracte. Considerăm, în același timp, că nu trebuie neglijate criteriile de pertinență ale conținuturilor [9, p.189-190] expuse în manual.

În alegem prin „studiu pe baze intuitive” o prezentare a matematicii în care:

- noțiunile evidente din punct de vedere intuitiv nu se definesc (de exemplu, aria unui poligon);

- axiomele se enunță pe baza unor ilustrații intuitive (de exemplu, se cere, folosind materialul didactic, să se construiască plane care să treacă prin trei puncte);

- nu se enunță axiomele „prea îndepărtate” de intuiția directă sau cele care exprimă fapte care sunt înțelese de la sine de elevi (de exemplu, dacă B este între A și C atunci B este între C și A);

- nu se respect completitudinea, noncontradicția și independența sistemelor de axiome, enunțând, tot pe bază de ilustrații intuitive, un număr de teoreme necesare, cu demonstrațiile ulterioare (de exemplu, dintr-un punct situat pe o dreaptă se poate duce o singură perpendiculară la dreapta dată etc.).

Un astfel de studiu trebuie să-l facă elevii începători. Dificultatea dirijării din partea profesorului constă în asigurarea unei căi convingătoare, din punct de vedere intuitiv, în stimularea gândirii creatoare a elevilor dotați, ajutându-i să descopere faptele și raționamentele matematice. Problema pedagogică este complexă și pentru acestea s-au propus adesea soluții mult prea simple, ca de exemplu, renunțarea la condiția ca acești elevi să descopere prin efort propriu matematica, la rigoarea matematică, la ilustrarea intuitivă etc.

Se recomandă de la început ca elevilor dotați să li se precizeze „regula jocului” logic care ar fi matematica, rigoarea matematică fiind astfel respectată. Se pierde însă realizarea procesului de descoperire a provenienței tocmai acestor reguli ale jocului, pentru că matematica nu o putem concepe ca un joc logic arbitrar. Sau se susține că, deoarece demonstrația are rost din punct de vedere psihologic numai atunci când există un dubiu, este cazul să demonstrăm numai proprietățile neevidente intuitiv și să nu urmărim neapărat ca succesiunea demonstrațiilor să formeze un tot coerent. În acest caz se renunță la rigoarea matematică, numai că astfel acumularea de cunoștințe nu e corelată cu o acumulare corespunzătoare de experiențe de gândire matematică.

Considerăm că pot fi găsite soluții satisfăcătoare pentru a înfrunța această problemă pedagogică, dacă, pe de o parte, considerațiile intuitive, euristice prin care urmărim să ghidăm gândirea elevilor dotați spre a descoperi faptele și metodele raionale ale matematicii vor fi separate de construcția matematică propriu-zisă, pe de altă parte, se respectă în expunerea conținuturilor pur matematice dintr-un manual - ceea ce anterior am numit manualul teoretic - următoarele condiții:

1) Sistemul matematic dintr-un manual școlar trebuie să constituie o transpunere didactică a celui științific.

Transpunerea didactică a informației științifice într-un ansamblu de elemente de cunoaștere prelucrate și adaptate la stadiile de vârstă ontogenetică a elevilor este preponderent prerogativa autorilor de manuale, profesorului revenindu-i misiunea de a proiecta metodologiile didactice și de a armoniza mediul predării cu mediul învățării [10, p.197]. Problema selectării conținuturilor învățării de către profesor a devenit majoră la etapa contemporană, deoarece s-a produs răsturnarea priorităților în sistemul de finalități educaționale. Repoziționarea atitudinilor în capul listei de finalități conduce la necesitatea centrării procesului educațional pe subiectul ce învață, astfel, cadrul didactic este impus mereu și în cont de caracteristicile psihocomportamentale ale elevilor, deci să aleagă manuale de alternativă, ghiduri, materiale didactice adecvate, să elaboreze și să implementeze curriculum-ul la decizia colii. Prin urmare, profesorul prelucrează și adaptează permanent elemente de cunoaștere din știința fundamentală la posibilitățile, aptitudinile și interesele elevilor, adică se ocupă de transpunerea didactică a conținuturilor selectate, filtrate, reinterpretate. Științific, se face o construcție logică, se aleg axiomele astfel, încât să satisfacă independența, noncontradicția și completitudinea. Didactic,

construcția matematică trebuie să folosească numai acele raționamente, acele deprinderi și metode de a gândi, pe care elevii le stăpânesc și care să-i conducă, în plus, la deprinderea altora, într-o evoluție continuă și firească a gândirii lor matematice.

2) Conținutul matematic dintr-un manual și din succesiunea manualelor trebuie să constituie în ansamblu, un sistem logic coerent.

Un manual trebuie elaborat ca o nouă construcție în condițiile logice în care se află elevul dotat, de aceea trebuie să-i propunem acestuia niște raționamente coerente. Neglijând acest imperativ elementar, manualele conțin încă o seamă de discontinuități și de incoerențe logice. De exemplu:

a) Se transcriu identic unele raționamente dintr-un sistem construit pe anumite baze în altul, în care punctele de plecare sunt diferite. Se știe că în matematică există pentru aceeași disciplină construcții care pleacă de la sisteme de axiome diferite și lanțul deducțiilor este diferit (de exemplu, axiomatizarea geometriei după Hilbert sau după Weyl). Raționamentele dintr-o construcție nu pot fi intercalate oricum în alta. În manualele colare, o construcție mai puțin abstractă trebuie să precedă una mai abstractă. Raționamente corecte, de exemplu în algebra abstractă, nu pot fi preluate identic într-o algebră elementară, în care polinoamele sunt cazuri cu totul particulare și care se adresează unor elevi care nu cunosc încă algebra abstractă, ci abia fac cunoștință cu problematica ei.

b) Se ignoră ceea ce elevii au învățat anterior și, în acest mod, elevii supradotați sunt dezorientați de diferența dintre ceea ce au învățat și ceea ce învață. Coerența logică este o condiție ce se impune nu numai unui manual, ea trebuie asigurată în succesiunea manualelor diferitelor clase. Condiția de coerență logică mai poate fi exprimată și prin următorul principiu pe care îl considerăm fundamental și care este adeseori neglijat.

Un conținut matematic, odată învățat, trebuie să fie ulterior aprofundat și completat, dar niciodată nu trebuie ignorat și nici nu este permis ca dezvoltările ulterioare să apară în contradicție cu ceea ce a fost expus anterior. Este absolut obligatoriu ca fiecare conținut matematic învățat să fie o consecință sau un rezultat al celor studiate anterior, pentru a nu produce o ruptură în firul logic însușit și a nu distorsiona viziunea elevului asupra matematicii ca obiect de studiu.

Concluzii: În Republica Moldova manualele de matematică nu iau în considerare existența copiilor dotați, lipsesc manualele speciale destinate acestora. Manualele de matematică propuse trebuie să fie divizate în manual teoretic și metodic. În ambele „manuale” să fie inclus material însoțitor pentru elevii dotați, dar acest material să fie separat de materialul recomandat tuturor elevilor, neobligatoriu.

Pentru lucrul cu elevii dotați și supradotați ar putea fi elaborate manuale electronice. În cadrul activității sistematice extracurriculare după acest manual, profesorul împreună cu elevii l-ar îmbogăți cu materiale noi, iar cître sfârșitul fiecărui an de studii sunt binevenite conferințele la nivelul statului, atelierele de lucru pe tema schimbului de experiență și bunelor practici realizate în acest domeniu.

BIBLIOGRAFIE:

1. Benito Y., *Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială*. – Iași; Polirom, 2003. 192 p.

2. „...» «...» 21 2000 . http://www.mccme.ru/edu/index.php?ikey=viarn_nuzhnali
3. Cheminade J., L'enfance de l'Homme. În „ Fusion”, mars-avril 2000, Ed. Alcuin, Paris.
4. K... „...», 1987 — 416 .
5. „...» . M. 1960, 452 p.
6. Piaget J., Barbel I. *Psihologia copilului*. Trad. din fr. Chi in u: Ed. Cartier, 2005. - 160p.
7. „...» . M. 1960, 452 p.
8. „...» . — .: , 2003. 60 .
9. V ideanu G., *Educa ia la frontiera dintre milenii, colec ia „Idei contemporane”*, Ed. Politic , Bucure ti, 1988.
10. De Landsheere V.A. i G., *L'éducation et la formation*, P.U.F., Paris, 1992.

O METOD ALTERNATIV DE DEMONSTRARE A FORMULEI LENTILEI SUB IRI

Eugen Gheorghi , doctor, profesor universitar

Panteliei Until , doctor, conferen iar universitar

Boris Korolevski, doctor, conferen iar universitar

Universitatea de Stat din Tiraspol

Vasile Spânu, profesor, Liceul Teoretic „I. Vatamanu” , Str eni

Abstract: *An important role in geometric optics belongs to mirror, lens, optic systems and their application. The work below reprezents an alternate method of demonstrating the formula of thin lens for $R_1 R_2$ without using the concept of paraxial light rays on the basis of Fermat's principle which, in our opinion, is more accessible from the didactic point of view.*

Key words: *laws of optics, geometric optics, optic systems, lens, lens formula, optic axis, refraction index.*

Pentru însu irea profund i aplicarea opticii geometrice la rezolvarea diferitelor probleme fie obi nuite, fie de concurs este necesar ca elevul s cunoasc urm toarele aspecte: legile de baz ale opticii geometrice (concep iile fizice), bazele geometriei i formulele respective trigonometrice. Un loc deosebit în optica geometric îl ocup studierea oglinzilor, lentilelor, sistemelor optice, precum i determinarea direc iilor principale aplicative. Curriculum-ul liceal la fizic prevede studierea sistemelor optice alc tuite, în principiu, din lentile sub iri. Se demonstreaz formula lentilei sub iri folosind concep ia razelor de lumin paraxiale, pentru care se folose te aproxima ia gausean $\sin \approx \theta$, $tg \approx \theta$, $\cos \approx 1$. De obicei, în formula lentilei sub iri sunt induse: distan a focal (F); distan a de la obiect la lentil (a) i distan a de la lentil la imagine (b) i nu se evideniaz forma

geometric a lentilei (R_1R_2 – razele de curbur), indicele de refrac ie a substan ei din care este confec ionat lentila, precum i propriet ile mediului în care se afl lentila.

În manualele utilizate [1,2] se demonstreaz formula lentilei sub iri pentru cazul când razele de curbur a lentilei sunt egale $R_1=R_2=R$.

Lucrarea dat prezint o demonstrare a formulei lentilei pentru $R_1 R_2 f r$ a folosi concep ia razelor de lumin paraxiale în baza principiului Fermat, care, dup p rerea noastr , este mai accesibil din punct de vedere didactic.

Fie c pe lentila biconvex cade o und de lumin plan monocromatic paralel cu axa optic principal (unda de lumin este plan), a a cum este schi at în figurile 1a, 1b, inând cont de principiul ireversibilit ii razelor de lumin – AKD . Pân la suprafa a BLE (contactul cu lentila) oscila iile electromagnetice ale luminii se propag într-un mediu omogen cu aceea i vitez (toate punctele frontului dat de und luminoas oscileaz în aceea i faz). Mai departe undele de lumin se vor propaga în mediul cu alt indice de refrac ie (n_2), prin urmare i cu alt vitez , îns trebuie s se întâlneasc în focarele F_1 i F_2 în aceea i faz , ceea ce înseamn c ele au parcurs acela i drum optic (figura 1a, 1b). Din cele în figura 1a avem urm toarele:

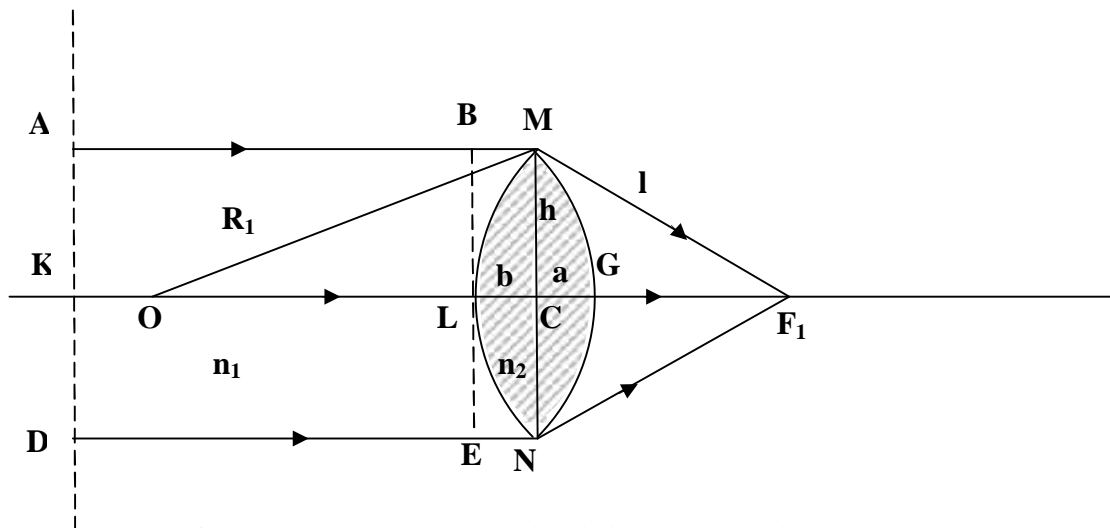


Fig.1a. Diagrama cursei razelor de lumin în lentila biconvex (de la stânga spre dreapta).

