

Universitatea de Stat din Tiraspol

ISSN 1857-0623

ACTA

ET

COMMENTATIONES

Științe ale Educației

REVISTĂ ȘTIINȚIFICĂ

Nr. 2(9), 2016

Chișinău 2016

Fondator: Universitatea de Stat din Tiraspol

Redactor-șef: **Ilie Lupu**, doctor habilitat, profesor universitar;

COLEGIUL DE REDACȚIE:

Victoria Cojocaru, doctor habilitat, profesor universitar;

Laurențiu Calmuțchi doctor habilitat, profesor universitar;

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

Nicolae Silistraru, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar;

Vladimir Guțu, doctor habilitat, profesor universitar;

Angela Sava, doctor, (România);

Vasile Panico, doctor în pedagogie, conferențiar universitar;

Valentina Botnari, doctor în pedagogie, conferențiar universitar;

Viorel Bocancea, doctor în pedagogie, conferențiar universitar;

Nina Volontir, doctor în geografie, conferențiar universitar;

Olga Gherlovan, doctor, conferențiar universitar;

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

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

Coordonator: Maria Pavel, doctor în pedagogie

Redactori literari: Grigore Chiperi, doctor în filologie;

Olga Gherlovan, doctor în filologie;

Natalia Spancioc, doctor, lector superior universitar.

Vera Zdraguș, lector superior universitar.

Asistența computerizată: Dorin Pavel, doctor în științe fizico-matematice

Adresa redacției: str. Gh. Iablocichin, 5

Mun. Chișinău, MD2069, Republica Moldova

e-mail: scs_ust@yahoo.com

Tel. (373) 22 754924

(373) 22 244085

Fax: (373) 22 754924

Tiparul: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 100 ex.

© Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău)

ISSN 1857-0623

CUPRINS

Larisa Cuznetov. Conștiința valorii și eficiența personală a cadrului didactic ca strategie de prevenire a reducerii realizărilor personale.....	4
Ilie Lupu, Lilia Cîssa. Învățarea prin rezolvare de probleme – un factor determinant în formarea capacităților intelectuale ale elevilor	11
Anatol Gremalschi, Angela Prisăcaru. Modernizarea curriculumul liceal la informatică.....	21
Elena Crocnan. Identificarea experimentală a cauzelor externe și interne ale însușirii eronate a conceptelor biologice	29
Dalia Halfon Hen. The functional dimension of school inspection and school inspectors' status in Israel.....	36
Esther Fairstein. The role of novice teachers' emotional culture in shaping their professional identity	40
Tatiana Ciorba-Lascu. Spécificités didactiques du texte littéraire en classe de langue.....	46
Vera Zdraguș. Indices d'organisation logique du texte argumentatif dans l'apprentissage du français	50
Alina Budeanov. Teaching spoken english to adult learners	55
Sergiu Codreanu. Competența ca finalitate a învățării.....	58
Liubov Zastînceanu. Utilizarea mijloacelor didactice digitale pentru organizarea eficace a prelegerilor pentru specialitatea <i>Pedagogie în învățământ primar</i>	65
Аркадий Малярович. Специфика проведения муниципальной олимпиады по Информационно - Коммуникационным Технологям	71
Tatiana Dubineanschi. Formarea reprezentărilor spațiale la elevii clasei I-îi. Repere teoretice, constatări și soluții practice	80
Olga Chirchina. Valorificarea sistemelor expert în învățământ	88
Natalia Popa. Strategii de eficientizare a autoeducației școlarului mic	96
Liliana Saranciuc-Gordea, Dana Chiviriga. Măsuri de ameliorare și de prevenire a surmenajului pe parcursul procesului educațional în clasele primare	103
Maria Ianioglo. Competența de comunicare asertivă – valoare de top a dialogului intercultural.....	111
Angela Teleman. <i>Interacțiunea socială</i> și comportamentul ecologic al școlarului mic	115
Victoria Cojocar, Rodica Mafteuța. Diagnosticarea nivelului competenței de negociere educațională a managerilor instituțiilor preuniversitare	121
Гайдаржи Г.Х. Реализация системно-деятельностного подхода в обучении математике	128

CONȘTIINȚA VALORII ȘI EFICIENȚA PERSONALĂ A CADRULUI DIDACTIC CA STRATEGIE DE PREVENIRE A REDUCERII REALIZĂRILOR PERSONALE

Larisa CUZNEȚOV, dr. hab., prof. univ,
catedra Științe ale Educației, UPS Ion Creangă din Chișinău

Abstract: This article represents a theoretical and practical study that highlights the correlation: personal self - efficacy updating of teachers - prevention of burnout state. The introduction was made a brief excursus historical content specific and non-specific play patterns status burnout and components of this state, individual symptoms, what is observed in interpersonal relations and the autoorganizational level. Finally, propose strategies / methods, forms and procedures for preventing and overcoming the state of burnout.

Conștiința valorii personalității reflectă ansamblul de reprezentări, idei, concepții, cogniții și atitudini cu privire la propria existență și realizare a potențialului său intelectual și moral în contextul valorificării celor mai principale roluri sociale de membru a familiei de origine(fiu sau fiică, frate etc), familist și părinte, profesionist și cetățean. Dacă plecăm de la ideea lui Im. Kant, potrivit căreia existența omului își are scopul suprem în sine [6, p.332], apoi ne dăm seama, cât de importantă este eficiența personală care, în esență, nu se poate obține în lipsa procesului de autoactualizare a persoanei. În acest sens, cadrul didactic, ca și oricare om și profesionist, este dator să se autoperfecționeze continuu, pentru a se autoactualiza și a deveni eficient ca persoană și specialist, inclusiv și pentru a preveni și/ sau a depăși la timp epuizarea psihomorală, depersonalizarea și reducerea realizărilor profesionale. Întrucât ne-am propus să elaborăm un studiu teoretico-aplicativ vizavi de o problemă inter- și pluridisciplinară, care ar provoca interesul pedagogilor și a managerilor școlari, vom începe de la analiza și explicarea corelației *conștiința valorii - eficiență personală - actualizarea de sine a cadrului didactic - prevenirea sindromului arderii profesionale* (stare de burnout).

Angajarea persoanei într-o activitate și performanța obținută în acea activitate este dependentă de o dimensiune importantă, pe care A. Bandura a numit-o *autoeficiență/ self-efficacy* [1]. Aspectul dat se află într-o strânsă legătură cu *autoactualizarea/ actualizarea de sine a* persoanei, care reprezintă principala năzuință a omului, constituind, totodată, și scopul dezvoltării personalității, care rezidă în obținerea integrității ei în baza conștientizării, diferențierii și valorizării depline a calităților sale și a corelării acestora cu situațiile reale de viață. A. Maslow [7] susține că autoactualizarea reprezintă procesul dezvoltării continue a personalității și capacitatea individului de a realiza în practică aptitudinile și posibilitățile sale. Noi vom mai completa, menționând că actualizarea de sine se desfășoară în conformitate și cu sprijinul forțelor psihofizice și intelectuale ale persoanei, activizarea și re/actualizarea lor în concordanță cu situațiile existențiale concrete pentru a le face față acestora eficient; prezența și urmarea viziunii proprii și independente privind soluționarea problemelor vitale, inclusiv a celor de ordin moral, profesional și social. În contextul vizat nu putem să nu amintim despre importanța sferei emoționale și, anume a competențelor respective. A. Bandura, explicând importanța *competențelor emoționale* manifestate în autoeficiență, realizează o sintetizare prin a evidenția doar patru

din ele (perceperea și înțelegerea adecvată a emoțiilor sale și a emoțiilor altora; valorificarea propriilor emoții, capacitatea gestionării lor și a emoțiilor altora) pe care le consideră de bază. Capacitatea persoanei de a identifica și a înțelege emoțiile sale și emoțiile altor persoane, denotă *conștiința de sine* dezvoltată, dar și *conștiința existenței altora* și desigur că ne vorbește despre nivelul conștiinței valorii . Aceasta contribuie la reglarea și exprimarea adecvată a emoțiilor, asigurând facilitarea acestui proces în relațiile cu alte persoane, în cazul nostru, cu studenții și colegii, ceea ce asigură gestionarea sinelui, a propriilor trăiri emoționale și a relațiilor interpersonale prin valorificarea optimă a conștiinței de sine și a celei sociale (capacitatea de a te înțelege pe tine și pe altul, de a împărtăși emoțiile; a accepta diversitatea; a da sens schimbărilor; a crea și menține relații sociale; a manifesta interes pentru colaborare și cooperare, inclusiv de a percepe și a aprecia propria valoare etc.). Prin urmare, imaginea sine-lui, inclusiv imaginea sine-lui profesional, a celui moral și a celui social se formează și se cizează ca rezultat al propriei experiențe de viață și de muncă/ activitate profesională, ceea ce exercită o influență decisivă asupra percepției eficienței personale, conștiinței valorii sale și influențează asupra stării psihoemoționale a omului , asupra sănătății lui. Elementele nominalizate contribuie la sporirea eficienței personale, a calității vieții mundane și profesionale numai atunci când individul se percepe fericit, conștientizând propria valoare și importanță existențială (Apud D. Ryff, 1989; El. Zamfir, 1989; L.E. Stevens; S. T. Fiske, 1995; Б. Т. Лихачев, 1995; Л. М. Лузина, 2000; C. Graham, M. Mincov, 2009; S. Chelcea, 2010; J. Henry, 2010 etc.). Aici, bineînțeles că apare interogația, dar ce este fericirea?

Analiza literaturii de specialitate [1; 2; 3; 5; 7; 8 etc.]. și lucrările cercetătorilor nominalizați anterior ne-a permis să realizăm sinteza și esențializarea, care va urma. Conștiința valorii persoanei este într-o strânsă interdependență cu satisfacerea celor *cinci motive comportamentale umane*, obiectivate în ansamblul trebuințelor persoanei (trebuința de a aparține la un grup uman; de a se înțelege pe sine și pe ceilalți; de a cunoaște mediul înconjurător; trebuința de a acționa eficient; trebuința de încredere și de a-i percepe pe alții într-un mod pozitiv) o fac pe aceasta să se simtă fericită. Așadar, pentru a se simți împlinit și fericit, omul are nevoie de alți oameni; are nevoie să se înțeleagă și să se cunoască pe sine, să-și valorifice eficient potențialul în concordanță cu aspirațiile sale; să fie înțeles și acceptat; să-i fie apreciată munca și performanțele – axiomă de la care pleacă abordarea psihosociologică a fericirii și a conștiinței valorii (S. T. Fiske, 2001, p.144) . Acest aspect important stă la baza prevenirii decepției/ dezamăgirii persoanei [Apud 5]. Acum urmează să înțelegem cum putem preveni sau a diminua apariția sindromului arderii profesionale/ *burnout*, însă mai întâi vom face o mică incursiune în aspectul dat. Evident că sindromul arderii emoționale se poate manifesta în orice fel de muncă, mai cu seamă dacă persoana nu-i în stare să-și organizeze și să-și dirijeze eficient activitatea sau poate apărea în cazul exploatării acesteia, adică a îndeplinirii unor munci solicitante ca formă, conținut și durată împotriva voinței persoanei. Totodată, starea de burnout poate să se manifeste și atunci când persoana activează în domenii complexe, care presupun decizii prompte și interacțiuni responsabile cu alți oameni, îndeosebi, cu copiii, adolescenții și tinerii, care încă se află în curs de dezvoltare-formare intensă, ceea ce necesită de la cadrele didactice un efort și o

mobilizare colosală a tuturor forțelor psihofizice, morale și spirituale etc. În continuare vom analiza și caracteriza această stare în baza accepțiunilor cercetătorilor:

- a) *Herbert Freudenberger* a abordat din perspectivă clinică starea nominalizată și a introdus în circuitul științific termenul de *burnout* în 1974, inspirându-se din nuvela lui *Graham Greene Un caz de Burn-out*, publicată în 1960, care descria trăirile unui personaj consumat emoțional de realitățile și exigențele vieții cotidiene. Psihanalistul H. Freudenberger utilizează noțiunea pentru a desemna *uzura și epuizarea energiei, a resurselor, care îi provoacă persoanei o scădere radicală a întregului potențial*. Pentru cercetător, sindromul *burnout* reprezintă *distresul sau stresul psihic negativ, generat de o muncă intensă și solicitantă, inclusiv de lipsa sau insuficiența odihnei, relaxării, a preocupărilor pentru satisfacerea nevoilor personale care-i produc omului plăcere, relaxare și confort* [Apud 5].
- b) *Cristina Maslach și Susan E. Jackson* separă conținutul sindromului arderii emoționale de cel al distresului și elaborează concepția prin care arată că acest sindrom nu reprezintă numai o problemă individuală a persoanei, ci este o problemă a mediului de muncă, a mediului interrelațional și a celui psihosocial. Cercetătoarele au pus baza abordării social-psihologice a sindromului *burnout*, elaborând împreună modelul tridimensional al arderii emoționale în care s-a pus accentul pe cercetarea orientată spre subiect, identificarea condițiilor din mediul de muncă, care favorizează epuizarea resurselor emoționale. *Autoarele susțin că această stare apare ca rezultat al acumulării interne a emoțiilor negative, fără posibilitatea de ale exterioriza și/ sau a le elibera, ceea ce provoacă epuizarea resurselor emoționale și energetice ale omului* [Ibidem].
- c) C. Maslach consideră că starea de *burnout* se manifestă ca o stare de oboseală psihică, de decepționare și apare la oamenii care sunt suprasolicitați în activitatea sa profesională și/ sau cotidiană. Autorul identifică **trei componente ale SAE: istovirea emoțională, depersonalizarea și reducerea realizărilor personale**. La sfârșitul anilor 90, după un șir de cercetări, C. Maslach propune explorarea conceptului de *ardere profesională* în loc de cel de *ardere emoțională*.

În acest context, considerăm important să menționăm că în eficiența personală se îmbină organic elementele de ordin cognitiv și motivațional, care orientează persoana spre o autoperfecționare permanentă, centrată pe dezvoltarea unui model de autocunoaștere, autoînvățare, autoreglare și dirijare, de valorificare optimă a proceselor psihice cognitive și a celor moral-volitiv. În sensul stabilirii unor strategii de prevenire a stării de *burnout* la cadrele didactice urmează să conștientizăm esența unor aspecte și dileme care țin de activitatea pedagogică:

- cadrele didactice își petrec o bună parte a timpului la locul de muncă, fiind implicate în variate acțiuni și relații cu elevii, părinții acestora; colegii săi, managerii școlari și alți actori/ agenți educativ comunitari. Activitatea și relațiile nominalizate necesită un mare efort intelectual, psihoemoțional, moral, volitiv și desigur că fizic;
- în același timp, munca îndeplinită/ activitățile didactice necesită un efort intelectual și unul managerial de auto/organizare și dirijare a predării, consolidării, recapitulării,

evaluării materiei de studii; aprecierii și notării cunoștințelor și competențelor elevilor; de îndrumare, consiliere, corectare și orientare a elevilor în obținerea performanțelor școlare/ ghidarea în cariera școlară și în obținerea unui comportament dezirabil;

- în cadrul procesului instructiv-educativ angajamentul pedagogului este unul de suprasolicitare /realizarea suprasarcinilor profesionale (lecții publice, schimb de experiență, asistarea administrației la ore, elaborarea și valorificarea testelor școlare, organizarea-desfășurarea adunărilor de părinți, a activităților nonformale etc);
- pedagogii în procesul activității sale se încadrează și îndeplinesc un număr mare de roluri și sarcini profesionale și sociale. Fiecare pedagog este un mare scenarist și regizor, este învățător și consilier/ sfătuitor, este un manager iscusit, un aliat al copiilor și părinților, este orator, actor, maestru și un model, care trebuie să fie demn de urmat;
- pedagogii ca și alți profesioniști, dacă sunt persoane de succes, creative și originale, stimate și adorate de elevii lor și părinții acestora, se ciocnesc deseori cu așa fenomene psihosociale neplăcute cum este invidia, atitudinea ostilă, bârfa, răzbunarea etc., care evident că îi decepționează, îi întristează, iar aceste emoții negative, completându-se cu oboseala cronică le poate provoca frustrare și starea de burnout.

Plecând de la aspectele expuse și în scopul elaborării - explorării unor strategii de prevenire ale epuizării și arderii profesionale, vom analiza câteva modele și simptome ale acestei stări neplăcute și nocive pentru sănătatea omului. În acest sens, apelăm la clasificarea realizată de **M. Zlate** [8], care asigură o sistemizare, înțelegere și determinare a strategiilor de prevenire și/sau depășire a burnout-ului. Autorul delimitează două modele ale sindromului burnout: **modele nespecifice**, originare din diferite teorii ale stresului, încadrate în exigențele SB și **modele specifice**, elaborate în baza teoriilor despre burnout.

1. Modelele nespecifice, originare din diferite teorii ale stresului, care includ:

- **modelul burnout centrat pe coping** (Piedro R. Gil-Monte), abordat de autor drept o ultimă încercare a organismului uman de a se proteja de stresul profesional;
- **modelul interacțional** (Perlman și Hartman), abordat de către autori drept o epuizare ca rezultat al unei tranzacții complexe între nevoile individuale, resursele și cererile venite din mediu. Acest model are un accent cognitiv-perceptual, care identifică factorii individuali și cei care parvin din mediu/ organizaționali caracteristici epuizării. Cele trei categorii de stres, cel *fiziologic* (simptome fizice de epuizare emoțională); *afectiv-cognitiv* (concentrat asupra atitudinilor și a sentimentelor, care provoacă depersonalizarea și cel *comportamental* (manifestat prin simptome comportamentale), care denotă reducerea realizărilor personale. Modelul nominalizat se desfășoară în patru etape: a). apariția stresului (care depinde de abilitățile persoanei de a face față factorilor stresogeni); b). percepția stresului (care este dependentă de nevoile și valorile persoanei); c). răspunsul persoanei la factorii stresogeni (care poate fi fiziologic, afectiv-cognitiv și comportamental); d). sechelele/ consecințele stresului- experiența de stres cronic/ burnout.

- **modelul conservării sau pierderii resurselor** (Hobfoll) este extras de autor și colaboratorii săi din teoria explicării stresului, fiind valorificat și în cazul AP. Este necesar de menționat că din cele trei surse posibile generatoare de stres, limitarea resurselor, pierderea efectivă a resurselor, investirea resurselor neurmată de rezultatele scontate, doar ultima este considerată ca bază a SAP. Astfel, burnoutul apare ... *ca proces de uzură și drenare a energiei... sau din combinarea oboselei psihice, a istovirii emoționale și cognitive, care se dezvoltă gradual în timp*, însă, totuși cercetătorii menționează faptul că evenimentele stresante nu întotdeauna generează SB [Apud 5]. Uneori persoana reușește să-și restabilească resursele și echilibrul emoțional, psihic și fizic.

2. Modelele specifice ale SB, evidențiate de M. Zlate sunt următoarele: **modelul procesual** (Cherniss, 1980); **modelul tridimensional** (C. Maslach, S. Jackson/ 1981; M. Leiter, 1988; **modelul fazic** (Golembiewski, Munzenrider/1984;1988). În virtutea faptului că *modelul tridimensional* vizează, în special, persoanele implicate în relațiile intensive cu alte persoane, în cazul nostru cu studenții, elevii, părinții acestora, colegii, managerii școlari etc., ne vom referi numai la analiza componentelor acestuia. Autorii modelului consideră că burnout-ul nu ar trebui să fie abordat ca o stare statică, ci mai degrabă ca un proces dinamic, care include trei componente: *istovirea/ epuizarea emoțională*, ca dimensiune afectiv-motivațională; *depersonalizarea*, ca dimensiune interpersonal-evaluativă și *reducerea realizărilor proprii*, ca dimensiune cognitiv-autoevaluativă. Dezvoltarea SB este anticipată de o perioadă de activitate profesională intensă, persoana fiind copleșită de muncă neglijează alte domenii ale vieții private, odihna, relaxarea etc. și atunci poate să apară **prima componentă a SB - IE/ istovirea emoțională** (senzația de oboseală care nu dispare după somnul de noapte, incapacitate de muncă, apatie, dureri de cap etc.) În continuare poate să apară **depersonalizarea/ D**, care se manifestă prin: lipsa emoțiilor, relația inumană și/sau cinică cu elevii, colegii; tratarea lor cu indiferență; atitudine negativă față de muncă, pesimism, lipsa dorinței de a comunica, ignorarea altor persoane, apariția agresivității etc. Ultima componentă, **Reducerea realizărilor personale/ RrP**, se manifestă prin diminuarea realizărilor proprii, scăderea autoaprecierii persoanei, negativism în raport cu obligațiunile de serviciu, scăderea motivației profesionale etc. Pe lângă cele trei componente și simptome identificate și descrise anterior, SB reprezintă o stare mult mai complexă ce include mai multe simptome. Psihologii W. Schaufeli și D. Enzmann (1998) au propus clasificarea acestora în trei nivele:

- a) **Simptome individuale** ce includ *semne afective* (starea de spirit depresivă, epuizare emoțională, tensiune crescută, anxietate); *semne cognitive* (incapacitate de concentrare, uitare sporită, dificultate în realizarea sarcinilor complexe, pierderea sensului, a aspirației, a speranței; sentimentul de eșec, scăderea stimei de sine, senzația de inutilitate, sentimentul de vină, idei suicidare); *semne fizice* (dureri de cap, greață, amețeli, dureri musculare, tulburări de somn, ulcer, tulburări gastrice și intestinale, tulburări astmatice, hipertranspirație, răceli dese, oboseală cronică); *semne comportamentale* (hiperactivitate, impulsivitate, plâns fără motiv, negarea, bulemie sau anorexie, consum crescut de alcool, tutun, cofeină droguri etc.); *semne*

motivaționale care se manifestă prin scăderea capacității de muncă, demisie, dezamăgire, plictiseală.

- b) ***Simptome ce se observă în relațiile interpersonale*** ce includ *semne afective* (sensibilitate, irascibilitate, scăderea empatiei în raport cu elevii, furia, agresivitatea); *semne cognitive* (cinismul, negativismul, pesimismul, etichetarea elevilor, colegilor et.); *semne comportamentale* care se pot manifesta prin izbucniri violente, tendințe de comportament violent și agresiv; apariția conflictelor familiale și la serviciu; izolarea socială, retragerea, răspunsuri mecanice/ automate etc.); *semne motivaționale* (pierderea interesului, indiferență etc.).
- c) ***Simptome ce se observă la nivel auto/organizațional*** care se manifestă prin eficiență și productivitate reduse, performanță de muncă minimă. Acestea includ *semne afective* (nemulțumire față de munca îndeplinită); *semne cognitive* (neîncrede în acțiunile sale și acțiunile colegilor, cinism); *semne comportamentale* (comportament stereotipic, opunerea față de schimbări; performanțe scăzute; creșterea accidentelor; absentism, neacceptarea inițiativelor creative, reducerea capacității de muncă etc.); *semne motivaționale* ce se manifestă prin pierderea motivației de muncă, nedotrînța de a merge la lucru etc.

Printre **cauzele care provoacă starea de burnout sunt**: suprasolicitarea la serviciu/ suprasarcini, activitățile cotidiene familiale, condiții și anturaj la locul de muncă care provoacă disconfort psihologic și moral, feedback-ul distorsionat cu elevii, colegii etc., actualizarea de sine dezechilibrată, invidia și ostilitatea manifestată de unii colegi, administrație; discordanța dintre așteptările persoanei, posibilitățile și realizările ei; conflicte acute sau latente la locul de muncă și/sau în familie; insatisfacția de la muncă; insuficiența odihnei și/sau odihnă necalitativă, incapacitatea de relaxare, de efectuare a unor activități plăcute, lipsa sau incapacitatea de apreciere adecvată din partea administrației, vârsta, unele particularități ale temperamentului, caracterului, dar și emoțiile și sentimentele personale negative necontrolate / de ură, invidie, răzbunare, furie, răutate, rânchiună, antipatie etc.

După cum se poate observa, cauzele care pot provoca SB sunt multiple, esențialul constă în faptul să înțelegem că ***acestea pot fi structurate doar în două categorii de factori: extrinseci și factori intrinseci***, adică totul nefavorabil ce vine din exteriorul nostru și trăsăturile individual-tipologice sau starea de spirit, satisfacție, fericire și sănătate, care vine din interiorul persoanei. În baza celor relatate vom încerca să formulăm câteva strategii de prevenire și depășire a stării nominalizate și să analizăm unele forme, metode, procedee și tehnici, care, valorificate la timp, adecvat/ corect, sistematic, într-o imbinare optimă pentru fiecare caz și persoană s-au dovedit a fi eficiente (au fost aplicate de noi în consilierea specialiștilor/ pedagogilor tineri și cu o vechime mai mare de muncă în activitatea profesională respectivă).

Astfel, reactualizăm aspectele și strategiile importante pe care este necesar să le consolidăm/ fortificăm la sine pentru a fi eficienți și a răspunde exigențelor profesiei, dar și celor care parvin de la Eu-l nostru personal [2; 3; 4; 5]. **Să ne învățăm:**

- ***a ne iubi, a ne stima și accepta pe sine*** (atitudine și gânduri pozitive; dialogul interior și introspecția abordate prin optica trăsăturilor individuale și a realității; acceptarea calităților, dar și a defectelor proprii fără a le dramatiza; percepția și evaluarea pozitivă a experienței prezentului și trecutului; încredere în viitor etc.);
- ***dezvoltarea personală*** (deschidere la experiențe noi, sentimentul valorizării propriului potențial; capacitate de autoreflexie; flexibilitate; creativitate, respingerea rutinei etc.);
- ***clarificarea perspectivelor vieții/ sens și scop în viață*** (planificarea acțiunilor personale și a celor profesionale; activitate direcționată spre realizarea obiectivelor / pe termen scurt, mediu și lung; curiozitate; convingerea că merită să te implici etc.);
- ***relații pozitive cu ceilalți*** (cordialitate, empatie, compasiune, încredere în oameni, afecțiune/ a primi și a oferi etc.);
- ***autonomie*** (independență, hotărâre, rezistență la presiunile grupului, nepreocupare excesivă față de evaluările altor persoane și/ sau expectanțele altora etc.);
- ***automonitorizarea și autodirijarea*** (persoana întreprinde acțiuni de control în conformitate cu sistemul/ scala valorilor proprii; persoana creează oportunități pentru satisfacerea nevoilor personale și apoi a celor profesionale; sentiment al demnității și valorii proprii etc;
- ***alternarea optimă și sistematică a muncii și a odihnei*** reprezintă una dintre cele mai eficiente strategii comportamentale de prevenire a SAE, mai cu seamă atunci când în procesul odihnei ne ocupăm cu activitățile preferate sau practicăm cultura fizică .
Acum vom analiza modalitățile pe care le putem aplica în cadrul strategiilor menționate anterior. Ca **forme eficiente** de prevenire și depășire a SB sunt cele **individuale** (odihna activă și cea pasivă izolată, consultarea specialistului/ consilier ș.a.); **în grup** (comunicarea cu rudele, prietenii/ grupul de referință (ieșiri la concerte, spectacole, sărbători, plecarea împreună în călătorie et.); **activități speciale organizate de specialiștii din domeniul psihologiei, consilierii** etc. (activități de arteterapie, muncă în comun, sport/ fitness, competiții variate etc.). **Ca metode procedee și tehnici putem valorifica:** reflecția, auto/ sugestia, lectura, ținerea unui jurnal intim, tehnica epistolară, vizionarea filmelor sau a emisiunilor preferate; audierea muzicii, practicarea culturii fizice, a plimbărilor, drumețiilor/ turismului, ieșirile în natură, scăldatul, comincarea cu apropiatii; comunicarea cu animalele domestice (pisicile, câinii, caii); exerciții din Yoga/ Pranaiaama; contemplarea focului viu, a apei curgătoare, audierea și savurarea sunetelor naturii, masajul, somnul de noapte 7-8ore, schimbarea mediului, postul moderat, grădinaritul, planificarea unor acțiuni în conformitate cu posibilitățile individului etc.

În concluzie, este necesar să conștientizăm că aceste stări le traversează practic toți oamenii, indiferent de vârstă, de statusul social, de gen etc., principalul rezidă în faptul de a te iubi, a te stima și a te aprecia pozitiv pe tine și pe cei din jurul tău; a te autoperfecționa permanent (mai cu seamă în direcția eficienței, autoactualizării, a controlării emoțiilor și stării de sănătate) pentru a realiza perspectivele profesionale și cele familiale, pentru a spori calitatea vieții. Așadar, conștiința valorii stimulează eficiența personală și ne face fericiți,

cea ce contribuie substanțial la prevenirea și/sau depășirea sindromului arderii emoționale și reducerea realizărilor profesionale.

Bibliografie:

1. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. În: Psychological Review, 1977, nr.84/2, pp.191-215.
2. Cuznețov Larisa. Filosofia practică a familiei. Chișinău: CEP USM, 2013.
3. Dumitru Ion Al. Consiliere educațională. Iași: Polirom, 2008
4. Enăchescu C. Tratat de psihologie morală. Iași: Polirom, 2008.
5. Gorincioi V. De la stres la sindromul ardeii emoționale. În: Studia Universitatis. Chișinău, 2008, nr.9(19), pp. 201-203
6. Kant Im. Critica rațiunii pure. București: Ed. Științifică, 1969.
7. Maslow A. Motivație și personalitate. București: Ed. Trei, 2007.
8. Zlate M. Tratat de psihologia organizațional-managerială. Iași: Polirom, 2007.
9. Никифоров Г. С. (red.) Психология здоровья. Москва – Санкт-Петербург: Питер, 2006.

**ÎNVĂȚAREA PRIN REZOLVARE DE PROBLEME – UN FACTOR
DETERMINANT ÎN FORMAREA CAPACITĂȚILOR INTELECTUALE
ALE ELEVILOR**

Ilie LUPU, doctor habilitat, profesor universitar, UST

Lilia CÎSSA, doctorandă, UST

Abstract. Problem solving and creativity represent heights of cognitive performance. Learning through problem solving is a variant of heuristics, a way to apply the theory of learning through discovery that contributes to the formation of the intellectual abilities of students. The orientation of the educational-teaching process towards the formation of intellectual abilities, ways of thinking, cognitive strategies, active-participatory training methods.

Rezumat. Rezolvarea de probleme și creativitatea reprezintă culmi ale performanței cognitive. Învățarea prin rezolvarea de probleme este o variantă a euristicii, o modalitate de aplicare a teoriei învățării prin descoperire care contribuie la formarea capacităților intelectuale ale elevilor. Orientarea procesului instructiv-educativ pe formarea de capacități intelectuale, mod de gândire, strategii cognitive, metode de instruire activ-participative.

Cuvinte-cheie: capacități intelectuale, valențe formative, strategii cognitive, activitatea matematică, creativitate, performanță cognitivă, descoperire, strategii euristice, proces psihologic, gândire, memorie, activitate mintală, invenție, situație-problemă.

Puternic ancorată în realitățile contemporane și cu implicații în toate domeniile, matematica zilelor noastre devine tot mai mult modelul spre care privesc cu încredere și interes celelalte științe. Matematica a pătruns treptat din ce în ce mai mult în sfera conceptului de cultură generală și de cultură de specialitate, lăsând puține sectoare lipsite de prezența ei.

Semnificația și importanța teoretică și practică a matematicii a crescut mereu, făcând din ea principalul obiect de instruire, materia cu necontestate valențe formative.

În orice domeniu de activitate oamenii se confruntă cu probleme, unele rezolvându-le cu ușurință, altele asemănătoare cu cele pe care le vor întâlni ulterior în viața de zi cu zi, prin urmare, ei trebuie învățați de pe băncile școlii să deosebească situațiile problematice, să poată să formuleze probleme, să caute pe cale euristică soluții, să le rezolve. Această preocupare ar corespunde și cu orientarea procesului instructiv-educativ pe formare de capacități intelectuale, moduri de gândire, strategii cognitive, prin metode de instruire activ-participative.

Învățământul modern este un învățământ de calitate, de mare eficiență și la această performanță se poate ajunge prin utilizarea metodelor euristice și metodelor de învățare prin cercetare ele fiind eficiente în ceea ce privește dezvoltarea capacităților intelectuale superioare precum: creativitatea, inventivitatea, capacitatea de analiză, aplicabilitatea, capacitatea de a rezolva probleme, atât de necesare omului de astăzi, pentru a conveți într-o societate în continuă schimbare.

Rezolvarea de probleme și creativitatea reprezintă culmi ale performanței cognitive. Învățarea prin rezolvarea de probleme (problem-solving) sau, altfel spus, prin explorarea alternativelor, este o variantă a euristicii, o altă modalitate, mai complexă de aplicare a teoriei învățării prin descoperire.

Procesul de rezolvare a problemelor este văzut sub trei aspecte:

- 1) *Un proces de învățare* în dublu sens: învățare prin rezolvare de probleme, adică prin problematizare și descoperire, sau rezolvare de probleme în sensul formării unor capacități intelectuale;
- 2) *Un proces de căutare* a celor mai potrivite metode și procedee euristice menite să restrângă zona căutării euristice până la găsirea soluției. Aceste procedee o dată însușite, ele se transformă sub forma strategiilor euristico-algoritmice în rezolvări de probleme înrudite;
- 3) *Un proces psihologic* care se bazează pe faptul că rezolvarea problemelor antrenează și dezvoltă în cel mai înalt grad capacitățile intelectuale.

Menționăm că capacitățile sunt mai larg aplicabile decât cunoștințele. Capacitățile intelectuale și procesele mentale sunt date permanente care nu se uită, însă păstrarea în memorie a cunoștințelor au o durată relativ scurtă.

Datorită noilor tehnologii informaționale și de comunicare cunoștințele sunt întotdeauna la dispoziția celor care doresc să le aibă, în timp ce capacitățile intelectuale se câștigă greu.

Cunoștințele obținute contribuie la dezvoltarea gândirii și a imaginației, a capacităților și atitudinilor intelectuale. Concomitent menționăm că procesele intelectuale sunt mai complicate decât memoria și rațiunea.

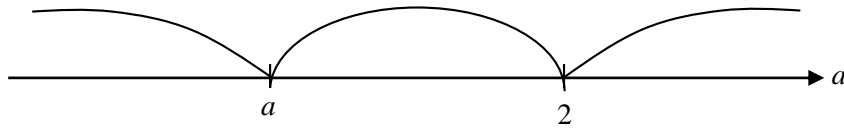
Totuși însușirea unor concepte fundamentale rămâne o sarcină prioritară în pregătirea de performanță a elevilor.

Concomitent elevul trebuie înzestrat cu capacități intelectuale care să-i permită în perspectivă, să se adapteze noilor situații, fiind un sprijin al învățării continue.

Teoria și practica **învățării prin descoperire** (discovery learning) reprezintă un ansamblu de procese complexe, bazate pe proceduri **euristice** și de **cercetare** care-i determină pe elevi să rezolve ei înșiși probleme.

1. Să rezolvăm ecuația $x^2 - 2|x - a| + 2|x - 2| = 0$.

Fie $a < 2$.



1) Dacă $x < a$, atunci ecuația dată ia forma:

$$x^2 - 2a + 4 = 0. \quad (1)$$

sau $x^2 = 2(a - 2) < 0$, care nu are soluții.

2) $a \leq x < 2$, atunci $x^2 - 4x + 2(a + 2) = 0$, (2)

care are soluțiile $x_{1,2} = 2 \pm \sqrt{-2a}$.

Este evident că x_1 și x_2 vor fi numere reale numai atunci, când $a \leq 0$.

Expresia $2 + \sqrt{-2a} \geq 2$, ceea ce contrazice condiției $x < 2$.

Deci $x = 2 - \sqrt{-2a}$. Să determinăm valorile parametrului $a < 2$ pentru care $2 - \sqrt{-2a} \geq a$ sau $4 - 2a + a^2 \geq 0$, $(a - 2)^2 \geq 0$ – inegalitate adevărată pentru orice a , deci și pentru $a < 0$.

Astfel pentru $a \leq 0$, $x = 2 - \sqrt{-2a}$.

3) $x \geq 2$, atunci ecuația ia forma:

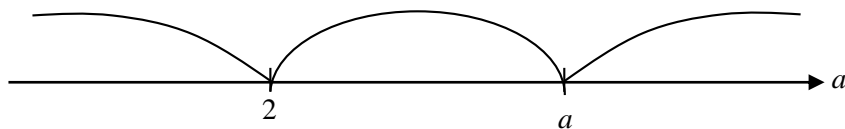
$$x^2 - 2a - 4 = 0, \quad (3)$$

De unde $x_{3,4} = \pm\sqrt{4 - 2a}$. Deoarece $4 - 2a > 0$ pentru $a < 2$, rezultă că x_3 și x_4 sunt soluții reale.

Însă $x \geq 2$. Deci ecuația (3) are soluția $x = \sqrt{4 - 2a}$, care trebuie să verifice relația $\sqrt{4 - 2a} \geq 2$ sau $4 - 2a \geq 4$, de unde $a \leq 0$.

Astfel pentru $a \leq 0$, $x = \sqrt{4 - 2a}$.

Fie $a < 2$.



4) $x < 2$, atunci $x^2 - 2a + 4 = 0$ (4), de unde $x_{5,6} = \pm\sqrt{2a - 4}$ ambele reale deoarece $a \geq 2$.

Însă $x < 2$ și de aceea, pentru ca soluția pozitivă să verifice ecuația (4) este necesar ca $\sqrt{2a - 4} < 2$ sau $a < 4$. Deci, în acest caz $x = \pm\sqrt{2a - 4}$, pentru $2 \leq a < 4$ și $x = -\sqrt{2a - 4}$, pentru $a \geq 4$.

5) $2 \leq x < a$, $x^2 + 4x - 2a - 4 = 0$, (5) de unde $x_{7,8} = -2 \pm \sqrt{8 + 2a}$ ambele reale deoarece $a > 2$.

Însă $x = -2 - \sqrt{8 + 2a} < 0 < 2$ nu este soluție a ecuației (5); iar $x = -2 + \sqrt{8 + 2a}$ aparține intervalului $2 \leq x < a$, pentru $a \geq 4$.

Astfel, pentru $a \geq 4$, ecuația (5) are soluția reală $x = -2 + \sqrt{8 + 2a}$.

6) $x \geq a$, $x^2 = 4 - 2a$, care are soluții reale numai pentru $a = 2$, $x = 0$ neacceptabilă deoarece $x \geq 2$. Deci în acest caz ecuația nu are soluții.

Răspuns: Pentru $a \leq 0$, $x \in \{2 - \sqrt{2a}; \sqrt{4 - 2a}\}$;

pentru $0 < a < 2$, \emptyset ;

pentru $2 \leq a < 4$, $x = \pm\sqrt{2a - 4}$;

pentru $a \geq 4$, $x \in \{-\sqrt{2a - 4}; -2 + \sqrt{8 + 2a}\}$.

2. Să cercetăm și să determinăm semnele soluțiilor ecuației:

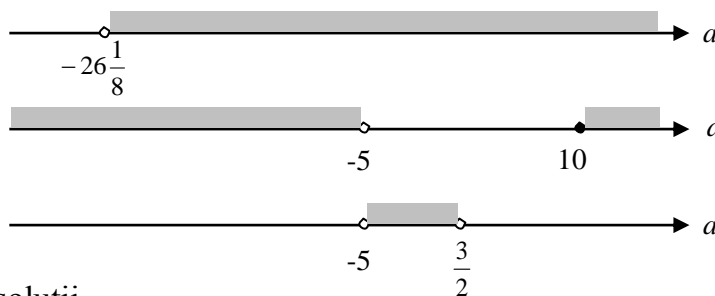
$$(a + 5)x^2 + (2a - 3)x + a - 10 = 0$$

în dependență de valorile parametrului a .

$$D = (2a - 3)^2 - 4(a + 5)(a - 10) = 8a + 209.$$

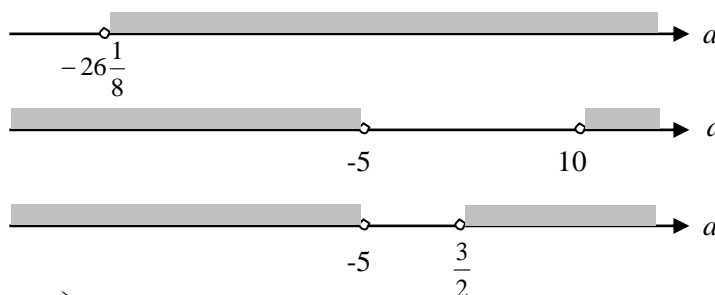
$$D = 8a + 209 > 0 \text{ pentru } a > -26\frac{1}{8}. \text{ Fie } a \neq -5.$$

$$1) \begin{cases} x_1 > 0, \\ x_2 > 0 \end{cases} \text{ dacă } \begin{cases} a > -26\frac{1}{8}, \\ \frac{a-10}{a+5} > 0, \\ \frac{2a-3}{a+5} < 0, \end{cases} \text{ sau } \begin{cases} a > -26\frac{1}{8}, \\ (a-10)(a+5) > 0, \\ (2a-3)(a+5) < 0, \end{cases} \text{ sau } \begin{cases} a > -26\frac{1}{8}, \\ a < -5 \\ a > 10 \\ -5 < a < \frac{3}{2} \end{cases}$$



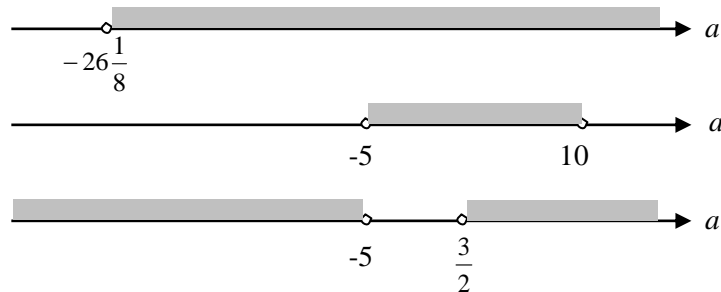
Sistemul nu are soluții.

$$2) \begin{cases} x_1 < 0, \\ x_2 < 0 \end{cases} \text{ dacă } \begin{cases} a > -26\frac{1}{8}, \\ \frac{a-10}{a+5} > 0, \\ \frac{2a-3}{a+5} > 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a > -26\frac{1}{8}, \\ (a-10)(a+5) > 0, \\ (2a-3)(a+5) > 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a > -26\frac{1}{8}, \\ a < -5, \\ a > 10, \\ a < -5, \\ a > \frac{3}{2}. \end{cases}$$



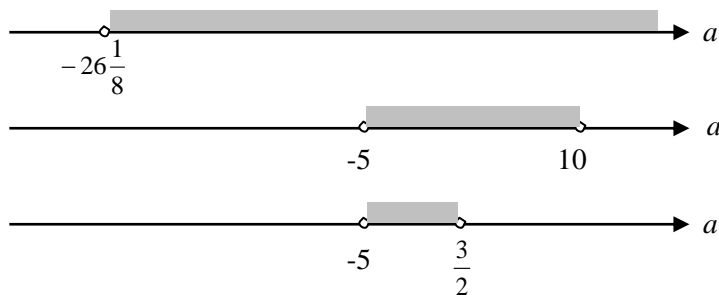
Deci $a \in \left(-26\frac{1}{8}; -5\right) \cup (10; \infty)$.

$$3) \begin{cases} x_1 > 0, \\ x_2 < 0, \\ |x_2| > |x_1|, \end{cases} \text{ dac\u0103 } \begin{cases} a > -26\frac{1}{8}, \\ \frac{a-10}{a+5} < 0, \\ \frac{2a-3}{a+5} > 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a > -26\frac{1}{8}, \\ (a-10)(a+5) < 0, \\ (2a-3)(a+5) > 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a > -26\frac{1}{8}, \\ -5 < a < 10, \\ a < -5, \\ a > \frac{3}{2}. \end{cases}$$



Deci $a \in \left(\frac{3}{2}; 10\right)$.

$$4) \begin{cases} x_1 < 0, \\ x_2 > 0, \\ |x_2| < |x_1|, \end{cases} \text{ dac\u0103 } \begin{cases} a > -26\frac{1}{8}, \\ \frac{a-10}{a+5} < 0, \\ \frac{2a-3}{a+5} < 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a > -26\frac{1}{8}, \\ (a-10)(a+5) < 0, \\ (2a-3)(a+5) < 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a > -26\frac{1}{8}, \\ -5 < a < 10, \\ -5 < a < \frac{3}{2}. \end{cases}$$



Deci $a \in \left(-5, \frac{3}{2}\right)$.

R\u0103spuns: 1) Pentru $a \in \left(-26\frac{1}{8}; -5\right) \cup (10; +\infty)$

$$x_{1,2} = \frac{(3-2a) \pm \sqrt{8a+209}}{2(a+5)}, \text{ unde } \begin{cases} x_1 < 0, \\ x_2 < 0. \end{cases}$$

2) Pentru $a \in (1, 5; 10)$

$$x_{1,2} = \frac{(3-2a) \pm \sqrt{8a+209}}{2(a+5)}, \text{ unde } \begin{cases} x_1 > 0, \\ x_2 < 0, \\ |x_2| > |x_1|. \end{cases}$$

3) Pentru $a \in \left(-\infty; -26\frac{1}{8}\right), \emptyset$.

4) Pentru $a \in \left(-5; \frac{3}{2}\right)$

$$x_{1,2} = \frac{(3-2a) \pm \sqrt{8a+209}}{2(a+5)}, \text{ unde } \begin{cases} x_1 > 0, \\ x_2 < 0, \\ |x_2| < |x_1|. \end{cases}$$

5) Pentru $a = -26\frac{1}{8}$, $x = -1\frac{4}{13}$.

6) Pentru $a = -5$, $x = -1\frac{2}{13}$.

7) Pentru $a = \frac{3}{2}$, $x_{1,2} = \pm\sqrt{\frac{17}{13}}$ unde $\begin{cases} x_1 > 0, \\ x_2 < 0, \\ |x_2| = |x_1|. \end{cases}$

8) Pentru $a = 10$, $x_1 = 0$, $x_2 = -1\frac{2}{15}$.

3. Să rezolvăm ecuația $x + \sqrt{a + \sqrt{x}} = a$.

Deoarece x se află sub simbolul radicalului de ordinul doi, rezultă că $x \geq 0$. Prin urmare membru stâng al ecuației date $x + \sqrt{a + \sqrt{x}} \geq 0$, deci $a \geq 0$. Astfel pentru $a < 0$ ecuația nu are soluții. Ulterior vom considera $a \geq 0$. Scriem ecuația astfel:

$$\sqrt{a + \sqrt{x}} = a - x.$$

Pentru $a \geq 0$ și $x \leq a$ ecuația $\sqrt{a + \sqrt{x}} = a - x \Leftrightarrow a + \sqrt{x} = a^2 - 2ax + x^2$ este ecuație pătrată în raport cu parametrul a :

$$a^2 - a(2x+1) + x^2 - \sqrt{x} = 0,$$

care are soluțiile $a = x + \sqrt{x} + 1$ și $a = x - \sqrt{x}$.

Considerăm $a = x + \sqrt{x} + 1$. Ținând cont că membru din dreapta reprezintă suma a trei termeni nenegativi, unul dintre care este egal cu 1, obținem că dacă $0 < a < 1$, atunci ecuația $a = x + \sqrt{x} + 1$ nu are soluții.

În continuare vom considera pe $a \geq 1$. Atunci ecuația $a = x + \sqrt{x} + 1$ o scriem astfel $x + \sqrt{x} + 1 - a = 0$ - ecuație pătrată în raport cu \sqrt{x} , care are soluțiile $\sqrt{x} = \frac{1}{2}(-1 + \sqrt{4a-3})$ și $\sqrt{x} = -\frac{1}{2}(1 + \sqrt{4a-3})$.

Deoarece $a \geq 1$ și $x \geq 0$ - soluția $\sqrt{x} = -\frac{1}{2}(1 + \sqrt{4a-3})$ este inadmisibilă.

Astfel, $\sqrt{x} = \frac{1}{2}(\sqrt{4a-3} - 1)$, de unde $x = \frac{1}{2}[(2a-1) - \sqrt{4a-3}]$, pentru $a \geq 1$.

Această soluție verifică restricția $0 \leq x \leq a$.

Considerăm cazul $a = x - \sqrt{x}$ și obținem ecuația $x - \sqrt{x} - a = 0$ - ecuație pătrată în raport cu \sqrt{x} , care are soluțiile:

$$\sqrt{x} = \frac{1}{2}(1 + \sqrt{1+4a}) \text{ și } \sqrt{x} = \frac{1}{2}(1 + \sqrt{1-4a}).$$

Soluția $\sqrt{x} = \frac{1}{2}(1 - \sqrt{1+4a}) < 0$ pentru $a > 0$.

În cazul când $\sqrt{x} = \frac{1}{2}(1 + \sqrt{1 + 4a})$, avem $x = \frac{1}{2}[(2a + 1) + \sqrt{4a + 1}] > a$ – neacceptabilă.

Răspuns: Pentru $a \geq 1$, $x = \frac{1}{2}[(2a - 1) - \sqrt{4a - 3}]$;

pentru $a = 0$, $x = 0$;

pentru $a < 0$ și pentru $0 < a < 1$, \emptyset .

4. 1. Să cercetăm și să rezolvăm inecuația $\frac{(a^2 - a - 6)x + a}{x^2 - x - 2} < 0$.

DVA: $x \neq -1$, $x \neq 2$

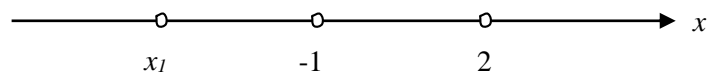
Dacă $a^2 - a - 6 \neq 0$, atunci $x_1 = \frac{-a}{a^2 - a - 6}$ este soluția ecuației:

$$(a^2 - a - 6)x + a = 0.$$

Numerele -1 și 2 sunt soluțiile ecuației $x^2 - x - 2 = 0$.

Să examinăm diverse relații reciproce dintre rădăcinile numărătorului și numitorului.

1)

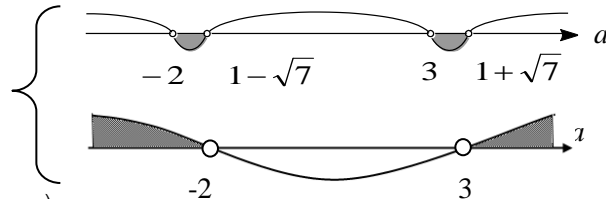


Dacă $x < -1$, atunci $-\frac{a}{a^2 - a - 6} < -1$, adică $\frac{a^2 - 2a - 6}{a^2 - a - 6} < 0$.

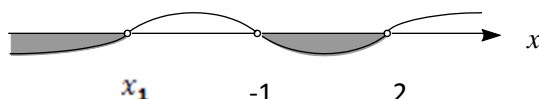
Grafic soluțiile pot fi reprezentate astfel:



1.1 Dacă $a^2 - a - 6 > 0$:

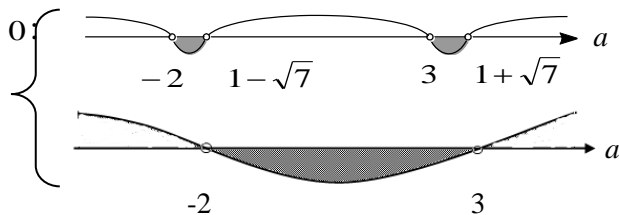


Prin urmare $a \in (3; 1 + \sqrt{7})$, și atunci

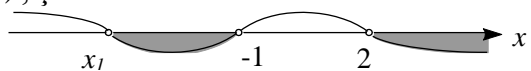


$$x \in \left(-\infty; -\frac{a}{a^2 - a - 6}\right) \cup (1; 2).$$

1.2. Dacă $a^2 - a - 6 < 0$:

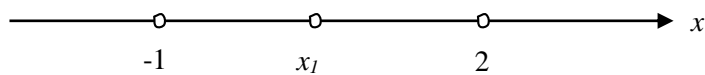


Prin urmare $a \in (-2; 1 - \sqrt{7})$, și atunci



$$x \in \left(-\frac{a}{a^2 - a - 6}; -1\right) \cup (2; +\infty).$$

2)

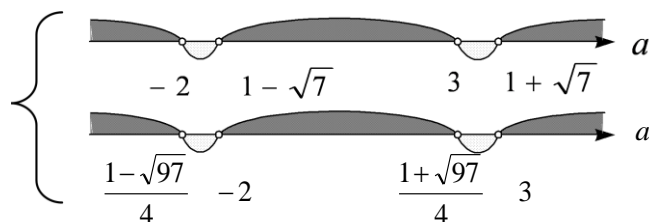


Dacă $-1 < x_1 < 2$, atunci $-1 < -\frac{a}{a^2 - a - 6} < 2$, adică

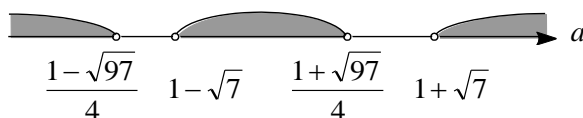
$$\begin{cases} \frac{a^2 - 2a - 6}{a^2 - a - 6} > 0 \\ \frac{2a^2 - a - 12}{a^2 - a - 6} > 0. \end{cases}$$

Numerele $\frac{1 \pm \sqrt{97}}{4}$ sunt soluțiile ecuației $2a^2 - a - 12 = 0$; $1 \pm \sqrt{7}$ – soluțiile ecuației $a^2 - 2a - 6 = 0$; -2 și 3 – soluțiile ecuației $a^2 - a - 6 = 0$.

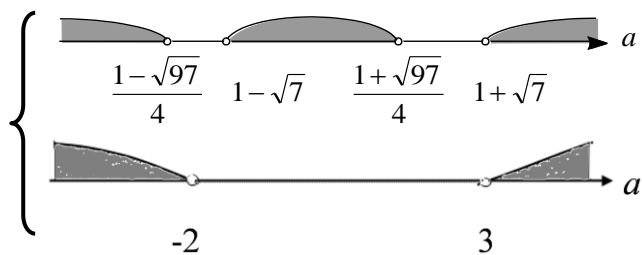
Considerăm, că $\frac{1 + \sqrt{97}}{4} < 3$ și $\frac{1 - \sqrt{97}}{4} < -2 < 1 - \sqrt{7}$, prezentăm rezolvarea grafică:



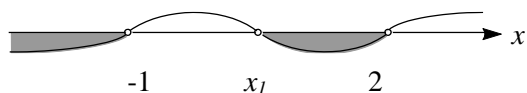
sau



2.1. Dacă $a^2 - a - 6 > 0$:

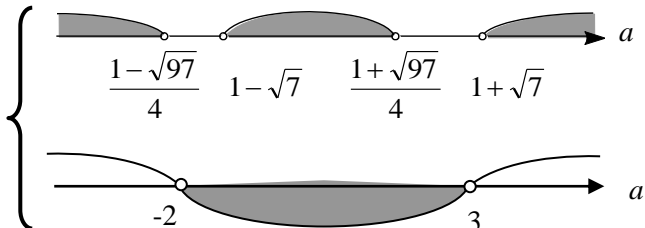


Deci $a \in (-\infty; \frac{1 - \sqrt{97}}{4}) \cup (1 + \sqrt{7}; +\infty)$, atunci

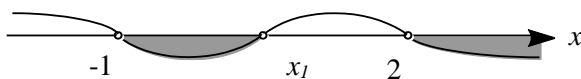


deci $x \in (-\infty; -1) \cup (-\frac{a}{a^2 - 2a - 6}; 2)$.

2.2. Dacă $a^2 - a - 6 < 0$:

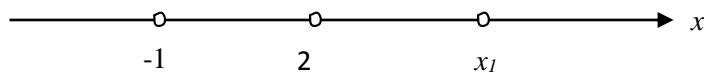


Deci $a \in (1 - \sqrt{7}; \frac{1 + \sqrt{7}}{4})$ și atunci ,

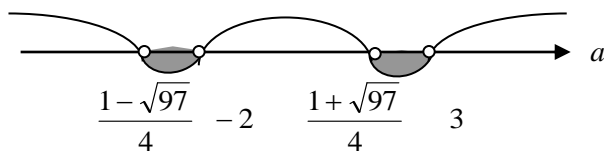


deci $x \in (-1; -\frac{a}{a^2 - a - 6}) \cup (2; +\infty)$

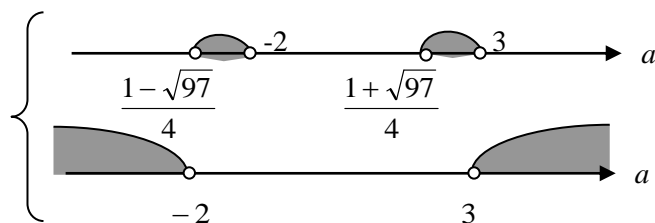
3)



Dacă $x_1 > 2$, atunci $-\frac{a}{a^2 - a - 6} > 2$ sau $\frac{2a^2 - a - 12}{a^2 - a - 6} < 0$, prin urmare



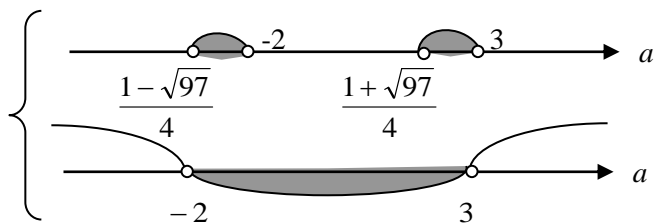
3.1. Dacă $a^2 - a - 6 > 0$:



deci $\frac{1 - \sqrt{97}}{4} < a < -2$, atunci

$$x \in (-\infty; -1) \cup (2; -\frac{a}{a^2 - a - 6}).$$

3.2. Dacă $a^2 - a - 6 < 0$:



deci $\frac{1 + \sqrt{97}}{4} < a < 3$, atunci

$$x \in (-1; 2) \cup (-\frac{a}{a^2 - a - 6}; +\infty).$$

4) Dacă $a = 3$, atunci $\frac{0 \cdot x + 3}{(x+1)(x-2)} < 0$, de unde $x \in (-1, 2)$.

5) Dacă $a = -2$, atunci $\frac{0 \cdot x + 3}{(x+1)(x-2)} < 0$, de unde $x \in (-\infty, -1) \cup (2, +\infty)$.

6) Să clarificăm, pentru care valori ale parametrului a numitorul inecuație date este egal cu zero.

Fie $x = -1$, atunci $(a^2 - a - 6) \cdot (-1) + a = 0$, dacă $a^2 - 2a - 6 = 0$, de unde $a_1 = 1 + \sqrt{7}$; $a_2 = 1 - \sqrt{7}$.

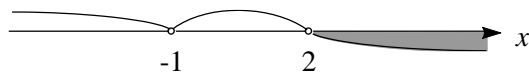
6.1. Dacă $a^2 - a - 6 > 0$:



$1 + \sqrt{7} \in (3; +\infty)$; $1 - \sqrt{7} \notin (-\infty; -2)$, deci pentru $a = 1 + \sqrt{7}$ inecuația $\frac{x+1}{(x+1)(x-2)} < 0$, este verificată de $x \in (-\infty, -1) \cup (-1, 2)$.



6.2. Dacă $a^2 - a - 6 < 0$, atunci $1 - \sqrt{7} \in (-2; 3)$, adică pentru $a = 1 - \sqrt{7}$ inecuația $\frac{-(x+1)}{(x+1)(x-2)} < 0$ este verificată de $x \in (2, +\infty)$.



7) Fie $x = 2$, atunci $(a^2 - a - 6) \cdot 2 + a = 0$, adică $2a^2 - a - 12 = 0$, de unde $a_1 = \frac{1 + \sqrt{97}}{4}$; $a_2 = \frac{1 - \sqrt{97}}{4}$.

7.1. Dacă $a^2 - a - 6 > 0$:



$\frac{1 - \sqrt{97}}{4} \in (-\infty; -2)$ și atunci $\frac{x-2}{(x+1)(x-2)} < 0$, pentru $x \in (-\infty, -1)$.

7.2. Dacă $a^2 - a - 6 < 0$, atunci $\frac{1 + \sqrt{97}}{4} \in (-2; 3)$ când $-\frac{x-2}{(x+1)(x-2)} < 0$, de unde $x \in (-1; 2) \cup (2; +\infty)$.

Răspuns:

1) Pentru $a \in (-\infty; \frac{1 - \sqrt{97}}{4})$, $x \in (-\infty; -1) \cup (-\frac{a}{a^2 - a - 6}; 2)$.

2) Pentru $a = \frac{1 - \sqrt{97}}{4}$, $x \in (-\infty; -1)$.

3) Pentru $a \in (\frac{1 - \sqrt{97}}{4}; -2)$, $x \in (-\infty; -1) \cup (2; -\frac{a}{a^2 - a - 6})$.

4) Pentru $a = -2$, $x \in (-\infty, -1) \cup (2, +\infty)$.

5) Pentru $a \in (-2; 1 - \sqrt{7})$, $x \in (-\frac{a}{a^2 - a - 6}; -1) \cup (2; +\infty)$.

6) Pentru $a = 1 - \sqrt{7}$, $x \in (2, +\infty)$.

$$7) \text{ Pentru } a \in (1 - \sqrt{7}; \frac{1 + \sqrt{97}}{4}), x \in (-1; -\frac{a}{a^2 - a - 6}) \cup (2; +\infty).$$

$$8) \text{ Pentru } a = \frac{1 + \sqrt{97}}{4}, x \in (-1; 2) \cup (2; +\infty).$$

$$9) \text{ Pentru } a \in (\frac{1 + \sqrt{97}}{4}; 3), x \in (-1; 2) \cup (-\frac{a}{a^2 - a - 6}; +\infty).$$

$$10) \text{ Pentru } a = 3, x \in (-1, 2).$$

$$11) \text{ Pentru } a \in (3; 1 + \sqrt{7}), x \in (-\infty; -\frac{a}{a^2 - a - 6}) \cup (-1; 2).$$

$$12) \text{ Pentru } a = 1 + \sqrt{7}, x \in (-\infty; -1) \cup (-1; 2).$$

$$13) \text{ Pentru } a \in (1 + \sqrt{7}; +\infty), x \in (-\infty; -1) \cup (-\frac{a}{a^2 - a - 6}; 2).$$

Prin intermediul rezolvării diverselor probleme și în special a problemelor de o complexitate majoră, utilizând învățarea prin descoperire dirijată, formăm și dezvoltăm capacități intelectuale la elevi.

Un rol important în formarea capacităților intelectuale ale elevilor le revine profesorilor de matematică, gradul de profesionalism al cărora este apreciat prin capacitatea lor de a poseda metode eficiente de predare-învățare a matematicii.

Bibliografie

1. Ioan Cerghit. Metode de învățământ. București, 2006.
2. Florin Cîrjan. Didactica matematicii. București, Corint, 2008.
3. Ilie Lupu. Practicum de rezolvare a problemelor de matematică. Chișinău, CE USM, 2002.
4. Ilie Lupu. Metodologia rezolvării problemelor de matematică cu un grad sporit de dificultate. Chișinău, Prut Internațional, 2013.
5. В.В. Локоть. Задачи с параметрами. Москва, Аркти, 2005.
6. А. Х. Шахмейстер. Уравнения и неравенства с параметрами. Санкт-Петербург, Москва, 2006.
7. Laurențiu Calmuțchi. Metodologia rezolvării problemelor cu parametri, UST, 2016.

MODERNIZAREA CURRICULUMUL LICEAL LA INFORMATICĂ

Anatol GREMALSCHI, doctor habilitat, profesor universitar,

anatol_gremalschi@ipp.md

Angela PRISĂCARU, consultant, Ministerul Educației, angela.prisacaru@edu.md

Rezumat. Sunt analizate experiențele de proiectare și de implementare a Curriculumului actualizat la Informatică pentru clasele liceale. Sunt prezentate rezultatele evaluării impactului pe care l-a avut implementarea Curriculumului actualizat asupra proceselor de predare-învățare-evaluare la Informatică în clasele a 10-a din liceele-pilot. În baza lecțiilor învățate în procesul de pilotare a Curriculumului actualizat sunt formulate recomandări privind creșterea atractivității, sporirea relevanței și extinderea accesibilității

disciplinei școlare Informatica.

Summary. The article makes the analysis of the experience of designing and implementing the updated Informatics Curriculum for lycee grades. It shows the results of the impact assessment of the updated curriculum implementation on the teaching-learning-evaluation processes in the 10th grades of pilot-lycees. Based on the lessons learnt in the process of piloting the updated curriculum, recommendations have been formulated for raising the attractiveness, enhancing the relevance and enlarging the accessibility of Informatics as a school subject.

Introducere

Pe fundalul discuțiilor tot mai aprinse din mediile academice referitoare la competențele de format, structura și conținuturile disciplinei școlare Informatica, discuții alimentate și de reproșurile tot mai frecvente ale reprezentanților sectorului tehnologiei informației și comunicațiilor referitoare la nivelul relativ scăzut de pregătire a absolvenților învățământului general, Ministerul Educației, cu sprijinul partenerilor de dezvoltare¹, a lansat în anul 2014 o amplă inițiativă de modernizarea Curriculumului la disciplina școlară Informatica.

În componența Grupului de lucru pentru elaborarea Curriculumului actualizat la disciplina Informatică au fost incluși cadre didactice din gimnazii și licee, cercetători din cadrul facultăților de științe ale educației din universități, responsabili de disciplina școlară Informatica din cadrul direcțiilor raionale și municipale de învățământ, reprezentanți ai companiilor din domeniul tehnologiei informației și comunicațiilor. Actualizarea Curriculumului a urmărit desconggestionarea materiilor, creșterea relevanței și atractivității disciplinei școlare în cauză, consolidarea demersurilor de predare-învățare-evaluare bazate pe formarea și dezvoltarea de competențe.

Scopul acestui articol constă în analiza curriculumului actualizat pentru clasele liceale și evaluarea impactului pe care l-a avut acesta asupra procesului de predare-învățare-evaluare la Informatică.

Principiile în baza cărora a fost efectuată actualizarea Curriculumului

Curriculumul disciplinar în vigoare la disciplina școlară Informatica a fost elaborat în anul 2009 și pus în aplicare începând cu anul de studii 2010/2011. În anul; 2014, actualizarea acestuia a fost efectuată în baza următoarelor principii:

Relevanță– formarea de competențe generale, necesare pentru integrarea participativă în societatea informațională, de continuare a studiilor de instruire profesională în învățământul profesional tehnic și învățământul superior.

Calitate– raportarea competențelor preconizate de a fi formate și/sau performate și a activităților preconizate de predare-învățare-evaluare la standarde de referință și la bunele practici naționale și internaționale de studiere a Informaticii și Tehnologiei Informației și Comunicațiilor.

Realizare a capacităților– materiile de studiat și activitățile preconizate de învățare oferă

¹ Memorandumul de înțelegere încheiat de Ministerul Educației și Proiectul "Creșterea Competitivității și Dezvoltarea Întreprinderilor II (CEED II)", finanțat de Agenția Statelor Unite pentru Dezvoltare Internațională (USAID).

fiecărui elev posibilitatea de a-și valorifica în volum deplin aptitudinile cu care este înzestrat.

Modularitate– gruparea materiilor și activităților de predare-învățare-evaluare în unități de învățare ce se finalizează cu formarea și/sau performarea competențelor prestabilite.

Libertatea de a alege– extinderea posibilităților fiecărei instituții de învățământ și a fiecărui elev de a alege conținuturile și mijloacele informatice de instruire.

Valorificare a experiențelor personale– crearea pentru fiecare elev a unui mediu informatic de învățare, care să-i ofere posibilități pentru performarea competențelor în baza propriilor experiențe de utilizare a mijloacelor tehnologiei informației și a comunicațiilor.

Invarianței față de tipurile concrete de echipamente digitale și produse-program– specificul instrumentarului informatic utilizat în procesul de predare-învățare-evaluare (echipamentele digitale, produsele-program de sistem, produsele-program de aplicații, produsele-program educaționale) nu influențează integritatea competențelor formate și/sau performate.

Îmbunătățirile aduse Curriculumului actualizat la treapta liceală

În raport cu Curriculumul precedent la disciplina școlară Informatica, în vigoare în învățământul general începând cu anul 2010, Curriculumul actualizat se caracterizează prin următoarele îmbunătățiri:

- au fost redefinite competențele generale și specifice la Informatică;
- curriculumul a fost structurat pe module (unități de conținut) ce se finalizează cu formarea și/sau dezvoltarea competențelor prestabilite;
- creșterea gradului de atractivitate a Curriculumului prin extinderea componentelor la libera alegere a elevului;
- materiile au fost actualizate și simplificate.

Curriculumul a fost simplificat prin excluderea temelor care erau accesibile și prezentau interes doar pentru un număr foarte mic de elevi: tehnicile avansate de programare, metodele sofisticate de calcul numeric, metodele specializate de proiectare a bazelor de date. Se preconizează că aceste teme vor fi propuse în cadrul cercurilor de Informatică doar acelor elevi ce manifestă un interes deosebit pentru studierea aprofundată a disciplinei în cauză.

Atractivitatea Curriculumului a fost sporită prin includerea în programele pentru fiecare clasă de liceu a modulelor la alegere: prelucrări grafice, audio și video; fotografia digitală; prelucrări ale datelor în cercetările umanistice; prelucrări avansate ale informațiilor din bazele de date, elemente de Web design, programarea vizuală.

A fost reconceptualizată abordarea aspectelor ce țin de algoritmi și de metodele de implementare a acestora, elevii și cadrele didactice având posibilitatea să aleagă ei însuși limbajele și mediile de programare utilizate.

Au fost actualizate temele ce țin de principiile de funcționare și structura calculatoarelor și rețelelor digitale, în prim plan readucându-se principiile fundamentale ale Informaticii. În scopul însușirii profunde a acestor principii, în Curriculum au fost incluse echipamentele

digitale și tehnologiilor de ultimă oră, în special a celor legate de Internet, prelucrări distribuite (în “nori”) și servicii electronice.

În Curriculumul actualizat pentru liceu au fost extinse temele legate de respectarea cadrului normativ-juridic, regulilor de securitate, ergonomice și etice în utilizarea mijloacelor tehnologiei informației și comunicațiilor.

Modulele propuse pentru studiere în clasa a 10-a sunt prezentate în tabelul de mai jos.

Tabelul 1. Modulele propuse pentru studiere în clasa a 10-a de liceu

Module	Numărul orientativ de ore	
	Umanist	Real
1. Metode de descriere a limbajelor naturale și limbajelor formale	4	4
2. Vocabularul și sintaxa unui limbaj de programare de nivel înalt	2	2
3. Conceptul de dată. Tipuri de date simple	6	22
4. Conceptul de acțiune. Instrucțiunile unui limbaj de programare de nivel înalt	12	30
5. Modul la alegere: A) Elemente de Web design B) Grafica pe calculator	10	10
Total	34	68

Metodologia și rezultatele experimentului pedagogic

În anul de studii 2014/2015, în experimentul de pilotare a Curriculumului actualizat au fost incluse 61 de instituții de învățământ, din care 24 de gimnazii și 36 de licee. Predarea conform noului curriculum a fost efectuată de 88 profesori de informatică, din care 6 cu grad didactic superior, 14 cu gradul didactic unu, 42 cu gradul didactic doi și 26 fără grad didactic. Predarea s-a efectuat în 104 clase de clasa a 7-a cu un număr total de circa 2500 de elevi.