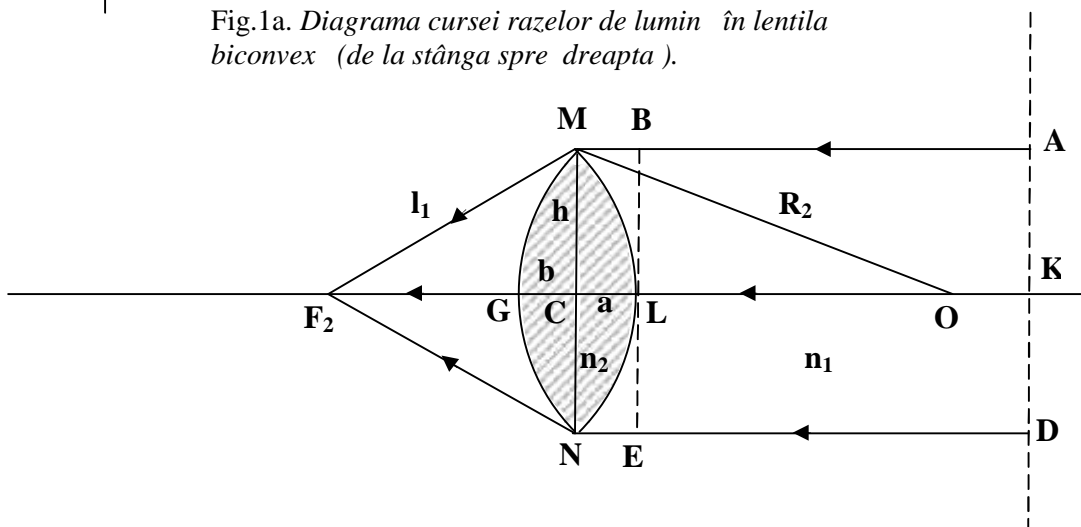


Fig.1b. Diagrama cursei razelor de lumin în lentila biconvex (de la dreapta spre stânga)

nda din punctul B (fig. 1a) va parcurge distan a geometric $BM+MF=b+l$ în punctul cu

U

indicele de refracție n_1 . Unda din punctul L va parcurge distanța $LG=a+b$ în substanța cu indicele de refracție n_2 și distanța $GF=F_1-a$ în mediul cu indicele de refracție n_1 , prin urmare, avem drumul geometric parcurs de undă care va fi:

$$LG + GF_1 = a + b + F_1 - a$$

Drumurile optice ale acestor unde vor fi corespunzătoare:

$$s_1 = n_1(b+l) \quad (1)$$

$$s_2 = (b+a)n_2 + (F_1 - a)n_1 \quad (2)$$

pentru lentila subțire avem $b \ll a$ (vezi figura 1a). Prin urmare, relațiile 1 și 2 pot fi scrise după cum urmează:

$$s_1 = n_1(a+l) \quad (3)$$

$$s_2 = 2an_2 + (F_1 - a)n_1 \quad (4)$$

În baza principiului Fermat putem scrie următoarele:

$$n_1(a+l) = 2an_2 + (F_1 - a)n_1 \quad (5)$$

$$n_1a + n_1l = 2an_2 + (F_1 - a)n_1$$

$$n_1l = 2an_2 + n_1F_1 - n_1a - n_1a$$

$$n_1l = 2an_2 - 2n_1a + n_1F_1$$

$$l = 2a \frac{n_2}{n_1} - 2a + n_1F_1 = 2a \left(\frac{n_2}{n_1} - 1 \right) + F_1 \quad (6)$$

Notăm $n = \frac{n_2}{n_1}$. Prin urmare relația (6) poate fi scrisă în felul următor:

$$l = 2a(n-1) + F_1 \quad (7)$$

Folosind teorema lui Pitagora pentru triunghiurile ΔMF_1C și ΔMOC , avem:

$$h^2 = l^2 - F_1^2 \quad (8)$$

$$h^2 = R_1^2 - OC^2 = R_1^2 - (R_1 - a)^2 = R_1^2 - R_1^2 + 2R_1a - a^2 = 2R_1a - a^2 \quad (9)$$

întrucât pentru lentila subțire avem $a \ll R_1$, $a^2 \ll 2R_1a$.

Relația (9) poate fi scrisă în felul următor:

$$h^2 = 2R_1a \quad (10)$$

Egalând relațiile (8) și (10) avem:

$$l^2 - F_1^2 = 2R_1a$$

$$l^2 = 2R_1a + F_1^2 \quad (11)$$

Acum ridicăm la pătrat ecuația (7) și obținem:

$$l^2 = 4a^2(n-1)^2 + 4a(n-1)F_1 + F_1^2 \quad (12)$$

De aceea $a^2 \ll 4a^2(n-1)^2$. Ecuația (12) poate fi scrisă în felul următor:

$$l^2 = 4a(n-1)F_1 + F_1^2 \quad (13)$$

Egalând relațiile (11) și (13) obținem:

$$2R_1a = 4a(n-1)F_1, \text{ deci: } R_1 = 2(n-1)F_1$$

de unde distanța focală:

$$\frac{1}{F_1} = (n-1) \frac{2}{R_1} \quad (14)$$

Analog cu cele de mai sus poate fi cazul când unda se deplasează de la dreapta spre lentilă (fig.1b),

$$\frac{1}{F_2} = (n-1) \frac{2}{R_2} \quad (15)$$

Adunând relațiile (14) și (15), obținem:

$$\frac{1}{F_1} + \frac{1}{F_2} = 2(n-1) \left(\frac{1}{R_1} + \frac{1}{R_2} \right) \quad (16)$$

În medii omogene pentru lentilele subiri focarele sunt distribuite pe ambele părți ale lentilei la distanțe egale de la centrul optic al lentilei. Această distanță se numește distanță focală a lentilei și se notează prin litera F ori f . Prin urmare avem că $F_1=F_2=F$. De unde obținem:

$$\frac{1}{F} + \frac{1}{F} = 2(n-1) \left(\frac{1}{R_1} + \frac{1}{R_2} \right)$$

ori

$$\frac{1}{F} = (n-1) \left(\frac{1}{R_1} + \frac{1}{R_2} \right) \quad (17)$$

Am obținut formula lentilei subiri ce se demonstrează, nefolosind noțiunea de raze paraxiale.

Analog se demonstrează și formula lentilei biconcave. În cazul lentilei unul din R_1 ori R_2 care sunt incluse în formula (17) se consideră cu semnul minus. Pentru suprafața plană $R_1 = \infty$ și $R_2 = \infty$ prin urmare $\frac{1}{R_1} + \frac{1}{R_2} = 0$ și $F = \infty$. Suprafețele sferice ale lentilei se transformă în planul optic al ei. Semnul din partea dreaptă a formulei (17) este determinat de proprietățile optice și geometria lentilei.

În așa mod am prezentat o modalitate alternativă de demonstrare a formulei lentilei.

BIBLIOGRAFIE:

1. Brătescu G. G. *Optica*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
2. A.A. II
, « », 2002.

FORMAREA COMPETENȚELOR ECOLOGICE – IMPERATIV AL TIMPULUI

Lidia Calmuchi, doctor, lector superior universitar
Universitatea de Stat din Tiraspol

Abstract: *The article **Forming ecological competences – an imperative of time** exposes a series of problems connected to environmental problems at the same time suggesting specific strategies that could be used to form ecological competences to students, future teachers of chemistry. In this frame it emphasizes the components of ecological competences and draws our attention on their peculiarities and on the way they could be approached in order to be efficient.*

Key words: *ecological education, ecological orientations, motivation, cognitive component, emotional volitional component, axiologic component*

Actualmente învățământul superior reprezintă un învățământ de masă. Creșterea numărului instituțiilor și numărul studenților, iar problema calității pregătirii lor și a respectării echității sociale devine esențială în activitatea universităților.

Instruirea tradițională pune accentul pe cunoștințele teoretice, iar incompetența aplicării acestor cunoștințe în practică duce la formarea specialiștilor de calificare inferioară, care nu pot satisface necesitățile societății.

Societatea se confruntă în permanență cu probleme grave: *deteriorarea mediului ambiant, limitarea resurselor naturale, creșterea demografică vertiginosă* etc.

Una dintre particularitățile situației create constă în faptul că schimbările din mediul ambiant sunt mai rapide decât timpul de dezvoltare a metodelor de control și prognozare a stării acestuia, astfel încât omul doar constată fenomenele ecologice nefavorabile și nu le poate preveni [1, p.9].

Depășirea crizei de mediu în care se află omenirea astăzi necesită, cu siguranță, *modernizarea, ecologizarea întregului proces de învățământ* în favoarea lui Homo Sapiens, aflat în relații strânse cu mediul ambiant pe tot parcursul vieții sale.

Cronologic, ecologizarea învățământului începe cu Conferința ONU (Stockholm, 1972), Conferința ONU (Rio de Janeiro, 1992), Agenda veacului XXI și programul de la Johannesburg, 2002, care au adoptat realizarea *Conceptului Dezvoltării Durabile* (Sustainable development), iar la cea de a 57-a sesiune a Adunării Generale ONU se anunță, în favoarea *Conceptului Dezvoltării Durabile, Decada modernizării procesului de învățământ*, care cuprinde anii 2005-2014 [2, p.72,].

În acest context, Republica Moldova elaborează *Conceptia Strategiei Naționale pentru Dezvoltarea Durabilă*, declarând următoarele principii de bază: *ecologizarea cunoștințelor, remodelarea mentalității, reorganizarea sistemului educațional și etico-moral spre noi valori intelectuale și spirituale* [5, p.140].

Cu toată certitudinea se poate afirma că ecologizarea procesului de învățământ a fost și este vectorul prioritar al cercetărilor științifico-pedagogice.

Termenul *ecologizare* nu este nou în literatura științifico-pedagogică, tot mai des sunt întâlnite noțiunile de *ecologizare a procesului de producere, ecologizare a disciplinelor, ecologizare a conștiinței, ecologizare a gândirii, ecologizare a învățământului* etc.

Ecologizarea - tendința printr-unirea ideilor, noțiunilor, principiilor ecologice în toate disciplinele de studiu și pregătirea specialiștilor profesioniști în acest domeniu, care ar conduce la *ecologizarea generală a tuturor sferelor vieții*, în special, la ecologizarea conștiinței [3, p.21-32].

Instruirea ecologică este un proces psihopedagogic care are menirea de a forma orientări ecologice, cunoștințe, priceperi și deprinderi ca personalitatea să poată trăi în armonie cu natura.

Rolul hotărâtor în instruirea ecologică îi revine, în primul rând, *instituțiilor de învățământ superior pedagogice*, care pregătesc cadre didactice capabile de a educa personalități eco-orientate, cu o *cultură ecologică* înaltă.

Instruirea ecologică prezintă *conținuturi* în cadrul curriculumului universitar. Studiarea chimiei este o componentă de bază în rezolvarea problemelor de mediu prin modernizarea învățământului superior.

Instruirea ecologică a profesorului de chimie vizează finalitățile ce presupun cunoștințele și deprinderile ca:

- posedarea cunoștințelor ecologice obținute pe parcursul studierii tuturor tipurilor de chimie și, în special, a chimiei ecologice, precum și posedarea cunoștințelor din domeniul eco-psihipedagogiei;
- conștientizarea crizei ecologice cu caracter global și a factorilor care o favorizează ;
- cunoașterea metodelor de soluționare a problemelor legate de criza ecologică ;
- cunoașterea direcțiilor principale ale politicii statului privind protecția mediului ambiant;
- cunoașterea experienței acumulate în instruirea și educația ecologică ;
- utilizarea formelor interactive de formare la elevi a cunoștințelor ecologice profunde;
- responsabilitatea ecologică , bazată pe valorile umane;
- impactul activităților personale în protecția mediului;
- conștientizarea profundă a necesității realizării instruirii și educării ecologice a tinerei generații;

Indiferent de formele și procedeele instruirii ecologice, ea are menirea de a forma/dezvolta *competențele ecologice*, fiind urmată de pregătirea profesională inițială la anumite niveluri:

- de cunoaștere a conținuturilor;
- de activitate practică profesională ;
- de profesionalizare a personalității [4, p.45].