În anul de studii 2015/2016 experimentul a continuat în clasele a 7-a și a 8-a de gimnaziu. Totodată, la solicitarea instituțiilor de învățământ, experimentul pedagogic a fost extins și în clasele a 10-a de liceu: 16 clase cu profil real, cu un număr total de 357 elevi, și 25 de clase cu profil umanist, cu un număr total de 633 de elevi. O caracteristică succintă a claselor și cadrelor didactice participante la experimentul pedagogic este prezentată în tabelul de mai jos.

Tabelul 2. Elevi, clase și cadre didactice participante la experimentul pedagogic

Mediul	Numărul de clase de a 10-a	Numărul total de elevi	Numărul de cadre didactice, după grad			
			Fără grad didactic	I	II	Superior
<i>Profilul real</i>						
Rural	6	120	0	1	4	1
Urban	10	237	0	3	4	3
<i>Profilul umanist</i>						
Rural	12	284	1	1	5	3
Urban	13	349	1	3	4	3

Datele referitoare la rezultatele experimentului pedagogic au fost colectate prin desfășurarea unui sondaj online în rândul cadrelor didactice de Informatică din școlile-pilot. În scopul asigurării compatibilității rezultatelor sondajelor din instituțiile-pilot, precum și analizelor efectuate la sfârșitul primului an de implementare a curriculumului actualizat în clasele a 7-a, chestionarele pentru sondajele online au urmat aceeași structură, cu adaptările corespunzătoare. Modelul chestionarelor utilizate a fost similar celor aplicate în cadrul unui proiect implementat de Ministerul Educației și finanțat de Fundațiile pentru o Societate Deschisă prin intermediul Fundației Soros-Moldova, utilizate la evaluarea curriculumului modernizat din anul 2010.

Dintre modulele la alegere propuse pentru a fi studiate de elevii claselor a 10-a, 73% din elevi au optat pentru modulul *Elemente de Web design* și 27% din elevi – pentru modulul *Grafica pe calculator*.

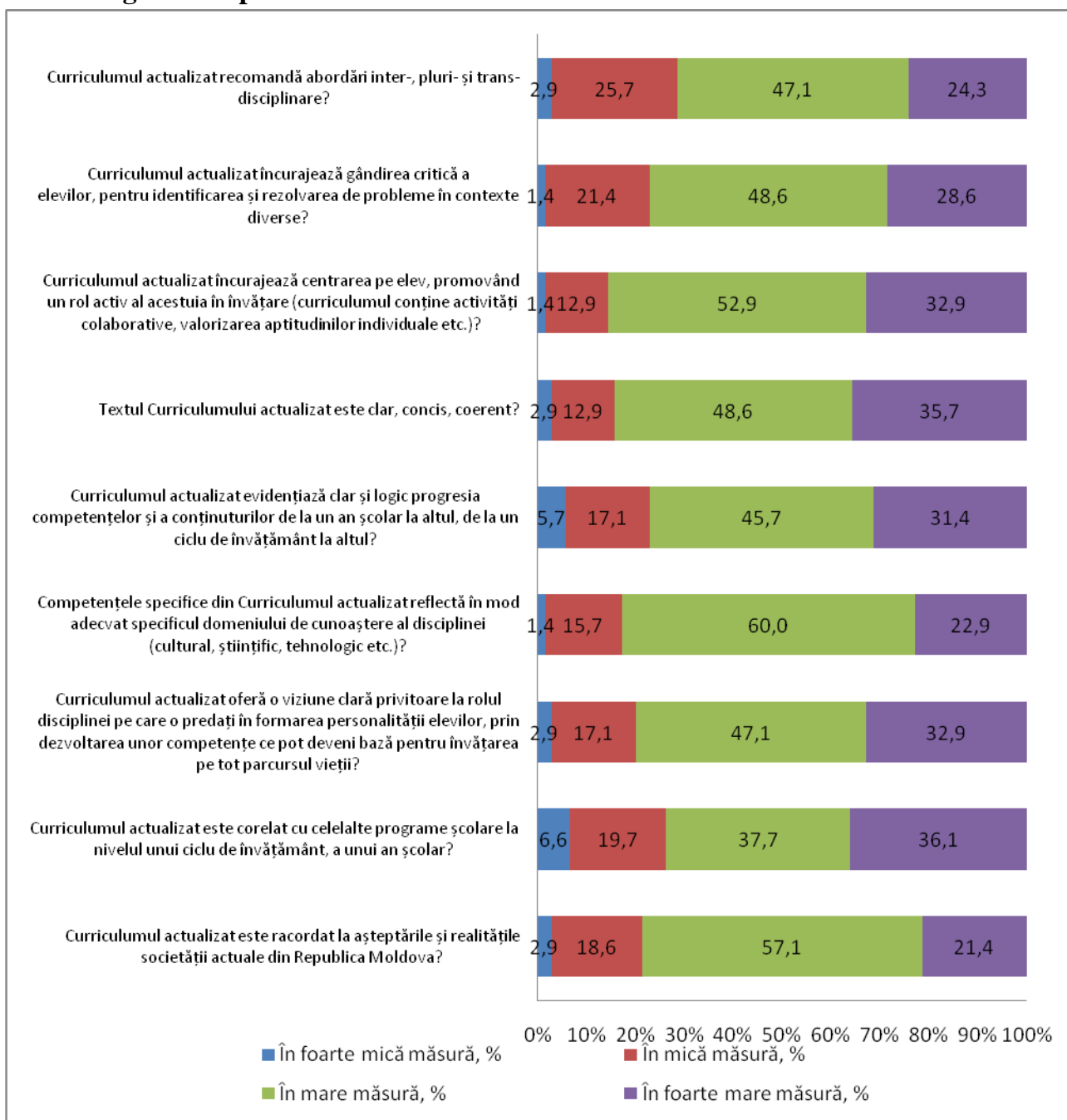
Cu privire la rezultatele învățării, 28,9% din cadrele didactice au afirmat că notele au rămas aceleași, 71,1% din cadrele didactice au afirmat că notele au crescut și nici un respondent nu a opinat că notele luate de elevi au scăzut.

Din cei 71,1% din cadrele didactice ce au afirmat că notele au crescut, 47,1% din ei au indicat că notele au crescut foarte mult.

Evaluarea curriculumului actualizat

În figura de mai jos sunt prezentate opiniile cadrelor didactice din școlile-pilot referitoare la *curriculumul scris*, formulate în baza experienței de pilotare a curriculumului actualizat pe parcursul a doi ani de studii.

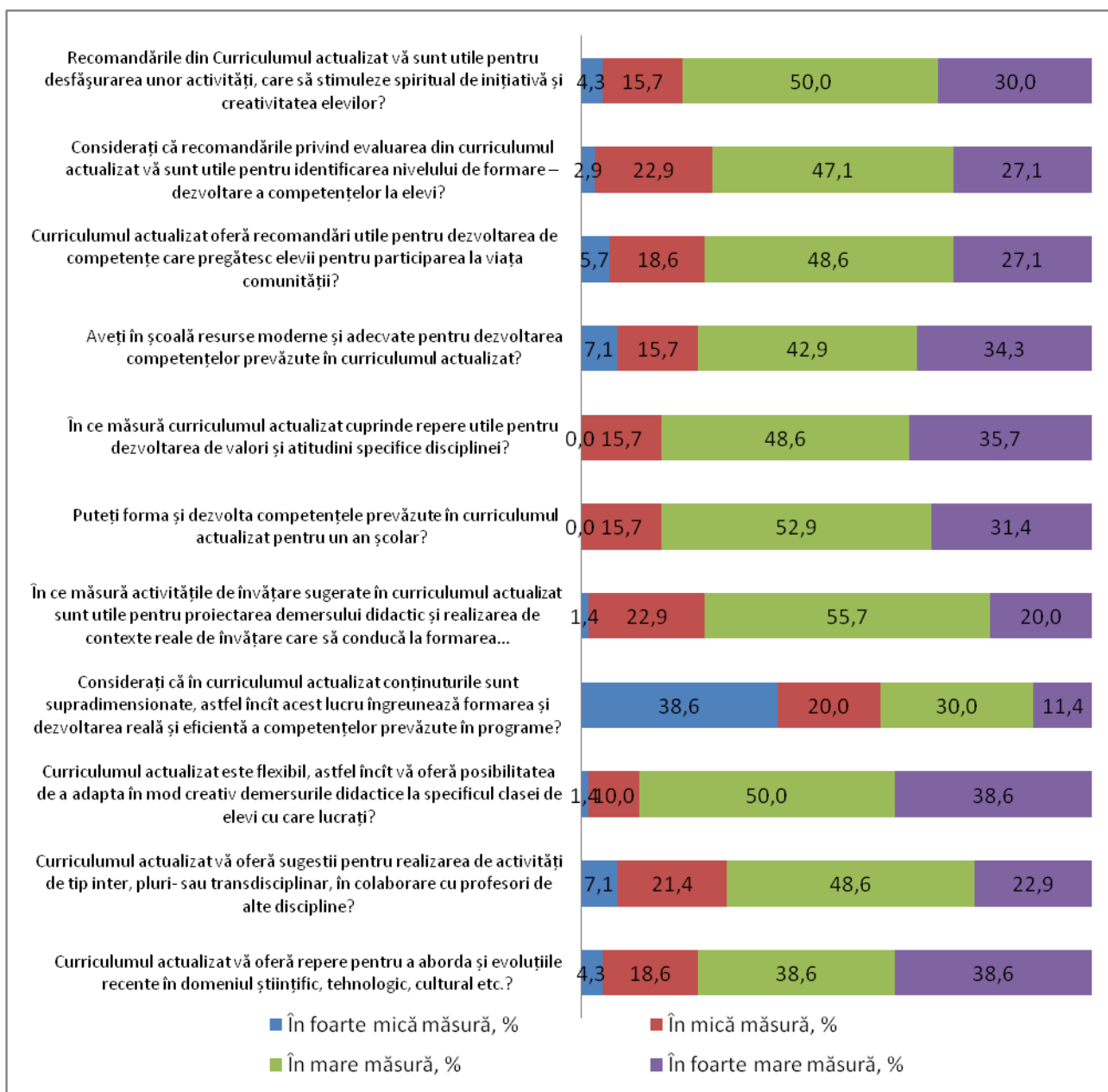
Figura 1. Opiniile cadrelor didactice referitoare la Curriculumul scris



Din opiniile cadrelor didactice derivă faptul că îmbunătățirile aduse curriculumului actualizat au fost înregistrate la toți indicatorii evaluați, cu predominarea calificativelor "în mare" și "în foarte mare măsură", în special la aspectele ce țin de centrarea pe elev, racordarea la așteptările și realitățile societății actuale din Republica Moldova și încurajarea gândirii critice a elevilor. Accentuăm faptul că în cazul curriculumului scris cadrele didactice din școlile-pilot nu au indicat nici o dimensiune pentru care Curriculumul actualizat ar fi inferior celui precedent.

Opiniile cadrelor didactice referitoare la calitatea curriculumului aplicat sunt prezentate în figura de mai jos.

Figura 2. Opiniile cadrelor didactice referitoare la Curriculumul aplicat

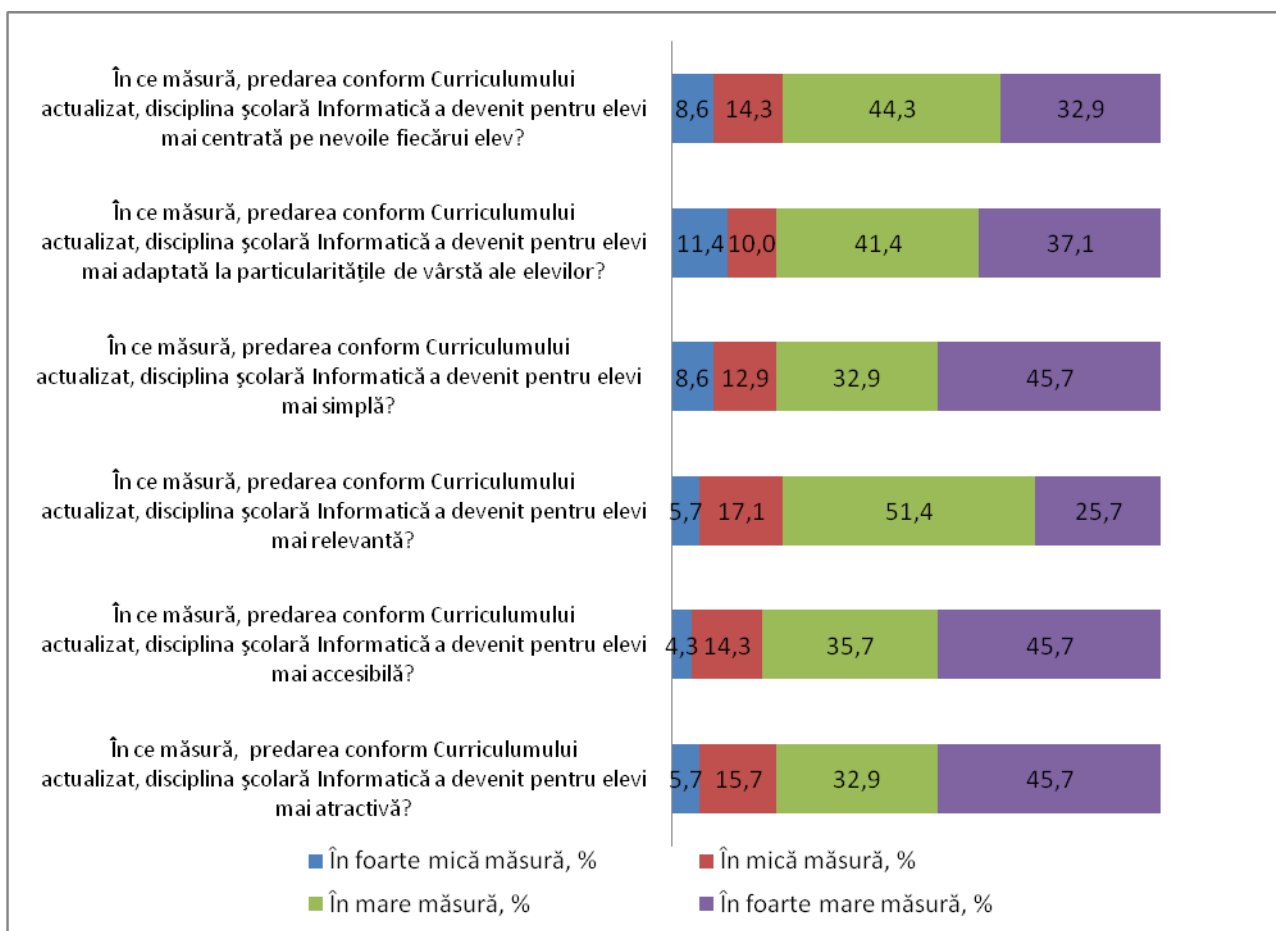


În opinia cadrelor didactice din instituțiile-pilot, îmbunătățirile aduse curriculumului actualizat au un impact mai puternic în dimensiunile ce țin de orientarea procesului de predare-învățare-evaluare spre dezvoltarea de competențe, desfășurarea de activități ce stimulează spiritul de inițiativă și creativitatea elevilor, posibilitățile de adaptare în mod creativ a demersurilor didactice la specificul clasei de elevi cu care lucrează profesorul, flexibilitatea oferă posibilitatea predării diferențiate și individualizate, iar conținuturile propuse facilitează participarea la viața comunitară.

Totodată, cadrele didactice au formulat și anumite sugestii, care, în opinia lor, ar putea contribui la o îmbunătățire a noului Curriculum disciplinar la Informatică. Principalele din aceste sugestii sunt:

- mai multe legături trans- și interdisciplinare, legături ce ar trebui stabilite în comun cu profesorii de la alte discipline școlare;
 - transferul modului Calculul tabelar la începutul clasei a 8-a, el fiind deosebit de util pentru prelucrarea datelor la lucrările de laborator la fizică:
 - includerea mai multor materii referitoare la recente evoluții în domeniile științei, tehnologiilor, culturii digitale;
 - indicarea explicită a noilor resurse didactice, cerute de Curriculumul actualizat.
- O opinie de ansamblu asupra *percepției de către elevi* a Curriculumului actualizat, constatăată de către cadrele didactice din școlile-pilot prin compararea lui cu Curriculumul precedent este prezentată în figura de mai jos.

Figura 1. Opinia cadrelor didactice referitoare la percepția Curriculumului actualizat de către elevi



În ansamblu, cadrele didactice din școlile-pilot sunt de părere că disciplina școlară Informatica a devenit mai atractivă, accesibilă, relevantă și centrată pe nevoile fiecărui elev.

Concluzii și recomandări

În opinia cadrelor didactice ce au participat la experimentul pedagogic, Curriculumul actualizat la Informatică, comparativ cu curriculumul precedent, este mai simplu, mai atractiv și mai accesibil pentru elevi. Tot odată, prin extinderea componentelor opționale, Curriculumul actualizat a devenit mai relevant, mai orientat spre formarea și dezvoltarea anume a competențelor digitale, oferind cadrelor didactice mai multe posibilități de a centra procesul de predare-învățare-evaluare pe nevoile fiecărui elev.

În baza rezultatelor sondajelor efectuate, sugestiilor cadrelor didactice, colectate pe parcursul pilotării curriculumului actualizat, pot fi utile pentru revizuirea acestuia, îmbunătățirea și implementarea la nivel național. Desigur, pentru a putea face concluzii definitive, procesul de pilotare a noului curriculum trebuie pilotat până la absolvirea de către elevi a întregului ciclu liceal. Evident, la absolvirea clasei a 12-a, ar fi binevenită o evaluare a competențelor digitale ale elevilor, evaluare ce ar putea fi realizată în baza noii metodologii, aprobate recent de Ministerul Educației.

Bibliografie

1. Strategia națională de dezvoltare „Moldova 2020” // Monitorul Oficial nr. 245–247 din 30.11.2012, art. 791.
2. Strategia națională de dezvoltare a societății informaționale „Moldova digitală 2020” // Monitorul Oficial nr. 252–257 din 08.11.2013, art. 963.
3. Codul educației al Republicii Moldova // Monitorul Oficial nr. 319–324 din 24.10.2014, art. 634.
4. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014–2020 „Educația2020” // Monitorul Oficial nr. 345–351 din 21.11.2014, art. 1014.
5. Informatică: Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele a VII – IX) // Min. Educației al Rep. Moldova. – Ch.: Î.E.P. Știința, 2010. – 41 p.
6. Informatică: Curriculum pentru cl. a 10-a – a 12-a / Min. Educației al Rep. Moldova. – Ch.: Î.E.P. Știința, 2010. – 44 p.
7. Igor Andrei. Rezultatele chestionării cadrelor didactice. Componenta 2: Curriculumul școlar actual. Proiectul Ministerului Educației și Fundațiile pentru o societate deschisă, 2014. – 346 p.

IDENTIFICAREA EXPERIMENTALA A CAUZELOR EXTERNE SI INTERNE ALE ÎNSUȘIRII ERONATE A CONCEPTELOR BIOLOGICE

Elena CROCNAN, doctor în pedagogie,
Colegiul Național Sfântul Sava, București

Rezumat. Conceptele eronate însușite de elevi constituie o cauză a eșecului școlar. În scopul identificării cauzelor ce conduc la formarea conceptelor eronate s-a realizat o investigație la care au participat profesori care predau în învățământul liceal. Investigația a implicat 50 de profesori de biologie care au parcurs un stagiul de informare asupra conceptelor eronate. După stagiul de informare profesorii au indicat trei cauze externe cu puternic rol în formarea conceptelor eronate și anume: supraîncărcarea cu concepte a curriculumului la disciplina biologie, supradozarea cu concepte biologice a manualelor și neadecvarea timpului alocat disciplinei biologice în plaja orară cu timpul necesar învățării conceptelor biologice. În privința cauzelor interne răspunsurile profesorilor au relevat faptul că numai în mica măsură (10%) abilitățile mentale de învățare pe care le posedă elevii liceeni pot fi cauza formării conceptelor biologice eronate.

Abstracts. Misconceptions represents one of the main reasons for the students educational failure. In order to identify the causes that determine the students misconceptions, an investigation on 50 liceum biology teachers, participants at a misconceptions training, was realised. At the end of the training, teachers indicate three main external causes that determine the arising up in students misconceptions: the curriculum

overcharged at biology discipline, the biology textbooks overdose of concepts and an inadequate time offer comparing the necessary one for learning of biological concepts. Teachers opinions related to internal causes evidenced that an inadequate mental skills in learning of the liceum students could represents, just in a low proportion (10%), a cause in the students missconceptions ariseing up.

Eficiența activității didactice este poarta deschisă spre succesul și performanța școlară, absolvirea unui nivel de învățământ și promovarea în următorul nivel, șansa spre viitoarea carieră a tinerilor și succesul într-un loc de muncă. Rezultatele slabe blochează toate aceste șanse, iar cercetarea cauzelor lor este o problemă ce preocupă multe cercetări. Una din cauzele nereușitei școlare în domeniul științelor naturii este însușirea eronată a conceptelor științifice. Din această perspectivă identificarea cauzelor care stau la originea însușirii eronate a conceptelor științifice reprezintă primul pas în demersul de eludare a erorilor de învățare care apoi poate fi urmat de aplicarea strategiilor de corectare și construcție a conceptelor corecte.

Identificarea cauzelor însușirii eronate a conceptelor biologice presupune parcurgerea mai multor pași și anume: proiectarea unei strategii, experimentarea strategiei, elaborarea instrumentelor de colectare a datelor, colectarea și prelucrarea datelor și în final formularea concluziilor. Proiectarea strategiei urmărește două aspecte fundamentale și anume: cine ar trebui să fie primii beneficiari ai identificării cauzelor însușirii eronate a conceptelor biologice și care sunt cele mai semnificative cauze externe și interne ale formării conceptelor eronate. În ceea ce privește primul aspect considerăm ca primii beneficiari ai identificării cauzelor însușirii eronate a conceptelor biologice trebuie să fie profesorii, cei care poartă responsabilitatea actului didactic. Nu negăm dreptul de a fi informați elevii, conducerea școlii, părinții însă, primii chemați să remedieze problema sunt profesorii care prin pregătirea lor posedă instrumentele specifice necesare remedierii și eludării noțiunilor greșit însușite de elevi [1]. Din acest motiv strategia implică un grup de 50 de profesori de biologie care predau la nivel liceal în municipiul București. Aceștia au participat la un stagiu experimental de informare privind problematica conceptelor eronate.

În privința celui de al doilea aspect, precizăm că se disting două categorii de cauze care stau la originea formării conceptelor eronate: cauze externe și cauze interne. În categoria cauzelor externe sunt grupați factori de risc în generarea conceptelor eronate, derivați din elementele strategiei de predare învățare [2], în special din conținuturile, activitățile și contextul învățării. Toate trei sunt verigi inseparabile în procesul de construcție a conceptelor (în sensul de sistem de cunoștințe). În categoria cauzelor interne sunt grupați acei factori asociați particularităților de vârstă și individuale ale elevilor cum sunt nivelul de dezvoltare al gândirii, capacitatea de abstractizare, creativitatea, motivarea pentru studiu, nivelul de dezvoltare al voinței, tenacitatea etc. Ca urmare, instrumentele utilizate în experiment sunt proiectate în vederea evidențierii celor două categorii de cauze. Strategia de identificare a cauzelor externe și interne ale însușirii eronate a conceptelor biologice a cuprins următoarele segmente:

- Proiectarea și realizarea unui stagiu experimental de informare a profesorilor de biologie privind conceptele eronate;
- Formularea și aplicarea chestionarelor pentru profesori;
- Prelucrarea chestionarelor;
- Formularea concluziilor.

În stagiul de informare 50 de profesori din învățământul liceal au însușit următoarele conținuturi: definirea conceptului eronat, clasificarea tipurilor de concepte eronate, sursele de concepte eronate, exemple de concepte eronate frecvent întâlnite la liceeni. Evaluarea stagiului a fost realizată prin chestionare care au demonstrat corectă înțelegere a tipurilor și surselor de formare eronată a conceptelor biologice. Stagiul s-a desfășurat în sesiune de lucru de 8 ore și a fost susținut de autor în calitate de formator național acreditat de Ministerul Educației și Cercetării. După stagiul de informare a urmat aplicarea chestionarelor.

Pe baza cunoștințelor privind conceptele eronate și a experienței profesionale, cei 50 de profesori au răspuns la două chestionare care vizau unul cauzele externe (chestionar 1), iar al doilea cauzele interne (chestionar 2) ale formării conceptelor eronate la liceeni. Având în vedere diversitatea filierelor și profilurilor liceelor în care activează profesorii participanți la investigație s-a considerat necesară determinarea intensității motivației elevilor pentru studiul biologiei și în acest sens s-a aplicat un al treilea chestionar (chestionar 3) cu valoare de control al interesului elevilor pentru disciplină. Datele privind cauzele externe ale însușirii eronate a conceptelor biologice provin din prelucrarea răspunsurilor profesorilor la chestionarul numărul 1. Itemii acestui chestionar vizau aspecte legate de conținuturile manualelor și numărul de ore alocat studiului disciplinei biologice conform planului cadru al învățământului liceal. Întrebările care vizau manualele de biologie solicitau profesorii să aprecieze pe baza propriei experiențe, frecvența prezenței conceptelor eronate, a ponderii supradozării și supraîncărcării cu concepte în texte, precum și a existenței concordanței și integralității între concepte.

Din prelucrarea răspunsurilor date de profesori itemilor din chestionarul 1 a rezultat că 52% dintre aceștia disting cauzele externe ale însușirii eronate a conceptelor biologice ca element cu pondere majoră de risc (fig.1).

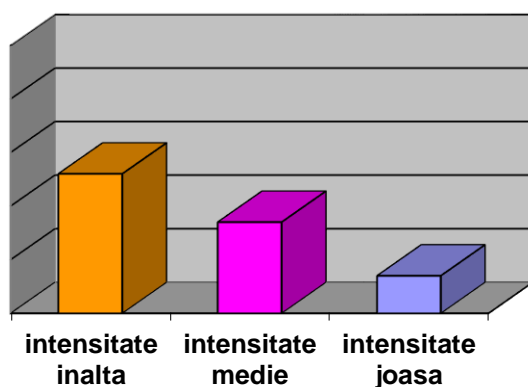


Fig. 1. Intensitatea cauzelor externe ale însușirii eronate a conceptelor biologice

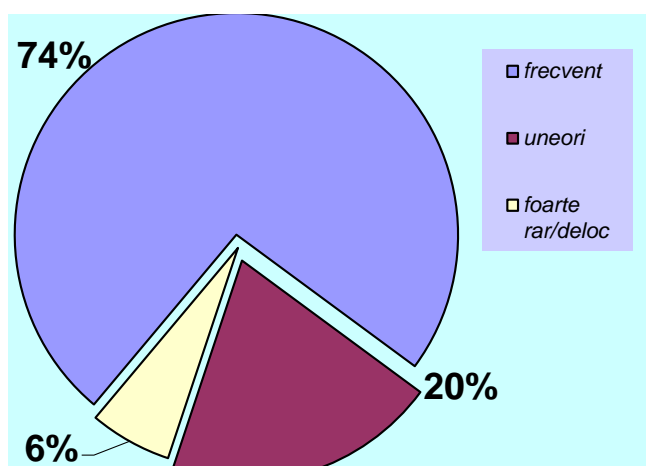


Fig. 2. Supraîncărcarea cu concepte biologice a curriculumului

Din analiza răspunsurilor date de profesori fiecărui item, se evidențiază trei cauze externe de intensitate mare și anume: supraîncărcarea cu concepte a curriculumului la disciplina biologie (fig. 2), supradozarea cu concepte biologice a manualelor (fig. 3) și neadecvarea timpului alocat disciplinei biologice în plaja orară cu timpul necesar învățării conceptelor biologice (fig. 4).

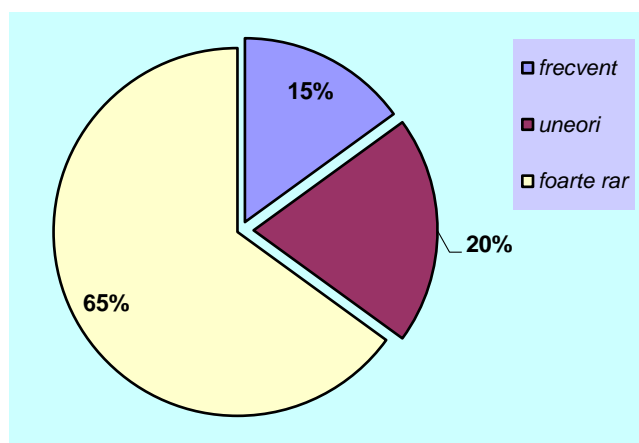


Fig. 3. Supradozarea cu concepte biologice a manualelor

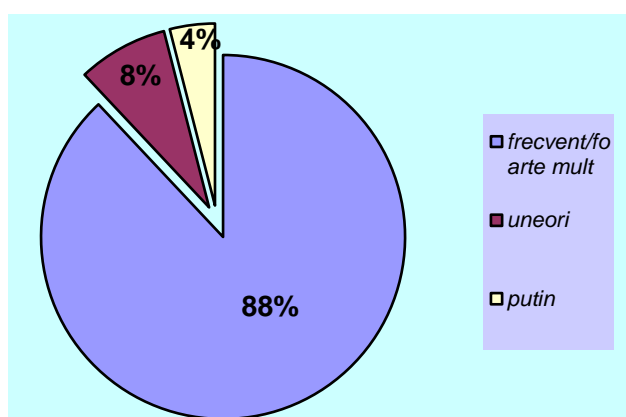


Fig. 4 Neadecvarea timpului alocat disciplinei biologice în plaja orara cu timpul necesar învățării conceptelor biologice

Cauzele externe indicate de profesori conduc spre concluzia ca cele doua componente curriculare conținut si plan cadru sunt în dezacord. Acesta constatare ne îndreptățește să consideram necesara descongestionarea materiei, însă o astfel de soluție ar fi în dezacord cu interesul elevilor pentru studiul biologiei.

Datele privind cauzele interne ale însușirii eronate a conceptelor biologice provin din prelucrarea răspunsurilor profesorilor la chestionarul 2. Itemii acestui chestionar vizau identificarea abilităților si deprinderilor mentale [3], care sunt implicate în formarea conceptelor eronate. În formularea itemilor acestui chestionar au fost vizate cele mai necesare abilitați mentale în procesul de învățare [4] și anume: capacitatea de percepere si înțelegere, capacitatea de raționare logica, capacitatea de comparare, clasificare, de analiza, sinteza, memorare, de integrare si aplicare a conceptelor (fig. 5). Pe baza experienței lor profesorii au apreciat nivelul mediu de dezvoltare al acestor capacități și totodată care din aceste capacități sunt mai mult sau mai puțin evidente la liceeni.

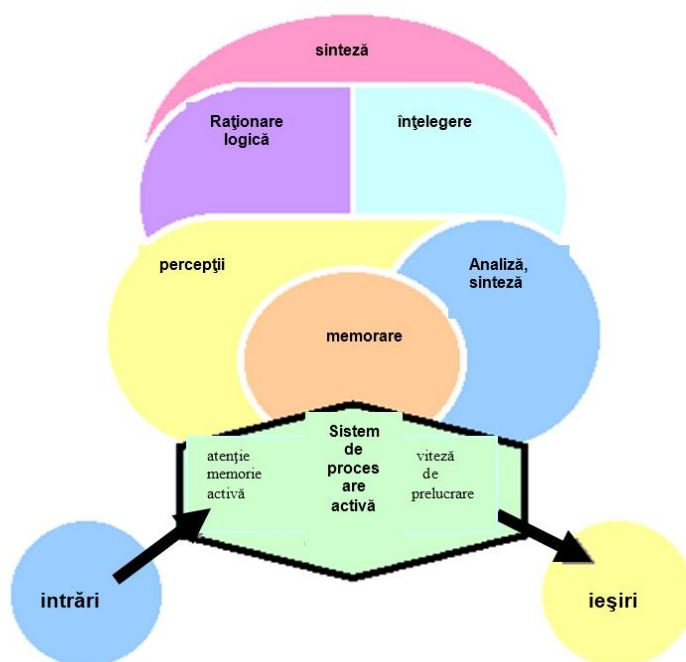


Fig. 5. Procese mentale implicate în învățare

Din prelucrarea răspunsurilor date de profesori itemilor din chestionarul 2 a rezultat că intensitatea cauzelor interne ale însușirii eronate a conceptelor biologice are o valoare medie în proporție de 58% (fig.6) .

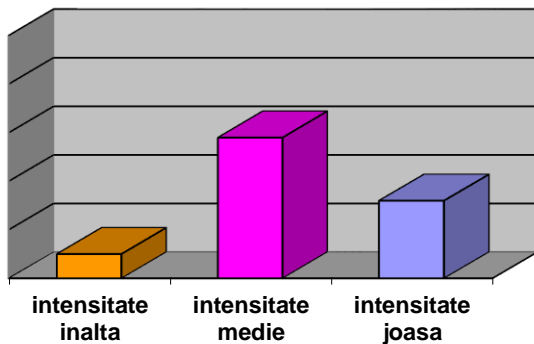


Fig. 6 Intensitatea cauzelor interne ale însușirii eronate a conceptelor biologice

Rezultatele confirmă un nivel ridicat al dezvoltării abilităților mentale necesare învățării la liceeni. Analizând răspunsurile profesorilor la fiecare item în parte au fost evidențiate trei categorii de abilități cu valoare de indicatori ai cauzelor interne a însușirii eronate a conceptelor biologice și anume: capacitățile de aplicare a conceptelor (fig.7a), capacitatea de sinteză (fig.7b) și capacitățile de corelare a conceptelor (fig.7c).

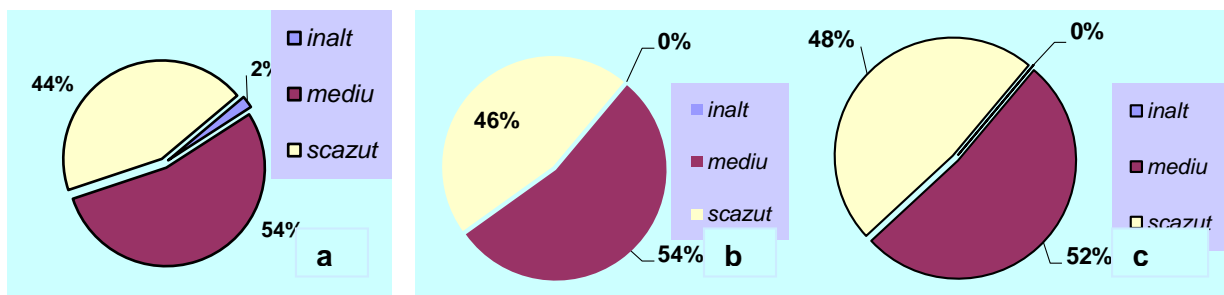


Fig.7 Indicatori ai cauzelor interne ale însușirii eronate a conceptelor biologice

Din interpretarea răspunsurilor profesorilor la chestionarul 3 reiese că elevii pe care îi instruiască prezintă o înaltă motivație pentru învățarea biologiei (fig. 8).