Interesul pedagogiei pentru *competențe* se înscrie în noua grilă de concepte și abordări, care aduce cu sine și schimbări majore în educația contemporană .

Competențele ecologice sunt capacitățile specifice ale personalității de integrare și mobilizare a cunoștințelor axate pe motivații, emoții, valori umane, priceperi, deprinderi orientate spre soluționarea la diferite niveluri a problemelor și a situațiilor ecologice reale.

Proiectele integrative de cercetare reprezintă o strategie didactică eficientă de formare și evaluare a competențelor ecologice.

Competențele ecologice reprezintă o structură complexă multicomponențială , polifuncțională axată pe cunoștințe, deprinderi, motivații, valori și emoții care pot fi reprezentate astfel:

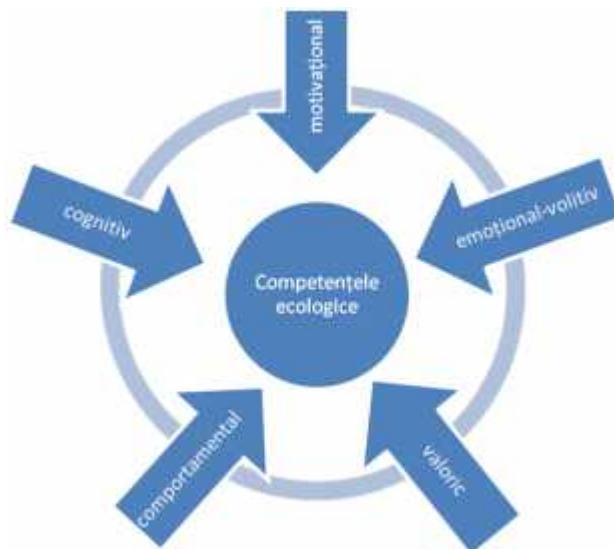


Figura nr.1: *Competențele ecologice*

Motivația - component structural a competențelor ecologice, care este hotărâtoare în formarea lor. Motivul rezultat creează un cadru de acțiune.

Din perspectiva dezvoltării durabile, care provine din nevoia de sinteză a trei aspecte interdependente (natura, societatea, economia) în rezolvarea problemelor de mediu, competența ecologică include *motive relevante sociale, economice și ecologice*:

- *motivația civico-patriotică* - dorința de a păstra și spori patrimoniul natural;
- *motivația socio-umanistă* - dorința de a acorda atenție și a exprima respect față de om, grupuri sociale încadrate în rezolvarea problemelor ecologice;
- *motivația igienică* - în alegerea naturii ca valoare importantă în menținerea și păstrarea sănătății omului, conservarea unor condiții favorabile de viață;
- *motivația economică* - dezvoltarea economiei conform noilor date ale științei în vederea includerii capacităților naturale ale eco-sistemelor.

Motivația în contextul ideilor ontologice impune ca personalitatea să trăiască și să activeze în armonie cu natura.

❖ **Componenta cognitivă** a competențelor ecologice este elementul cheie bazat pe cunoștințe, concepte despre mediu, în cadrul obiectului de studiu al chimiei ecologice.

Particularitățile specifice, utile realizării acestui component de formare a competențelor ecologice, sunt:

- *includerea conținuturilor teoretico-aplicative în contextul:*
 - dezvoltării durabile;
 - calității vieții și evaluării ei;
 - mecanismului și cilor de dezvoltare ale problemelor ecologice.
- *activități practice în realizarea conținuturilor teoretice și formarea competențelor ecologice cu includerea deprinderilor analitice de prognoză, proiectare, diagnosticare a deprinderilor reflexive, mijloacelor de rezolvare a problemelor ecologice prin:*
 - studiu de situație, identificarea problemelor de mediu, analiza cauzelor și consecințelor posibile;
 - posedarea tehnicilor de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor;

- diagnosticarea sistemelor eco-socio-economice;
- modelarea sistemelor natural-umane, relațiilor și proceselor ecologice;
- proiectarea, planificarea, previziunea și evaluarea rezultatelor activității, inclusiv a celor personale;
- analiza și evaluarea adecvată a propriilor acțiuni, ținând cont de imperativul ecologic.

❖ **Componenta emoțional-volitivă a competenței în ecologie** apreciază caracterul afectiv ca unul dintre comportamentele de bază ale competențelor ecologice, care înseamnă o mobilizare a energiei, perseverență, voință, stabilitate față de problemă și aplicarea unui efort volitiv suplimentar pentru reducerea, mobilizarea și repartizarea eforturilor pe o perioadă lungă de timp în rezolvarea problemelor ecologice.

O criză ecologică (după A. A. Kalmâkov) este o consecință a unor leziuni ale psihicului uman, intelectual, valoric și emoțional-volitiv.

În acest context, competențele ecologice solicită următoarele calități volitive:

- *disciplinaritate* - organizarea, planificarea conștientă și punerea în aplicare persistentă a planului de activități, respectarea voluntară a unor reglementări, norme ecologice;
- *independență* - punerea în aplicare a unei activități de sine stătătoare, capacitatea de organizare a activităților ecologice;
- *persistență* - în obținerea unor rezultate finale și în preîntâmpinarea unor greutăți spre realizarea finalităților;
- *robustă, stabilitate*, capacitate de autocontrol în rezolvarea unor situații dificile;
- *inițiativă*, creativitate, raționament, încredere în forțele proprii, operativitate în realizarea sarcinilor legate de mediul ambiant.

❖ **Componenta valorică a competențelor ecologice.** Rezumând metodologia caracterului valoric al competențelor ecologice, pot fi evidențiate câteva aspecte ale competențelor grupate în:

- *Socio-naturale* – coexistența omului cu natura, dintre care evidențiem pe cele:
 - etico-ecologice;
 - eco-umane;
 - eco-estetice.
- *Valori subiective*, stăpânite de fiecare personalitate în procesul de acumulare a experienței vitagenice:
 - valori existente în natură;
 - valori care definesc strategiile de formare a poziției active de viață;
 - valori care determină activități ecologice de păstrare și conservare a naturii;
 - valori orientate spre starea fizică și morală a personalității.

Aadar **componenta structurală a competitivității ecologice** poate fi redată ca necesitate vitală pentru autodezvoltare în armonie cu natura, motivează activitatea, cunoștințele ecologice, asigură conștientizarea valorilor, care oferă starea emoțional-volitivă

ce direc ioneaz ̂ntreprinderea unor m suri concrete de dirijare i protec ie a mediului ambiant.

❖ **Activitatea practic comportamental** . Modernizarea acestei componente a competen elor ecologice se bazeaz pe trecerea activit ii *antropocentrice* ̂n activit i *ecocentrice* i se axeaz pe con tiin a ecologic ecocentric ̂n favoarea protec iei naturii pentru ea ̂ns i i pentru om.

- Func iile de baz ale activit ilor practice comportamentale sunt:
 - de protec ie a naturii;
 - de reformare i restaurare a factorilor de mediu;
 - de instruire ecologic .a.

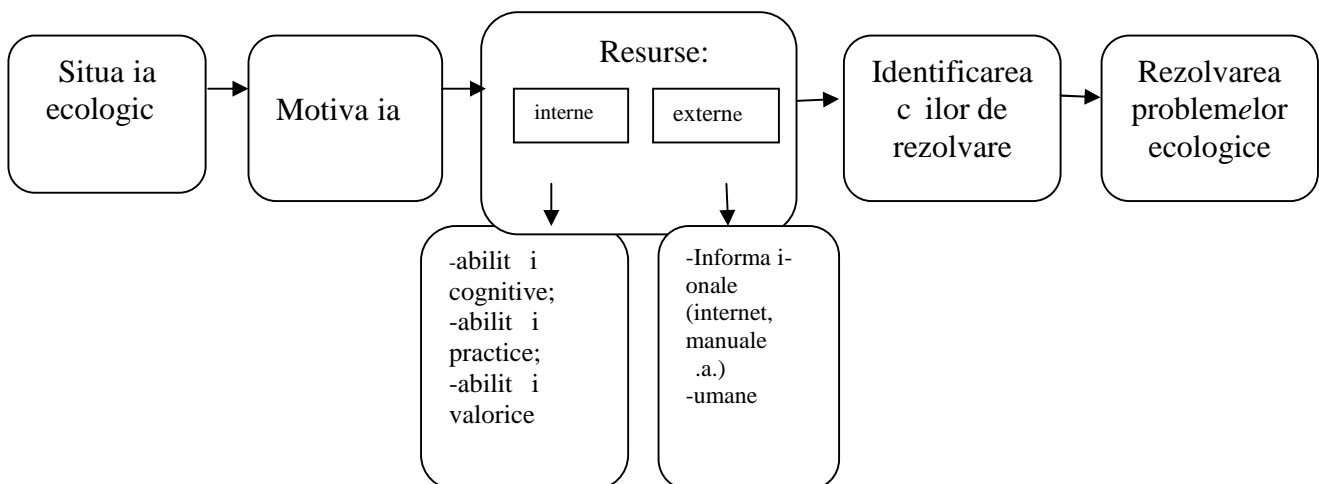
̂mbinarea, integrarea tuturor tipurilor de activitate practic :

- euristic ;
- informa ional ;
- de formare a priceperilor i deprinderilor;
- cu caracter de protec ie a s n t ii;
- de recreare ̂n natur ;
- de dezvoltare creativ etc.

Cu structur general :

- alegerea subiectului;
- determinarea obiectivului;
- con tinentizarea motiva iilor;
- stabilirea con inuturilor;
- determinarea mijloacelor de activitate;
- stabilirea criteriilor de ob inere a rezultatelor;
- aprecierea situa iei ecologice create;
- manifestarea responsabilit ii pentru punerea ̂n aplicare a deciziilor;
- aspectul creativ care determin *activitatea practic comportamental* .

Tehnologia form rii competen elor ecologice este destul de complex i include integrarea tuturor resurselor: umane, materiale, pedagogice ̂n procesul de analiz , cercetare, stabilire, evaluare, proiectare i determinare a situa iei ecologice actuale [9, p.46].



Schema nr.1: Tehnologia form rii competen elor

La baza formării cu succes a competențelor ecologice stau **principiile didactice generale**:

- *principiul conștientizării* și activizării studenților la crearea condițiilor pentru apariția și dezvoltarea interesului de rezolvare a problemelor ecologice;
- *principiul problematizării* procesului instructiv cu includerea de conținuturi, opinii, fapte, care nu au găsit încă o explicație acceptată, legat nemijlocit de viața cotidiană și de natură;
- *principiul sistematizării* și consecutivității ce exprimă o relație bine determinată între conținuturi, tehnologii și activități de dezvoltare logică, integralitate disciplinară, socială, economică, valorică în formarea unor performanțe;
- *principiul valorificării* conținuturilor teoretice cu activitatea practică, punerea în aplicare a informației vitagenice, orientarea profesională a studenților spre activități de tipul: *Gânde-te global - acționează local*;
- *principiul condiționării sociale, tiințifice* în corespunderea instruirii exigențelor profesionale în ceea ce privește competitivitatea profesională a studenților în relația om-natură-societate în aspectele axiologice, ontologice, gnoseologice, praxiologice etc.;
- *principiul diferențierii și individualizării* educației și instruirii.