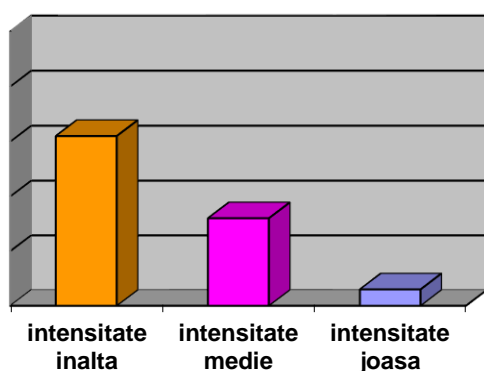


Fig. 8. Intensitatea motivării elevilor pentru învățarea biologiei

Analiza răspunsurilor pe itemi a evidențiat interesul pentru cunoaștere, pentru nou (fig.9), deschidere și atitudine pozitivă pentru descoperire și disponibilitate pentru rezolvarea de probleme.

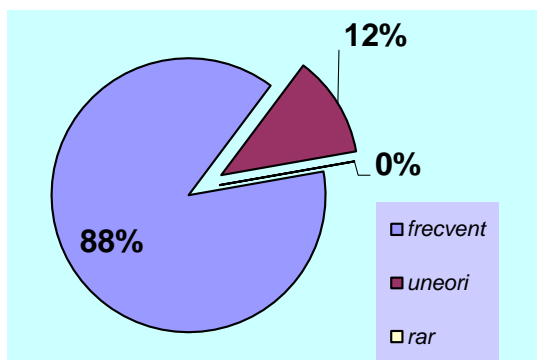


Fig. 9 Atitudinea pozitivă – preferința liceenilor de a desfășura activitățile cu caracter de noutate

Față de problemele cu grad mai ridicat de dificultate elevii manifesta o motivație scăzută (fig.10), deși nu resping rezolvarea lor sau a situațiilor problema. Profesorii confirma ca, pentru a rezolva probleme elevii solicita informații suplimentare. Această concluzie sugerează necesitatea intensificării exercițiilor de tip probleme care ce-i drept sunt mai puțin practicate în orele de biologie.

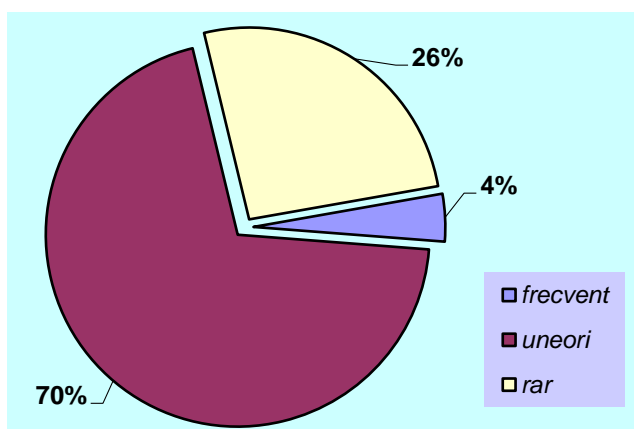


Fig. 10 Atitudinea pozitivă față de probleme dificile

Concluzii:

Strategia proiectată s-a dovedit utilă și a permis atingerea scopurilor propuse și anume identificarea cauzelor externe și interne ale însușirii eronate a conceptelor biologice prin intermediul unui experiment la care au participat profesori de biologie. Fără a fi beneficiat de experiența unor experți în domeniul formării conceptelor, ci numai pe baza informațiilor primite în stagiul de pregătire și a experienței la catedra, profesorii de liceu au indicat trei cauze externe cu puternic rol în formarea conceptelor eronate și anume: supraîncărcarea cu concepte a curriculumului la disciplina biologie, supradozarea cu concepte biologice a manualelor și neadecvarea timpului alocat disciplinei biologice în plaja orară cu timpul necesar învățării conceptelor biologice. În privința cauzelor interne răspunsurile profesorilor au relevat faptul că numai în mica măsură (10%) abilitățile mentale de învățare pe care le posedă elevii liceeni pot fi cauza formării conceptelor biologice eronate.

Referințe bibliografice

1. [Howell, Richard Allen](#), *Impact Teaching: Ideas and Strategies for Teachers to Maximize Student Learning*, Ed. Allyn & Bacon, U.S., 2001.

2. Silver, H.F., Hanson, J.R., Strong, R.W., & Schwartz, P.B. *Teaching styles and strategies: Interventions to enrich instructional decision-making* (3rd ed.). Woodbridge, NJ: Thoughtful Education Press, 1996.
3. Sousa, [David A.](#) *How the Brain Learns*, Corwin Press, 2000.
4. Segal, Judith W. , Chipman Susan F., Glaser Robert, *Thinking and learning skills* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers , Hillsdale, New Jersey London, 1985.

THE FUNCTIONAL DIMENSION OF SCHOOL INSPECTION AND SCHOOL INSPECTORS' STATUS IN ISRAEL

Dalia HALFON HEN, doctorand UST

Rezumat: În articolul **Dimensiunea funcțională a inspecției școlare și statutul inspectorului școlar în Izrael** se face o privire de ansamblu asupra inspecției școlare și inspectorilor școlari din perspectiva impactului lor formativ asupra eficacității profesionale a învățătorilor. Inspectoratele școlare sunt instituții regionale, aflate sub jurisdicția Ministerului Educației, care acționează în vederea realizării prevederilor educaționale stipulate de Legea Învățământului, referitoare la finalitățile învățământului, accesul la toate nivelurile și formele de învățământ, precum și asigurarea condițiilor optime pentru desfășurarea procesului instructiv –educativ. Unitățile de competență specifice inspecției școlare din Izrael sunt: colaborarea cu factorii relevanți; planificarea strategică; evaluarea activității didactice; monitorizarea activității specifice procesului de învățământ; coordonarea activității specifice învățământului.

Cuvinte cheie: inspecție școlară, inspector școlar, Legea învățământului, finalitățile învățământului, eficacitate profesională.

School Inspection is part of the National Educational Management Board. The process of inspection is comprised of a mixture of duties, such as instigation, encouragement of professional growth, teachers' development, informed choice, improvement of educational targets, teaching approaches and methods, and the evaluation thereof; the total of all efforts for the teaching improvement by the educational personnel.

The Israeli Ministry of Education defines the role of an inspector in a statutory status, which means, the status according to the law. An inspector is “one whose duty is to inspect and examine the quality of efficacy of a certain action performed by others” [**Error! eference source not found.**, p. 610]. He is a senior educational employee, whose position description stipulates: to provide the educational institutions with school or kindergarten teachers; to evaluate and improve the teaching quality and the teachers' activity efficacy in a school; to approve employment of new teachers or get them to resign from the system; to collect, synthesize and supply information, to formulate policy at the state level, and distribute the principles of a proper execution. The main role of an inspector is perceived as controlling the school and making sure that the execution of the state instructions is fulfilled in a proper manner [9]. The inspector is not a part of the school team; one of his basic duties is to regularly make professional visits, as opposed to the school principal that deals with the current management of the school and is a member of the team in the educational institution.

The inspector's role is affected by the trends, documents, and processes taking place in the educational system: the Mandatory Education Law, system decentralization, strengthening the status of local authorities, transformation of authorities and budgets to the local authorities and schools directly, educational standards, attempts to standardize educational targets and purposes. All these aspects set complicated challenges that require changes in the role of inspection and in evaluation of the educational system [**Error! eference source not found.**], [10, p. 117].

In Moldova the activity of school inspection is regulated by the Government. The National

Inspectorate currently operates based on Decision no. 898 from 27.10.2014 regarding School Inspectorate [2], . On the basis of art. 14 (5) and (7) and art. 15 of Law No. 98 of May 4, 2012 on specialized central public administration (Official Gazette of the Republic of Moldova, 2012 nr.160-164, art. 537:

1. it was established the structure of School Inspectorate comprising 45 units, ensured from the account of number of staff units limit and personnel expenses approved for the Ministry of Education.
2. it was approved the *Regulation regarding the National School Inspectorate organization and activity*. According the above mentioned regulation, the basic function of School Inspectorate is to ensure the quality of general education by promoting, monitoring and assessing state policy implementation in the field of general education. Thus, the main functions of school inspectorate are:
 - evaluation of general education institutions activity on the basis of standards approved by the Ministry of Education;
 - complex evaluation of general education institutions in order to accredit them;
 - evaluation of general education institutions managing staff on the basis of evaluation methodology approved by the Ministry of Education.

Besides monitoring the educational activity, elaborating and updating accreditation and evaluation standards for general education institutions, managing staff and didactic staff, the regulation comprises a series of attributions referring to the promotion of quality in general education. In this frame, paragraphs 17 and 18 stipulate the promotion of good practices for ensuring quality of general education and the supply of supportive and guiding services for the application of methodology and self-assessment tools [2], [15]. Analyzing the attributions mentioned above, we notice that most of them are concentrated on monitoring, control and evaluation, and less on cooperation between inspectors and didactic staff, situation specific to Israel too.

J. Glanz [4] considers that presently the class inspection is still “a bureaucratic legacy of isolating defects” and presents the characteristics of the field with help of terms such as “snooper-vision”.

Types of inspectors: There are three types of inspectors operating in the Israeli educational system: *General inspectors* - entrusted with the educational institutions, study programs, implementation of processes and pupils' achievements; *professional inspectors* - entrusted with the field of knowledge, designing syllabuses and usually operating as a

national professional inspection; *management staff inspectors* that include division and administration managers, the unit chiefs, and more.

The main duties of a general inspector are:

1. Evaluation and instruction of teachers and principals, supervision and inspection, meaning a practical rendition for application and execution of the key principles directed by the Ministry of Education;
2. Supervision of the execution of the Mandatory Education Law;
3. Supervision of absorption of the teaching personnel and its regulation;
4. Dismissal of the teaching personnel;
5. Authorization of the educational institutions;
6. Authoritative supervision and control [11].

There are two main ways to perform an inspector's job: the hierarchical, traditional approach when an inspector is a specialist who operates from his authoritative status towards teachers; and the modern leader-guide approach that is a cognitive coaching when the inspector and the teacher work together in order to empower the teacher's abilities. In Israel, the leader-guide approach is taken only by some of the inspectors in cooperation with the educational institutions and their principals, by their initiative or their direct inspectors' initiative [9].

Examining the types of inspection, many researchers distinguish between *external inspection* and *collaborative evaluation* and describe the role of an inspector, on one hand, as a critic and evaluator and, on the other hand, as a pedagogical and advisory figure. R. J. Krajewski [7] directs his attention to the fact that teaching inspection is the biggest part of general inspection and that it is a process that ensures pupils' success. The general inspection deals with the aspects of teacher's commitment, while the teaching inspection is directly related to teaching as a process. The researchers distinguish several types of inspector's styles where each one represents cognitive complexity and different approaches. *Inspection styles are based on two orientations – inspection and supervision.* The management of various orientations within the duties of inspectors is a complex subject stemming from cultures and behavior patterns.

The *inspection orientation is authoritative* and limited in its targets; it stresses critical dimensions, such as use of tests and standards in a control aspect; *the supervision orientation is a softer approach* that stresses trust and focuses on the processes of accompanying, guidance, consulting, and feedback that promotes professional development. An inspector of supervision style assists studying the supervised subject for the inspection type inspector, whereas the status of inspection orientation strengthens the status of the consultant (supervision). There is an offer to divide the inspector's duties so that he would deal with only a part of inspection, while the consulting part would be performed by private companies and academy people as vouchers [3], [13].

Inspection approaches are divided by C.D. Glickman [6] into three primary groups: *direct, collaborative, and indirect*, where each approach allows for adjustment of an inspector for a more efficient work. In the direct approach, the emphasis is on the structure and frequent actions of reciprocal relations with teachers; in the collaborative approach, the

responsibilities, decision making, and professional colleagues' relations are mutual; in the indirect approach, the emphasis is on assistance and support needed for teachers.

T.J. Sergiovanni [12, p. 104] analyzes five ways of differential inspection: the clinical inspection that means a practical work in a school, inspection with colleagues, inspection directed by an educational employee, non-official inspection, and inspection based on investigation. The clinical supervision is basically defined as *application in practice*. It is the only thing that is supposed to improve teachers' activity efficacy in a class. The researcher emphasizes that the clinical supervision is considered as the most strategic and effective method promoting improvement of teaching by creating motivation and commitment in teachers out of the purpose to assist teachers to replace existing teaching patterns by more efficient. The *clinical supervision is conducted repetitively and consists of five stages*: making acquaintance for preliminary discussion (before observing), observing teaching, analysis and strategy, feedback for a summarizing report (after observation), and feedback analysis.

A. Glatthorn [5, p. 178] states that a combination of inspection types is required, while each inspection style allows choosing from several means:

1. Colleague inspection (collaborative) - mutual thinking and working with teachers, creation of development and collaborative professional development;
2. Inspection directed by the teacher - teachers work alone and assume the responsibility for their professional development, formulate an annual program, targets and purposes;
3. Inspection based on investigation – the decisions based on the application and practice
4. Non-official inspection - bases upon random encounters between inspectors and teacher, at work.

The analysis of these data and the relations between a teacher and an inspector create the foundation for the formulation of an action plan, procedures and a search for a strategy that might improve pupils' achievements in mathematics, through tools that allow for the improvement of a teacher's behavior in a mathematics class.

References

1. Avinion A. Sapphire Dictionary of Hebrew-Hebrew dictionary. Tel - Aviv: Hed Arzi and Aitiab, 1998. 1126 p.
2. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial: 634
3. Cogan M. Clinical Supervision. Boston: Houghton Mifflin, 1973, p. 360-362.
4. Glanz J. Exploring Supervision History: An Invitation and Agenda, Journal of Curriculum and Supervision, 1995, 10(2), p. 95–113.
5. Glatthorn A. Writing the winning dissertation: A step-by-step guide. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc, 1998, 261 p.
6. Glickman C.D. Supervision and Instruction: A Developmental Approach. Boston: Allyn and Bacon, 1985, 244 p

7. Krajewski R.J. The Observation Cycle: A Methodology for Coaching and Problem Solving, In: R.H. Anderson., Snyder, K.J. (Eds.). Clinical Supervision-Coaching for efficacy. Lancaster, PA: Technomic Publishing Company, 1993, p. 99-112.
8. Mevorach B. I and you will change the world - leadership and led towards the next millennium, Organizational Development in Israel. Ramat Gan: Bar Ilan University, July 1999, Vol. 1(12), p.18-26.
9. Ministry of Education in Israel. Control law schools. Ministry of Education, Jerusalem Israeli legal database: Nebo, 1969, p. 1403-1426, http://www.nevo.co.il/law_html/Law06/TAK-5770.pdf (Visit: 01.07.2013)
10. Ministry of Education Israel. National education program: that every child deserves more, Task Force In: promoting national education, Report of the " Dovrat Committee", January 2005. 318 p.
11. Ministry of Education, Culture and Sport. Internet and Educational Information-OHA. "Objectives and their implementation", 2011, 2012, 2013, <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/MinhalPedagogi/matana2013/matana2013> (Visit: 04.04.2013)
12. Sergiovanni T.J. Leadership, what's in it for schools? Routledge, Falmer, London and New York, 2001. 146 p.
13. Standaert R. Inspectorates of Education in Europe: a Critical Analysis of the future of Inspection. A consultation paper, 2004, Office for Standards in Theory into Practice, 2000, Vol. 15, No 4.
14. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr04/vol61/num07/The-Seven-Principles-of-Sustainable-Leadership.aspx> (Visit: 5.03.2016)

THE ROLE OF NOVICE TEACHERS' EMOTIONAL CULTURE IN SHAPING THEIR PROFESSIONAL IDENTITY

Esther FAIRSTEIN, doctorand UST

Rezumat: În articolul **Rolul culturii emoționale a profesorilor debutanți în dezvoltarea identității profesionale** este abordat rolul echilibrului emoțional ca factor determinant în integrarea profesională a cadrelor didactice debutante, corelând cu gradul de dezvoltare a componentelor culturii pedagogice: cultura generală, filozofică, de specialitate, psihopedagogică și socio-pedagogică. Problema culturii emoționale este abordată din perspectiva dezvoltării identității profesionale a profesorilor școlari debutanți prin mentorat. În acest context, mentorului îi revine rolul de a stimula dezvoltarea componentelor culturii pedagogice și de a menține echilibrul emoțional al profesorilor debutanți. Încadrarea reușită în sistemul educațional și programele de mentorat pot fi apreciate prin capacitatea mentorilor de a insufla profesorilor școlari debutanți încredere în competența profesională, în competența de a iniția procese, și auto-determinare, așa încât învățarea personală să se producă la nivel profesional, cu impact pozitiv asupra performanțelor elevilor.

Cuvinte-cheie: profesori școlari debutanți, cultură emoțională, identitate profesională, mentorat, cultură pedagogică, competenți profesională, sistem educațional.

Emotional culture is a system of emotional competencies directed towards the harmonization with oneself and the others during communication. Teachers' emotional

culture integrates into a charismatic style of didactic communication, generating professional comfort and emotional values. The prior function of teachers' emotional culture is to harmonize with oneself and with the others. The other complementary functions relate to: communication, motivation, professional culture increase, students' emotional development, integration and amplification of social culture. Misbalance at the emotional level generates a lot of problems alike: emotional stress, psychic extenuation, emotional exhaustion, deficit of emotional energy, groundless alternation of mood, lack of expressivity and emotional originality, emotional misbalance, interpersonal conflicts, insufficient emotional management, intolerance and lack of cooperation, low resistance to didactic communication, difficulties in assuming responsibilities etc.

Judging by the difficulties the novice teachers face at the beginning of their didactic career, emotional culture is that which suffer most of all. In this context, measures should be taken in order to reduce the number of difficulties and create an environment favouring emotional balance. The researcher, M. Cojocar - Borozan points out some arguments for teachers' emotional culture development: responsibility of emotional self-development in order to favour pupils' emotional development and to improve educational services for a resonant career; the existence and perpetuation of emotional problems that undermine education efficacy; the necessity of knowing the methodology of pupils' emotional development in order to harmonize their IQ and EQ [2].

One of the most fundamental difficulties faced by novice teachers is interaction with students, stemming from the harsh disappointment they feel of not meeting expectations, and of not being accepted as uncontested leaders of the class. C. Maxwell [8, p. 12] characterizes five types of leaders, belonging to five different stages of leadership (from the most basic to the most desirable): (1) Position Rights - People follow because they have to [8, p. 6]; (2) Permission Relationships - People follow because they want to [8, p. 7]; (3) Production Results - People follow because of what you have done for the organization [8, p. 8]; (4) People development Reproduction - People follow because of what you have done for them [8, p. 10]; (5) Respect - People follow because of who you are and what you represent [8, p. 11].

Novice teachers expect their leadership as teachers to be readily accepted by their students out of respect, in exactly the same way that the principal stands for school leadership [8, p.12]. To their surprise, not only is their leadership not a foregone conclusion, they also encounter difficulties in interaction with the students, focusing principally on class management, namely, on coping with disciplinary problems and behaviour, leading to a sense of alienation on the part of the students, in imparting learning habits, around questions of developing motivation for learning and the class as a social group. The research of A. Hobson et al. [6] found that 56% of the interviewees reported on inappropriate behaviour on the part of their students, with the emphasis on specific incidents that left them with a nasty feeling of helplessness and even trauma. I. Harari, E. Eldar and C. Schechter [5] too found that the element of discipline occupies a central place in the daily work of novice teachers - 53% of the novice teachers in their research stated that the main factor with which they needed to cope was discipline, manifested in students leaving the lesson without

permission, noise, sassiness, lack of quiet in the classroom, disturbing other students and refusing to listen. However, in the second trimester of the year this decreased, with 42% of the novice teachers reporting on disciplinary problems. In the third trimester only 39% of the novice teachers reported having to cope with disciplinary problems. Despite this, there are still a high percentage of novice teachers who report coping with these problems and a clear uneasiness is felt. The importance that novice teachers attach to the question of interaction with the students can also be gathered from the reports on success, which appear mostly only in the second and third trimesters [5].

S. Feiman-Nemser [3] presents some of the questions novice teachers ask themselves when standing in front of the class, revealing their true concerns: "Who the students are; what their families are like; and what interests, resources, and background students bring to the classroom. For the novice teacher, the questions are unending: What am I supposed to teach? How will my students be tested? What will their test scores say about me as a teacher? What does the principal expect? Am I supposed to keep my students quiet, or do my colleagues understand that engaged learning sometimes means messy classrooms and active students? And after the first weeks of school, how can I find out what my students really know, deal with their diverse learning needs, and ensure that everyone is learning?" [3, p. 26]. The novice teachers' entry into the role of teacher comes as an outcome of their acceptance by the school principal; thus in the initial stage the students "accept" them because they have to [8, p. 12]. If so, how can novice teachers progress from the initial stage of understanding the ins and outs of the profession and accepting responsibility (starting from the first stage of leadership) to a position in which they constitute a model for emulation by their students, their greatest pleasure being the development of the students and their own contribution in this respect (according to the fifth stage). The process of development of novice teachers up to the fifth stage is not something that can be taken for granted, and they are in need of assistance in order to run the course [8, p. 14-16]. The professional literature presents a number of difficulties that touch upon the sphere of interaction on the part of the novice teacher with his students – disciplinary problems in the classroom, raising the students' motivation, coping with gaps between the students, evaluation of the students and coping with their personal problems.

These difficulties are related to the emotional intensity and pressures exerted on novice teachers, the work load, including the content of the material that must be taught and the need to cover it in time, the dilemmas involved in the evaluation process, the extensive paperwork, as well as the meetings with various entities. Most novice teachers are young and starting to set up a family and they must strike a balance between the family needs and the work load precisely when they are consolidating their perception with respect to their responsibility and commitment as teachers. It is important to take into account the fact that the novice teacher comes to the class with his own personal perceptions regarding the meaning of good teaching, proper learning and effective educational approaches. All this he crystallizes as a student in school and in higher learning institutions; when he begins work he realizes that not all his beliefs can be implemented in the reality of the educational system, so that he must make the relevant adjustments himself, professionally and

qualitatively. These difficulties lead to the ambiguity that novice teachers feel with respect to their professional identity, which has not yet crystallized, causing them a sense of malaise, frustration, helplessness and isolation. As a result of this ambiguity, they experience an identity crisis: on the one hand they like being teachers (because of their commitment and the influence they have on the children), but on the other hand the myriad difficulties they face (the struggles, tension, stress, etc.) create in them a revulsion for the profession.

The basic assumptions presented by C. Rodgers and K. Scott [10] influence construction of professional identity, with emotions constituting an integral part of the process. It must be borne in mind that interaction in various contexts affects the novice teacher's emotions and the significance that he attributes to it. Thus reforms, interaction with colleagues, children, principals, parents and others, and changes within the set of contexts, impact the emotions, which affect the components making up the professional identity. Additional support for the importance and the place of the teachers' emotions in the process of constructing professional identity is obtained from the research of K. O'Connor [9] who examined the interconnection between emotions and professional identity among teachers and concluded that teachers use their emotions to guide, shape and justify their professional decisions, as part of building up their professional identity. The researcher claims that despite the fact that emotions and the ensuing behaviours cannot be measured, they should not be ignored since they impart meaning to the work of the teacher and justify his perseverance in the profession. Accordingly, the emotions of novice teachers in their first year of work are extremely important due to their effect on the construction of their professional identity.

S. Intrator [7] is of the opinion that more meaningful consideration should be given to the emotional aspect and to training "teaching cadets" in the field of emotional intelligence, in the same way they are trained in pedagogic skills in their respective fields of study. The novice teacher copes with many and varied difficulties that affect him at the emotional level, up to the point of frustration, which can then lead him to dropping out. Training that includes coping with the classroom as an emotional arena and that imparts tools and insights for development of emotional intelligence can allow novice teachers a different view of the situations occurring both in the classroom and the school. Training should include skills geared to treating the students in a changing reality. Teaching cadets should learn to use varied tools such as interviews and questionnaires. They must learn how to extract information from corridor conversations with their students, from face-to-face encounters and from the use of technological means in order to be able to answer the questions that will lead their students to effective, challenging learning out of a desire and willingness to do so: How can they get to know their students? What interests them? What aspects of the subjects in the syllabus could challenge their thinking? What frustrates, scares, concerns them and/or causes them uneasiness? What thrills and draws them to study? etc. It is important that teaching cadets be exposed to situations involving emotional swings in the classroom and learn how to deal with them. In the induction stage the novice teacher will be able cope with a complexity of feelings and be free emotionally to provide his students with responses that are both pedagogically and emotionally sound. It is important to develop

the novice teacher's capability to be attentive to the students' needs, thoughts and emotions through development of his own ability to cope with the class dynamics in its various forms [7].

S. Intrator [7] places on the agenda the emotional difficulty with which novice teachers have to cope and suggests beginning to address the issue already during the training period. It is possible to relate to the experience that novice teachers undergo in programs that include internship workshops, but one should not ignore the time that passes between one workshop and the next and the novice teacher's need to obtain concrete support and solutions (at times even in the "here and now"). And this is where the mentor comes in, who by virtue of his traits can act according to the guidelines set by S. Intrator [7].

Reinforcing an understanding of the significance of the processes that the novice teachers are undergoing, as well as the significance of teaching will lead to positive implementation and to the existence of a connection between their sense of mission and desire to teach, which constitute some of the parameters of professional identity as defined by S. Fisherman and I. Weiss [4] on the one hand, and their potential as teachers and human beings on the other. It follows that mentoring processes that take place during the internship year constitute one of the most important factors in self-perception that novice teachers form for themselves and they are critical for the moulding and development of future teachers. In general, during the internship period novice teachers experience numerous teaching incidents, formation of personal bonds and confrontations. Some are defining events that enhance the feeling of competence and allow construction and strengthening of professional identity, while others are challenging, complex events that create frustration and could lead to a sense of low competence. As stated earlier, the feeling of competence is not a simple thing to alter and the role of the mentor in these cases is therefore significant. For example, when a novice teacher approaches a mentor with a difficulty, the mentor must question himself as to the exact nature of the difficulty, the things that are bothering the novice teacher and the factors that are motivating him. The mentor must help the novice teacher to be aware of the way the event developed and gain insights that go beyond its mere detection, while making room for statements and opinions on the part of the novice teacher and creating in him a feeling of potential and faith in himself. By managing such a process the mentor can become an agent of change and cause an improvement to take place in the novice teacher's feeling of competence.

In addition, sometimes the novice teacher works with students of high potential and does not encounter any disciplinary problems. On occasion, however, the novice teacher is forced to cope with students who have no motivation whatsoever to learn and/or problematic students. Coping with such students is not easy and the novice teacher is forced to experience things that leave him with negative feelings that are not necessarily within his control. The novice teacher must understand the language of his students, with all its implications; motivate them through positive emotions such that they will feel involved and important. This takes place through an understanding that motivating them will result in the realization of pedagogic and education goals [9]. Accordingly, apart from emotional support, the mentor must ask the novice teacher questions that will enhance his actions and

attempts to reach these students such that his feeling of self-efficacy will not be affected. A change in the feeling of self-efficacy will be followed by a change in the perception of the teacher's professional identity. A novice teacher who learns empowerment first-hand in a way that is non-threatening and directed towards advancement of self-awareness will be more aware of his students' good basic traits and will be better able to reinforce them and guide them into using these traits both as part of their learning process and later on in life. An in-depth understanding of students' traits is important for novice teachers, enabling them to influence the students' learning process out of an awareness of the difficulties they face and based on establishment of a relationship of trust with them. M. Barak and N. Barnea [1] describe how mentors identified the impact of a specific event in novice teachers' stories on the novice teachers' professional identity. The researchers suggest that mentors incorporate in their work with novice teachers "stories of novice teachers" and discuss with them difficulties arising from the stories and coping options, with a view to enhancing their self-confidence and consolidating their sense of togetherness and their role as educators in addition to being imparters of knowledge.

An additional point that deals with interpersonal relations relates to teachers who on occasion form a very close personal attachment with their students by involving them in their private lives. The blurring of the boundaries between the personal and professional realms can constitute a problematic element for teachers in general, and novice teachers in particular, since personal contact can engender erroneous connotations and attract unnecessary finger-pointing. Here the role of the mentor is essential in helping novice teachers understand the need for boundaries and for finding the golden mean despite their desire for personal contact with their students as part of their belief in the role of the teacher [9]. Along with the processes of empowerment and development of self-efficacy, it is important that mentors help novice teachers in developing the ability to evaluate themselves, allowing them to identify spots where harder work is necessary both from the pedagogic and class management angles. This concept is based on the assumption that self-evaluation has an important contribution to make to the novice teacher's self-study and professional development, enabling them to subsequently manage their professional development by themselves. A novice teacher who completes his year of internship is considered to be a teacher to all intents and purposes – one who regards himself as a professional and keeps abreast of new information relevant to his activity. It may therefore be reasonably assumed that he will take pains over his professional development as part of his professional identity.

In conclusion, we should mention that novice teachers have a vision as well as a consuming desire and willingness to apply the knowledge that they have acquired and to continue to acquire knowledge, based on the recognition that the teaching profession involves constant learning. They wish to teach and lead their students to success, predicated on the premise that this will be their own success, while also wanting to gain experiences relating to professional and personal growth. They are perhaps concerned about the unknown, and about issues such as class management and teaching strategies, but are willing to meet the challenge and fulfil their desire to be teachers.

References:

1. Barak M., Barnea N. Investigation of case stories by the jigsaw method as a means for understanding the roles of mentor and novice teacher. In: A. Shaz-Oppenheimer, D. Maskit, and S. Zilbershtrom (Eds.) Being a teacher – In the teaching induction lane. Israel: Mofet Institute and the Ministry of Education, 2011. p. 201-215.
2. Cojocaru M., Țărnă E., Sadovei L. Integrare socioprofesională prin discurs didactico-științific. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014.
3. Feiman-Nemser S. What new teachers need to learn. In: Educational Leadership, 2003, no. 60, p. 25-31.
4. Fisherman S., Weiss I. Professional identity of teachers: The concept and its measurement. In: Dapim: Periodical for Review, Research and Instruction in Teacher Training, Mofet Institute, 2011, no. 51, p. 39-56.
5. Harari I., Eldar E., Schechter C. Significant events in teaching as perceived by novice teachers. In: Movement: Journal of Physical Education and Sport Sciences, 2007, no. 8, p. 335-360.
6. Hobson A.J. et al. Newly Qualified Teachers' Experiences of their First Year of Teaching - Findings from Phase 3 of the Becoming a Teacher Project. University of Nottingham, University of Leeds and Ipsos MORI Social Research Institute, 2007.
7. Intrator S. M. Beginning teachers and the emotional drama of the classroom. In: Journal of Teacher Education, 2006, no. 57, p. 232-239.
8. Maxwell C.J. Developing the leader within you. Malaysia: Castle Book, 1999, 207 p.
9. O'Connor K. E. "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. In: Teaching and Teacher Education: a Novice Teachers Journal of Research and Studies, 2008, no. 24, p. 117-126.
10. Rodgers C., Scott K. H. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: Handbook of research on teacher education. New York: Routledge, 2008. p. 732-746.

SPÉCIFICITÉS DIDACTIQUES DU TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DE LANGUE

Tatiana CIORBA-LASCU, UST

Rezumat. Articolul scoate în evidență utilitatea unui set de modalități/strategii de lucru cu textul în cadrul orelor de limba franceză. Textul este abordat din prizma celor trei dimensiuni: lingvistică, de interpretare și comunicare

Mots-clés : herméneutique, apprentissage, connotation, esthétique, polysémie, signification

Le texte littéraire est le produit d'un rapport, le constituant rapport où se superposent une relation esthétique, une attention du détail et l'élaboration d'un sens pluriel (interprétation). Le texte littéraire est le fruit d'une lecture modelée par trois disciplines :

- a) l'esthétique (ou philosophie du jugement de goût)
- b) la philologie (ou discipline se consacrant à l'établissement des textes)
- c) l'herméneutique (ou pratique et théorie de l'interprétation, de la construction de sens)

L'octroi de sens nouveaux (ou herméneutique) cautionne la richesse du texte, la philologie le garantit dans son état littéral, dans son intégrité formelle, l'esthétique le consacre à un usage réservé. Tous trois concourent à lui accorder un statut exceptionnel : idéalisé (par le jugement esthétique), intouchable (respecté à la lettre), infini (dans son sens). La lecture textuelle est subordonnée à cette activité intellectuelle, à cette discipline particulière qu'est la production du sens. Le texte est avant tout un « espace de langage », un lieu de constantes transformations et de variantes multiples, un espace qui réalise des virtualités insoupçonnées qui font sens et qui soulèvent en fonction des lecteurs un foisonnement de significations. Lieu de polysémisation intense et ouverte, qu'elle se déploie au niveau du signe, de la structure, de sa texture syntaxique ou sémantique, qu'elle frappe les correspondances internes ou externes qu'un texte entretient avec d'autres textes, le texte littéraire offre des lectures plurielles. Focaliser l'attention sur quelques polysémies, c'est dépasser une lecture qui balaie la surface du texte, c'est conduire les apprenants sur des pistes de lecture qui touchent à la fois la langue et le texte qui leur donnent des possibilités de dire au sens plein du terme et non de paraphraser des évidences. L'implicite est souvent problématique avec les apprenants de niveau peu élevé ; d'où la nécessité de le mettre à jour, de manière plus ou moins guidée, afin de les confronter à ces potentialités langagières et afin d'éviter des contresens de surface. La polysémie est souvent liée à la connotation, une des autres marques du discours littéraire, mais qui est loin d'être l'objet d'un consensus. La connotation se manifeste de diverses manières, si bien que l'on peut dresser des typologies selon le point d'ancrage : signifié, signifiant, référentiel, culturel, anthropologique, etc. C'est une notion problématique, mais qui rend saillante la liaison langue-culture. Elle mérite une attention particulière si, par sa pertinence, elle favorise l'entrée dans un texte. Elle peut être à l'origine d'une prolifération de sens et d'un échange substantiel pour mettre en relief des ressemblances et des différences qui définissent les cultures. [4]

Dans la classe de langue, en fonction du niveau et des objectifs, faire étudier ou sensibiliser les apprenants à certaines marques spécifiques et singulières du discours, c'est ancrer le texte littéraire comme un support d'apprentissage cohérent qui, plus que les documents authentiques ou les textes fonctionnels, condense et concentre des possibles langagiers et affiche les pouvoirs de la langue.

Le statut du texte littéraire dans l'enseignement du français langue étrangère, du moins tel qu'on peut le percevoir à travers les manuels d'apprentissage peut se résumer en trois mots : grandeur, décadence et renouveau. L'accès aux textes littéraires doit avoir été préparé avant de pénétrer dans le sens : explication du vocabulaire, techniques d'observation de la forme écrite et d'appréhension du sens, habitudes de lecture. Puis les textes sont soumis à une lecture détaillée et raisonnée qui s'intéresse aussi bien à la forme qu'au sens. L'apprenant est amené à considérer le texte comme un objet et à s'intéresser à son

fonctionnement, à ses différents niveaux de signification et à leurs relations. Le texte est ainsi lu en profondeur, interprété, discuté, soumis à une lecture critique. [2, p. 56]

Un texte littéraire est le résultat d'un travail sur l'écriture, une création, c'est le résultat d'un acte d'énonciation proférée par quelqu'un (quel est l'auteur du texte?), à un moment donné (quand a-t-il été écrit ?), dans un lieu donné (où le texte a-t-il été publié ?). Ces trois paramètres (locuteur, temps et lieu) définissent le cadre obligé de tout texte publié.