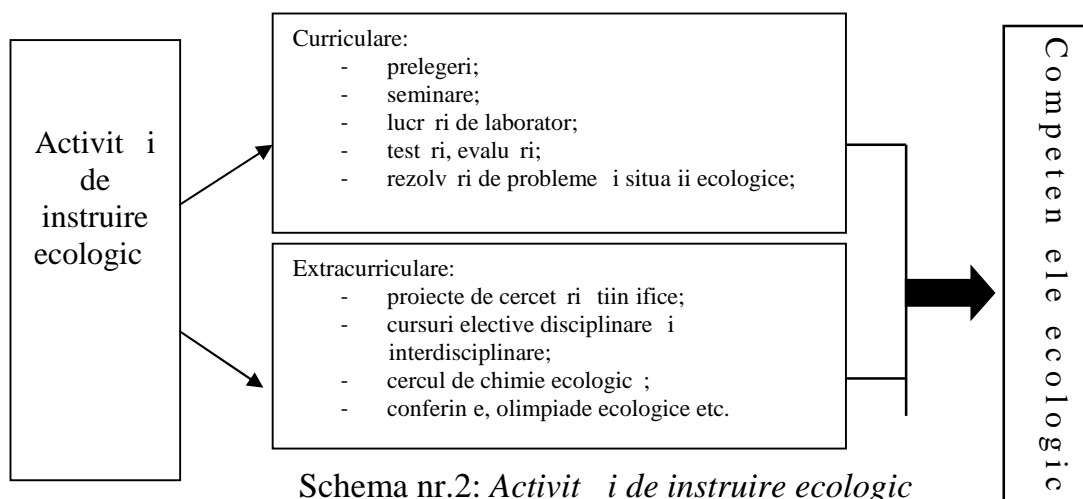
Principii specifice ecologizării:

- *principiul continuității* rezultat din etapele formării culturii ecologice a personalității începând cu familia, baza instituțiilor preuniversitare, universitare și postuniversitare;
- *principiul umanizării* în baza căruia stă dreptul omului la un mediu ecologic de viață și îndatoririle pentru stoparea poluării mediului și conservarea lui pentru viitoarele generații;
- *principiul integralității* problemelor ecologice la nivel mondial, regional, local;
- *principiul raționalizării*, adică rezolvării problemelor ecologice în contextul tradițiilor naționale, condițiilor demografice, naturale, social-economice etc.;
- *principiul prognozei* care constă în formarea la studenți a unor idei, noțiuni anticipate despre posibilele schimbări ale condițiilor de viață și ale omeniției pe pământ în vederea unor măsuri de protecție a genofondului biosferei și sănătății populației.

Principii specifice de formare a competențelor ecologice ale personalității:

- *principiul de imersie*, implicarea personalității în rezolvarea problemelor ecologice;
- *principiul utilizării soluțiilor de alternativă* în rezolvarea unor situații și a unor probleme ale mediului;
- *principiul responsabilității* conștiente față de starea mediului ambiant;
- *principiul autoevaluării și evaluării în comun*;
- *principiul individualizării* în procesul de studiu [7, p.112].

Componenta procesuală a tehnologiei formării competențelor ecologice prin instruire se exprimă printr-un ir de activități ecologice atât curriculare, cât și extracurriculare. Schematic acestea pot fi redate în felul următor:



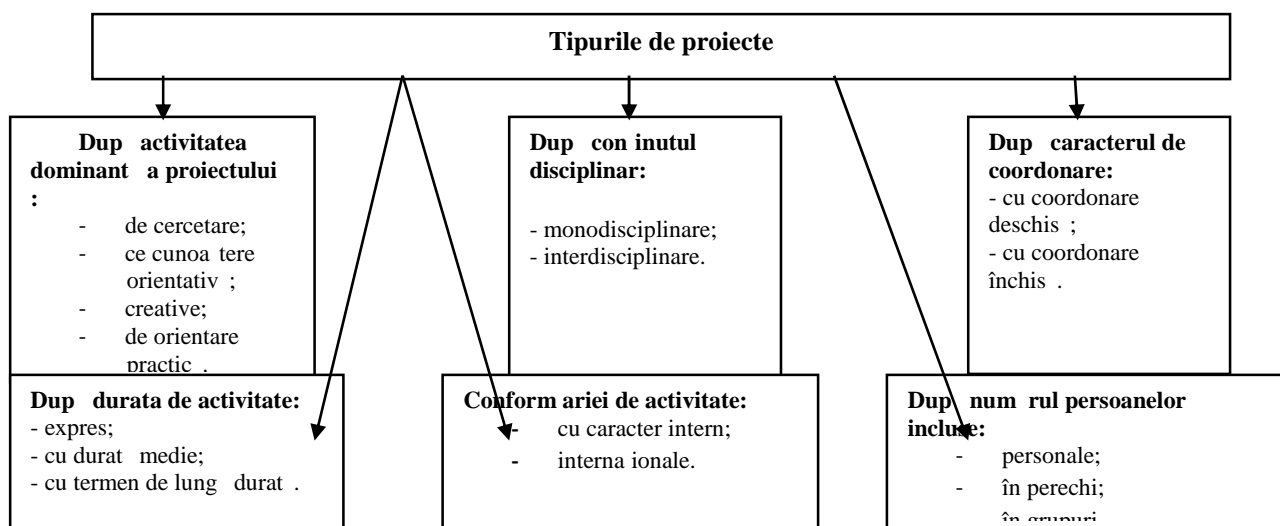
Schema nr.2: Activități de instruire ecologică

Formele integratoare ale procesului de învățământ superior sunt:

Proiectele integrative care asigură formarea competențelor ecologice prin anumite priorități:

- oferă libertate în studierea proceselor și fenomenelor chimice din mediul ambiant ca un tot integrat;
- prevede formarea competențelor ecologice în aspect interdisciplinar cu pedagogia, științele naturale, sociale, tehnice etc.;
- nucleul integrativ în studierea problemelor ecologice se bazează pe ideile supreme ale informării, tehnologizării, computerizării, integrării, diferențierii, optimizării, continuității, umanizării, individualizării etc.;
- formează un stil integrativ de gândire și conștiință ecologică care constă în cunoașterea lumii înconjurătoare din punct de vedere filozofic și în cunoașterea integrității din punct de vedere științific a proceselor chimice și ecologice;
- proiectul integrativ servește drept instrument de integrare a tuturor componentelor instruirii ecologice spre formarea competitivității ecologice;
- proiectul integrativ reprezintă, în cadrul studierii chimiei ecologice de către studenții de la specialitățile biologie și chimie, chimie și fizică, factorul prioritar cu privire la formarea ansamblului de cunoștințe durabile, priceperii și deprinderii, competențele și competitivitatea ecologică urmată de formarea specialiștilor calificați;
- proiectul integrativ îndeplinește o funcție dublă: de formare a competențelor ecologice prin activitățile practice și de evaluare [8, p.35].

Conform ideilor supreme pe care sunt axate proiectele de cercetare, ele pot fi clasificate:



Schema nr.3: Tipuri de proiecte

Clasificarea proiectelor de cercetare

Tematica proiectelor integrative care contribuie la formarea competențelor ecologice poate fi:

- *Acțiunea antropică asupra factorilor de mediu;*
- *Metalele grele ca factori eco-patogeni;*
- *Audit ecologic al unor indici de calitate a apelor naturale;*
- *Aspecte generale despre substanțele utilizate în cosmetice și aditivi alimentari care sunt nocive pentru organismul uman.*

Nivelurile de apreciere ale competențelor ecologice corespund unui anumit grad de oglindire *ca obiect* - identitate, valori, stare internă a personalității, strategii, motivații etc., *ca subiect* – nu se oglindesc de loc, se oglindesc slab, se oglindesc sub formă de noțiuni activități care pot fi realizate conștient sau inconștient, dar efectiv.

Diferențierea nivelurilor competențelor ecologice racordate la componentele structurale este redată în tabelul nr.1:

Tabelul nr.1: Aprecierea competențelor ecologice pe niveluri

Nivelurile de formare a competențelor ecologice	Componentele structurale ale competenței ecologice				
	cognitiv	motivațional	valoric	emoțional	atitudinal
	Indicii care caracterizează nivelurile de competență ecologică				
Nivelul I inferior	Posesia cunoștințelor ecologice fragmentate, la nivel reproductiv	Prezența polarității dintre motivațiile și activitatea practică	Relevarea convingerilor în protecția factorilor de mediu care îndeplinesc necesitățile omului	Indiferența față de starea factorilor de mediu	Lipsa de experiență în activități practice
Nivelul II	Cunoștințe	Demonstrează	Valorile	Exprimă	Comportament

mediu	superficiale, fragmente, neconștientizarea aportului cunoștințelor în disponibilitatea unor activități ecologice	motivată aplicării cunoștințelor în rezolvarea problemelor mediului înconjurător	ecologice ocupă un loc intermediar printre celelalte valori	dorința de activități prevăzute de curriculum	situational sczut, dar există independenți inițiativ
Nivelul III înalt	Cunoștințe trainice, creativitate, cunoștințele esențiale cunoștințelor ecologice în rezolvarea unor situații ecologice non-standard	Exprimă o motivație stabilă în rezolvarea problemelor ecologice	Valorile ecologice joacă un rol important în activitatea personalității	Arată voința maximă în rezolvarea problemelor ecologice	Posedă experiență în activități practice, este disponibil de a lua decizii de sine stătător în rezolvarea unor probleme
Nivelul IV superior	Cunoștințe cu grad superior de erudiție și creativitate cu punerea lor în aplicare la nivel de automatism	Interes stabil, motivant în activități de interrelații cu natura	Valorile ecologice sunt criteriul determinant în activitățile ecologice	Grad superior de mobilizare a voinței, energiei personale în activități ecologice	Capabil de a stăpâni o gamă largă de activități direcționate în îmbunătățirea stării ecologice a mediului ambiant

Detalierea și studiul componentelor structurale ai competenței ecologice (motivational, cognitiv, valoric, atitudinal/comportamental) conduc la formarea integrală a personalității ecologice din perspectiva exigențelor receptivității față de valorile general-umane, formarea conștiinței, culturii ecologice și a responsabilității față de mediul înconjurător.

Chimia ca știință despre substanțe și transformările lor și chimia ecologică ca formă particulară studiază procesele ce determină starea, compoziția mediului ambiant, procesele eco-chimice ce au loc în aer, apă, sol, biotop. Ea este *disciplina de trunchi* comun, care contribuie, alături de alte discipline, la finalizarea educației prin formarea *competențelor și a competitivității ecologice* [8, p.20]. Conștientizarea situației ecologice create contribuie, prin acumulări de valori-cunoștințe ecologice în urma direcționării procesului de transformare a activităților practice în deprinderi automatizate, la rezolvarea situațiilor ecologice.

Chimia este disciplina prioritar care asigură responsabilitatea formării și evaluării competențelor ecologice.

BIBLIOGRAFIE:

1. Duca Gh., Scurlatov I., *Chimia ecologică*. București: Matrix Rom, 1999, 9 p.
2. ... ,
2006,72 .
3. H.H.,
, 1996, .21-32.
4. A.B.,
, 2002, 48
5. *Strategia națională pentru Dezvoltarea Durabilă*, Chișinău, 2000, 140 p.
6. ... ,
: - : 2011, 9 .
7. ... ,
: . M.: , 2002, 112 .
8. ... ,
, 2006, 35 .
9. ... ,
- , 2010, 46 .

PROIECTAREA ȘI REALIZAREA INSTRUIRII DIFERENȚIALE – DEZIDERAT MODERN AL EDUCAȚIEI

Valeriu Cabac, *doctor, conferențiar universitar*

Oxana Scutelnic, *lector superior universitar*

Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți

Abstract: *Traditionally, the differentiated instruction is designed and carried out by taking into account specific characteristics of students. Usually, these are either learning styles or multiple intelligences. Such a training system is against the holistic nature of human learning. The article proposes a new approach to differentiated instruction using student's learning profile, which articulates a combination of scores on different dimensions of his/her personality.*

Key words: *differentiated instruction, learning styles, multiple intelligences, student profile, learning cycle in differentiate instruction.*

A devenit un lucru comun afirmația că între nivelul de pregătire al absolvenților în vârstă superioară și exigențele față de nivelul lor la locul de muncă există un decalaj. În literatura de specialitate pot fi evidențiate două abordări în explicarea acestui fapt.

Majoritatea cercetătorilor pun ideea necorespunderii nivelului de pregătire al absolventului pe seama exigențelor mediului de lucru. În consecință, autorii se axează pe deficiențele particulare în organizarea procesului de formare.

Numărul cercetătorilor care încearcă să analizeze tipurile discordanțelor dintre absolvenți și exigențele societății, să identifice manifestările caracteristice ale acestor discordanțe și să propună soluții de diminuare a lor este mai redus.

Considerăm că eficiența scăzută (eventual, ineficiența) multor metode utilizate în școala superioară este determinată de faptul că ele nu iau în considerare particularitățile individuale ale studenților și, prin urmare, nu folosesc la maxim potențialul lor cognitiv, afectiv și conativ.

Masificarea învățământului superior, care se produce în ultimii 40 de ani (în Republica Moldova – în ultimii 20 de ani), a ridicat un șir de probleme didactice, unele din ele neavând soluții acceptabile până în prezent. În cadrul învățământului de tip „elitist”, care a existat până la masificare, grupa studențescă reprezenta o entitate aproape omogenă, cu care, în majoritatea cazurilor, se lucra în mod frontal. Cu 30-40 de ani în urmă finalitatea principală a formării universitare era achiziționarea unui sistem de cunoștințe, preponderent teoretice, susceptibile să-i servească absolventului pe parcursul întregii cariere profesionale. În acele condiții, cadrul didactic universitar trebuia să fie, în primul rând, un bun cunoscător al disciplinei predate. Pregătirea didactică a profesorului universitar putea fi și una modestă, deoarece lipsa unor cunoștințe și deprinderi didactice putea fi compensată prin cunoașterea excelentă a conținutului predat. În condițiile unui învățământ superior de masă, care a condus la eterogenizarea excesivă a contingentului de studenți, a abordării prin competențe a procesului de formare și a centrării acestui proces pe student, „arsenalul” didactic al profesorului universitar trebuie să fie suficient de variat și cuprinzător. În prezent, completarea acestui arsenal se ciocnește de un șir de bariere, principalul fiind, în opinia noastră, lipsa unei didactici universitare.

Fără a pretinde la schimbarea conținutului unei didactici universitare, autorii ar dori prin prezenta publicație să evidențieze un aspect extrem de important al didacticii – instruirea diferențiată. De îndrumător de publicații referitoare la instruirea diferențiată este impusător, această instruire rămâne mai degrabă o intenție și nu o realitate integrată în practica pedagogică.

Instruirea diferențiată

În opinia mai multor cercetători (C. Tomilson, H. Przesmycki, Ph. Perenoud), recurgerea la instruirea diferențiată poate fi justificată prin:

- (a) lupta contra ecuelui academic și inegalităților în învățare;
- (b) oferirea ansei fiecărui student de a-și realiza pe deplin potențialul;
- (c) crearea unei motivații pentru învățare;
- (d) accesibilitatea învățării pentru fiecare instruit.

Practica de formare demonstrează că studenții, care nu au același nivel de pregătire, același capital cultural și lingvistic, aceleași resurse și aptitudini de învățare, nu pot trage aceleași beneficii din aceeași secvență de instruire.

La definirea conceptului de instruire diferențiată autorii scot în evidență diferite aspecte ale acestei instruirii. Vom adera la definiția pedagogului francez Luis Legrand, care a

introdus termenul „pedagogie diferențiat” în circuitul pedagogic: Pedagogia diferențiat vine să desemneze un *efort de diversificare metodologic*, susceptibil să răspundă la *diversitatea* instruirii [1].

În literatura de specialitate sunt identificate două forme de bază în realizarea instruirii diferențiate: *forma internă* (fără evidențierea grupelor stabile) și *forma externă* (cu evidențierea grupelor stabile). În cercetarea noastră accentul este pus pe forma internă a diferențierii instruirii.

Cadrul didactic poate diferenția conținutul învățării (ce?), procesul învățării (cum?), produsul învățării (rezultatul?), mediul de învățare (în ce condiții?). Devine evident că mulțimea combinațiilor posibile este destul de mare pentru a răspunde la diverse preferințe de învățare ale studenților.

În opinia unor cadre didactice, recurgerea la instruirea diferențiată este privită ca o tentativă de a simplifica accesul studenților la cunoștințe drept o cale mai ușoară de a învăța. Menționăm că în învățare (ca și în cercetare) nu există ciușoare. Învățarea a fost, este și va fi o activitate dificilă, care presupune un angajament, perseverență și efort. Instruirea diferențiată nu simplifică accesul la cunoștințe, ea *face posibil* acest acces pentru majoritatea studenților. Estimările făcute de unii cercetători și verificate în cercetarea noastră arată că la implementarea instruirii diferențiate volumul de lucru al cadrului didactic crește, cel puțin, cu 30%.

Cadrele didactice au la dispoziție două modele explicative ale eterogenității grupelor de studenți: stilurile de învățare și inteligențele multiple.

I. Stilurile de învățare

Noțiunea de stil de învățare are la bază cercetările efectuate de Carl Gustav Jung (1923) și prelungite mai târziu de Katherine Briggs și Isabel Myers Briggs (1962-1998). Modelele stilurilor de învățare oferă cadrelor didactice multiple descrieri ale modurilor în care diferiți studenți învață cel mai bine. În cercetarea noastră a fost ales, dintre multiplele modele ale stilurilor de învățare, cel al lui D. Kolb.

Modelul lui D. Kolb relevă problema fiziologică a dualității cunoștințelor. În el experiența concretă empirică, bazată pe înțelegerea faptelor, este opusă conceptualizării raionale, bazată pe înțelegerea ideilor.

D. Kolb a evidențiat patru orientări mari de diferențiere, care pot fi poziționate pe două axe: una opune gândirea concretă celei abstracte, alta – atitudinea activă celei reflexive. Definind învățarea ca „procesul prin care cunoștințele sunt create prin transformarea experienței” [2, p.34], D. Kolb afirmă că la nivel individual există o continuitate între aceste orientări.

Învățarea experiențială este caracterizată de D. Kolb în felul următor:

- învățarea este cel mai bine concepută ca proces;
- învățarea este continuă și bazată pe experiență;
- învățarea presupune rezolvarea conflictelor, acestea rezolvându-se prin alegerea unei soluții din patru: experiență concretă, observare reflexivă, conceptualizare abstractă, experimentare activă;
- învățarea este un proces holistic de adaptare la lume;
- învățarea implică tranzacții între individ și mediu;

- învățarea este procesul de creare a cunoștințelor.

Teoria lui D. Kolb sugerează ideea că învățarea este o activitate care presupune rezolvarea tensiunilor dintre diversele modalități contradictorii de adaptare la lumea înconjurătoare (sentiment vs gândire sau contemplare vs acțiune). Aceasta permite de a defini noțiunea de stil de învățare: *stilul de învățare* reprezintă preferința manifestată pentru un anumit mod de adaptare (în detrimentul altor moduri); aceste preferințe nu operează prin excluderea altor moduri de adaptare, ci variază, de regulă, de la o perioadă de timp la alta și de la o situație la alta [2].

Modelul lui D. Kolb comportă patru stiluri de învățare. *Stilul divergent* se situează la intersecția experienței concrete și a observației reflexive. Ghidat prin imaginație și prin sentimente, acest stil multiplică punctele de vedere asupra unei și aceluiași situații concrete, se adaptează mai mult prin observație decât prin acțiune, se interesează de persoane. *Stilul asimilator* unește conceptualizarea abstractă și observația reflexivă. Ghidat de raționamentul inductiv, acest stil excellează în crearea modelelor teoretice: asimilarea rezultatelor experiențelor disparate, favorizează integrarea lor într-o explicație. *Stilul acomodator* este situat la intersecția experienței concrete și experimentării active. Este caracterizat printr-o abordare de tip „încercări și erori”. Persoana cu acest stil de învățare acțiunează, caută experiențe și oportunități noi, fapt ce îl face să meargă la risc. *Stilul convergent* leagă abstractizarea conceptuală și experimentarea activă. Rezolvarea problemelor tehnice, luarea deciziilor și aplicarea concretă a ideilor proprii sunt activități care caracterizează acest stil, ghidat de gândirea ipotetico-deductivă.

Acomodatorii și convergenții preferă medii de învățare orientate spre acțiune. Divergenții și asimilatorii apreciază mediile de învățare orientate spre percepție. Acomodatorii și divergenții preferă medii de învățare afective, iar convergenții și asimilatorii apreciază mediile de învățare orientate spre cogniție [3]. Mediile respective pot fi create prin utilizarea instrumentelor informatice moderne (platforme de învățare, forumuri, videoconferințe etc.).

Alegerea modelului lui D. Kolb a fost determinată de faptul că lucrul la computer poate fi privit ca realizarea multiplelor experiențe, intercalate cu reflecții asupra rezultatelor obținute. Teoria învățării experiențiale descrie diversele activități realizate la computer. De exemplu, formarea capacității de căutare a informației în Internet se produce, firesc, în felul următor: (a) utilizatorul alege un motor de căutare, formulează cererea de căutare (cuvintele-cheie) și estimează gradul de relevanță al informațiilor furnizate de motor în diferite limbi (experiența concretă); (b) după mai multe încercări, utilizatorul face o analiză a rezultatelor obținute (observația reflexivă) și (c) ia decizia de a utiliza un anumit motor de căutare, anumite limbi, anumite cuvinte-cheie, anumite limite cronologice (conceptualizarea abstractă); (d) în baza deciziei adoptate, utilizatorul realizează căutarea (experimentarea activă). În rezultatul parcurgerii etapelor nominalizate de mai multe ori (antrenamentul), utilizatorului îi se formează capacitatea de căutare a informației.

Modelul lui D. Kolb și practica de formare

În teoria lui D. Kolb de învățare din experiență există două axe ale învățării: (a) axa *sesizării* noilor informații, a noilor date ale experienței; (b) axa *transformării* sau *tratării* datelor experimentale.

La sesizarea informației noi, studentul poate utiliza o abordare intuitiv („artistic”), demonstrând predilecția pentru o experiență concretă sau poate utiliza o abordare sistemică, științifică, demonstrând preferința pentru o conceptualizare abstractă. În primul caz lucrează preponderent afectul, sentimentele, iar în cazul al doilea – cogniția.

Transformarea datelor experimentale poate fi realizată, de asemenea, în două moduri diametral opuse: sau studentul transformă datele noi ale experienței printr-un proces de reflecție (observație reflexivă), sau studentul transformă datele prin manipulare externă activă (experimentare activă). În primul caz accentul este pus pe reflecție, iar în cazul al doilea – pe acțiune [4].

Prin alegerea pe care o face studentul, în special, prin consecințele acestei alegeri (succesul sau insuccesul experienței), el se programează progresiv pentru a sesiza preferințial informația prin intermediul sentimentelor sau al cogniției pentru a transforma informația prin reflecție sau prin acțiune. Aceasta este, în linii mari, modalitatea de dezvoltare a unui stil de învățare predominant.

Analiza mai multor lecții practice/de laborator de la Facultatea de Științe Reale a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți permite de a face următoarea concluzie: la lecțiile practice/de laborator sunt accentuate etapele de trăire a experienței concrete și a experimentării active și sunt neglijate etapele de observare reflexivă și de conceptualizare abstractă. Materialele instructive pentru lucrările practice/de laborator conțin, de regulă, mai multe sarcini la o temă. Una dintre sarcinile propuse este rezolvată. Preluând rezolvarea, studentul trăiește o experiență concretă. În continuare, fără a reflecta asupra experienței trăite (De ce în rezolvarea propusă s-a procedat în acest mod? Care principii, reguli, algoritmi au fost utilizați în rezolvarea propusă? De ce anume aceste principii, reguli, algoritmi au fost utilizați? etc.) și fără a încerca să construiască o regulă/un algoritm propriu de rezolvare a sarcinilor, studentul trece la rezolvarea sarcinilor propuse, adică la etapa de experimentare activă.

Omiterea etapei de observare reflexivă și a celei de conceptualizare abstractă conduce la situații când unii studenți realizează sarcinile prin metoda încercărilor și erorilor. Drept consecință:

- (a) la evaluarea lucrării de laborator studentul nu poate explica *cum* a realizat sarcina;
- (b) studentul nu este capabil să rezolve sarcini asemănătoare, adică nu poate realiza transferul cunoștințelor.

II. Inteligențele multiple

Autorul teoriei inteligențelor multiple H. Gardner a definit inteligența drept „abilitatea de a rezolva probleme sau de a crea produse care sunt valorizate în cadrul unei sau mai multor culturi” [5]. Sprijinindu-se pe o bază de cercetare solidă, H. Gardner a identificat opt tipuri de inteligențe: *verbal*, *logico-matematic*, *corporal-chinestezic*, *vizual-spațial*, *muzical*, *interpersonal*, *intrapersonal*, *naturalist*. Abordarea inteligenței prin sisteme simbolice (în termenii teoriei lui J. Piaget) presupune prezența la individ a capacității de a utiliza simboluri, de a aplica „vehicule” simbolice în rezolvarea problemelor. Apariția capacității umane de a utiliza simboluri a semnalat un moment de cotitură în evoluția speciei umane și s-a soldat cu apariția miturilor, limbajului, artei, științelor, toate exploatând facultatea umană de a opera cu simboluri. În consecință,

inteligentele pot fi concepute drept capacități sau mecanisme computaționale, capabile să proceseze informații, relativ independent, în diferite sisteme simbolice: lingvistic, logico-matematic, spațial, muzical, interpersonal etc. *Afirm*, scrie H. Gardner, *ființele umane au inteligențe particulare datorită conținuturilor informaționale care există în lume – informație numerică, spațială, despre alte persoane* [5].