Analyser un texte littéraire signifie donc qu'il faut :

- mettre en valeur les intentions de l'auteur,
- mettre en évidence les procédés qu'il utilise pour parvenir à ce but,
- faire comprendre les réactions, les émotions que ce texte provoque chez le lecteur.

L'analyse du texte est un exercice spécifique. Tout exercice, si difficile qu'il semble être, peut être traité avec efficacité si on en divise les difficultés et si on procède par ordre. On distingue plusieurs étapes dans l'élaboration d'une analyse. Premièrement, il faut lire le texte. Il existe bien des façons de lire, depuis la lecture scrupuleuse qui s'arrête sur toutes les obscurités tant qu'elle ne les a pas élucidées, jusqu'à la lecture rêveuse ou flottante qui attend d'être « accrochée » par tel point original du texte. [3] La lecture globale, quant à elle, s'interdit :

- de revenir en arrière
- de piétiner sur les passages complexes
- de s'arrêter aux termes difficiles
- de se laisser distraire par les détails

C'est une lecture cursive qui s'efforce, dans cette première approche d'un texte, d'en saisir la portée et le sens général. Deuxièmement, il faut faire un premier bilan en répondant aux questions suivantes : *quelle est l'idée directrice du texte ? quel titre pourrais-je lui donner ?* Les mots clés sont des indicateurs : en eux se condensent les principales idées d'un texte. Ils sont, par définition, peu nombreux. Dans le travail de préparation de l'analyse, la recherche de l'idée directrice est un moment capital. En effet, c'est elle qui donne sa cohérence au texte et permet de juger de l'importance relative des divers arguments. Il ne suffit pas de bien comprendre chaque partie du texte, il faut en saisir le fil directeur. La recherche des idées principales d'un texte permet de faire le tri entre : l'accessoire et l'essentiel, les mots clés et les éléments secondaires. L'essentiel, c'est tout ce qui est indispensable pour comprendre la démonstration, et qui se rattache par conséquent à l'idée directrice. Les idées essentielles sont portées par les mots clés. Les éléments secondaires possèdent des formes très diverses : énumérations détaillées, citations, digressions, allusions, effets de style comme l'exclamation ou l'interrogation rhétorique, images poétiques, etc. Un texte n'est pas une simple accumulation d'idées. Entre celle-ci, il est nécessaire de restituer des liens logiques, que ceux-ci soient explicites ou implicites, non seulement pour éviter les contresens, mais surtout pour retrouver la cohérence de l'argumentation. Il est indispensable de porter une attention précise aux mots de liaison sans négliger le fait qu'ils peuvent être absents et qu'il faut les rétablir : quoi qu'il en soit, dans une analyse on doit renforcer la structure logique du texte. Les liens logiques sont l'ensemble des éléments qui assurent la cohérence du raisonnement. On les appelle aussi

connecteurs. On peut les répartir en deux grandes catégories selon que leur nature est formelle ou lexicale. La présentation du texte suggère des liens logiques rendus par la ponctuation comme le point, les deux-points, les annonces d'une cause, d'une conséquence. Les liens logiques de nature lexicale sont rendus par la chaîne lexicale, les pronoms, les adjectifs, les mots de liaison, le choix du vocabulaire. Dans cette recherche de la structure logique du texte entamée avec le repérage des mots de liaison, il peut être très utile de savoir déterminer rapidement le type de raisonnement auquel on a affaire. En effet, derrière la variété des textes, se retrouvent toujours quelques grandes catégories de raisonnement tel que la cohésion, la déduction, l'induction, l'argument et l'exemple. L'ensemble des termes appartenant à un même champ lexical donne au texte sa cohésion. Comme tout texte, il s'ouvre sur une introduction et se termine par une conclusion. L'une et l'autre ne sont pas des éléments superflus dont on pourrait se dispenser : ce sont des lieux stratégiques où se révèle l'essentiel de l'intention d'un texte. [1, p.71]

Un texte littéraire dépassera toujours les compétences linguistiques d'un niveau, mais les connaissances linguistiques ne sont pas les seules à intervenir dans la compréhension : l'imaginaire, la sensibilité de chacun participent à la construction du sens et comblent bien des lacunes. On n'entre pas spontanément en communion avec un texte littéraire, on ne peut prétendre non plus prendre en charge l'ensemble des aspects : pour éviter tout blocage, rien de tel que de guider l'interprétation sur des faits langagiers, discursifs et textuels, objet même de l'apprentissage d'une langue dans une classe de langue.

Lire n'est pas uniquement une activité de réception. L'appréhension du sens peut renvoyer soit à la signification des phrases soit à la valeur qu'elles prennent en communication. Autrement dit, lire peut décrire ou bien la capacité à identifier des phrases et leur sens en tant qu'éléments linguistiques ou bien la capacité à identifier leur fonction en tant que parties constitutives de discours. Il est clair que la première capacité est l'équivalent, du point de vue de la réception, de composer et d'entendre. On utilise les termes *compréhension et comprendre* pour désigner cette aptitude. Comprendre dans ce sens est la capacité à reconnaître des phrases réalisées par l'intermédiaire du support visuel et à les associer avec une signification correcte. Lire, ne met pas en jeu uniquement la reconnaissance de ce que les mots et les phrases signifient mais aussi de la valeur qu'elles prennent associées les unes aux autres en tant qu'éléments constitutifs de discours. Lorsque nous lisons, il se passe la chose suivante : nous analysons le sens du discours au fur et à mesure, en faisant des prédictions sur ce qui va suivre au regard de ce qui précède. Lire, en ce sens, est un processus au cours duquel un discours se crée dans l'esprit du lecteur par l'intermédiaire d'un raisonnement.

Ainsi, la capacité de lire et la capacité d'écrire sont identiques et elles sont neutres du point de vue de l'opposition production/réception. Cette capacité nous permet essentiellement de créer ou de recréer du discours à partir des ressources offertes par le système de la langue et, dans certains cas, à partir d'autres symboles conventionnels. On appelle cette capacité commune à écrire et à lire envisagées comme des activités de communication, interpréter. Interpréter est donc la capacité qui correspond au niveau visuel

à converser au niveau oral/visuel, avec cette différence que, pour ce qui est de converser, les pôles *production et réception* se séparent explicitement en *dire et écouter*.

Avant de se livrer à une exploitation du texte littéraire, reposant sur une analyse approfondie, il est souhaitable de commencer une initiation à la littérature afin de sensibiliser les apprenants à ce qui fait la spécificité du texte littéraire et surtout leur faire découvrir le plaisir de la lecture.

BIBLIOGRAPHIE

1. Naturel Mireille, Pour la littérature, De l'extrait à l'oeuvre, CLE international, Paris, 2000
2. Noille-Clauzade Cristine, La rhétorique et l'étude des textes, Ellipses, 1999
3. Rougé Pascal, Farasse Gerard, L'analyse de texte, Formation Administration Concours, 2005
4. Widdowson H.G., Une approche communicative de l'enseignement des langues, Langue et apprentissage des langue, Hâtier, 1991

INDICES D'ORGANISATION LOGIQUE DU TEXTE ARGUMENTATIF DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS Vera ZDRAGUŞ, UST

Rezumat. În articol sunt tratate unele aspecte didactice ce țin de formarea unui sistem de exerciții și activități de lucru asupra unui text. Sunt elucidate unele metode eficiente de învățare a limbii franceze prin intermediul textului argumentativ scoțind în evidență particularitățile și rolul acestuia în formarea competenței de comunicare.

Mots clés : texte argumentatif, énonciation, lexicque, organisation thèse, stratégie argumentative, progression thématique.

L'enseignement d'une langue étrangère a été très souvent associé à l'utilisation des textes écrits ou oraux en langue cible. Il y a bien des manières d'utiliser en classe le texte comme vecteur des données : on peut en faire un document culturel pour aborder certains faits de société ; ou un réservoir lexical pour élargir le vocabulaire enseigné par l'introduction des lexèmes appartenant à des registres soutenus. Les textes peuvent jouer un rôle important, dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils apportent un supplément appréciable de diversité ; par les activités de lecture et d'écriture auxquelles ils se présentent, ils contribuent, au même titre que d'autres pratiques, à rendre la classe plus « créative » et à accroître la part de plaisir dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'étude du texte pose le problème de la relation entre la forme et le sens dans une langue étrangère. Il offre ainsi à la fois l'occasion de réviser la grammaire apprise et de mieux asseoir les nouvelles acquisitions. Comprendre un texte, c'est comme entrer en relation avec une personne : il y a tout un travail à accomplir ; notamment de prise de contact, de

familiarisation et d'élucidation des ambiguïtés. Dans ce processus le rôle de l'enseignant est de favoriser chez l'apprenant un questionnement personnel sur le texte, ce qui revient à privilégier le rapport entre le texte et le lecteur. Ce rapport implique l'apprenant à des niveaux divers ; il peut par conséquent être l'occasion d'une prise de parole fortement motivée engageant toute la personne, dans ses choix les plus individuelles. Le choix d'un texte dépend des objectifs que l'on vise par rapport à la problématique de la communication. Lorsqu'on lit un texte, l'enjeu n'est pas de comprendre chaque élément, mais de le saisir dans sa globalité.

Lire un texte, c'est saisir l'information contenue dans ce texte. Cette information se développe selon un ordre chronologique (du début vers la fin), mais certains éléments du texte, parfois éloignés les uns des autres, doivent être mis en relation : lire, c'est ainsi comprendre, c'est-à-dire « prendre avec », être capable de relier ces éléments qui aident à former le sens et en assurent la continuité.

Le « sens » d'un texte serait perçu au travers de son organisation linguistique et des articulateurs, les mots-clés, les relations anaphoriques. Pour développer l'apprentissage de la compréhension, il est important de mettre en place diverses activités :

1. *La prélecture* : une étape essentielle qui facilite l'entrée dans le texte et favorise la formulation d'hypothèses
2. *L'observation* du texte, le titre, le sous-titre, conduit l'étudiant à anticiper sur le sens et à formuler des hypothèses plus fines.
3. *La lecture silencieuse* - la finalité de cette étape est la compréhension approfondie du texte dans sa totalité.
4. *Après lecture*, il est important de faire réagir le lecteur par rapport aux diverses informations délivrées par le texte sous la forme de discussion, de commentaire ou de toute une autre activité. Ainsi, on arrive à encourager les échanges entre les étudiants, en tenant compte de la culture de chacun dans la construction du sens.

En lecture, il importe de savoir reconnaître les schémas d'organisation des textes, de déterminer la dominante du texte pour en dégager son organisation intrinsèque et de percevoir son hétérogénéité compositionnelle.

En ce qui concerne le texte argumentatif de forme orale ou écrite, il découle toujours d'une situation argumentative qui s'inscrit dans un contexte socioculturel donné. Une situation est dite argumentative lorsqu'une personne prend position sur un sujet et qu'elle élabore une démarche méthodique pour convaincre d'autres personnes du bien-fondé ou de la validité de sa position et les amener à l'adopter. Aujourd'hui, on admet généralement qu'un texte argumentatif vise à convaincre et qu'il se déploie sous différents genres comme l'essai, le plaidoyer, le texte d'opinion.

La notion de texte argumentatif met au premier plan une réflexion linguistique et en second plan l'énonciation, mais renoue toujours avec la rhétorique et les genres littéraires.

Lorsqu'on parle du texte argumentatif on croit à l'intérêt de classer les textes, d'identifier des « genres », « types » ou « modèles » et en connaître les caractéristiques.

Pour J.M. Adam: «si l'on tient à parler de «types» il ne peut s'agir que de types de pratiques socio discursives, c'est-à-dire de genre» (1, p.83)

F. Rastier définit le genre comme suit «un genre est ce qui rattache un texte au discours » (2 p.40)

Alain Boissinot note que les textes argumentatifs sont «très variés et ne se réduisent pas à ce qui était étudié dans le cadre du résumé-discussion, c'est-à-dire l'article de presse ou le passage d'essai, mais peuvent être aussi des textes à caractère littéraire, des passages de romans ou de pièces de théâtre, des poèmes.» (3, p.3)

Selon Adam le texte argumentatif « vise à intervenir sur les opinions, attitudes, ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé appuyé selon des modalités diverses, sur un autre (argument/donnée/raisons) » (4, p. 105). Donc, le texte argumentatif est défini comme le type de discours où le scripteur veut amener son interlocuteur à partager un certain point de vue, pour y parvenir il déploie des arguments.

Un texte argumentatif traite habituellement d'une réalité qui suscite des prises de position différentes, voire opposées. Il peut s'agir d'un fait, d'un événement, d'une manifestation culturelle, d'un phénomène ou de tout autre sujet qui prête à controverse. Le sujet est à l'origine de la thèse défendue dans le texte argumentatif

L'étude du texte argumentatif comprend deux parties.

La première partie prépare, par une série de questions, la saisie globale du texte. Ces questions peuvent par exemple porter sur :

- *les indices d'énonciation* qui aident à relever le jeu des pronoms personnels, s'intéresser au choix du lexique, s'intéresser au choix de ce qui oriente vers telle ou telle conclusion, de repérer les procédés utilisés par l'argumentateur

- *les indices lexicaux* aident à permettre de relever des oppositions, permettre d'observer la manière dont les champs lexicaux sont reliés aux deux pôles dont l'un est «valorisé», l'autre «dévalorisé» et à les rattacher à chacune des thèses ;

- *les indices d'organisation* aident à la «progression thématique», à choisir les «connecteurs argumentatifs», à repérer des métaphores et des comparaisons, à repérer le découpage des arguments et leur «agencement».

Ce repérage met sur la voie des textes en présence, quand la simple lecture du texte ne l'a pas permis. Il s'agit toujours de conduire à la *compréhension globale* du texte

Certaines questions, au départ, peuvent avoir un caractère général (par exemple : « Donnez un titre à ce passage » ou « Reformulez en deux ou trois phrases la thèse essentielle du texte.

La seconde partie permet de comprendre en profondeur le texte, aussi bien au niveau des idées mêmes du débat qu'il suscite qu'au niveau de sa qualité argumentative. A l'étude de ces indices s'ajoute celle de l'élocution qui comprend l'art de persuader, de plaire et d'interpeller ou d'associer le lecteur à la dynamique du texte.

Pour bien étudier un texte argumentatif il faut avant tout posséder des outils d'analyses. Une grille spécifique est bien représentée chez A. Boissinot (5 p.59) qui propose un modèle de synthèse pour la lecture de textes argumentatifs. Le questionnement est inclus à l'intérieur de trois champs d'application (l'énonciation, le lexique, l'organisation) et se développe en une démarche progressive qui part d'observation et de repérage, déjà par une analyse du texte, pour déboucher sur la mise du jour de l'organisation du texte appelée « circuit argumentatif » .

Par exemple :

Grille de la lecture du texte argumentatif

Observation du texte	Énonciation	Lexique	Organisation
	<ul style="list-style-type: none"> -Quels sont les pôles énonciatifs en présence ? -Y-t-il des modalisateurs valorisant un point de vue ? -Quelles sont les marques de la subjectivité en faveur ou défaveur d'une thèse ? 	<ul style="list-style-type: none"> -A quels champs lexicaux contradictoires le texte fait-il référence ? -Peut-on repérer dans le texte des réseaux sémantiques en opposition, 	<ul style="list-style-type: none"> -Quels sont les éléments qui renseignent sur l'organisation du texte : *disposition typographique ? *progression thématique ? *connecteurs argumentatifs ? *procédés rhétoriques
La dynamique du texte	<ul style="list-style-type: none"> - Comment les différents indices sont-ils répartis dans le texte ? - Y-t-il des évolutions susceptibles de renseigner sur la progression du texte ? 		
Le circuit argumentatif	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les thèses en présence ? Sont –elles formulées explicitement ? Où ? - Quels sont les différents arguments ? A quelles thèses se rattachent-ils ? - Comment sont-ils agencés ? 		

Pour faciliter la compréhension de l'organisation logique du texte argumentatif on doit faire attention aux critères suivants :

Thèse - elle peut être formulée dans le texte ;

- elle peut être à la fois implicite et formulée clairement ;
- la thèse rejetée est parfois implicite

- Arguments* - nombre varié ;
 - parfois un seul argument est développé ;
 - ils peuvent se présenter sous formes diverses : accumulation, enchaînement logique, argument d'autorité ;
 - leur cohérence est assurée par les connecteurs logiques
- Exemples* - ont une fonction illustrative ;
 - rendent l'argumentation plus concrète ;
 - quand l'argument est implicite, il doit être déduit de l'exemple
- Stratégie argumentative* - l'auteur peut présenter sa thèse ou la faire connaître après un raisonnement,
 - il peut accumuler les arguments sans les développer ou développer longuement un seul,
 - il peut se contenter d'étayer sa thèse, de réfuter celle de son adversaire ou de lui accorder des aspects qu'il juge positifs,

Les objectifs à atteindre dans l'étude du texte argumentatif sont :

- inventorier et sélectionner des éléments qui constituent le contenu d'une argumentation : définir la thèse à défendre, prévoir une contre-thèse,
- élaborer plusieurs arguments, prévoir des contre-arguments, trouver des exemples ou des illustrations;
- adapter le vocabulaire aux exigences de sa production (intention, point de vue, effet escompté,
- marquer l'organisation de son texte : indiquer la progression de l'argumentation (organismes textuels) ;

Pour conclure on peut affirmer que comprendre un texte argumentatif, c'est donc être capable de discerner et de formuler la thèse proposée par l'autre, de repérer la ou les thèses écartées, d'identifier les arguments destinés à réfuter ceux de « l'adversaire » et ceux qui étayaient la thèse du locuteur. C'est aussi savoir distinguer les arguments, les exemples, les types de raisonnement employés et l'agencement de l'ensemble.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUE :

1. J.M.Adam., Types de textes ou genres de discours, Ed. Nathan, Paris, 1999.
2. J.M.Adam., Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue, Nathan, Université, Paris, 1992.
3. A.Boissinot., Les textes argumentatifs, coll. Didactiques, Bertrand –Lacoste/CRDP de Toulouse 1992
4. F. Rastier., Sens et textualité, Hachette, Paris 1989
5. J.Biard et F. Denis., Didactique du texte littéraire, Ed. Nathan, Paris 1993
6. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca ; Cours de didactique du français langue étrangère et seconde ; Presses Universitaires de Grenoble ; 2003
7. J.F Jeandillou., L'analyse textuelle, Armand Colin, » Cursus », 1997

TEACHING SPOKEN ENGLISH TO ADULT LEARNERS

Alina BUDEANOV, doctoranda UST

Abstract. Teaching spoken English to adults has officially gained importance since new, important changes occurred in modern curriculums around the world after 2010. This paper attempts to shed light on what characterizes real speaking tasks. Additionally, it discusses whether the course books used in Moldova, manage to live up to their reputations and to what extent teachers make use of them. Moreover, it provides the six criteria- which can be defined as “any activities that encourage and require a learner to speak with and listen to other learners” [10, p.41] and ideally illustrates that pair work and group work offers undisputed benefits that may very well outweigh all the challenges that could be argued when organizing the class this way.

Teaching speaking in the classes where English is taught as a second or a foreign language seems to be quite a difficult task. This may originate from the fact that speaking a foreign language, especially hearing oneself imitating its pronunciation and its intonation is a very personal, often unusual sounding process somewhat that can be compared to singing, for instance. There are lots of people who would not like the idea of singing in public; they might even feel reserved doing it in front of their closest friends. Hughes points out the difficulty of having to change and expand identity as a language learner and the challenge of “speaking appropriately with a new voice” [1, p. 9]. Yet, teachers expect learners to take part in role plays and engage in speaking activities which might be even inhibiting. The inclusion of speaking in the EFL classroom is a task which only seems to be manageable successfully when learners are involved in tasks encouraging them to speak and listen to other learners. Planning this actually constitutes a challenging mission and even responsibility for teachers and course book writers. Although all parties involved in learning and teaching – learners, teachers, school boards, course book writers - state that they intend to achieve the same goal, which is putting an emphasis on the improvement of speaking, there often seems to be a general subjective impression of an unsatisfactory result- there are many cases when people can not say too many things in English even after they have studied it for twelve years at school.

One significant change regarding speaking from the year 2000 to the officially updated versions of the modern curriculums published after 2009 is that instead of the initial four skills there are currently five skills mentioned: speaking is divided into conducting coherent and cohesive monologues and participating in dialogues and discussions. Mathematically presented, speaking has gained importance from the former 25% (as one fourth of the four skills) to a more substantial 40%, as spoken production and spoken interaction are supposed to cover 20% each, and 20% respectively for listening, reading and writing. However, curricular guidelines are kept fairly general, which demands a lot of dedication of teachers on the one hand but allows a lot of autonomy and self-determination on the other.

When reading, listening or writing are taught each student is expected to be involved in practicing these skills during a certain time; it is absolutely the same for speaking- students should have their reasonable shares of involvement. Ever since the learners should

be offered activities that support speaking and listening to each other, the question comes as to what makes a good speaking activity. According to Lightbown & Spada's research, 'comprehensible output does not automatically follow comprehensible input' [2, p. 176]. Learners need opportunities for communicative practice, as it is stated in real speaking activities, which can be defined as "any activities that encourage and require a learner to speak with and listen to other learners" [10, p.41] and ideally include the following six criteria: 1. Productivity: The focus is on output; 2. Purposefulness: The activities focus on meaningful results and/or social functions; 3. Interactivity: The speakers communicate with other people; 4. Challenge: The activities include enough but not too much new information and/or language so that they are interesting and challenging but not impossible to solve; 5. Safety: There is sufficient but not too much scaffolding so that the individual learner is prevented from getting lost but not spoon-fed either; 6 Authenticity: The activities are related to real life; adapted from [5, p. 90-91]: Nation and Newton have recently declared that a well-planned language course has equal shares of what they call "the four strands": 1. Meaning-focused input: learning through listening and reading 2. Meaning-focused output: learning through speaking and writing by passing on information 3. Language-focused learning: learning through consciously 'noticing' and practicing language features such as grammar, vocabulary and pronunciation 4. Fluency development: using familiar language repeatedly and at an increasing speed in order to become "fluent in what is already known". [4, p.1-9] When teaching speaking, it is certainly necessary to start with pre-communicative activities or form focused learning but teachers have to understand that this provides the learner with one puzzle piece of the language for the bigger picture of communication, e.g. pronunciation "without actually accomplishing an illocutionary act" [3, p. 8]. Thornbury points out that 'speaking events do not exist independently of other language skills; in the real world not only listening is involved but frequently reading and writing are necessary as well' [5, p.118]. This means that speaking has to be practiced in combination with other skills in communicative activities, no matter how scaffolded they may be in order to meet the learners' needs. When communicative activities are planned, the social organization of the class has to be taken into consideration: Whole class activities often involve the risk that the learners could be engaged in activities superficially unless hardly involved at all. Plenary class activities might work well for some situations such as drills or guessing games where it may be possible to keep the attention span of the majority of students quite high for a while. However, class discussions, for example, are usually dominated by a few fluent speakers and there is the danger to fall into the trap of believing that simply because there is an animated discussion going on that all the students take part in it. Arithmetically it is not even possible for 15 students in a class to speak for more than a minute or two per lesson. Individual work can be applied especially when the class is organized in frequent self-directed learning settings where the learners might use headphones to listen and respond. They might use recording devices, such as their mobile phones, to record their speaking for the teacher or their peers to comment on later. In pair work and group work all learners are involved at the same time. The list below illustrates that pair work and group work offers undisputed benefits that may very well outweigh all

the challenges that could be argued when organizing the class this way: Benefits: 1. There is an increased chance that every student is actively involved in language use. 2. Shy students often find it easier to express themselves in small groups. 3. The teacher's role changes from 'doer' to observer: group or pair work allow to assist when needed, assess the performances of individual students, note language mistakes for future corrective work and devote a little more time to slower learners. 4 Different tasks can be assigned to different pairs and groups, which may then lead to final discussions or natural sharing time. Challenges: 1. Students will probably not provide as good language models as the teacher. 2 In monolingual classes learners may be tempted to slip into their native language. 3. The organization and planning can be more time-consuming than whole class settings. 4. Classes may be noisy or even disruptive.

Although the importance of teaching speaking is manifested in Moldovan curriculum, and course book writers and teachers are conscious about the importance of teaching the spoken language, there is still a long and winding way towards the targets for speaking according to the curriculum. The aim should be to increase both the communicative tasks and the speaking time in the classrooms. This goal can only be achieved if profound changes in teacher training and continuing teacher education are made by introducing a more communicative approach to language teaching and by reanalyzing traditional classroom arrangements. A more profound knowledge about different aspects of teaching speaking is expected to lead teachers to a more critical approach concerning course book activities. This might ideally set demands on course book writers to provide not only a sufficient number of speaking activities per academic year but also to increase the number of high-quality and truly motivating communicative tasks, such as real life activities requiring creative thinking and genuine interaction, and the necessary basic tools to support the learners in their progress. Secondly, it might ensure that course books would actually assist teachers in teaching speaking instead of leading them into wrong directions.

Bibliography:

1. Hughes R., Teaching and Researching Speaking. Harlow: Pearson, 2011. 226 p.
2. Lightbown P., Spada N. How Languages Are Learned. Oxford : Oxford University Press, 2006. 259 p.
3. Littlewood W., Communicative Language Teaching: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 108 p.
4. Nation I.S.P., Newton J. Teaching ESL/EFL Listening and Speaking. New York: Routledge, 2009. 205 p.
5. Thornbury S., How to Teach Speaking. Harlow: Longman, 2005. 160 p.

Online Resources:

6. Common European Framework of Reference. Council of Europe.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp (visited 06.04.2016)
7. DoYouEver.doc. Retrieved 08/10/ 2014 www.bogglesworldesl.com (visited 02.04.2016)
8. Essberger, J. Speaking versus Writing, 2001.
<https://www.englishclub.com/eslarticles/200108.htm> (visited 02.04.2016)

9. European Language Portfolio. Council of Europe, 2011.
<http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/> (visited 03.04.2016)
10. Lieshoff S., Aguilar N., McShane S., Practitioner Toolkit: Working with Adult English Language Learners. Louisville, KY, and Washington, DC, 2004.
http://www.cal.org/caela/tools/program_development/CombinedFiles1.pdf (visited 07.04.16)
11. Thomas A. Edison. <http://www.online-literature.com/elbert-hubbard/little-journeys/15/> (visited 04.04.2016)
12. Wallner S. Activities to Promote Interaction and Communication. Washington, DC. Retrieved 08/10/ 2014 [file:///D:/Down/60-279-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Down/60-279-1-PB%20(1).pdf) (visited 07.04.2016)

COMPETENȚA CA FINALITATE A ÎNVĂȚĂRII

Sergiu CODREANU, lector superior, UST

Rezumat. În articol se analizează diferite abordări ale competențelor ca finalitate a învățării în practica sistemului de învățământ european și a celui din Republica Moldova. Se menționează corelația dintre competențe și finalitățile de învățare. Formarea competențelor specifice în domeniul chimiei necesită o abordare sistemică în evoluție, urmărind scopul de a dezvolta achizițiile dobândite anterior. Nivelul performanțelor obținute, care determină calitatea finalităților este în strictă dependență de profesionalismul cadrului didactic, metodologia didactică aplicată și asigurarea bazei materiale pentru desfășurarea reușită a procesului educațional.

Abstract. The article presents various approaches of competences as final outcomes withing the European educational process as well as in that of the Republic of Moldova. It is mentioned the correlation between the competences and learning finalities. The formation of the competences specific to the chemistry field requires a system approach in evolution, having the goal of developing the acquisitions acquired before. The level of obtained performances, which determine the quality of the finalities depend on the professionalism of the teaching staff, the methodology applied and the insurance of the material equipment for the successful realization of the educational process.

Fiecare program de studii (preuniversitar sau universitar) dezvoltă anumite competențe-cheie într-un mod progresiv, care la rândul lor implică dezvoltarea acestor competențe în diferite cursuri și cicluri.

Unele competențe pot fi dezvoltate secvențial și progresiv în timpul celor trei cicluri succesive din învățământ, iar altele pot fi limitate la unul sau două cicluri, ori atunci, când o competență este dezvoltată în cadrul ciclului II (Master), ea oricum se bazează pe rezultatele învățării realizate și obținute în ciclurile precedente.

Competențele se formează și se dezvoltă în cadrul cursurilor și sunt evaluate la diferite etape ale programelor de studii. Competențele formate pot fi „specifice” – caracteristice unui domeniu de studiu, iar altele „generice” – comune pentru oricare program de studii.

Competențele-cheie ale programelor de studii pe discipline incluse în cadrul calificărilor trebuie să fie unele din cele mai importante, pe care absolventul le va folosi și dezvolta în continuare ca rezultat al programelor de studii [1].

În conformitate cu documentele elaborate de Comisia Europeană [2], competențele-cheie reprezintă un ansamblu transferabil și multifuncțional de cunoștințe, abilități și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Acestea la rândul lor trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii și urmează ca un fundament pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Pentru o învățare permanentă sunt definite următoarele competențe-cheie:

- ◆ comunicarea în limba maternă;
- ◆ comunicarea într-o limbă străină;
- ◆ competența matematică, științifică, tehnologică;
- ◆ competența digitală;
- ◆ a învăța să înveți;
- ◆ competența interpersonală, civică;
- ◆ spiritul de inițiativă/antreprenorial;
- ◆ sensibilitate și exprimare culturală (conștiința și expresia culturală).

În cadrul Uniunii Europene competența este definită ca o combinație de cunoștințe, aptitudini și atitudini adecvate contextului. Competența oferă posibilitatea aplicării rezultatelor învățării în mod adecvat și definit (educație, muncă, dezvoltare personală). Competența cuprinde aspecte funcționale (abilități tehnice), attribute interpersonale (abilități sociale, organizatorice), valori etice, nefiind limitată la unele elemente cognitive (utilizarea teoriei, conceptelor sau a cunoștințelor).

Dobândirea (acumularea) competențelor-cheie se încadrează în principiile de egalitate și acces liber pentru toți la studii, în special pentru unele grupuri dezavantajate, potențialul educațional al cărora necesită atenție și sprijin. Astfel de grupuri includ unele persoane cu abilități reduse, persoane care părăsesc școala timpuriu, șomerii, persoane cu dizabilități, imigranții ș. a.

Formarea și dezvoltarea competențelor-cheie atât în învățământul obligatoriu (postobligatoriu), cât și pe parcursul vieții ar presupune folosirea unor metodologii de evaluare a nivelului de competență într-un anumit domeniu, atins de fiecare persoană.

Recomandările Uniunii Europene, cu excepția competenței de comunicare în limbi străine, nu conțin metodologii descriptorii explicite, ce ar permite evaluarea nivelului de competență. Unele din aceste aspecte sunt lăsate la discreția fiecărei țări din Comunitate, fapt ce delimitează evaluarea modului în care sistemele educaționale asigură formarea și dezvoltarea competențelor-cheie.

Noțiunea de competență este abordată și în unele documente internaționale, cum ar fi:

- ◆ OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development – Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică);
- ◆ PISA (Programme for International Student Assessment – Programul pentru evaluarea internațională a elevilor);
- ◆ PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study – Programul de evaluare internațională a elevilor la lectură);

- ◆ TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study – Programul de evaluare internațională a elevilor la matematică și științe);
- ◆ documentele de politici curriculare din diferite țări.

OECD propune clasificarea competențelor în trei categorii:

Utilizarea instrumentelor

- a) capacitatea utilizării într-un mod interactiv a limbajului, simbolurilor și textelor;
- b) capacitatea folosirii interactive a cunoașterii și informației;
- c) capacitatea utilizării interactive a tehnologiilor.

Interacțiunea în grupuri sociale eterogene

- a) capacitatea stabilirii unor relații bune cu ceilalți;
- b) capacitatea de a coopera;
- c) capacitatea gestionării și rezolvării conflictelor.

Modul de a acționa

- a) capacitatea de a acționa într-un context global;
- b) capacitatea elaborării și realizării unor proiecte personale sau complexe;
- c) capacitatea de a-și apăra, afirma drepturile, interesele, necesitățile și limitele.

În Republica Moldova, pe parcursul ultimelor decenii, curricula școlară a evoluat de la simple programe școlare bazate pe conținuturi – la curricula bazată pe obiective, iar de la aceasta – la curricula centrată pe competențe [3]. Având la bază corelarea obiectivelor educaționale și a competențelor, s-a reușit elaborarea curriculei la toate disciplinele (2010), abordarea curriculară fiind bazată pe următoarele categorii de competențe:

- ◆ competențe-cheie (transversale);
- ◆ competențe transdisciplinare pe trepte de învățământ (primar, gimnazial, liceal);
- ◆ competențe specifice disciplinei (competențe generale);
- ◆ competențe specifice unității de învățare (subcompetențe).

În Codul Educației al RM finalitățile educaționale sunt formulate în termeni de competențe: „Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe, care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică” [4].

Competențele-cheie stabilite în Codul Educației se deosebesc puțin de cele recomandate de Uniunea Europeană prin faptul că apare competența-cheie de comunicare în limba oficială a statului (limba română), dar totodată statul asigură și dreptul constituțional al persoanelor ce aparțin minorităților naționale să-și facă studiile în limba dorită (maternă sau alta).

Unele competențe-cheie, recomandate de UE, au fost reformulate în Codul Educației al RM. Conform CE al RM, educația urmărește formarea următoarelor competențe-cheie:

- ◆ competențe de comunicare în limba română;
- ◆ competențe de comunicare în limba maternă;
- ◆ competențe de comunicare în limbi străine;
- ◆ competența în matematică, științe și tehnologie;
- ◆ competențe digitale;
- ◆ competența de a învăța să înveți;

- ◆ competențe sociale și civice;
- ◆ competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă;
- ◆ competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale.

Procesul educațional centrat pe cel ce învață, în realizarea obiectivelor își propune ca finalitate dezvoltarea omului ca subiect al vieții, unde în rezultat el va dobândi unele competențe utile, eficiente, durabile, mereu actuale, care mai târziu vor putea asigura cetățeanului capacitățile necesare pentru învățarea pe parcursul vieții. În acest context, competența școlară este un ansamblu (sistem) integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de elevi prin învățare și mobilizate în anturaje specifice de realizare, adaptate vârstei și nivelului cognitiv al elevilor, în vederea realizării (rezolvării) unor probleme cu care ei se pot confrunta în viața reală [3].

În viziunea lui X. Roegiers [5], competența reprezintă mobilizarea unui ansamblu articulat de resurse în vederea rezolvării unei situații semnificative, care aparține unui context de situații-problemă. După M. Manolescu [6], competența este un potențial care trebuie probat/demonstrat în situații concrete, adică pentru a putea fi evaluată, o competență trebuie să dispună de anumite situații concrete în care cel ce învață va demonstra că are capacitatea expunerii în practică, valorificării a ceea ce a învățat. Competența vizează conduita fiecăruia, ea se obține prin predare-învățare formativă și se evaluează formativ. Prin realizarea unor situații dificile, competența, poate oferi randament, precizie, siguranță, în final oferindu-i posibilitatea elevului/studentului de a rezolva anumite situații pe baza unor abilități, deprinderi și cunoștințe dobândite anterior.

În baza definiției competenței-cheie și a specificului acestora rezultă:

- ◆ competențele se definesc printr-un sistem de cunoștințe-deprinderi/abilități-atitudini;
- ◆ au un caracter transdisciplinar;
- ◆ competențele-cheie reprezintă într-un fel finalitățile educaționale ale învățământului obligatoriu;
- ◆ competențele trebuie să reprezinte baza educației permanente.