În anul 2006, H. Gardner propune o definiție mai profundă a noțiunii de inteligență: „O inteligență este o capacitate computațională – capacitatea de a procesa un anumit tip de informație” [6, p. 6-7]. Această capacitate este programată genetic pentru a fi activată sau „comandată” de anumite tipuri de informație prezentate intern sau extern.

Teoria inteligențelor multiple reprezintă, de fapt, un efort de a înțelege modul în care diverse culturi și diverse tipuri de discipline dezvoltă potențialul uman.

Diferențele individuale rezultă în capacitatea de a utiliza propriile inteligențe. Studenții au diferite tipuri dominante de inteligență și fiecare inteligență individuală constă din diferite combinații (de regulă, 3-5) ale inteligențelor dezvoltate la anumite nivele.

Relația stil de învățare – inteligențe multiple

Deși teoreticienii stilurilor de învățare tratează personalitatea în diverse moduri, aproape toate modelele stilurilor de învățare, inclusiv modelul lui D. Kolb, au două elemente comune [7]:

- focalizarea pe proces: cum studenții asimilează informația, cugetă asupra informației și evaluează rezultatele.
- accentul pe personalitate: învățarea este rezultatul unei activități individualizate și personale de gândire și simțire.

În pofida faptului că inteligențele identificate de H. Gardner nu sunt construcții abstracte și pot fi identificate ușor, în teoria inteligențelor multiple există două goluri, care limitează aplicarea acestei teorii în procesul de învățământ. Prima limitare se referă la caracterul cognitiv al inteligențelor. Inteligențele multiple sunt focalizate pe conținutul de învățare. Aceasta este a doua limitare a teoriei lui H. Gardner.

Din cele relatate rezultă că modelele stilurilor de învățare și modelul inteligențelor multiple se *completează* reciproc: modelele stilurilor de învățare sunt centrate pe procesul de învățare, iar modelul inteligențelor multiple – pe conținutul și produsele învățării. Altfel spus, limitele inteligențelor multiple sunt puncte tari ale stilurilor de învățare, iar limitele stilurilor de învățare sunt puncte tari ale inteligențelor multiple. În absența inteligențelor multiple, stilurile de învățare rămân niște construcții abstracte, care subestimează contextul învățării. Fără stilurile de învățare, teoria inteligențelor multiple se dovedește a fi incapabilă să descrie procesele cognitive și afective.

Organizarea instruirii diferențiate în baza profilului de învățare

Analiza atentă a lucrărilor lui D. Kolb și altor specialiști în domeniu ne-a atras atenția asupra unui aspect extrem de important: caracterul *holistic* al învățării umane. Marea majoritate a cercetărilor din domeniul instruirii diferențiate a fost orientată spre elucidarea efectului asupra rezultatelor învățării a unor caracteristici aparte ale studenților: luarea în considerare a *intereselor*, luarea în considerare a *stilurilor de învățare*, luarea în considerare a *inteligențelor multiple* dominante, luarea în considerare a *asimetriei emisferelor creierului*, luarea în considerare a *mediilor de învățare* etc. Abia în ultimii ani

au fost realizate cercetări în care s-a studiat efectul cel mult a două caracteristici ale studenților asupra rezultatelor învățării [7].

În cercetarea realizată de noi a fost experimentată varianta de diferențiere a instruirii în care studenții erau diferențiați după profilul de învățare. *Profilul de învățare* este o noțiune preponderent practică (spre deosebire de stilul de învățare, care exprimă o dimensiune dominantă, determinată de scorul la un chestionar de stiluri), care exprimă o combinație de scoruri la diverse dimensiuni (în cazul nostru - stilul de învățare, inteligențele multiple și asimetria emisferelor creierului).

Utilizarea noțiunii de profil de învățare permite de a ține cont de caracterul holistic al învățării și, în opinia noastră, reprezintă o nouă deschidere în proiectarea și realizarea formării diferențiate.

După cum menționează D. Heacox [8], instruirea diferențiată presupune parcurgerea a doi pași:

- a) determinarea necesităților, intereselor și preferințelor de învățare a studenților;
- b) modificarea, adaptarea, proiectarea procesului de formare cu luarea în considerare a necesităților, intereselor și preferințelor de învățare a studenților.

Ciclul de învățare în instruirea diferențiată este prezentat în fig. 1. Procesul începe cu diagnosticarea studenților ①. Acest pas implică elaborarea/ajustarea instrumentelor de diagnosticare. În consecință, se elaborează profilul de învățare al fiecărui student ②. Studenții cu profiluri similare sunt grupați, ținând cont de documentele curriculare, dar și de nevoile, interesele studenților, se formulează finalitățile învățării ③. Conținuturile învățării ④ se selectează pentru a acoperi spectrul de inteligențe multiple dominante ale studenților. Strategiile de învățare ⑤ sunt proiectate în funcție de stilurile de învățare. Produsele învățării ⑥ sunt proiectate din perspectiva inteligențelor multiple dominante. După o evaluare sumativă ⑦ și o reflecție se realizează ajustările necesare și ciclul se repetă.

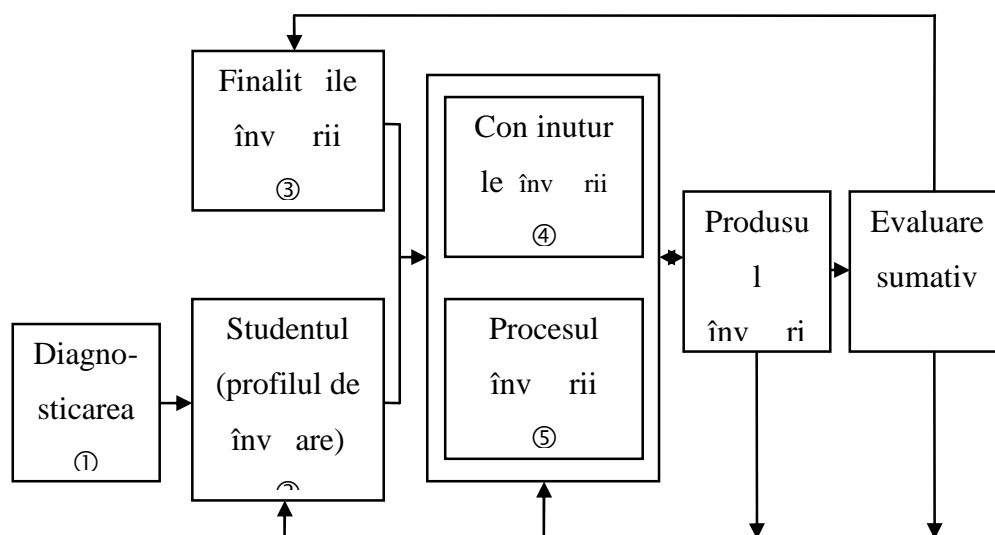


Fig. 1. Ciclul de învățare în instruirea diferențiată (adaptat după [9])

Concluzii

Primele rezultate ale experimentului pedagogic de realizare a instruirii diferențiate prin utilizarea profilului de învățare sunt promițătoare. În același timp, mulțimea de

combina ii, profil de învățare – conținutul învățării – procesul învățării – produsul învățării – mediu de învățare este într-atât de mare, încât sunt necesare experimente noi.

BIBLIOGRAFIE:

1. Legrand L., *La différenciation pédagogique*. Paris: Scarabée/CEMEA, 1986. 179p.
1. Kolb D., *Experiential learning. Experience as the source of the learning and development*. Enlewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984, 256 p.
2. Sims R. R.; Sims R. J., *The importance of learning styles: understanding the implication for learning, course design and education*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, 1995. 213 p.
3. Simons G.; Plomteux B., *Adaptation du cycle de l'apprentissage expérientiel de D. Kolb à l'enseignement d'un point de grammaire en allemand: contribution d'une étudiante du C.A.P.E.S.* În: Puzzle. Bulletin n^o 18, juin 2005. [online]. Disponibil pe Internet: <<http://www.cifen.ulg.ac.be/puzzle/18/puzzle18.pdf>>
4. Gardner H., *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1993, p. XXV.
5. Gardner H., *Multiple intelligences: new horizons*. New York: Basic Books, 2006.
6. Silver H.; Strong R.; Perini, M. Integrating Learning Style and Multiple Intelligences. În: Educational Leadership, Vol. 55, n^o 1, September 1997.
7. Heacox D., *Differentiating Instruction in the Regular Classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc., 2002. 164 p.
8. Hall, T.; Strangman N.; Meyer A., *Differentiated Instruction and implication for Universal Design for Learning Implementation*. [on line]. Disponibil pe Internet: http://www.cast.org/publications/ncac_diddinsruc.html. Consultat la 20.07.2011.

ASPECTE GENERALE DE INSTRUIRE LA DISTANȚĂ ÎN ÎNVĂȚAREA MĂNTULUI SUPERIOR

Sergiu Corlat, *doctorand*
Universitatea de Stat Tiraspol

Abstract: *The article analyzes certain methods of using tools and training activities specific to distance learning in order to upgrade formal education. It describes some models of organizing learning and assesment activities for blended learning courses – courses that integrate elements of formal and distance education.*

Key words: *distance learning, activities of instruction, assessment, formal education, blended courses, separate systems, blended systems, tools of communication, web applications.*

Conceptul de instruire la distanță

Instruirea la distanță a apărut și s-a dezvoltat inițial ca o formă alternativă de instruire, separat de cea tradițională, organizată sub formă de sesiuni în sala de clasă, unde se stabilea contactul direct dintre profesor și cel instruit. Componenta principală a instruirii la distanță o formează instrumentele de comunicare, în baza cărora se stabilesc fluxurile informaționale dintre profesor (tutore) și student (cursant), acestea fiind separate în spațiu și

în timp: separarea în timp fiind determinat de intervalul necesar pentru ca un mesaj lansat de unul dintre actorii procesului de instruire să ajungă la cel alt. În consecință, eficiența instruirii la distanță era invers proporțională perioadei de transmitere a informației necesare.

Pe parcursul ultimelor decenii au fost formulate mai multe definiții ale instruirii mixte, cele mai cunoscute fiind:

- *Instruirea mixtă (IM) este o combinație de metode de învățare tradiționale și on-line, în scopul maximizării eficienței procesului de instruire. În instruirea mixtă programul de instruire este divizat în module. Pentru fiecare modul este stabilit cea mai potrivită metodă de livrare către auditoriu, în general, și către fiecare cursant în parte. Scopul instruirii mixte este de a profita de cele mai bune componente ale fiecărei metode, evitând, în același timp, neajunsurile. În IM pot fi utilizate mai multe medii de predare, pornind de la ateliere de lucru tradiționale, predarea în sala de clasă, cărți și materiale tipărite de alte tipuri de suporturi tradiționale, precum și materiale în bază digitală, resurse distribuite Web, pe purtători digitali și elemente de e-learning.*

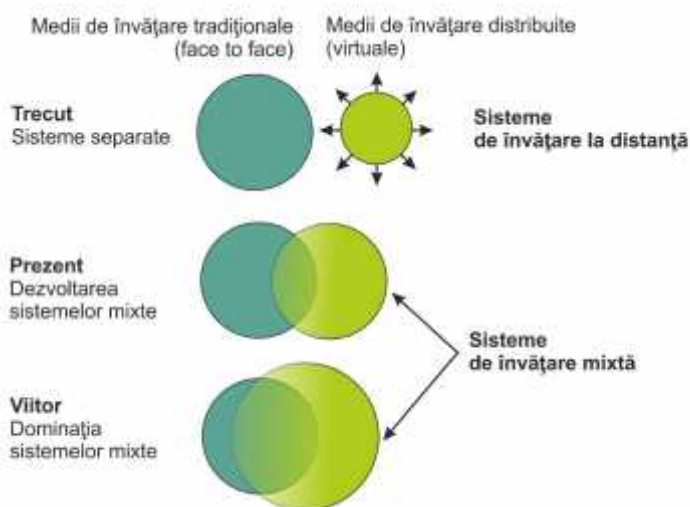
<http://dictionary.bnet.com>

- *Instruirea mixtă este o instruire care combină abordarea on-line și tradițională a procesului instructiv.*

New South Wales Department of Education and Training

- **B. Colis susține:** *Instruirea mixtă este un hibrid al instruirii tradiționale (face-to-face) și on-line, organizat astfel, încât instruirea are loc în sala de clasă, dar și pe web, iar componenta on-line devine o extensie naturală a instruirii tradiționale. IM presupune o abordare flexibilă a designului cursului, care prestează contactul direct cu cei instruiți, dar îl extinde și în spațiul virtual în afara orelor de curs. În consecință se obține o experiență educațională viguroasă, care combină tot ceea ce poate oferi instruirea tradițională și instruirea la distanță [1].*

Din definițiile prezentate rezultă convergența progresivă dintre instruirea tradițională și cea on-line, descrisă în schema 1:



Schema nr.1. Convergența mediilor de învățare (După Bonk, Graham) [2]

Mediul tradițional de instruire (face to face) este unul static, format pe parcursul secolelor. Instruirea la distanță și tehnologiile de e-Learning în special, au generat o multitudine de forme și metodologii care se dezvoltă intens atât independent, cât și prin penetrarea instruirii tradiționale. Dezvoltarea resurselor digitale de învățare și trecerea în format digital al resurselor tradiționale duc la integrarea organică a formelor procesului de învățare. Sesiunile tradiționale rămân necesare, dar conținutul lor se modifică. Ele capătă, în primul rând, rolul de stabilire a contactului individual dintre profesor și cursanți, de instruire pentru utilizarea instrumentelor de e-Learning integrate în curs și abia apoi - rolul de inițiere a cursanților în domeniul cursului, asocierea lor cu noțiunile și principiile fundamentale pe care se bazează cursul etc.