Competențele nu sunt codificate sau fixe, ele ar trebui să prezinte anumită flexibilitate și să fie într-o permanentă evoluție. Competența poate fi exprimată în performanțe, de unde performanțele unui elev/student vor exprima stadiul la care competențele au fost dobândite de către acesta. Reeșind din aceasta, performanța poate reda competența, forma și nivelul ei de manifestare a persoanei în particular.

Competența poate fi:

- ◆ complexă – orice competență integrează cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități și atitudini necesare pentru efectuarea unui proces/acțiune, adică constă în mobilizarea elevului/studentului în contexte mult mai complexe, care ar solicita simultan mai multe componente;
- ◆ relativă – în comparație cu obiectivele care pot fi realizate, o competență nu poate fi realizată/atinsă, deoarece ea poate evolua de la un nivel inferior spre unul mai superior; competențele nu sunt bazate pe obiective care ar trebui imediat realizate,

dar necesită activitate pe cont propriu; nivelul dezvoltării unei competențe va caracterizat de diverse și complexe contexte în care ea poate să se manifeste;

- ◆ potențială – o performanță poate fi măsurată sau constatată și se referă la trecut sau prezent, dar o competență poate fi proiectată și evaluată, și posibilitatea mobilizării ei va putea oferi diferite performanțe în viitor în diferite situații ale procesului de învățămînt; o competență este întotdeauna bazată pe anumite procese, care vor putea genera rezultate;
- ◆ folosită într-o anumită situație – o competență se manifestă prin capacitatea administrării cu eficiență a unei situații sau prin modificarea condițiilor în care această competență este folosită sau fiind adaptată situației în cauză;
- ◆ transferabilă – o competență nu poate fi redusă la o schiță, la un proiect, la un rezultat sau la o performanță reproductibilă, ea ar trebui să genereze diverse capacități/performance într-o diversitate de situații;
- ◆ conștientă – persoana trebuie să aibă capacitatea gestionării competenței pe care o deține, adică competența să fie conștientă și atribuită necesităților și intențiilor personale.

Caracteristicile de bază ale unei competențe după X. Roegiers:

- ◆ mobilizarea unui ansamblu de resurse: cunoștințe, experiențe, scheme, automatisme, capacități de diferite tipuri;
- ◆ caracter finalizat – o competență este finalizată, având o utilitate socială, o funcție socială;
- ◆ relație cu ansamblu de situații – pentru a dezvolta o competență se vor restrânge situațiile, caracterizându-se astfel sarcinile propuse pentru o mobilizare mai eficientă în cadrul unei familii de situații bine determinată;
- ◆ caracter disciplinar – competența fiind definită printr-o categorie de situații corespunzătoare unor probleme specifice disciplinei de studiu, care rees la rândul lor din cerințele obiectului de studiu;
- ◆ evaluabilitatea – o competență poate fi măsurată/evaluată printr-o serie variată de indicatori calitativi și cantitativi ai procesului de îndeplinire a sarcinilor propuse și de stabilire a rezultatului [7].

Metodele utilizate în procesul de instruire ar trebui să posede o funcție formativă, determinată de potențialul pe care îl posedă în formarea subcompetențelor, competențelor specifice disciplinei, competențelor-cheie, ținându-se cont de complexitatea oricărui tip de competență și de corelațiile lor reciproce.

Noțiunea de competență (din limba greacă „*competo*” – a dobîndi, a obține) presupune abordarea ei sub două aspecte:

- ◆ ca proces;
- ◆ ca finalitate.

În aspect procedural o competență se realizează în patru etape:

- ◆ învățare;
- ◆ antrenare;
- ◆ aplicare;

◆ reflectare.

Competența în aspect de finalitate poate fi determinată de următoarea expresie:

**Cunoștințe + Funcționalitate + Conștientizare + Aplicabilitate +
Comportament/Atitudine = Competență**

O competență-cheie (sau specifică) nu se formează în cadrul unei lecții, unde realizarea unei subcompetențe concrete poate viza mai multe competențe-cheie sau specifice. Din acest motiv, fiecare metodă didactică trebuie folosită atât în raport cu realizarea concretă a unei subcompetențe, cât și cu realizarea strategică a competențelor-cheie și specifice, pe parcursul realizării obiectivelor (învățare, antrenare, aplicare și reflecție).

În cadrul ciclului I (licență) la studenții specialității Chimie continuăm dezvoltarea acelor competențe specifice disciplinei Chimie, care au fost dobândite anterior de individ în ciclul preuniversitar.

Performanțele obținute în utilizarea formulelor, ecuațiilor chimice, diferitor modele, scheme pentru explicarea compoziției, structurii și proprietăților substanțelor vor permite studenților să gândească abstract și critic și să înțeleagă avantajele oferite de chimie în rezolvarea unor necesități ale lumii contemporane.

Prin efectuarea experimentului chimic în cadrul lecțiilor de laborator, cât și investigarea experimentală de lungă durată a diferitor procese asupra mediului și omului se va dezvolta competența de cercetare a studentului, care include un sistem complex de competențe specifice procesului de cercetare și operațiilor mentale activate în timpul cercetării, fiind exersate în diferite situații, mobilizate, reorganizate pentru atingerea obiectivelor [7].

Prin urmare, competența de cercetare include competențe specifice atât procesului de cercetare, cât și celui de învățare, deoarece cercetarea este axată pe învățare. Cunoștințele teoretice dobândite în timpul învățării de către student sunt aplicate în practică pentru dezvoltarea competenței de cercetare. Ca exemplu, în cadrul lecției de laborator "Analiza sistematică a unui amestec de cationi", la disciplina *Analiza calitativă* cu studenții ciclului I, specialitatea Chimie se aplică eficient transferul achizițiilor teoretice în domeniul experimental. Analiza sistematică ca metodă de cercetare include folosirea unor tehnici, procedee, operații într-o anumită succesivitate, care ar asigura înlăturarea speciilor interferente și realizarea reacțiilor de identificare a ionilor respectivi. Astfel, efectuând analiza unui amestec de cationi studentul trebuie să parcurgă anumite etape: observații preliminare, cercetări preliminare și analiza sistematică propriu-zisă. La etapa observațiilor studentul prezintă abilități de identificare a aspectului organoleptic (culoare, miros, mediul soluției, prezența sau absența precipitatului) al probei analizate. În cadrul cercetărilor preliminare studentul va efectua unele reacții chimice specifice de identificare a speciilor prezente în proba de analizat. Ținând cont de proprietățile chimice ale presupuselor specii în proba analizată, studentul va propune algoritmul analizei, care va consta în alcătuirea unei scheme de determinare a grupelor analitice din care fac parte cationii și folosirea unor reacții selective de identificare a lor.

Rezultatele operațiilor și reacțiile analitice efectuate se introduc în tabelul analizei de laborator și în baza lor se fac concluziile corespunzătoare referitoare la componența probei analizate. Astfel, competențele planificate pentru a fi dezvoltate la student se transformă în finalități care determină calitatea profesională a tinerilor specialiști.

Finalitățile de studiu vor permite descrierea unor rezultate verificabile obținute de către elev/student în procesul de învățare, la un moment dat în timp, de exemplu la sfârșitul unei teme, a unui curs, a unui ciclu de studii, sau a unei perioade de practică ori de perfecționare la locul de muncă. În Republica Moldova noțiunea „*finalități de studiu*” a fost introdusă în învățământul superior, după aderarea țării la procesul Bologna, însă nu este promovată în învățământul preuniversitar. Finalitățile de studiu reprezintă niște afirmații concrete prin care se atestă modul în care competențele planificate, inclusiv nivelele de cunoaștere necesare, sunt dezvoltate sau dobândite. În acest mod evaluarea competențelor se transferă către evaluarea finalităților de studii realizate de elev/student.

Finalitățile de studii reprezintă un ansamblu de indicatori, un fel de unități de măsură, prin care se încearcă evaluarea nivelului de competențe realizat de student la o anumită perioadă de timp (la finele cursului sau a programului). Setul de finalități de studii nu aparțin studentului, ele sunt aceleași pentru toți studenții unui curs, program, ciclu de studii, care au definitivat programul de studii. Finalitățile de studii la nivel de program sunt realizate prin finalitățile de studii îndeplinite consecutiv la nivel de module/cursuri. Dacă sunt posibile careva căi opționale sau trasee în cadrul programului, pot fi adăugate unele finalități de studii suplimentare pentru a evalua rezultatele acelor trasee specifice [9].

Competențele sunt dezvoltate în procesul de învățare în funcție de finalitățile de studiu, care aparțin studentului în cauză. Astfel se poate constata o tendință de adaptare a competențelor la nevoile educaționale ale fiecărui student.

Bibliografie

1. A. Ardelean, O. Mândruț. Didactica formării competențelor. Arad: „Vasile Goldiș” University Press. 2012.
2. A. Gremalschi. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: provocări și constrângeri. Chișinău. 2015.
3. Chimia. Curriculum pentru clasele a X-XII-a. Chișinău: Știința. 2010.
4. Codul Educației al Republicii Moldova. Codul nr. 152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial, nr. 319-324 din 24.10.2014, Art.11.
5. N. Silistraru, S. Golubițchi. Pedagogia învățământului superior. Ghid metodologic. Chișinău: UST, 2013.
6. M. Manolescu. Teoria și metodologia evaluării. București: Editura Universitas. 2010.
7. T. Cartaleanu, O. Cosovan, V. Goraș-Postică ș. a. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: ProDidactica. 2008.
8. E. Mihailov, N. Velișco, M. Cherdivara. Chimia. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Chișinău: Cartier. 2010.
9. R. Dumbrăveanu, V. Pâslaru, V. Cabac. Competențe ale pedagogilor: interpretări. Chișinău. 2014.

**UTILIZAREA MIJLOACELOR DIDACTICE DIGITALE PENTRU
ORGANIZAREA EFICACE A PRELEGERILOR PENTRU
SPECIALITATEA *PEDAGOGIE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR***

Liubov ZASTÎNCEANU, dr. în pedagogie, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

e-mail: liubaz@mail.ru

Rezumat. Reformele curriculare de ultimă oră presupun o revizuire a modalităților de realizare a orelor de contact direct în sistemul universitar educațional. Susținerea orelor de prelegeri cu materiale didactice digitale, elaborate conform recomandărilor propuse în articol, în opinia noastră, va spori eficiența realizării acestora.

Résumé. Les réformes curriculaires les plus récentes supposent une révision des modalités de réalisation des heures de contact directe dans le système universitaire d'éducation. La réalisation des heures de cours avec les matériels didactiques digitales, élaborés conformément aux recommandations proposées dans l'article, augmentera l'efficacité de leur réalisation.

Sistemul de învățământ superior a fost dintotdeauna foarte diferit de sistemul de învățământ preuniversitar prin mai multe trăsături specifice, dintre care ținem să menționăm:

- Instruirea are loc în baza organizării conținuturilor în unități de curs, care reprezintă o unitate structurată de activități de predare - învățare - evaluare a finalităților de studiu într-un domeniu al cunoașterii[1];
- La ciclurile I și II, unitatea de curs /disciplina poate fi realizată prin activitate didactică auditorială (contact direct): ore de curs/ prelegeri, seminare, lucrări de laborator, lucrări practice, lucrări de proiectare, stagii didactice, clinice și alte forme aprobate de senat; precum și activitate didactică neauditorială: activități didactico-artistice sau sportive; proiecte / teze de an, licență, master; activitate individuală, activități sociale și comunitare, alte activități prevăzute de regulamentele instituționale.[2]

Astfel, se observă, că și în ultimile documente reglatoare ale sistemului de învățământ superior se păstrează tradiționalismul, în special pe dimensiunea formele de organizare a activităților de contact direct: prelegeri și seminarii.

Conform definiției prelegerii, prezentate de către Sorin Cristea în Dicționarul de Pedagogie([3], pag.240), ea este o metodă didactică/de învățământ în care predomină acțiunea de comunicare orală, expozitivă, realizată, de regulă, la nivelul unor colectivități organizate în contextul învățământului superior sau în sistemul de perfecționare a cadrelor didactice. Specificul metodei constă în stocarea și procesarea unui volum apreciabil de informații științifice care este comunicat într-o manieră pedagogică adecvată unui auditoriu relativ omogen din perspectiva pregătirii (un nivel minim de cunoștințe în raport cu tema prelegerii) și a motivației învățării (un grad minim de conștientizare a intereselor socioprofesionale și general-umane, actuale și de perspectivă).

Astfel, din punct de vedere didactic, prelegerea în forma ei clasică de realizare, este puțin eficientă și favorizează în special studenții cu un stil de învățare auditiv. Pentru a

valorifica alte caracteristici individuale de învățare ale studenților și a spori eficiența prelegerii, se recomandă utilizarea diferitor materiale didactice digitale, care pot fi demonstrate în timpul orei. Printre ele menționăm: prezentările electronice, tutorialele, filme didactice etc.

Prezentările electronice. O prezentare electronică este alcătuită dintr-o succesiune logică de imagini unite printr-o tematică și principii de proiectare comune, care prin utilizarea mijloacelor multimedia, poate fi însoțită de un fișier sonor cu comentariile cadrului didactic, de diverse animații, de clip-uri filmate sau de legături către alte documente sau pagini Web etc. În funcție de specificul unității de curs și disponibilitatea mijloacelor tehnice, titularii pot opta pentru diferite aplicații destinate elaborării de prezentări: Power Point, Lateh, Prezy, SmartNotebooke etc. Unele soft-uri, cu o altă destinație, de exemplu Geogebra, permit crearea prezentărilor electronice ca activitate adițională. Avantajele incontestabile ale prezentărilor electronice țin, în special, de calitatea lor de a include un volum foarte mare de informație, necesară studierii, prezentată într-o formă accesibilă auditoriului, susținerea vizuală a mesajului verbal al profesorului universitar și posibilitatea de a reveni la conținutul studiat și prezentat atât în cadrul prelegerii, cât și ulterior.

Structurarea conținuturilor *Prezentării electronice* în conformitate cu recomandările teoriei învățării cumulativ-ierarhice (Gagné, 1969), va asigura calitatea însușirii informației prin crearea și susținerea evenimentelor necesare învățării.

Reieșind din faptul că studenții contemporani sunt deja în majoritate reprezentanți ai generației digitale, informația din slide-uri trebuie să fie organizată într-un mod corespunzător. În prezentările electronice stilul de percepție a informației de către digitali trebuie reflectat prin prezența majoritară a hărților conceptuale, a imaginilor, a tabelelor, a secvențelor multimedia, a dinamicii atât în interiorul slide-ului, cât și în derularea prezentării.

O variantă eficientă de utilizare a prezentării electronice în timpul prelegerii este preluată din practica aplicării acesteia în sfera bussines –ului și seminarelor de formare: se printează pe hârtie slide-urile prezentării, lăsând lângă fiecare slide un spațiu pentru notițe. În timpul prezentării, ascultătorul își fixează întrebările apărute sau alte observații în spațiul rezervat. Respectivele întrebări pot fi ulterior date prezentatorului.

O altă variantă de utilizare a prezentărilor electronice, este varianta, când, paralel cu derularea frontală a prezentării, în cadrul prelegerilor, are loc înregistrarea audio și video (în aplicațiile pentru tabla interactivă) a conținutului întregii activități. Explicațiile respective, întrebările și răspunsurile primite, schimbările în conținutul prezentării se salvează în fișiere aparte pentru fiecare slide. Rezultatul înregistrării poate fi plasat atât pe o platformă de învățare (de exemplu, MOODLE), cât și pe site-ul profesorului sau pe un site destinat special pentru asemenea activități, de exemplu, SlideShare (<http://www.slideshare.net>). În asemenea mod, studentul va avea posibilitatea de a accesa prezentarea în orice moment de timp are nevoie. Aceasta este deosebit de prețios în situația, când studentul, din careva motiv, a absentat de la ore.

Dacă unitatea de curs este însoțită de un curs on-line, titularul cursului poate elabora 3-4 variante ale prezentării, orientate pentru diferite stiluri de învățare: vizual, auditiv, practic, eventual utilizând chiar și diferite aplicații.

Pentru a diminua neajunsurile prelegerii ca metodă de predare, prin utilizarea frontală a prezentărilor electronice, în același timp adaptând activitatea la mediul didactic, putem opta pentru:

- Prezența în slide-uri a unor sarcini provocatoare, adresate auditoriului, care ar motiva studenții pentru activitate sau, cel puțin, pentru sporirea atenției față de curs. Chiar la prima prelegere, în primul slide al prezentării pot fi propuse niște întrebări-situații, care ar ajuta instruiții să delimiteze scopurile studierii unității de curs. Acest element al prezentării îndeplinește funcția de captare a atenție și de stabilire a scopurilor studierii acestei secvențe de conținut sau a cursului în întregime. Spre exemplu, în prezentarea pentru prima oră a cursului de *Didactica matematicii* poate fi propus un set de întrebări, care ar motiva studenții pentru învățarea cursului.

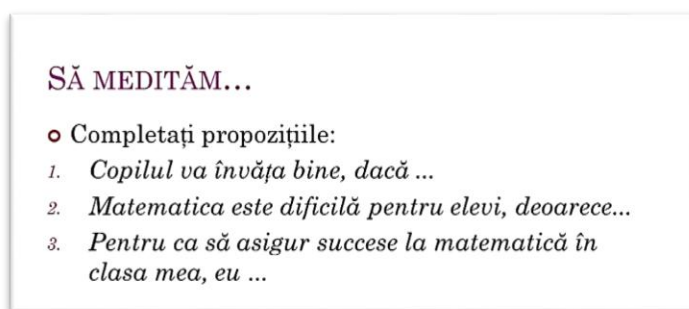


Figura 1. Slide din prezentarea „Valorificarea teoriilor învățării la orele de matematică în clasele primare”

- Plasarea în conținutul prezentării a situațiilor - problemă din viitoarea activitate profesională, situații de proiectare sau secvențe video cu reprezentarea unor momente de la o lecție de matematică în clasele primare, reală sau scenarizate, la rezolvarea cărora studenții să fie invitați să participe pe loc. De exemplu, după expunerea metodologiei generale de studiere a unei probleme simple în clasele primare în prezentarea electronică poate fi inclus un slide cu următoarea sarcină:

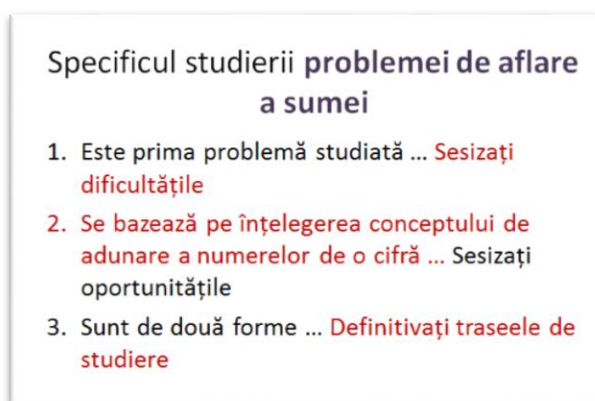


Figura 2. Slide din prezentarea „Metodologia studierii problemelor simple în clasele primare”.

Studentii pot interveni aici cu comentariile respective, fiind ajutați, susținuți și provocați de titular pentru discuție.

- Comiterea în prezentarea electronică a unor erori premeditate, care se referă la contrazicerea cu un fapt științific deja expus sau care urmează a fi expus. La momentul respectiv eroarea, dacă nu este observată de studenți, este pusă în evidență de către profesor și discutată frontal.
- Includerea în prezentarea electronică a unor momente de corelare a predării de un eveniment memorabil (critical incident), potrivit selecționat din istorie, literatură, artă sau practica socială sau profesională, cu scopul de a reactualiza contexte personale. Spre exemplu, în cadrul studierii modalităților de evaluare la matematică, poate fi invocată o amintire a studenților, legată de o situație de evaluare a lor la matematică în clasele primare. Se ascultă 2-3 amintiri, cu care intervin studenții, fiind discutat apoi impactul asupra persoanei, care a expus-o, posibil colegilor săi de clasă și, în general, al unei situații similare asupra elevilor claselor primare.

Secvențe video. În calitate de suport didactic pentru orele de prelegeri, secvențele video sunt mai degrabă un material ilustrativ, cu ajutorul căruia este posibil de prezentat o situație reală sau modelată din domeniul profesional al viitorilor absolvenți universitari. Secvențele respective pentru prelegeri pot avea o durată diferită: de la 30 de secunde până la o oră și mai mult, în funcție de conținutul și destinația lor. Scopul major al utilizării acestor secvențe este de a plasa studentul într-o situație profesională, pentru a demonstra utilitatea studierii unității de curs, pentru care are loc prelegerea. Astfel, profesorul universitar trebuie să determine foarte exact structura, conținutul, durata și momentul de prezentare al secvenței video în cadrul prelegerii.

În dependență de destinația secvențelor video utilizate ca material ilustrativ la orele de prelegeri deosebim:

- *Secvențe pentru demonstrarea unei situații problemă.* De cele mai multe ori, acest tip de secvențe video reprezintă un moment al unei situații profesionale, cu un context necesar de discutat în cadrul unității de curs corespunzătoare. Titularul cursului poate elabora personal această secvență sau o poate prelua din rețeaua Internet, din sursele cu licență freeware, CC BY, CC BY-SA, CC BY-ND etc.[4], respectând limitările impuse de aceste tipuri de licență. Reieșind din destinația lor, secvențele respective sunt de scurtă durată, de la 30 secunde la 5-10 minute. În unele cazuri în secvență poate fi prezentă și soluționarea situației și are sens, ca problema și soluția ei să fie proiectate separat: mai întâi situația problemă, cu o discuție de rigoare, apoi soluția ei, pentru a ne convinge de justetea opiniilor etalate. Un cadru dintr-o secvență de lecție publică la matematică în casa a II-a [5], prezentat în figura 3, poate provoca apariția mai multor întrebări pe marginea celor observate:
 - a) Ce procedeu de calcul, studiat în clasele primare, este vizat în fișele acroșate la tablă?
 - b) În ce clasă are loc lecția respectivă, judecând după materialul didactic prezentat de învățătoare?
 - c) Ce formă de activitate organizează învățătoarea?

- d) Ce etapă a lecției poate fi aceasta?
- e) Câți elevi pot constitui grupul de lucru?
- f) Care este sarcina, pe care o formulează învățătoarea, acroșând acest material didactic pe tablă?



Figura 3. Cadru din prezentarea unei lecții publice la matematică în clasa a II-a.

Derularea integrală a secvenței video ulterioare le va permite studenților să dea răspunsuri la întrebările formulate sau să le pună titularului de curs.

Promovarea unor astfel de activități îi ajută pe viitorii învățători să nu preia informația ca atare, ci să o prelucereze critic, să-și formuleze niște întrebări pe baza celor observate și, eventual, să caute răspunsuri la ele.

- *Tutoriale.* Prin tutorial se subînțelege o lecție video care prezintă o activitate practică, altfel spus, este un mod de a explica cum se aplică un algoritm de acțiune pas cu pas pentru a rezolva o problemă de orice natură: copierea unui text, efectuarea unui calcul, pregătirea unor bucate, realizarea unui model de croșetare și a unor algoritmi mai complicați, gen organizarea unui calcul oral la lecțiile de matematică, efectuarea unor exerciții logopedice cu copiii de vârstă școlară mică, etc. Astfel, în momentul când titularul cursului vrea să demonstreze un algoritm de acțiune, pentru care ulterior este necesar de format o deprindere la studenți sau la viitorii lor elevi, este suficient să se demonstreze un tutorial corespunzător.
- O altă categorie de materiale video, care pot fi utilizate pentru susținerea digitală a orelor de prelegeri în procesul formării viitorilor învățători de clasele primare, sunt *Filmele didactice*. Filmul didactic este genul artei cinematografice, conceput să ajute publicul țintă (elevi, studenți, adulți) să însușească mai bine materialul predat[6]. Avantajul filmelor de acest gen constă în faptul, că acestea pot demonstra în detaliu cum se deschide o floare sau alta, cum se mișcă pistonul în cilindrul automobilului, cum se înmulțesc microbii periculoși și multe altele. Materialul video din film este obligatoriu susținut de comentariul corespunzător, expus într-o manieră adaptată publicului – țintă, cu utilizarea unei terminologii corecte din punct de vedere

științific. Filmele didactice de obicei se elaborează de către companiile de televiziune la comanda Ministerului Educației, adică în proiectarea și elaborarea acestora este implicat un grup impunător de specialiști, inclusiv experți din partea ministerului, regizori, scenariști, operatori profesional etc. Prin acest procedeu de elaborare, filmele didactice dobândesc o incontestabilă valoare formativă pentru viitorii absolvenți ai universității. Pentru specialitatea *Pedagogie în învățământul primar* pot fi utilizate în calitate de filme didactice o gamă largă de aceste produse din diferite domenii, atât filmele portrete dedicate scriitorilor autohtoni, filmele din seria Geografia Moldovei, Regulile de circulație, cât și filmele elaborate la comanda Ministerului Sănătății despre prevenirea diferitor maladii. În contextul sesizării de către viitorii învățători a claselor primare a unor situații specifice activității lor profesionale ulterioare, pot fi utilizate ca filme didactice și filmările lecțiilor publice, accesibile pe canalele Internet. Filmele didactice în multe cazuri au o durată semnificativă. În acest caz ar fi recomandabil, ca filmul respectiv să fie vizionat de către instruiți înaintea prelegerii, în cadrul vizionării ei fiind orientați de a observa anumite situații, necesare de discutat sau de interpretat în contextul prelegerii. De exemplu, pentru unitățile de curs, ce formează studenții pentru predarea limbii române în clasele primare, ar fi util de folosit în calitate de filme didactice filme ecranizări a unor opere literare, inițiind ulterior, cu studenții o discuție ce ar elucida următoarele aspecte: ce se pierde și/ sau ce se câștigă când se ecranizează un film după o carte; interpretarea semnificațiilor unor simboluri sau a unor imagini recurente, discutarea unor aspecte monografice: costume, obiceiuri, mentalități etc.

Concluzii

Prelegerea este fără îndoială cea mai frecventă alegere într-o abordare didactică tradițională, în special în sistemul de învățământ superior. Specificul didactic al instruiților actuali ai acestui sistem: audio – vizuali, reprezentați ai generației digitale, implică o necesitate de ajustare a formelor și conținuturilor prelegerilor la nevoile de formare și la specificul percepției informației de către auditoriu. În acest sens, cele mai eficiente mijloace didactice sunt acele, care permit combinarea comentariilor profesorului cu imagini vizuale, care ar ilustra în diferite moduri materialul necesar de studiat la curs. Forma statică a materialelor didactice, ilustrate de obicei prin slide-urile unei prezentări electronice pot fi combinate cu formele dinamice, prezentate prin secvențe video, tutoriale sau filme didactice. În condițiile aplicării mijloacelor didactice digitale, profesorul universitar are posibilitatea de a prezenta un volum mai mare de informație într-o manieră preferată de studenții contemporani, de a organiza evenimente ale învățării prin provocarea unor discuții, de a plasa instruiții în situații profesionale sau cvasi - profesionale. Acest lucru este deosebit de prețios în formarea viitorilor învățători, care prin specificul viitoarei lor activități trebuie să soluționeze situațiile profesionale, informația despre care o obțin în special prin observare vizuală.

Referințe bibliografice:

1. Regulamentul de organizare a studiilor în învățământul superior în baza Sistemului Național de Credite de Studiu, aprobat prin la ordinul Ministerului Educației nr. 1046 din 29 octombrie 2015;
2. Plan-cadru pentru studii superioare (ciclul I - Licență, ciclul II - Master, studii integrate, ciclul III – Doctorat), aprobat prin ordinul Ministerului Educației nr. 1045 din 29 octombrie 2015;
3. Cristea, Sorin *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A.București, 1998, ISBN 973-30-5130-6
4. <https://creativecommons.org/licenses>, accesat pe 10 martie 2016
5. https://www.youtube.com/watch?v=F0hUcnb_i2c, accesat pe 12 februarie 2016
6. <http://www.moldovenii.md/md/section/162>, accesat pe 9 martie 2016

СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОЛИМПИАДЫ ПО ИНФОРМАЦИОННО - КОММУНИКАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ

Аркадий МАЛЯРОВИЧ, докторант ТГУ

Rezumat. Este prezentat conceptul didactic al Olimpiadei la Tehnologia informației și comunicațiilor, organizată de Direcția Generală Educație, Tineret și Sport din municipiul Chișinău. Sunt analizate metodele de transpunere a acestui concept în softuri educaționale destinate asigurării corectitudinii, relevanței și obiectivității Olimpiadei.

Abstract. The article presents the didactic concept of Olympiad in Information and Communication Technology, organized by the General Directorate for Education, Youth and Sport of Chisinau. They are analyzed methods of transposition of this concept in educational software designed to ensure fairness, relevance and objectivity Olympics.

В образовательной системе Республики Молдова давно нашла свое место такая форма внеклассной работы как предметная олимпиада. Интерес к предметным олимпиадам высок по следующим причинам:

- среди учащихся – так как дает возможность доказать уровень и широту компетенций;
- среди учителей - возможностью продемонстрировать высокий уровень предметной и педагогической квалификации в подготовке учащихся;
- среди директоров школ - возможностью продемонстрировать высокий уровень обучения в руководимом ими учебном заведении;
- среди университетов и колледжей - дополнительным независимым критерием отбора абитуриентов при поступлении.

Традиционно, в Молдове олимпиады по информатике - локальные, районные и республиканские - охватывали только один аспект предмета "Информатика" – а именно, программирование. Однако, куррикулум по информатике предусматривает

также владение учащимися компетенциями применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [1], [2].

На сегодняшний день олимпиады и конкурсы по ИКТ проводятся в ограниченном числе учебных заведений, и, как правило, не играют роли отборочного этапа на следующий уровень. Исключение представляет собой муниципальная олимпиада Кишинева по ИКТ - "Info-Office", которая проводится, начиная с 2004 года.

В отличие от олимпиад по программированию, где каждое задание имеет строго детерминированный вход и выход, специфика олимпиад по ИКТ состоит в большом количестве возможных форм заданий с достаточно неформализованными формами входа и выхода. К таким заданиям могут относиться:

- проверка базовых теоретических знаний и умений участника посредством набора заданий различных типов: закрытого типа с единственным выбором, множественным выбором, коротким ответом и других [3];
- проверка практических навыков оперативного, эффективного и критического поиска информации в сети Интернет;
- проверка углубленных практических компетенций учащихся в использовании программных приложений для создания и модификации электронных документов, обработки и представления имеющейся в них информации.

В начальном варианте олимпиада по ИКТ была организована следующим образом. До начала олимпиады рабочая группа экспертов, как правило, учителей информатики готовила набор заданий и критерии их оценивания. Поскольку на обоих этапах все участники делились на 4 возрастные группы: I-VI, VII, VIII, IX классы, то нужно было приготовить необходимое количество отпечатанных комплектов заданий на двух языках – румынском и русском.

По установившейся традиции эта олимпиада проводилась в два тура.

На первом – теоретическом туре, участнику предлагался на бумажном формуляре набор из 40 -50 относительно простых вопросов из области ИКТ. Как правило это были вопросы с единственным или множественным выбором из предлагаемых вариантов или же открытого типа, когда нужно было вписать недостающее слово. Общее количество участников этого тура, как правило, составляло от 400 до 600 человек. Основная цель этого тура состояла в том, чтобы отобрать 60 участников второго – практического тура. Они выявлялись после ранжирования результатов ручной проверки решений членами жюри.

Второй – практический тур проводился на компьютерах. Каждому конкурсанту предлагался набор из 10-15 практических заданий, и при необходимости, набор соответствующих ресурсных файлов. Конкурсант выполнял требуемые заданием операции над новым или существующим электронным документом, после чего он должен был разместить его в указанном в задании месте (локальном и/или сетевом диске). После этого – комиссия вручную оценивала работы конкурсантов в соответствии с установленными критериями, и после ранжирования выявлялись победители.

При подобном способе проведения олимпиады имел место набор следующих недостатков:

- Большие затраты на подготовку, редактирование и распространение бланков с тестами и ресурсов (файлов, используемых в заданиях).
- Проверка всего теста - заполненного формуляра или практического задания - одним членом проверочной комиссии более субъективна т.к. сильно зависит от его компетентности и внимательности.
- Отсутствует возможность учета времени, затраченного конкурсантом на нахождение решения.
- Большое время проверки выполненных заданий.
- Существует вероятность идентификации членами жюри работ нужных участников.

Таким образом, начиная с определенного момента, стала очевидна необходимость внесения изменений в процедуру проведения данной олимпиады.

Развитие теории и практики дидактики информатики, возросшие возможности и доступность ИКТ, опыт проведения олимпиад по смежным направлениям, а также стремление улучшить качество организации олимпиады по ИКТ создали предпосылки для модификации формы ее проведения с использованием и учетом перечисленных факторов.

Была сформулирована задача попытаться изменить подходы к проведению олимпиады по ИКТ по следующим направлениям:

- подход к формированию олимпиадных заданий;
- использование автоматизированной информационной системы (АИС);
- оптимизация процесса оценивания решений проверочной комиссией.

При разработке заданий олимпиады за основу было предложено взять нормативно-ориентированный подход к тестированию (Norm-Referenced Test) [4], наиболее отвечающий требованию олимпиадных соревнований, так как он обеспечивает дифференцирование группы конкурсантов по результатам выполнения теста.

Также было принято решение использовать референциальный подход к составлению и оцениванию тестовых заданий [5].

Такая постановка задачи позволила решить несколько проблем. Во-первых, отобранные для конкурса задания стали более соответствовать предметному куррикулуму. Во-вторых, референциальный подход, ориентированный на оценивание некоторого продукта учебной деятельности, лучше отвечает специфике олимпиады по ИКТ, где учащийся, как правило, должен создать / модифицировать какой-либо электронный документ. В-третьих, используемые в референциальном подходе критерии оценивания, базирующиеся на детальных дескрипторах, позволяют максимально формализовать и сделать более объективным процесс оценивания.

Переход к использованию на олимпиаде по ИКТ автоматизированной информационной системы (АИС) позволил систематизировать, технологизировать и облегчить подход к формированию банка тестовых заданий (БТЗ).

Качество тестовых заданий оценивалось как экспертами, аналогично тому, как это было предложено в [6][9], так и на основе статистики предыдущего их использования. Безопасный онлайн доступ всех экспертов к банку тестовых заданий обеспечивал оперативный анализ и внесение требуемых модификаций. Кроме этого АИС обеспечивала возможность учета того, когда и какой возрастной группе участников данное задание предъявлялось ранее.

Эксперту предоставлялась возможность клонировать нужное задание с последующим редактированием, причем в системе автоматически сохранялось указание на то, наследником какого задания данный клон являлся.

Исходя из возрастных групп участников, эксперты компоновали из размещенных в БТЗ заданий тест для каждой из этих групп в отдельности. Регламентом олимпиады и АИС допускалось использование одинаковых тестовых заданий для разных групп участников с назначением им различного веса при оценивании.

При принятии решения об использовании автоматизированной информационной системы (АИС) для проведения олимпиад по ИКТ был учтен опыт проведения различных международных и национальных соревнований по программированию, где применяются автоматизированные системы оценивания (Grading Systems). Они представляют для нас интерес, так как функционал используемого в них модуля сбора и обработки предлагаемых участниками решений схож с тем, который должен использоваться в системе олимпиад ИКТ.

Анализ организационных этапов олимпиад по программированию позволяет выделить следующие из них [7]:

- разработка всех материалов (то есть, заданий, решений, тестов, метода оценивания и т.д.);
- конфигурирование рабочих мест участников и сервера с учетом особенностей конкурса и требований безопасности;
- проведение конкурса, прием и оценивание решений, feedback на присланное решение, вывод оперативных отчетов и т.д.

Автоматизированные системы оценивания чаще всего ориентированы в основном на проведение именно третьего этапа.

Был проанализирован функционал компонент тестирования таких популярных систем дистанционного обучения – LMS (Learning Management System) как Moodle и Ilias. Также были изучены функциональные возможности и интерфейс таких известных систем компьютерного тестирования как Lotus Learning Space, ToolBook, WebCT, eLearning Office.

Принципиальным требованием к функционалу АИС, повлиявшим на принятие решение о разработке собственной системы, было требование многоязычности как интерфейса программы, так и представления тестовых заданий.

В уже существующих автоматизированных системах тестирования интерфейс программы допускает такую возможность, но для существования задания, сформулированного на двух и более языках, необходимо либо размещать их последовательно в декларативной части задания, что делает их чтение крайне неудобным для тестируемого, либо создавать два и более параллельных теста на разных языках, что создает проблемы в их хранении, сопровождении, использовании и обработке результатов. Именно поэтому, было сформулировано требование возможности параллельного использования нескольких языковых вариантов каждого тестового задания в БТЗ.

В разработанной АИС кроме самого текста задания тестируемому может быть предъявлено иллюстрирующее изображение или видеоролик. Наведение указателя мыши на изображение автоматически увеличивает его для детального изучения.



Рисунок 1. Пример экрана с тестовым заданием типа “короткий ответ” и иллюстрирующим изображением

Множественные варианты ответов, как верные ответы, так и дистракторы, также могут сопровождаться соответствующими изображениями.

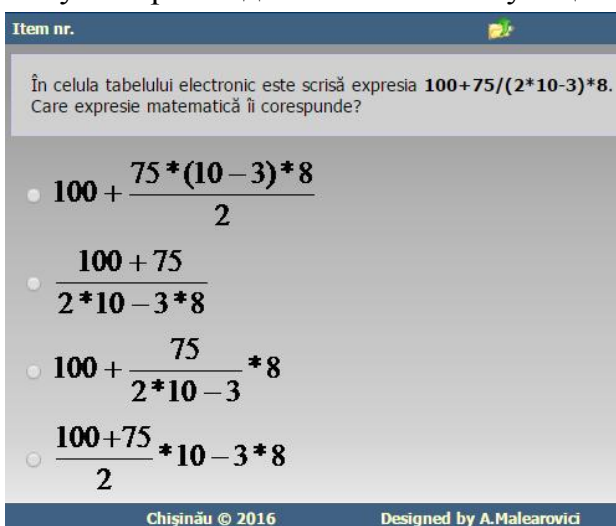


Рисунок 2. Пример экрана с тестовым заданием типа “выбор одного правильного ответа” (формулы представляют собой изображения с прозрачным фоном)

Веб-страница, содержащая формулировку задания, содержит одновременно и ссылки на ресурсные файлы, которые предлагается использовать для выполнения задания, а также кнопку отправки готового электронного документа на сервер тестирования. Это существенно ускоряет, упрощает и делает более надежным процесс распространения ресурсов и сбора результатов – электронных документов.

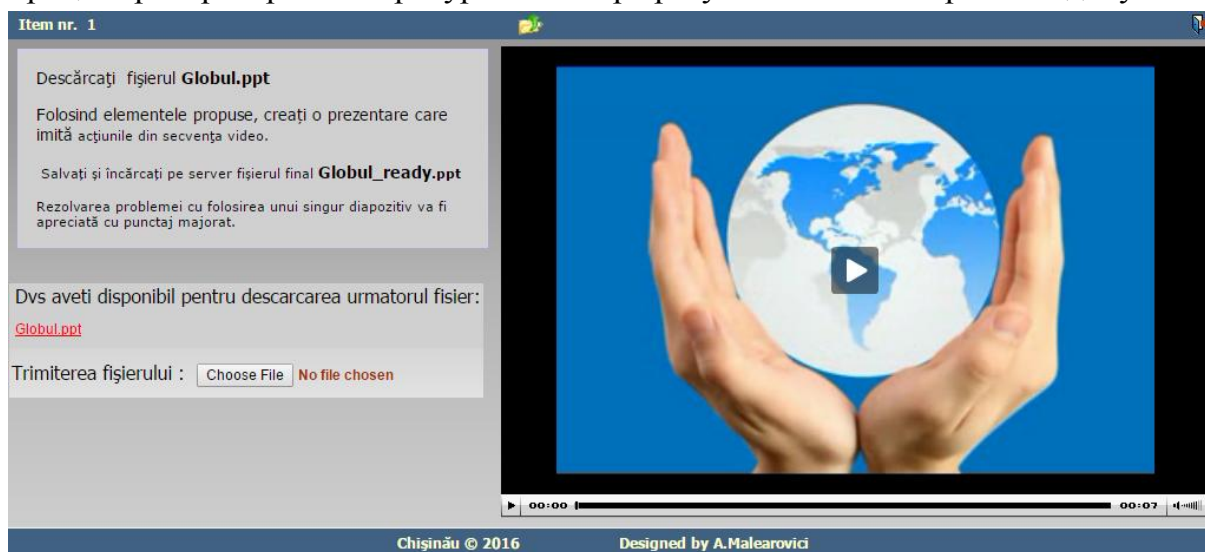


Рисунок 3. Пример экрана с тестовым практическим заданием, в котором требуемая условием анимация представлена на видеоролике, на ресурсные файлы, которые необходимо использовать при выполнении задания, указывает гиперссылка, а готовый электронный документ с выполненным заданием можно отправить обратно на сервер.

Проверка решений закрытых тестовых заданий (с единственным или с множественным выбором, с коротким ответом, на упорядочивание и т.п.) может быть полностью автоматизирована, в то время как задания открытого типа и задания, требующие создания / модификации электронных документов, подлежат проверке вручную.

При ручной проверке невозможно гарантировать абсолютную надежность и качество проверки экспертами. Чтобы снизить влияние квалификации эксперта на качество ранжирования конкурсантов применяется подход, когда каждое задание по отдельности проверяется отдельной группой экспертов таким образом, чтобы все задания прошли через проверяющих. Таким образом снижается риск того, что к одинаковым решениям может быть применен различный подход. Разделение тестов на задания с генерированием отчетов о проверке производилось также с использованием АИС.

Разработанная для проведения олимпиад по ИКТ АИС предполагала наличие следующих бизнес-ролей:

№	Бизнес-роль	Описание роли
1.	Конкурсант	Доступны функции аутентификации в системе, просмотра списка заданий, доступных в актуальном сеансе, просмотр заданий и скачивание связанных с ними ресурсов, отправка
2.	Эксперт контента	Доступны функции аутентификации в системе, просмотра списка всех заданий БТЗ, редактирование собственных заданий и клонирование заданий других экспертов,
3.	Администратор системы	Доступны функции аутентификации в системе, редактирование списка пользователей, редактирование сеансов тестирования, получение отчетов, создание резервных копий данных

Таблица 1. Описание бизнес-ролей АИС

Программное приложение было реализовано на базе трехзвенной архитектуры (*three-tier architecture*) [8] и содержит:

- “тонкий клиент” на основе браузера, подключенный к серверу приложений;
- сервер приложений, построенный на базе Apache+PHP;
- сервер баз данных – на базе MySQL.

Начиная с 2009 году муниципальная олимпиада по информатике проводилась с использованием АИС. Типовое количество участников первого тура варьировалось в различные годы от 400 до 600 человек. В зависимости от количества имеющихся рабочих мест все участники распределяются по сменам. Внутри каждой смены могут быть конкурсанты различных возрастных категорий. Каждой возрастной категории предназначается отдельный тест, состоящий из 25-35 заданий. Время выполнения заданий первого тура ограничено 30 минутами.

Специфика заданий предполагала, что конкурсанты должны ответить на ряд довольно относительно несложных вопросов без возможности проверить варианты на компьютере. Ограничение доступа к определенному ряду программных приложений на компьютерах участников было получено путем использования контроллера домена MS Windows Server 2008, на котором во время этого этапа были применены политики, запрещающие пользователям доступ к любым офисным приложениям и выходу в Интернет. Единственным доступным конкурсанту приложением был браузер, который при запуске автоматически подключался только к серверу тестирования.

Автоматизированная проверка выполненных заданий первого тура рассчитывает сумму баллов, набранных каждым участником, и позволяет комиссии сделать отбор участников в каждой возрастной категории, которые проходят в практический тур.

Второй тур состоит из 2 частей. Первая из них была посвящена поиску информации в интернете. Целью этой части конкурса является оценивание компетенций участников в эффективном поиске информации в интернете, использованию других онлайн сервисов. Еще одной оцениваемой компетенцией является способность участника анализировать и критически оценивать результаты поиска.

На этом этапе второго тура политикой контроллера домена доступ в Интернет был открыт и главными критериями достижения результата являлись правильность данного ответа и минимальное время, затраченное на поиск информации. Длительность этого этапа второго тура составляет 30 минут, а количество заданий варьируется от 6 до 10.

На втором этапе второго тура конкурсантам предлагаются задания, носящие практический характер. Чаще всего это задания, предполагающие создание или модификацию какого-либо электронного документа с использованием текстового процессора, электронных таблиц, презентаций и других офисных приложений.

Во время этого этапа доступ в Интернет блокируется, чтобы исключить возможное вмешательство в процесс решения третьими лицами. Длительность этого этапа второго тура составляет 120 минут, а количество заданий варьируется от 3 до 5 в зависимости от возрастной группы.

Файлы, подлежащие модификации, конкурсанты могли скачать непосредственно со страницы с заданием. Файлы с выполненным заданием они загружали обратно на сервер. Обслуживание файлов с совпадающими именами брала на себя АИС. Она, например, помещала файл **president_fin.doc**, посланный конкурсантом с кодом **2075**, во время выполнения сессии **4**, теста **1**, задания с кодом **822**, предъявленного **третьим** по порядку, в директорию **uploads** на сервере, но при этом переименовывала его следующим образом, генерируя уникальное имя загружаемого файла следующего вида:

`_sess=4_user=2075_test=1_item=3(822)_president_fin.doc`

По окончании второго тура все ответы и файлы с решениями, содержащие решения распределялись среди членов комиссии для проверки, так как это было описано выше. Этим обеспечивалась однородность и эффективность оценивания практических заданий.

Среднее время ручной проверки заданий второго тура членами проверочной комиссии составляет примерно 2 часа. По результатам ранжирования определяются победители.

Таким образом, опыт использования модифицированной методики и автоматизированной информационной системы проведения олимпиад по ИКТ на протяжении 7 лет показал, что выросла мотивация учащихся в изучении Информатики, а их учителей в использовании новых форм и методов преподавания. Вместе с тем, некоторыми учителями высказывались замечания, о том, что из-за использования в части школ альтернативного куррикулума, ученики получали задания по еще неизученным темам.

Возможными направлениями развития методики и автоматизированной информационной системы проведения олимпиад по ИКТ могли бы стать:

- расширение типологии используемых в тестах заданий,
- разработка онлайн приложений, симулирующих работу ученика с реальным продуктом, с одновременным оцениванием правильности выполняемых действий,
- разработка приложений, которые бы оценивали созданный ученикам продукт по определенному набору критериев,
- расширение функций АИС по управлению БТЗ,
- связь БТЗ и репозитория открытых образовательных ресурсов.

Активное внедрение ИКТ технологий во все области деятельности современного человека делает очевидным необходимость организации олимпиад по ИКТ и на национальном уровне.

Библиография

1. Ivanov L., Gremalschi A., Căpățînă Gh., ș.a. INFORMATICA. Curriculum pentru învățămîntul gimnazial (clasele VII-IX). Chișinău, 2010, 20 p.
2. Ivanov L., Gremalschi A., Căpățînă Gh., ș.a. INFORMATICA. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a. Chișinău, 2010, 44 p.
3. Stoica A., Mustață S. EVALUARE REZULTATELOR ȘCOLARE. Ghid metodologic. Chișinău, 1997, 176 p.
4. Далингер В.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕСТ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ И КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ. Москва. Фундаментальные исследования, 2007, с.64-65
5. Nicolae Bucun și alții REFERENȚIALUL DE EVALUARE A COMPETENȚELOR SPECIFICE FORMATE ELEVILOR, Chișinău, 2014
6. Maggiolo S., Mascellani G., Introducing CMS: A Contest Management System. Olympiads in Informatics, Vol. 6, Vilnius, 2012, p. 86–99
7. Клопов И. Система для проведения турниров и индивидуального решения задач по олимпиадному программированию. <http://www.contester.ru/>
8. Fowler Martin "Patterns of Enterprise Application Architecture" (2002). Addison Wesley.
9. Могилев А.В., Ткачева Н.М. Системный подход к проектированию тестов по информатике. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНФОРМАТИКА. 2015, nr.3. стр.71

FORMAREA REPREZENTĂRILOR SPAȚIALE LA ELEVII CLASEI I-ÎI. REPERE TEORETICE, CONSTATĂRI ȘI SOLUȚII PRACTICE

Tatiana DUBINEANSCHI, dr., conf. univ.,
catedra Pedagogia Învățământului Primar, UPS „Ion Creangă”

Rezumat. În acest articol sunt sintetizate unele repere teoretice aferente procesului de formare a reprezentărilor spațiale la elevii clasei I-ii. De asemenea, sunt prezentate unele constatări privind dificultățile elevilor în procesul orientării în spațiu și sunt propuse soluții practice de depășire a acestora.

Abstract. Dans cet article sont résumés quelques repères théoriques se rapportant à la formation des représentations spatiales chez les élèves de la première classe. Aussi sont présentées quelques constatations concernant les difficultés des élèves en train de l'orientation dans l'espace et sont proposées quelques solutions pratiques pour les remédier.

Conform Curriculumului școlar modernizat, *scopul major al educației matematice la treapta primară de învățământ* vizează formarea competențelor matematice specifice, necesare pentru dezvoltarea armonioasă a personalității elevului, care îi vor asigura premisele integrării școlare la următoarea treaptă de învățământ și ale integrării lui sociale și profesionale de perspectivă [1, p. 11]. Din acest punct de vedere, nu poate fi pusă la îndoială necesitatea dezvoltării la elevi a capacităților de orientare în spațiu.

Odată devenit elev, orice copil este „impus” de a se orienta în timp și spațiu. Întregul orar al zilei, începând cu trezire și până la culcare, este repartizat pe ore și locuri unde trebuie să se afle copilul: în baie, la masă, la lecții, la pauză, la bibliotecă etc. Explorarea progresivă a mediului școlar, familial sau cel al localității condiționează dezvoltarea percepției, fineței percepției, aptitudinii de a reprezenta și a-și reprezenta spațiul. Astfel, în perioada școlară mică se dezvoltă forme superioare de percepție prin organizarea dimensiunilor spațio-temporale concrete.

În lucrările mai multor cercetători (A.B. Семенович, Т.А. Павлова, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго) se menționează că reprezentările spațiale stau la baza dezvoltării atât a funcțiilor psihice superioare, cât și a sferei emoționale a copilului. Insuficiența formării și dezvoltarea a reprezentărilor spațiale se manifestă la elevi prin tulburări ale activităților grafice, în citire, scriere, în efectuarea operațiilor aritmetice etc.

Abordări legate de spațiu sunt menționate în diferite perioade istorice, precum și în diverse domenii ale științei sau vieții (filozofie, psihologie, matematică etc.).

Percepția spațiului este domeniul în care s-au confruntat între ele teoriile nativiste și cele empiriste, unii autori considerând percepția spațiului ca fiind înnăscută, alții – ca fiind produsul experienței. De asemenea, există opinii divergente referitoare la natura percepției spațiului, unii interpretând-o de natură pur sau strict senzorială, bazată pe variate submecanisme perceptive, alții susținând că ea implică și unele mecanisme cognitive-intelectuale.

Aspectele psihologice ale formării reprezentărilor geometrice la vârsta preșcolară și școlară mică sunt reperate prin cercetările lui J. Piaget și a școlii lui științifice. Rezultate științifice valoroase în acest domeniu au fost obținute de mulți savanți: B. Bloom, I.

Spencer, P. Golu, Б.Г. Ананиев, Е.Н. Кабанова-Меллер, В.Ф. Ломова, И.А. Каплунович, И.С. Якиманская, Ф.Н. Шемякина, U. Şchioru ş.a.

Evidențierea aspectelor esențiale ale formării reprezentărilor geometrice prin intermediul diferitor discipline școlare au fost studiate de О.И. Галкина, Л.А. Кладницкая, В.С. Кузина, Н.Ф. Титова, И.С. Якиманская ş.a.

Metodologia familiarizării cu reprezentările elementare geometrice la vârsta preșcolară și școlară mică a fost cercetată de numeroși savanți, printre care: А.М. Пышкало, А.А. Столяр, С.Л. Альперович, М.В. Богданович, Е.В. Знаменская, П.М. Эрдниев, L. Ursu ş.a.

J. Piaget (1972), scrie, așa după cum s-a constatat în rezultatul efectuării mai multor experimente, că ordinea dezvoltării la elevi a ideilor din domeniul geometriei, este inversă celei în care aceste idei au fost descoperite de-a lungul timpului. Astfel, după J. Piaget, primele reprezentări formate la copil sunt cele topologice, care sunt precedate de formarea reprezentărilor despre spațiul proiectiv și cel euclidian [apud 4, pp. 82-83].

Conform *Dicționarului de psihologie (2003)*, reprezentările spațiale constituie reprezentările despre proprietățile spațiale și spațial-temporale, precum și a relațiilor dintre ele: mărime, formă, pozițiile relative ale obiectelor, mișcarea de translație și de rotație a obiectelor etc. Reprezentările spațiale constituie un element absolut necesar pentru activitatea de cunoaștere și pentru activitatea practică, în special, pentru cea profesional-tehnică [5, p. 374].

R. Berthelot et al (1992), specifică două noțiuni aferente reprezentărilor spațiale: *spațial și cunoștințe spațiale*. Astfel, prin *spațial*, autorii, înțeleg tot ceea ce este legat de spațiu în care orice individ trebuie să poată acționa într-un mod pertinent, explorând și / sau anticipând retroacțiunile mediului înconjurător (pe care-l adaptează sau îl modifică). *Cunoștințele spațiale* sunt acele cunoștințe care-i asigură unei persoane un control convenabil al relațiilor sale cu spațiul. Aceste cunoștințe se traduc în posibilitatea unei persoane de: a recunoaște, descrie, confecționa sau transforma unele obiecte; de a deplasa, găsi sau explica unde se află un obiect, poziția acestuia; de a recunoaște, descrie, construi sau transforma un spațiu de viață etc. [6].

După M. Miclea (1999), „Fiecare persoană își formează anumite reprezentări despre procesele geomorfologice, ca rezultat al percepției vizuale directe a lumii care ne înconjoară sau indirecte (fotografii, filme, desene), ori prin transformarea unor mesaje verbale în imagini. „*Imaginea mintală* este o reprezentare cognitivă care conține informații despre forma și configurația spațială (poziția relativă) a unei mulțimi de obiecte, în absența acțiunii stimulilor vizuali asupra receptorilor specifici”. Prin urmare, conform celor menționate, după Miclea M., „ *imaginea mintală*” nu înseamnă altceva decât reprezentare spațială [2, p. 160]. Una din caracteristicile imaginii mentale este reprezentarea relațiilor topologice (spațiale) dintre elemente, de aceea, noțiunile de imagine mintală și reprezentare spațială sunt considerate adesea echivalente [7].

Idei similare pot fi găsite la J.-F. Richard (1992) după părerea căruia, *reprezentările spațiale* sunt o formă de stocare în memorie a *hărților mentale*, acestea din urmă constituind un tip caracteristic de cunoaștere și ajută persoana să se orienteze nu doar de la un punct la

altul, într-un mediu determinat, de regulă cunoscut, ci și în medii necunoscute, în care obiectele se raportează unele la altele nu numai după traiectele dintre ele, ci și după poziția lor în raport cu altele, cu orientarea și distanțele dintre ele [apud 2, p. 219].

Idei despre legătura strânsă între dezvoltarea reprezentărilor și structurilor inteligenței pot fi găsite în lucrările lui J. Piaget care afirma că „Reprezentările spațiale tridimensionale sunt accesibile în condițiile dezvoltării structurilor operatorii ale inteligenței” [8].

Aspecte psiho-fiziologice aferente formării reprezentărilor spațiale, bazate pe legăturile complexe optico-vestibulare și chinestezice ale primului sistem de semnalizare sunt reflectate în cercetările mai multor savanți. De exemplu, *И.М. Сеченов*, urmărind formarea reprezentărilor spațiale în procesul dezvoltării copilului, a atras atenție deosebită asupra rolului activității motrice a copilului, asupra posibilității de a se deplasa în mediu și de a acționa cu obiecte poziționate diferit în mediul înconjurător [apud 11].

Cercetările lui *Б.Г. Ананиев* și a colaboratorilor săi au demonstrat că „percepția spațiului reprezintă o „asociere intermodală complexă”, care se constituie „din interacțiunea diferitor factori din mediul intern și extern al organismului uman și este rezultatul nu al contemplării, dar al relațiilor nemijlocite cu lumea înconjurătoare” Același autor menționează că „formarea reprezentărilor spațiale are loc nemijlocit în cadrul activității, un rol important în aceasta jucându-l imaginația arbitrară, cea care orientează întreaga activitate” [ibidem].

Н.Я. Семаго, consideră că reprezentările spațiale sunt niște formațiuni psihice care reflectă diverse caracteristici ale obiectului și sunt eterogene sub aspectul structurii, clasificându-se în: *coordinative, metrice, structural-topologice, proiective*. Totodată afirmă că reprezentările spațiale constituie una dintre funcțiile psihice care începe să se formeze cel mai devreme, dar care durează cel mai mult [apud 13].

Ideile psihologilor, legate de perceperea spațiului de către persoanele de o anumită vîrstă, de reprezentările spațiale etc. au fost valorificate în cercetările savanților-metodiști, care vin cu idei aferente nemijlocit procesului de formare/dezvoltare a reprezentărilor spațiale la elevii claselor primare.

Cercetătoarea *Е. Знаменская* consideră că conținutul compartimentului aferent studierii elementelor de geometrie în clasele primare trebuie să fie structurat în baza principiului continuității, a fuzionismului, legăturii cu practica, respectării principiului intuitivității și accesibilității, toate acestea contribuind la eficiența procesului de formare a reprezentărilor spațiale [apud 9].

După *А. Пышкало* scopul principal al studierii elementelor intuitive de geometrie în clasele primare este formarea reprezentărilor spațiale și a imaginației. Cercetătorul consideră că reprezentările spațiale se formează/dezvoltă în procesul perceperii nemijlocite a obiectelor concrete, a modelelor obiectuale aferente formelor geometrice. Astfel, în clasa I, pentru formarea cu succes a reprezentărilor spațiale este necesar de a forma la elevi capacități de orientare spațială a obiectelor, a modelelor obiectuale ale figurilor geometrice. Treptat, în procesul de învățare, caracterul activității de formare/dezvoltare a reprezentărilor spațiale se complică. Modelele obiectelor cu forme geometrice se complică, de exemplu

prin prezentarea desenului forme. Formarea reprezentărilor spațiale propriu-zise are loc ulterior, când nu mai are loc sprijinul în modele obiectuale reale.

În cercetarea sa savantul *Barbu I.* menționează faptul că studierea elementelor de geometrie trebuie să înceapă cu formarea la elevi a reprezentărilor spațiale pe calea studierii formelor tridimensionale. Autorul consideră că anume o asemenea dinamică de studiere a elementelor de geometrie, de la corp la exterior/mediu înconjurător, apoi la linie și puncte, contribuie la formarea reprezentărilor spațiale, a deprinderilor de reprezentare a formelor tridimensionale, iar de la acestea – trecerea la forme plane. De asemenea, autorul consideră că dezvoltarea reprezentărilor spațiale este determinată de studierea concomitentă a conținuturilor aferente planimetriei și stereometriei [12].

Секретаева Л., în baza reperelor pedagogilor și psihologilor (И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Е.Л. Мельникова) consideră că este foarte necesar de a realiza activități de explorare/investigare în formarea reprezentărilor spațiale și în procesul studierii elementelor de geometrie la treapta primară de învățământ [13].

În această ordine de idei, *E. Кривошея* consideră eficiente pentru procesul de formare a reprezentărilor spațiale următoarele procedee: activități concrete cu obiecte concrete, jocurile didactice, crearea de situații de joc, utilizarea activă în vocabular a cuvintelor și prepozițiilor care reflectă amplasarea spațială a obiectelor, exerciții de identificare a direcției în condițiile întoarcerii (la început în mod concret, apoi în mod imaginativ) la 90°, 180° pe suprafețe plane orizontale, formarea reprezentărilor despre poziția obiectelor în spațiu după axa orizontală și verticală [10].

Din cele relatate mai sus se poate concluziona că:

- procesul de formare a reprezentărilor spațiale reprezintă sfera de interes pentru cercetătorii din diverse domenii științifice;
- formarea reprezentărilor spațiale la elevii mici este un proces complex care implică dimensiunea psihologică, metodologică și cea specifică disciplinei Matematica în clasele primare;
- etapele de formare a reprezentărilor spațiale sunt determinate de etapele de dezvoltare ontogenetică incluzând dezvoltarea motorie, intelectuală, senzorială etc. La copii se formează mai întâi reprezentări despre spațiul topologic, apoi despre cel proiectiv și mai târziu – despre spațiul euclidian. Mai întâi se dezvoltă reprezentările spațiale în raport cu propriul corp, apoi cele aflate în raport obiect-obiect. Pentru elevii din clasele primare sunt specifice dezvoltarea reprezentărilor aferente spațiului topologic și a celui proiectiv.

Un mic experiment de constatare, realizat pe un eșantion de 30 elevi ai clasei I-îi, a scos în evidență mai multe lacune și neajunsuri legate de formarea la elevii mici a reprezentărilor spațiale.

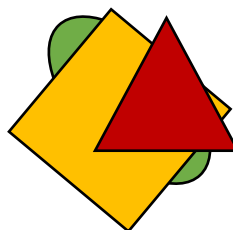
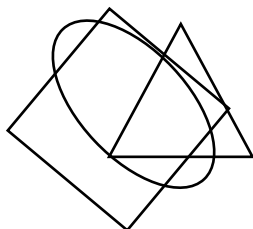
Astfel, s-a constatat că elevii *utilizează greșit terminologia* aferentă orientării în spațiu. De exemplu, aceștia confundă mâna (ochiul, urechea) dreaptă și mâna (ochiul, urechea) stîngă. Unii elevi se corectează, dacă au de acționat prin contrapunere. Elevul poate determina dacă a răspuns corect sau nu doar în cazul în care este solicitat să arate ochiul drept, apoi pe cel stîng. În cadrul activităților de identificare a poziției obiectelor în

spațiu fie după imagine, fie în situații reale modelate, mulți elevi utilizează un vocabular „sărac”. Ei spun, de exemplu, „Ochelarii se află lângă carte/pe masă; cartea/lampa/ghiveciul se află pe masă”, în loc de *la dreapta, la stînga, în colțul din dreapta* al mesei etc. De asemenea, încercau să arate direcțiile sau pozițiile spunînd: „În colo, aici, așa etc.”

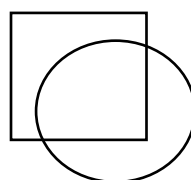
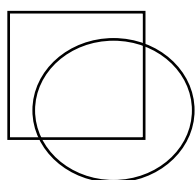
O bună parte din elevi *percep greșit/eronat pozițiile obiectelor în spațiu în raport cu sine sau cu un alt reper dat*. Majoritatea elevilor întîlnesc dificultăți la sarcinile de imitare a acțiunilor în oglindă, avînd necesitatea de verbalizare, apoi de realizare a acțiunii. De asemenea, cei mai mulți elevi se descurcă mai ușor în situații de identificare a obiectelor, fiind indicată poziția, decît în situații de verbalizare a poziției, fiind indicat obiectul. La fel, elevii se orientează mai greu în spațiu în cazul în care obiectele, ființele nu sunt strict ordonate pe verticală sau pe orizontală.

În continuare sunt propuse două activități complexe, care presupun dezvoltarea la elevi a reprezentărilor spațiale în contextul abordării conținuturilor prevăzute curricular la matematică în clasa I-ii.

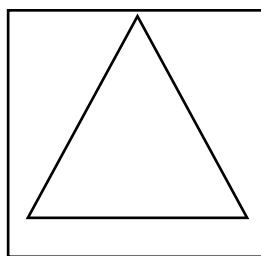
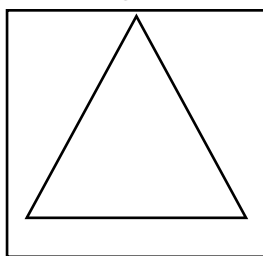
Elevii lucrează în perechi. Fiecare pereche primește fișe pe care sunt reprezentate figuri geometrice suprapuse și creioane colorate. Elevii trebuie să le coloreze astfel, încît figura indicată să fie deasupra. *De exemplu: „Colorează figurile astfel, încît deasupra să fie pătratul roșu, iar ovalul verde să fie sub pătratul galben”*.



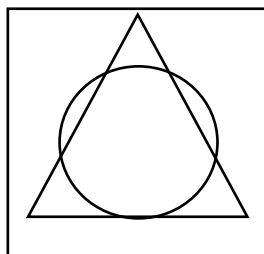
✓ *Colorează figurile astfel, încît pătratul verde să fie sub cercul albastru, apoi deasupra cercului albastru.*



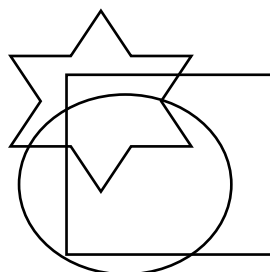
Colorează figurile astfel, încît pătratul verde să fie sub triunghiul albastru; apoi deasupra triunghiului albastru.



Colorează figurile astfel, încît triunghiul roșu să fie între cercul galben și pătratul albastru.



✓ *Colorează figurile astfel, încât steaua verde să fie sub pătratul albastru, iar pătratul - sub cercul galben.*

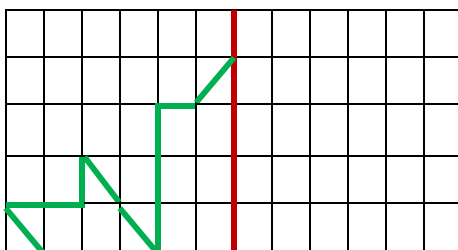
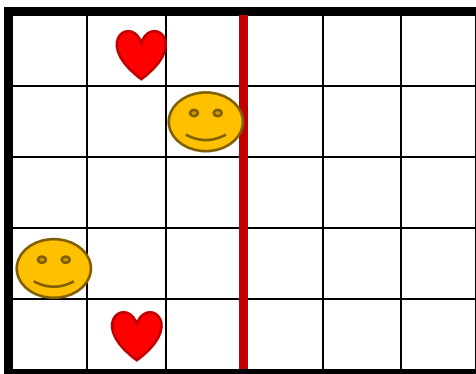


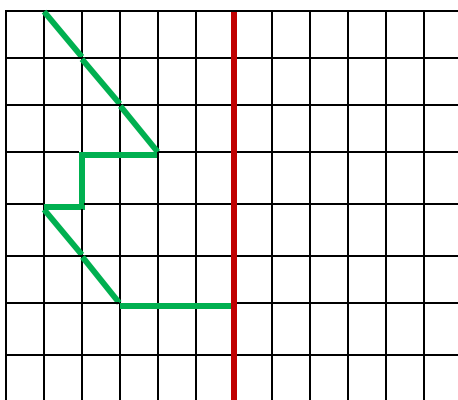
Inițial, copiilor le sunt distribuite figurile geometrice decupate, de culoarea indicată, iar aceștia le suprapun conform condiției, apoi le colorează pe cele de pe fișă. Ulterior, elevii trebuie să facă această „manipulare” doar în plan mintal.

Un rol important în formarea reprezentărilor spațiale îl joacă exercițiile de formare a reprezentărilor despre axa de simetrie. Literatura de specialitate recomandă includerea unor asemenea exerciții, începând cu clasa I. La început, se propune elevilor să lucreze pe foi cu rețea de pătrățele.

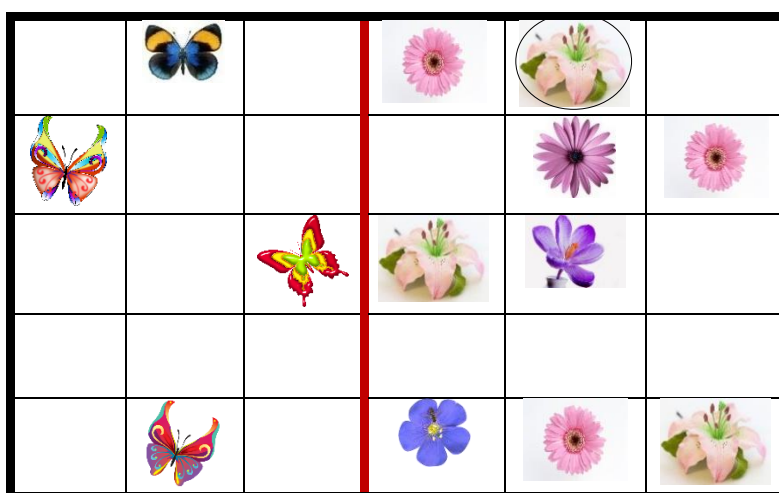
Imaginează-ți că desenul din album a fost realizat în acuarelă și albumul a fost închis imediat, fără a lăsa să se usuce.

Desenează urma rămasă pe cealaltă pagină (adaptat după 3, p. 11).





a) Încercuiește floarea pe care „se va așeza” fiecare fluturaș la îndoirea foii.



b) Completează textul problemei cu numere și cuvinte potrivite, conform imaginii de mai sus.

Daniela a decupat _____ fluturași și _____ floricele. Cu cîte mai multe _____ a decupat decît _____.

Rezolvă problema. Formulează și alte întrebări, astfel încît rezolvarea problemei să nu se schimbe.

În concluzie, cadrele didactice trebuie să acorde o atenție sporită și să proiecteze activități de formare a reprezentărilor de orientare în spațiu nu doar în perioada pregătitoare studierii conceptului de număr natural, dar la nivelul întregii trepte primare de învățămînt, deoarece reprezentările spațiale se formează pînă la vîrsta adolescenței. Pentru aceasta trebuie să fie aplicate diverse metode, procedee care să îmbine armonios formarea reprezentărilor spațiale în cadrul abordării tuturor conținuturilor matematice: jocuri didactice, exerciții de continuare a modelelor repetitive, dictări grafice, jocul „Tangram”, jocuri cu chibrituri, sarcini de modelare etc.

Bibliografie:

1. Curriculum școlar clasele I-IV. Chișinău: Ed. Lumina, 2010.
2. Miclea M. Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale. Iași: Editura Polirom, 1999. 344 p.
3. Ursu L. Matematică. Caietul elevului pentru clasa a III-a, semestrul 2. Chișinău: Editura Prut Internațional, 2013, 48 p.

4. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики, курс лекций для студентов дошкольных факультетов вузов. Москва: ВЛАДОС, 2003, 400 с.

5. Большой психологический словарь. Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. М.: 2003, 672 с.

6. Berthelot R., Salin M. L'enseignement de l'espace et de la géométrie dans la scolarité obligatoire. Mathematics. Université Sciences et Technologies - Bordeaux I, 1992. Disponibil pe Internet:

https://tel.archivesouvertes.fr/file/index/docid/414065/filename/these_Berthelot_Sali.pdf,

7. Imagistica mintală. http://www.scrigroup.com/educatie/psihologie-psihiatrie/Imagistica_mentala15951.php, (accesat: 7.03.2016).