Proiectarea cursurilor mixte

Din perspectiva designului, un curs bazat pe instruirea mixtă poate avea o structură foarte flexibilă, care variază între două extreme, după tipul de sesiuni: de la un curs tradițional cu sesiuni în exclusivitate *face to face* până la un curs organizat integral la distanță.

Sesiunile tradiționale sunt organizate în conformitate cu orarul general al facultății (departamentului) în campus sau în locații speciale. Aceste sesiuni presupun prezența la locul de activitate și a profesorului, și a cursanților.

Sesiunile on-line pot fi organizate, folosind toată gama de instrumente educaționale software și de comunicare:

- *Sisteme instituționale de management al învățării (LMS)*. Resursele pentru realizarea sesiunii on-line se plasează în LMS, pentru ele fiind stabilită perioada de acces, echivalentă cu durata sesiunii. Astfel, pot fi realizate activitățile de instruire și evaluările curente. O extindere poate fi excluderea restricțiilor de activare a resurselor de învățare, ele fiind accesibile pentru cursanți pe toată perioada cursului. (Același mod de organizare se poate aplica pentru portaluri, site-uri sau LMS externe.)
- *Forum, chat* (incorporat în LMS sau extern). Instrumentul este folosit pentru organizarea sesiunilor sincrone, interactive, care în discuția în comun a unui subiect de curs. Comunicarea în sesiuni poate fi organizată la nivel de mesaje scrise, mesaje sonore sau video. O formă mai simplă este comunicarea prin poșta electronică. În acest caz, discuția este asincronă, iar controlul istoricului discuției este extrem de anevoios.
- *Sisteme web pentru difuzare video* (incorporate LMS sau externe). Pot fi utilizate pentru organizarea sesiunilor de învățare (prelegeri) sincrone sau asincrone (în cazul stocării înregistrării sesiunii).
- *Aplicații web pentru testare* (sincron sau asincron). Permit realizarea evaluărilor curente cu stocarea și transmiterea momentană a rezultatelor către profesor.
- *Alte instrumente educaționale și de comunicare* (telefoane mobile, dispozitive PDA, smartphone, internet mobil, TV mobil etc.). Permit extinderea componentei comunicative a cursului prin accesarea resurselor (activităților) de curs din orice loc și în orice moment.

Există mai multe posibilități de „amestec” al sesiunilor de diferite tipuri pentru organizarea cursului. În instituțiile de învățământ superior se experimentează cele mai diverse modele. Nu toate sunt la fel de reușite. În baza analizei bunelor practici din domeniu [3] pot fi propuse următoarele scheme generale considerate de succes.

Modelul de curs. Cursanții studiază o serie de module on-line pentru a fi admiși la certificarea pentru curs. Ei se află în diverse locații, distanțate de campus și trimit sarcinile de evaluare prin e-mail sau alte canale. Un forum al cursului permite discuția subiectelor și un feed-back distribuit între cursanți și profesor. Periodic, dacă este posibil, se organizează întâlniri de grup. Dacă asemenea întâlniri nu sunt posibile, poate să apară necesitatea de a „ghida” on-line unii cursanți la etapele mai dificile ale cursului. Această sarcină îi revine profesorului sau cursanților, care au depășit deja aceste etape.

Instruirea în bază de resurse referite. Instruirea tradițională este suplimentată (sau înlocuită parțial) de manuale și resurse amplasate în rețeaua locală (sau LMS). Cursanților li se propune un program de evaluări on-line sau scrise în baza materialelor digitale, pentru confirmarea progresului în procesul studierii independente. Autorul cursului (resurselor digitale pentru curs) menține contactul cu cursanții fie prin intermediul departamentului de instruire (secția studii), fie direct, pentru a fi sigur că resursele necesare au ajuns la destinația finală (cursanți).

Preevaluare. Cursanții cu diferite abilități sunt evaluați on-line pentru stabilirea gradului lor de pregătire. Cei care au acumulat punctaj sub limita de jos pot fi redirecționați pentru un curs on-line suplimentar, parcurgerea căruia va ajusta nivelul lor de cunoștințe la cerințele cursului de bază. Odată cu asimilarea acestuia și atingerea nivelului necesar, cursanții pot continua instruirea în format tradițional (prelegeri, seminare, laborator).

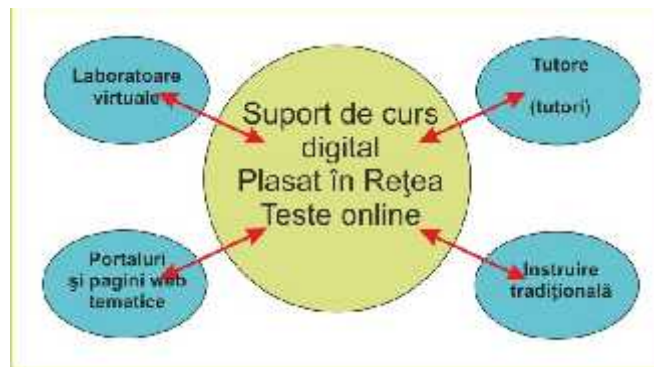
Din cele expuse rezultă două abordări ale procesului de instruire mixt.

Abordarea în flux continuu presupune o sesiune de organizare, urmată de activități de învățare care alternează cu evaluări curente, până la evaluarea finală. Ultima activitate este analiza rezultatelor învățării, feedback, concluzii (Schema 2). Sesiunile organizate tradițional alternează cu cele la distanță. Sesiunile de evaluare curentă pot fi organizate în baza sistemelor evaluative automate. Evaluarea finală poate fi efectuată tradițional, în conformitate cu regulamentul instituției de învățământ privind evaluarea.



Schema 2. Organizarea cursului în flux continuu

Abordarea instruirii în baza unui nucleu de resurse digitale, a căror utilizare este ghidată de profesori și suplimentată cu experiențe în laboratoare virtuale, cu comunicare prin instrumentele portalurilor și site-urilor tematice, cu adăugarea unor elemente de instruire tradițională (în special, în cazurile instruirii combinate cu activitatea profesională), este deplasat mai mult către autoinstruire. Se recomandă, în special, pentru a organiza lucrul individual al studenților, în conformitate cu numărul de ore rezervate activităților individuale și structura generală a cursului (Schema 3).



Schema 3. Organizarea activităților de curs în baza abordării „nucleare”

Aspecte comunicative

Tipul de comunicare între cursant și profesor în IM este determinat de forma activităților în cadrul cursului.

Pentru activitățile tradiționale în sala de clasă se folosesc în continuare instrumentele de comunicare direct: verbal, vizual, scris.

Pentru activitățile on-line sincrone, cu posibilitate de transmitere reciprocă a datelor, comunicarea este și ea sincron, bidirecțional, iar forma ei este determinată de echipamentele utilizate și de capacitatea canalului în transmiterea datelor (comunicare video – pentru videoconferințe, sonor – pentru sesiunile audio). Pentru sesiunile de învățare sincrone sau asincrone, difuzate prin platforme gen *YouTube*, *ustream*, comunicarea este unidirecțională (de la profesor către cursant).

Activitățile sincrone sau asincrone, fără transmitere de imagini și/sau sunet, permit organizarea comunicării prin metode mai apropiate de cele „tradiționale” – e-mail, forum, chat. Organizarea unor grupuri de discuții și participarea activă sunt binevenite atât pentru cursanți, cât și pentru profesor. În procesul de discuție direct sau analiză a discuțiilor altor membri ai grupului, cursantul are posibilitatea să se evalueze și să aprecieze nivelul său de cunoștințe în comparație cu alții membri ai grupului. Profesorul poate să determine lacunele sau punctele slabe ale suportului de curs și să le corecteze instant.

Stabilirea unor restricții de timp pentru activitățile on-line organizează procesul de învățare al cursanților, iar pentru personalul administrativ al instituției restricțiile de timp pot servi drept repere de control ale activității profesorului care folosește instruirea mixtă.

O serie de experiențe, realizate de autor pe parcursul anului de studii 2009 – 2011, indică cert o dependență directă între intensitatea de comunicare on-line (student – profesor) și rezultatele studenților la evaluările finale. Această dependență poate fi observată și în comportamentul studenților la sesiunile tradiționale și on-line, dar, în acest caz, poate fi evidențiată o categorie aparte – studenții «nesiguri», pentru care comunicarea on-line este mai simplă decât cea directă. Această categorie beneficiază cel mai mult de pe urma instruirii mixte.

Perspectivă instruirii mixte

Beneficiile învățării mixte sunt indiscutabile. IM permite o flexibilizare cardinală a procesului de predare-învățare pentru toți actorii procesului de instruire: cursanți, instructori, administrație, instituții de învățământ și societate în ansamblu. Micșorarea costurilor pentru instruire, posibilitatea de a combina procesul de instruire cu cel de activitate profesională, accesul la resurse digitale de calitate fără restricții de spațiu sau timp,

consultanța de calitate, comunicarea și integrarea în grupuri (comunități) profesionale virtuale – toate acestea sunt consecințele procesului de hibridizare a învățării prin integrarea tuturor formelor și modelelor TIC în instruirea tradițională.

Studiile efectuate în universitățile din SUA prezintă o dinamică de creștere constantă a procentului de IM în procesul de instruire. Procentul mediu al cursurilor bazate pe învățarea mixtă va oscila în următorii ani între 35 și 45% (pentru instituțiile de învățământ superior) [2].

Factorii care determină integrarea formelor tradiționale de instruire cu cele la distanță sunt:

- *Factorul tehnologic.* Apariția (sau întârzierea apariției) unor tehnologii calitativ noi de comunicare, echipamente hardware educaționale sau a unor instrumente software pentru elaborarea resurselor educaționale (obiectelor de învățare) are drept consecință directă accelerarea (corespunzător - decelerarea) integrării metodelor tradiționale și de instruire la distanță.
- *Factorul economic.* Implementarea IM este un indicator de progres al instituției de învățământ. Dar progresul necesită o modernizare calitativă a infrastructurii TIC a instituției, ceea ce implică cheltuieli considerabile (și permanente). De cele mai multe ori anume acest factor este cauza stagnării transformărilor tehnologice de învățare în rile aflate în curs de dezvoltare.
- *Factorul uman.* Transformarea cursurilor pentru IM necesită o modificare cardinală a modului de gândire atât pentru tutori (profesori), cât și pentru cursanți (studenți). Primii au o responsabilitate sporită pentru calitatea materialelor de autor produse și utilizarea corectă a resurselor digitale externe (respectarea drepturilor de autor). Din spațiul intern al instituției, profesorul trece în spațiul virtual educațional, expunându-se astfel nu numai unor colaborări, discuții etc., dar și observațiilor sau criticilor. Cursanții/studenții au o libertate mai mare în procesul de studii. Este important ca flexibilitatea învățării să fie utilizată rațional, ceea ce necesită maturitatea personalității, capacitatea de autoorganizare și autocontrol.

În Republica Moldova se va resimi, indiscutabil, o creștere a procentului de cursuri mixte. Sporirea se va produce în special în învățământul superior. Integrarea în spațiul educațional european impune în acest sens o adaptare (sau chiar reorganizare) a cursurilor și activităților aferente pentru utilizarea eficientă a resurselor educaționale, disponibile în mediul virtual. Modernizarea învățământului, introducerea instruirii la distanță, implementarea masivă a TIC în învățământul superior [5] vor avea în consecință efectul extinderii componentei de instruire la distanță și integrarea ei în instruirea tradițională.

În calitate de platformă experimentală a aplicării IM pot să apară cursurile de perfecționare a cadrelor didactice, organizate de instituțiile de învățământ superior. O schemă de optimizare a acestui proces în baza IM a fost descrisă anterior [6].

O altă direcție de implementare a elementelor IM este organizarea activității individuale a studenților în cadrul cursurilor tradiționale – în dependență de ciclul de instruire, specialitate și curs. Acestea pot varia între 30% și 70% din numărul total al orelor. În acest caz, activitățile de control și evaluare ale lucrului individual al studenților pot fi

deplasate din sala de clasă în mediul virtual. Astfel se extinde timpul alocat activităților de învățare, care nu pot fi deplasate din spațiul real (numărul și tipologia acestora variază în dependență de curs).

BIBLIOGRAFIE:

1. Colis, B., Moonen, J., *Flexible Learning in a Digital World: Experiences and expectations* (London: Kogan-Page), 2001.
2. Bonk C.J., Graham C.R. *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. Pfeiffer, 2006
3. Martyn, M., 2003, *The hybrid online model: good practice*, Educause Quarterly, 1, 18–23.
4. Kaye Thorne, *Blended learning: how to integrate online & traditional learning*, Kogan Page Ltd., 2003
5. Strategia Națională de edificare a societății informaționale – “Moldova electronică”
6. Corlat S., Braicov A. *Optimization of Didactic Staff Continuing Education Model in Higher Education*. International Conference Advanced Learning Technologies, ALTA 2011, pp. 82 – 87. ISSN 2029-8331

METODICA INTRODUCERII NOIUNII DE RECURSIVITATE PRIN UTILIZAREA GRAFICII

Eugeniu Cabac, doctor, lector superior universitar
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Students have difficulties in studying recursion. In order to facilitate the understanding of the mechanism of recursion we apply the visualization method based on the use of the “turtle graphic”. In this article we propose a set of problems that can be solved using recursive algorithms.*

Key words: *recursion, “turtle graphic”, fractal, visualization method.*

Recursivitatea este un concept fundamental în matematică și informatică. În domeniul informaticii, utilizarea frecventă a termenului de recursivitate a început la sfârșitul anilor ‘80 din secolul trecut odată cu apariția limbajelor de programare, care permiteau scrierea programelor recursive. Astăzi cunoașterea recursivității este una dintre cerințele de bază pentru programatori.

Recursivitatea este un mecanism general de elaborare a programelor. Apariția recursivității în programare se datorează necesității practice de a transcrie direct formule matematice recursive. Orice subprogram, procedură sau funcție care se autoapelează (direct sau indirect) se numește recursiv, iar mecanismul utilizat în ele – recursivitate.

Algoritmii recursivi au la bază un mecanism de gândire diferit de cel obișnuit. Aceasta creează dificultăți în procesul de predare și învățare.

Majoritatea profesorilor aplică la predarea noțiunilor recursive algoritmi clasici, de exemplu, calculul unui număr din șirul Fibonacci sau calculul factorialului. Neajunsul

principal al acestei metode constă în faptul că elevii trebuie să-și închipuie mecanismul de lucru și mulți dintre ei întâmpină dificultăți la acest procedeu.

O variantă propusă de A. A. Duvanov [1] constă în utilizarea graficii pentru introducerea noțiunii de recursivitate. Utilizarea graficii permite de a facilita în alegerea mecanismelor de recursivitate prin vizualizarea fiecărui pas. Creând un fundament de bază pentru înțelegerea mecanismului de recursivitate cu ajutorul elementelor grafice, se poate apoi trece la rezolvarea problemelor și la prelucrarea recursivă a listelor și tabelor.

În cadrul cursului școlar de informatică din Republica Moldova nu este prevăzută studierea graficii computaționale. Pentru a respecta curriculumul în vigoare se poate utiliza un modul cu grafica «broscu ei estoase».

Grafica «broscu ei estoase» este un principiu de organizare a bibliotecii grafice bazat pe metafora «broscu estoas»: un element imaginar, care se mișcă pe ecran și poate schimba direcția de mișcare la solicitare, lăsând sau nu în urmă o linie corespunzătoare mișcărilor efectuate. Inițial, grafica «broscu ei estoase» a fost aplicată la realizarea limbajului Logo, iar, în continuare, este aplicată în diverse biblioteci grafice și sisteme de programare.

Mecanismul de dirijare a «broscu ei estoase» este bazat pe sistemul polar de coordonate, centrul circular corespunde cu poziția curentă, iar direcția axei polare coincide cu direcția curentă. Astfel, pentru descrierea stării curente avem nevoie de următoarele valori:

- poziția curentă;
- direcția curentă;
- starea penii (această informație indică dacă «broscu a estoas» lasă sau nu «urmă» la mișcare).

Instrucțiunile de bază sunt următoarele:

- mișcare cu n pași;
- rotire cu g grade;
- ridicare/coborâre penii.

Pentru simplitate, modulul «broscu ei estoase» poate fi elaborat de profesor în limbajul Pascal (sau alt limbaj care este studiat conform programei), elevii studiind doar trei instrucțiuni de dirijare a «broscu ei estoase».

Pentru studiul recursivității cu ajutorul graficii «broscu ei estoase» pot fi utilizate multe figuri cunoscute în matematică.

1. «Fulgul lui Koch»

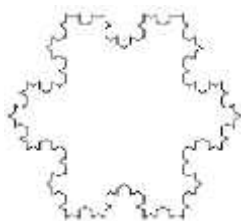


Fig. 1. *Fulgul Koch*

Acest «fulg» este numit în cinstea matematicianului suedez Niels Fabian Helge von Koch (1870-1924). Construirea acestei figuri este bazată pe un triunghi echilateral și o regulă conform căreia fiecare segment este înlocuit cu o construcție (fig. 2) la care lungimea segmentelor este de trei ori mai mică decât lungimea segmentului inițial.



Fig. 2. Fragmentul elementar al «fulgului Koch»

Se recomand , din punct de vedere metodic, de a prezenta elevilor procedura de desenare a «fulgului Koch» i a fragmentului elementar, iar dup aceasta - de a discuta con inutul problemei [2].

Elevii trebuie familiariza i cu parametrii procedurii de desenare. Primul parametru, *lungimea segmentului ini ial*, se introduce foarte u or. Acest parametru influen eaz dimensiunile «fulgului Koch». Pentru introducerea parametrului al doilea, *num rului de itera ii* se poate aplica urm toarea metafor .

Figura respectiv se modific cu timpul (de exemplu, 1 an). Modificarea tuturor segmentelor conform regulii descrise se organizeaz într-un an. Astfel, putem observa «fulgul Koch» la «vârsta» de 1 an, 2 ani etc.

Similar se pot construi curbele Gilbert i Gosper [3].

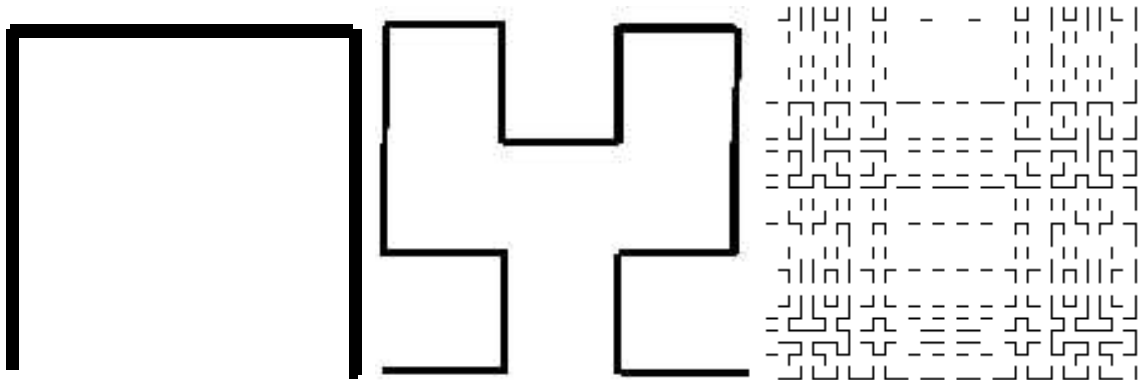


Fig. 3. Curba lui Gilbert.

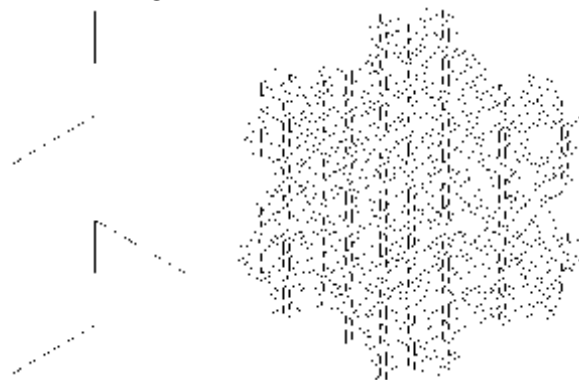


Fig. 4. Curba Gosper

2. Arborele lui Pitagora

Demonstrând teorema sa renumit , Pitagora a desenat p trate pe laturile triunghiului dreptunghic dat (fig. 5).

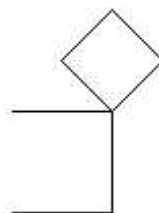


Fig.5. Desenul lui Pitagora

Dac acest proces este continuat se ob ine arborele lui Pitagora (fig. 6).

Cuprins

1.	Cuvânt înainte	3
2.	L. Calmuțchi, P. Donțoi. PROCESUL BOLOGNA: PRIORITĂȚI, PROBLEME, SOLUȚII	4
3.	Șt. Levița, N. Silistraru. ASPECTE DIN STRATEGIA FORMĂRII CONCEPTUALE A TINERETULUI	9
4.	S. Golubițchi, E. Danu. IMPACTUL EDUCAȚIEI PERMANENTE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII	17
5.	O. Ilovan, MECHANISMS IN THE CONSTRUCTION AND DECONSTRUCTION OF TERRITORIAL IDENTITY IN THE “LANDS” OF ROMANIA	23
6.	V. Untu, ROLUL MANAGEMENTULUI PARTICIPATIV ÎN PLANIFICAREA STRATEGICĂ A INSTITUȚIEI EDUCAȚIONALE	29
7.	L. Lutenco, DIMENSIUNI ALE EDUCAȚIEI POPULARE	44
8.	Л.Л. Томилина, ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ	53
9.	N. Globu, MONITORIZAREA PRACTICII PEDAGOGICE – DEZIDERAT AL ASIGURĂRII CALITĂȚII ÎN COLEGIUL PEDAGOGIC	58
10.	A. Buzenco, ETNOPELAGOGIA FAMILIEI	63
11.	L. Moșanu-Șupac, Diana Coșcodan, Nina Liogchii, PREGĂTIREA CĂTRE ȘCOALĂ ȘI ADAPTAREA LA PROCESUL EDUCAȚIONAL A COPIILOR DE 6-7 ANI PRIN PRISMA UNOR INDICI PSIHOFIZIOLOGICI	70
12.	E. Rusu, RELEVANȚA FORMĂRII INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA STUDENȚII PEDAGOGI	78
13.	E. Țărnă, EXPERIENȚA ACADEMICĂ – FACTOR IMPORTANT ÎN OPTIMIZAREA ADAPTĂRII STUDENTULUI ÎN MEDIUL UNIVERSITAR	91
14.	L. Calmuțchi, A. Hariton, REZOLVAREA PROBLEMELOR PRIN DIVERSE MODALITĂȚI DIDACTICE	101
15.	M. Teleucă, I. Lupu, L. Sali, TRANSPUNEREA DIDACTICĂ A CONȚINUTURILOR PENTRU DEZVOLTAREA GÂNDIRII MATEMATICE	109
16.	E. Gheorghită, P. Untilă, B. Korolevski, O METODĂ ALTERNATIVĂ DE DEMONSTRARE A FORMULEI LENTILEI SUBȚIRI	118
17.	L. Calmuțchi, FORMAREA COMPETENȚELOR ECOLOGICE – IMPERATIV AL TIMPULUI	121
18.	V. Cabac, O. Scutelnic, PROIECTAREA ȘI REALIZAREA INSTRUIRII DIFERENȚIATE – DEZIDERAT MODERN AL EDUCAȚIEI	131
19.	S. Corlat, ASPECTE GENERALE DE INSTRUIRE LA DISTANȚĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR	138
20.	E. Cabac, METODICA INTRODUCERII NOȚIUNII DE RECURSIVITATE PRIN UTILIZAREA GRAFICII	144