8. Reprezentările. Disponibil pe Internet: <http://www.scrigroup.com/educatie/psihologiepsihiatrie/REPREZENTARILE62695.php>, (accesat: 7.03.2016).

9. Кочеткова И. Развитие пространственного мышления школьников при изучении геометрического материала в курсе математики начальных классов. Научная библиотека диссертаций и авторефератов. Disponibil pe Internet: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-prostranstvennogo-myshleniya-shkolnikov-pri-izuchenii-geometricheskogo-materiala-v-#ixzz3PJ5hUdMF>, (accesat: 29.02.2016).

10. Кривошей Е. Развитие пространственных представлений младших школьников. Disponibil pe Internet: <http://festival.1september.ru/articles/513391/>, (accesat: 20.12.2014).

11. Мельник Т. В. Развитие пространственных и временных представлений у учащихся с нарушениями в развитии. Disponibil pe Internet: https://www.google.md/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBsQFjAA&url=https%3A%2F%2Feducontest.net%2FSTORAGE_1%2FFILES%2Farticle%2F14324%2FMelnik.doc&ei=7gyrVOz0HY3vOZLbgcgD&usg=AFQjCNFy7JcK0upzB_CdfkTbEbP_2gWbOg, (accesat: 5.03.2016).

12. Петрич Л. Формирование пространственных представлений у младших школьников на основе организации системного подхода к изучению геометрического материала. Disponibil pe Internet: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/formirovanie-prostranstvennyh-predstavlenij-u-mladshih-shkolnikov-na-osnove.html>, (accesat: 28.02.2016).

13. Секретарева Л. Формирование геометрических представлений младших школьников на основе поисковой деятельности. Disponibil pe Internet: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-geometricheskikh-predstavlenii-mladshikh-shkolnikov-na-osnove-poiskovoi-deyatel>, (accesat: 28.02.2016).

VALORIFICAREA SISTEMELOR EXPERT ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT

Olga CHIRCHINA, dr., UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat. Prezentul articol propune o descriere succintă a direcției de dezvoltare pentru sistemele informatice educaționale - sisteme expert, importante aplicații practice și comerciale de inteligență artificială. Acestea se referă la îmbunătățirea calității de învățare prin individualizarea obiectivelor de învățare, adaptarea lor la personalitatea și caracteristicile psihologice ale elevilor.

Summary. This article provides a brief description of one direction of educational computer systems development – experts systems, the most important practical and commercial applications of artificial intelligence techniques. These systems relate to the improvement of learning quality via the individualization of learning tasks, their adaptation to the personality and psychological characteristics of students.

Instruirea asistată de mijloace tehnice constituie una dintre paradigmele fundamentale ale învățământului din secolul XXI. Odată cu creșterea performanțelor echipamentelor de calcul și cu cristalizarea unor noi abordări în științele educației, sistemele informatice educaționale au devenit instrumente de lucru indispensabile învățământului modern. Pot fi distinse două direcții majore de dezvoltare pentru sistemele informatice educaționale: sistemele clasice și sistemele inteligente de instruire, bazate pe tehnicile inteligenței artificiale [1, p. 3-4].

Produsele pentru asistarea procesului instructiv-educativ clasic, utilizate în prezent sunt, în marea lor majoritate, sisteme software convenționale. Aceste sisteme înglobează cunoștințe după modelul manualelor școlare; se bazează pe o reprezentare implicită a acestor categorii de cunoștințe, în sensul, că toate componentele sistemului (materialul de instruire, strategiile de instruire, etc.) sunt preprogramate. Acest fapt asigură sistemelor prezentarea unui comportament determinist, cu feedback limitat, rigid, unde nu există posibilitatea adaptării materialului didactic furnizat din punct de vedere al conținutului sau al metodelor de afișare în funcție de preferințele și competențele elevului/studentului. În esența lor, aceste produse sunt instrumente pasive, deoarece nu pot iniția și conduce interacțiuni educaționale în mod dinamic. Astfel, ele au o eficacitate relativ limitată [2, p. 75-77].

Sistemele inteligente de instruire, ca un domeniu științific interdisciplinar, au apărut în anii 70 și au fost implementate prin intermediul tehnicilor de utilizare a cunoștințelor printr-o reprezentare explicită a strategiilor de instruire. Acest domeniu de instruire a fost dezvoltat conform mai multor principii derivate din dorința de a obține o comportare inteligentă, personalizată și cuprinzătoare, incluzând toate activitățile care apar în instruirea clasică și, ținând cont de noile realități [3, p. 3]. Este ținută în obiectiv crearea unui mediu de învățare, în care studenții/elevii sunt implicați și motivați să-și asume propria responsabilitate pentru studiile făcute și pentru cunoștințele, capacitățile, aptitudinile achiziționate. Particularitatea de bază a conținutului învățământului, în acest caz, constă în majorarea considerabilă a „informației de reper”; existența mediului informațional computerizat care include în sine baza contemporană de instruire, hipertextul și multimedia, rețele de socializare și sistemele expert. Acestea se referă la utilizarea unui set de reguli,

„mijloace-scopuri”, care împreună cu opțiunile „studentului” permit sistemului să decidă asupra tehnicilor de instruire care vor fi aplicate. Nivelul de cunoaștere al utilizatorului este apreciat pe baza unor coeficienți numerici, care exprimă raportul dintre ceea ce știe utilizatorul și ceea ce cunoaște expertul-pedagogul (sistemul). Dacă prin adăugarea unor module specializate ar putea fi asigurat „transferul” cunoștințelor și competențelor de la expertul într-un domeniu oarecare către studenți, atunci sistemul inteligent ar căpăta valențe educaționale care, în mod fundamental, au tentă interdisciplinară. Acest sistem compară ce știe studentul și ceea ce sistemul încearcă să-i transmită, îmbunătățind, astfel, procesul de diagnosticare a greșelilor comise de studenți.

Una dintre direcțiile de cercetare mondială vizează proiectarea de sisteme inteligente care să fie capabile să se adapteze la cunoștințele, obiceiurile și nevoile specifice ale utilizatorului, altfel spus, să fie personalizabile. O schemă funcțională a unui sistem inteligent de instruire este reprezentată în Fig. 1.

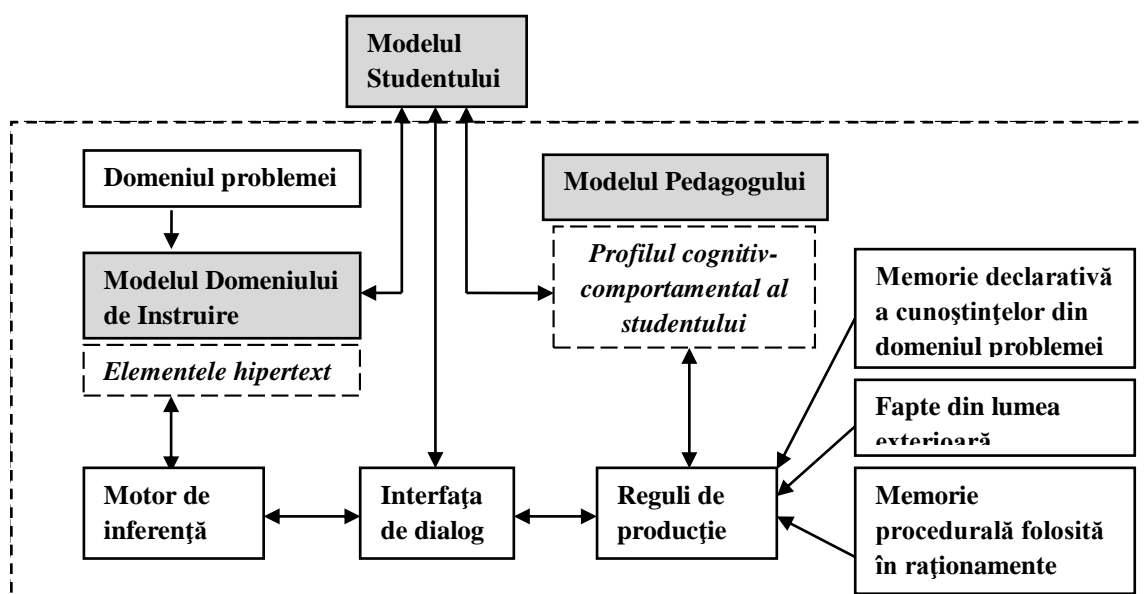


Fig. 1. Schema funcțională a unui sistem inteligent de instruire

Pentru a realiza acest tip de suport au fost utilizate două tipuri de soluții [1, p. 16]:

- în sistem este încorporat un model (cantitativ) al utilizatorului care este actualizat după fiecare perioadă de interacțiune, astfel încât forma de interacțiune să fie adaptată permanent la nivelul cunoștințelor și necesitățile utilizatorului;
- Alternativa pentru modelarea utilizatorului este de a lăsa și utilizatorului posibilitatea să intervină în elaborarea, setarea un sistem mai bun, în conformitate cu necesitățile proprii și complexitatea cerințelor sarcinilor didactice.

În al doilea caz, mediile de instruire inteligente implementează o „autodeservire”, în care utilizatorul este liber să aleagă personal opțiunile pe care le consideră necesare în procesul de instruire. Experimentele din acest domeniu au arătat că un astfel de sistem este

adecvat nu în orice context instrucțional, ci doar în situația în care cel care învață are capacitatea de a gestiona singur procesul de instruire.

Sistemele expert (SE, *Expert Systems*) reprezintă niște importante aplicații practice și comerciale de inteligență artificială care fac uz de cunoștințe specializate pentru a rezolva probleme de nivelul unui expert uman.

O caracteristică a SE este aceea care privește competența SE de a furniza explicații asupra raționamentelor întreprinse pentru obținerea rezultatului[2]. Ele sunt construite din programe ce conțin viziunile și cunoștințele proprii unui expert, persoane fizice, asupra unei probleme specifice; au, deseori, informații incomplete și imprecise și sunt responsabile de luarea deciziilor pentru soluționarea problemelor date. Un sistem expert încorporează multe tehnologii diferite, cum ar fi: baza de cunoștințe; mecanismele de interferență; facilitățile de explicare, etc. Toate definițiile sistemelor expert scot în evidență o trăsătură specifică a lor și, anume, faptul că *un SE utilizează informații extrase din experiența umană, furnizând decizii la nivelul de competență corespunzătoare informațiilor primite și a metodelor raționale implementate*. În literatura de specialitate se accentuează că eficacitatea sistemelor expert depinde de factorii ce urmează:

- posibilitatea sistemului de a acumula și de a aplica date despre rezultatele de învățare ale fiecărui student/elev pentru selectarea metodelor individuale de formare a cunoștințelor și competențelor;
- valabilitatea criteriilor de evaluare;
- posibilitatea adaptării sistemului la o schimbare a stării de stagiar (în cazul când discipolul, aparținând unei grupe de performanță, denotă un nivel mai ridicat sau mai scăzut al cunoștințelor).

După destinația lor SE sunt divizate, opțional, în trei mari categorii:

- 1) Consultative – pentru obținerea recomandărilor profesionale.
- 2) De cercetare și rezolvarea problemelor științifice.
- 3) De administrarea proceselor într-un timp real.

Pot fi evidențiate funcțiile generale ale SE: *control și monitorizare;depanare și reparare;proiectare și planificare;diagnosticare și întreținere;tutori inteligenți;simulare și predicție;clasificare și selecție*. Plecând de la acestea, putem specifica unele probleme de învățare soluționabile prin utilizarea SE:

- individualizarea și diferențierea învățării;
- diagnosticarea lacunelor și prognosticarea schimbărilor necesare;
- susținerea nivelului intelectual al elevilor;
- managementul educațional.

În Fig. 2 se propune o schemă funcțională a unui model al Procesului Instructiv (PI) care include: obiectul administrării;experții; un subsistem de gestionare a PI.

Achiziția cunoștințelor reprezintă etapa cea mai dificilă în crearea unui sistem expert. Pentru că învățarea poate fi efectuată în avans sau în timpul funcționării sistemului expert, clasificarea cunoștințelor se realizează în funcție de criteriile problematicii abordate și modului de reprezentare a cunoștințelor. În conceperea unui sistem expert cel mai important

lucru este stabilirea regulilor de deducție cu ajutorul mecanismului de inferență și alegerea manierei în care ele sunt reprezentate în bază de cunoștințe. Structura motorului de inferență cu motorul de inferență central; baza de cunoștințe și unele componente auxiliare sunt arătate în Fig. 3.

Ținând cont de faptul că dirijarea procesului instructiv se bazează, în mare măsură, pe evaluarea competențelor obținute, evidențiem unele paradigme ale acestora, cum ar fi cele ale: sistemelor expert specializate – hipermedia, hipertext-ul, modelarea, etc. În acest caz, baza de date a modelului computerizat este destinată păstrării conținutului structurat de instruire reprezentat printr-un text sau printr-un slide-conspect al lecțiilor destinate învățării independente; prin sarcini de laborator; prin teste; printr-un material informativ referitor la planul de învățământ, numărul de discipoli, etc.[5]

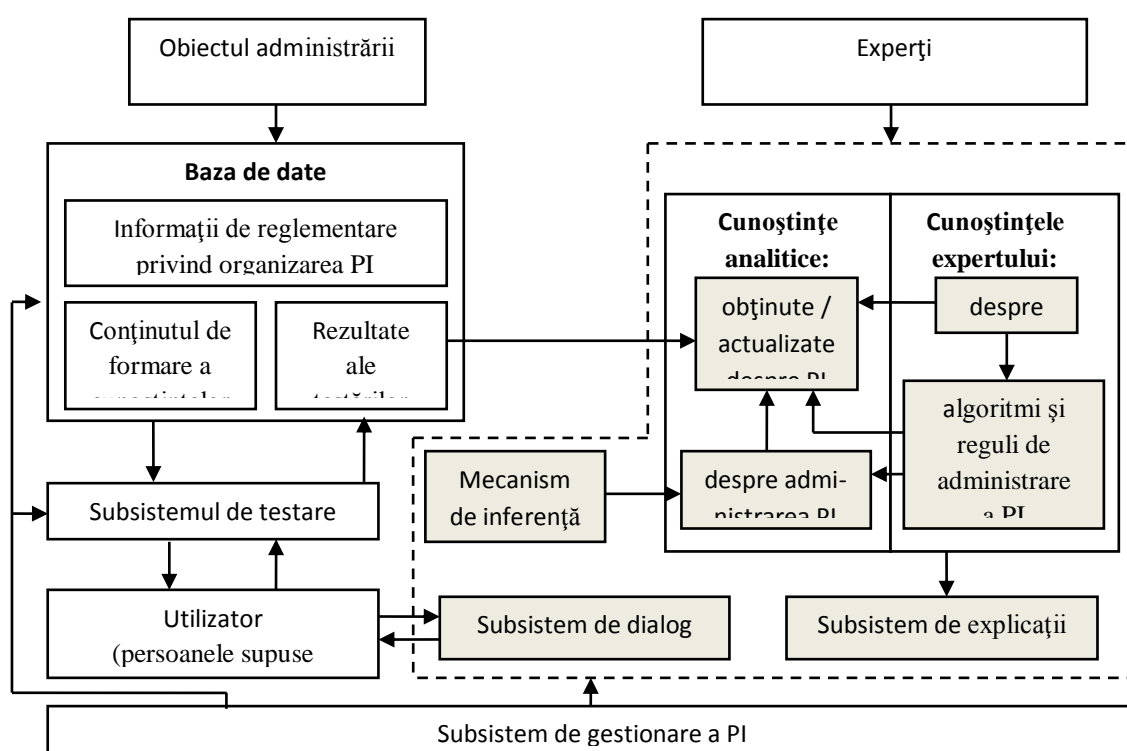


Fig. 2. Schema funcțională a unui model al Procesului Instructiv (PI)

Fiecare stadiu al procesului de proiectare a SE poate fi clarificat printr-o serie de itemi:

1) *Identificarea problemei:*

- a) Ce clasă de probleme va rezolva sistemul expert?
- b) Cum vor fi acestea formulate?

2) *Conceptualizarea:*

- a) Ce se dă și ce se inferă?
- b) De ce tipuri de date și cunoștințe dispunem?
- c) E nevoie de achiziție de cunoștințe?

3) *Formalizarea:*

- a) Sunt datele și cunoștințele pe care le avem la dispoziție insuficiente,

redundante sau în cantitate adecvată?

b) Sunt oare datele și cunoștințele de care dispunem corecte și precise sau nu?

c) Ce explicații sunt necesare?

4) *Realizarea:*

a) Ce metode sunt propice reprezentării datelor și a cunoștințelor?

b) E nevoie de un sistem hibrid?

c) Care este extensibilitatea, soliditatea realizării.

5) *Validarea rezultatelor:*

a) Cum se evaluează sistemul și erorile sale?

b) Cum se validează rezultatele?

c) Rezultatele sunt validate prin comparație cu cele obținute de experți sau cu cele obținute prin alte metode?[4]

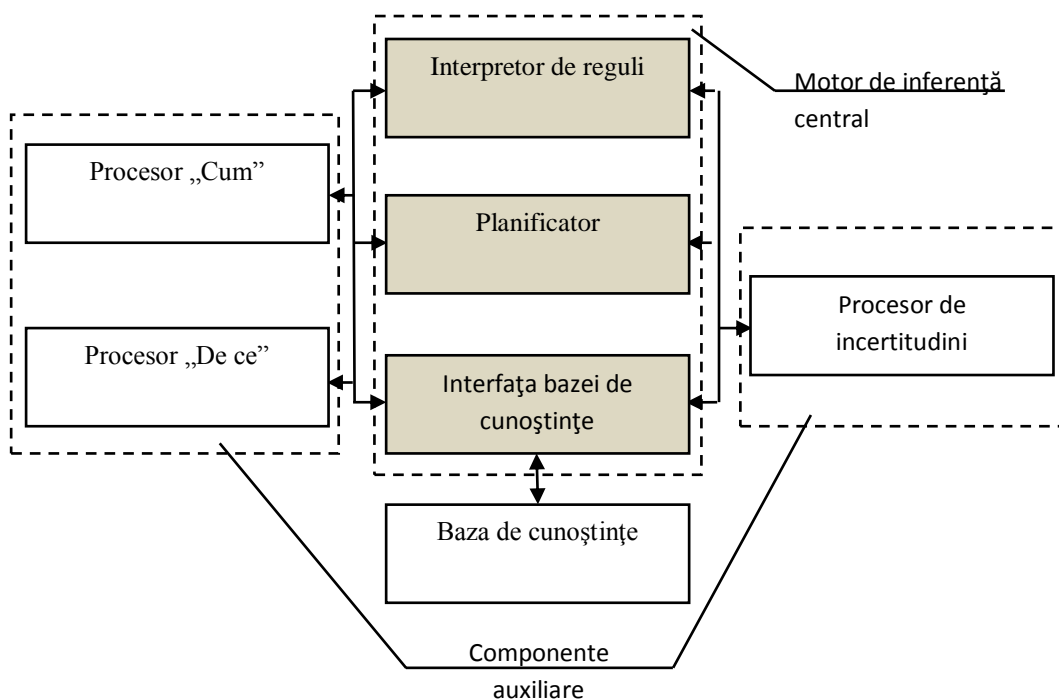


Fig. 3. Structura motorului de inferență

Savanții specifică următoarele, principale, avantaje ale folosirii SE în învățământ. Acestea sunt următoarele: profesorul obține informații complete despre activitatea de formare a fiecărui elev și a clasei în întregime prin fixarea la calculator a greșelilor comise în răspunsurile elevilor și constatarea cauzelor de erori; pot fi analizate nivelul intelectual și cel de cunoaștere al elevilor, abilitățile lor, motivația specifică, etc. [6]. Literatura de specialitate afirmă că actualmente sunt cercetate modele de transformare a cunoștințelor cu ajutorul calculatorului care au la bază integrarea SE tradiționale în sistemele de instruire *learning* și *tutoring*. Sunt cunoscute unele sisteme expert, deja aplicate în învățământ, precum: Eurisco, Chopin, MIKE, eLearning Office 3000, KARKAS, Formula Tutor, Teoretic[7].

```
D:\Install\bin\WIN\32\Obj\goal$000.exe
***** Program Test

h - Help i - Initializarea bazelor de date
p - Afisarea problemelor supuse expertizei
r - Lansarea expertizei
e - Lista studentiiilor bazei de date STUDENT
q - Iesirea din procesul expertizei
Tipul de intrare (h/i/e/p/r/q)?

Nume: Maiko

Numea: Maiko
Prenumea: Alexandr
Adresa: Strada Mihai Eminescu1/7
Varsta: 22
Bal_mediu: 6.5
Frecventa_negativa: 25
Participarea_la_conferinte: nu
Contact_cu_profesor: da

Problema: *** caracter_neactiv ***
conducatorul_proiectului poate fi o solutie de a rezolva problema caracter_neactiv (y/n)?
Cu certitudinea [%]: 80

-----
Cu certitudinea 75% incercati conducatorul_proiectului

-----
activitate_in_comanda poate fi o solutie de a rezolva problema caracter_neactiv (y/n)?
Cu certitudinea [%]: 90

-----
Cu certitudinea 60% incercati activitate_in_comanda

-----
consultarea_psihologului poate fi o solutie de a rezolva problema caracter_neactiv (y/n)?
Cu certitudinea [%]: 30

-----
Cu certitudinea 48% incercati consultarea_psihologului

-----
```

Fig. 3. Un fragment al rezultatului expertizei unei grupe de studenți

Experiența anterioară de studiere a modului „Proiectarea sistemelor expert”, component al cursului „Inteligența Artificială”, citit la facultatea de Informatică și Tehnologii Informaționale în Instruire, a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” a contribuit, laolaltă cu alte discipline de profil, în pregătirea studenților de a înțelege mai profund individualizarea proceselor mentale ale elevilor de-a lungul soluționării problemelor apărute în activitatea didactică.

În Fig.3 este reprezentat un fragment al unei interfețe de un micro sistem expert consultativ, elaborat la o lecție de inteligența artificială, destinat managementul unei grupe de studenți. Sistemul va ține cont de:

- datele personale ale studenților;
- balul mediu al studenților la unele discipline de studiu;
- numărul de lipse nemotivate la ore ale fiecărui student;
- participarea la conferințe;

– tipul caracterul studentului din punct de vedere al comunicării, etc.

Datele obținute sunt amplasate în baza de cunoștințe “*fapte_baz*”.

Bazele de cunoștințe specifice aplicațiilor de inteligență artificială. Acestea sunt niște baze de date speciale care dețin cunoștințe referitoare la o problemă particulară și devin, de fapt, niște suporturi tehnice de reprezentare a cunoștințelor necesare unui program inteligent. Bazele de cunoștințe consideră atât ierarhia datelor, cât și datele incluse - niște părți componente ale aceleiași structuri unde cunoștințele pot fi reprezentate prin fapte, reguli, cadre, rețele semantice. Reprezentarea ierarhică a cunoștințelor prin metoda euristică este importantă, deoarece este superioară metodelor tradiționale în ceea ce privește stocarea și căutarea informațiilor.

```
fapte_baz(invata_rau,bolnav_mult,30).
fapte_baz(invata_rau,motivatie_slaba,60).
fapte_baz(invata_rau,neactiv,10).
fapte_baz(bolnav_mult,frecventa_negativa,50).
fapte_baz(neactiv,contact_cu_profesorii,50).
fapte_baz(motivatie_slaba,deprinderi_de_lucru,70).
fapte_baz(motivatie_slaba,cunostintele_lipsesc,80).
fapte_baz(neactiv,cunostintele_lipsesc,15).
...
```

```
solutii_pos(bolnav_mult,sectie_sportiva,80).
solutii_pos(motivatie_slaba,apreciere_nou,70).
solutii_pos(neactiv,participarea_la_conferintii,30).
solutii_pos(frecventa_negativa,convorbire_cu_parintii,50).
solutii_pos(deprinderi_de_lucru,sarcini_interesante,60).
solutii_pos(cunostintele_lipsesc,ajutorul_profesorilor,80).
solutii_pos(participarea_la_conferinte,convorbire_cu_parintii,65).
solutii_pos(contact_cu_profesorii,activitatea_in_comun,75).
...
```

Fig. 4. Două fragmente ale programului micro sistem expert consultativ destinat management-ului unei grupe de studenți (limbajul Prolog)

Expertiza constă în aranjarea structurilor de cunoștințe care, procesate, să poată opera inteligent. Folosind mecanisme de inferență cu strategiile de control și faptele păstrate în baza “*fapte_baz*”, luând în considerație coeficiențele de incertitudine, sistemul expert recomandă utilizatorului unele soluții de rezolvare a problemei de reușită a studenților, care vor fi specificate în baza de cunoștințe “*soluții_pos*”. Două fragmente ale programului micro sistem expert consultativ pentru managementul unei grupe de studenți (scrise în limbajul Prolog) sunt reprezentate în Fig. 4.

În cadrul modulului „Proiectarea sistemelor expert” au fost studiate următoarele teme: aplicațiile sistemelor expert; arhitectura generală a sistemelor expert; sisteme inteligente de instruire. La etapa reflectată lucrarea finală, de examinare, consta în crearea unui sistem expert simplu, care să satisfacă anumitor condiții educaționale [8].

Considerăm că acest curs era binevenit pentru formarea competențelor cognitive de căutare, de aplicare și de analiză critică a informației parvenite din diferite surse referitoare la instrumentele și tehnicile de creare a aplicațiilor de inteligență artificială. De asemenea, cursul contribuia la dezvoltarea creativității și logicii studenților. Pe parcursul anilor de studiu a acestui curs, la catedră au fost elaborate teze de licență la sistemele expert în educație în baza limbajului Prolog. Spre regret, volumul cursului dat nu permitea aprofundarea cunoștințelor studenților la un nivel suficient de înalt pentru elaborarea ulterioare a unor sisteme expert educaționale mai performante.

Concluzie: Dezvoltarea unor tipuri de sisteme expert este rezultatul utilizării raționamentului artificial: metodelor de reprezentare a cunoștințelor într-o bază de cunoștințe și elaborarea unor motoare de inferență performante, care să manipuleze eficient cunoștințele și să realizeze un raționament corespunzător. Construcția SE este variată datorită tehnicilor folosite pentru diferite tipuri de sisteme expert, cum ar fi cele destinate: clasificării, diagnostic-ului, monitorizării, planificării, etc. [9, p. 176].

Sistemul expert este un instrument atât de învățare propriu-zisă, cât și de management al educației cu un mare potențial pentru intensificarea feedback-ului în procesul de învățământ. Aplicarea sistemelor expert în învățământ are abilitatea de a îmbunătăți calitatea actului educațional prin individualizarea sarcinilor de învățare, adaptarea acestora la personalitatea și caracteristicile individuale psihologice ale elevilor. Învățarea asistată de calculator contribuie atât la înțelegerea mecanismelor învățării, cât și la modelarea proceselor cognitive implicate în cadrul formării studenților.

Bibliografie

1. Sistemele inteligente de instruire. [online][citat 2016-02-15] Disponibil pe Internet: <<http://ru.scribd.com/doc/40088400/3-Curs-Instruire-Asistata>>
2. Sistemele automate de instruire. [online][citat 2016-02-15] Disponibil pe Internet: <<http://revistaie.ase.ro/content/2/13.pdf>>
3. Sistem inteligent de instruire în programare centrat ontologic. [online] [citat 2014-03-16] Disponibil pe Internet: <<http://andrei.clubcisco.ro/cursuri/5master/aac-sac/misc/Sistem%20inteligent%20de%20instruire%20in%20programare.pdf>>
4. Экспертная система прогнозирования успеваемости студентов в ВУЗах. [online] [citat 2015-03-5] Disponibil pe Internet: <<http://bibliofond.ru/view.aspx?id=447228>>
5. Sistemele expert, un nou cadru pentru organizarea conținuturilor învățământului și educației. [online][citat 2015-02-19] Disponibil pe Internet: <http://www.goldenideashome.com/rocsir/archiv/2002_1-2/6_DanielaJeder.pdf>
6. Sisteme Expert, Aspecte Didactice. [online][citat 2015-02-17] Disponibil pe Internet: <<http://biblioteca.regielive.ro/cursuri/psihopedagogie/sisteme-expert-aspecte-didactice-168813.html>>

7. Роль и место экспертных систем в образовании. [online][citat 2015-03-1] Disponibil pe Internet: <<http://scientific-notes.ru/pdf/024-003.pdf>>
8. Логическое программирование на языке Visual Prolog Учебное пособие. [online][citat 2015-03-10] Disponibil pe Internet: <http://window.edu.ru/resource/698/69698/files/soldatova_lezina.pdf>
9. Sâmbotin C. Sisteme expert cu PROLOG. București: Editura Tehnică, 1997. 205 p. ISBN 973-31-1065-5.

STRATEGII DE EFICIENTIZARE A AUTOEDUCAȚIEI ȘCOLARULUI MIC

Natalia POPA, *doctorandă*, Universitatea Pedagogică de Stat
„Ion Creangă” din mun. Chișinău

Rezumat. Autoeducația reprezintă sfera interioară și comportamentul de bază ca produs – rezultat al educației eficiente. Autoeducația este un proces sistematic, orientat spre un scop bine determinat de autoformare a conștiinței și comportamentului social al personalității, care presupune un efort de voință și implicare majoră din partea subiectului actului educativ.

Summary. Self education and inner sphere represents the basic behavior as the product - the result of effective education. Self-discipline is a systematic, goal-oriented self-tuition consciousness personality and social behavior, which requires an effort of volition and tremendous commitment on the part of the subject of the educational act.

Abordând autoeducația persoanei ca fenomen și proces sociouman observăm cele două componente de bază al acesteia: dimensiunea individuală și cea socială. Analizând dimensiunile autoeducației ca realizare de sine a omului, valorificăm *dimensiunea individuală*, iar investigând impactul persoanei asupra mediului social, evidențiem *dimensiunea socială*. Dimensiunea individuală, axată pe realizarea de sine se prezintă ca acțiune de dezvoltare creativă a amplului potențial uman și a capacității omului de autoperfecționare și autodepășire. În acest context scopul vieții trebuie să corespundă simultan binelui individual și binelui colectiv. Acest moment atrage atenția asupra dimensiunii sociale și desigur că a interconexiunii ambelor dimensiuni. Întrucât autoeducația are ca scop desăvârșirea, autoperfecționarea persoanei, ceea ce înseamnă progres personal, care va produce o schimbare pozitivă atât în plan individual. Cât și în plan social. În această privință autoeducația este în relație strânsă cu înțelegerea persoanei ca subiect/actor al actualizării de sine în socium, care se produce în conformitate cu propria natură, dar și cu normele și cerințele sociale. Potrivit lui A. Maslow, autoactualizarea se prezintă ca trebuință fundamentală a omului “*de a deveni tot mai mult și mai mult ceea ce este, de a deveni orice este capabil să devii*” [7].

În dimensiune socială autorealizarea/realizarea de sine a omului vizează integrarea în valorile sistemului social și adaptarea la exigențele comportamentale ce decurg din acesta. Depășirea consecventă a trăsăturilor negative și a comportamentelor neadecvate sau pasive dă dovadă de maturitate intelectuală și psihosocială, care alimentează regăsirea și

împlinirea morală de sine a omului. În acest aspect ne vom referi la câteva repere axiologice care deschid calea identificării unor componente ale mecanismului realizării de sine a omului, a autoactualizării și a autoeducației:

- stabilirea unui scop sau sens al vieții, ce poate fi materializat în anumite perspective, conform viziunii cercetătoarei autohtone Larisa Cuznețov [5,6];
- elaborarea unui plan al realizării structurat pe etape/pași;
- precizarea unui model de personalitate prin precizarea concretă a trăsăturilor la care râvnește omul;
- stabilirea modalităților și strategiilor de realizare: nu prin acțiuni de conjunctură, ci prin muncă stabilă și dobândire, perfecționare a competențelor;
- definirea priorităților valorice pe termen lung;
- elaborarea unui plan de debarasare de unele trăsături negative (concret și pe pași);
- definirea modalităților de odihnă, relaxare, implicare în variate activități de tip loisire.

Procesul autoeducației presupune un efort de voință și implicare majoră din partea subiectului actului educativ, fiind și în acest sens, unul complementar, dar și paralel, în cazul când implicăm în acest proces copii și tineri.

Criteriile în funcție de care o anumită activitate instructiv-formativă poate fi caracterizată ca și componentă a autoeducației sunt independența și libera voință în asumarea sarcinii, motivarea internă a activității, responsabilitatea alegerii strategiilor de lucru, autoevaluarea autonomă și obiectivă a progreselor înregistrate și capacitatea de a subordona acțiunile întreprinse unui scop anterior precizat de către adult [1; 2; 3; 4 etc.].

Deși extrem de importantă, disponibilitatea realizării autoeducației nu apare de la sine, în mod spontan, ci în rezultatul formării și cultivării acesteia, prin intermediul unor demersuri specifice, valorificate încă din cadrul familiei. În acest sens, este necesară în primul rând, asigurarea suportului motivațional și moral pentru realizarea autoeducației, respectiv dezvoltarea motivației interne a învățării, cultivarea încrederii elevilor mici în propriile forțe, incitarea curiozității și a interesului pentru a-și încerca și potența posibilitățile și calitățile native.

Corelat cu scopul și acțiunile anterior precizate este recomandată dezvoltarea voinței elevului mic în sensul de a rezista tentației de a abandona sau evita realizarea sarcinii autoimpuse odată cu înregistrarea primelor dificultăți sau eșecuri. *Cultivarea tenacității*, a capacității de a fi ferm și a persevera în pofida obstacolelor întâlnite în realizarea sarcinii asumate, reprezintă una din principalele condiții ale realizării autoeducației.

Simpla motivație sau entuziasmul nu sunt suficiente pentru ca școlarul mic să poată parcurge și realiza cu succes demersurile care țin de autoeducație. Din partea adulților este necesară dotarea copilului cu un ansamblu de strategii de munca intelectuală și moral-volitivă, incluzând procedee eficiente de asigurare a posibilității sintetizării independente a informațiilor și transformarea acestora treptat în structuri conceptuale și comportamentale logic și etic articulate. În acest context ne referim la variate aspecte cum sunt: familiarizarea elevului mic cu diversele tehnici de lectură, cu modul de întocmire a unor mici conspecte

și rezumate, cu specificul rezolvării diferitor categorii de probleme; cu un șir de modalități de a-și regla și controla comportamentul (la început exersăm elevul sistematic).

Ionescu M. susține că dezvoltarea capacității de autoeducație a școlărilor mici depinde de unii factori cum ar fi: ajutorarea acestora în ceea ce privește organizarea judicioasă a bugetului de timp și conștientizarea exigențelor ce decurg din scopurile de viață pentru care elevul mic a optat și, desigur că dezvoltarea capacității de autoevaluare și reflecție personală a acestora, care se exersează la școală și acasă [Apud 1].

Părinții, ca și pedagogii au astfel ca una dintre principalele lor îndatoriri, *dezvoltarea capacității de autoeducație a școlărilor mici*, capacitate care nu apare singură de la sine, aceasta reprezentând produsul unei activități organizate și de durată în cadrul familiei. Dezvoltarea capacității de autoeducație a școlărilor mici presupune luarea în calcul și transpunerea în practică a următoarelor direcții de acțiune:

- dezvoltarea curiozității și al instinctului de explorare, propriu școlărilor mic prin utilizarea unor strategii activ-participative și prin asigurarea unui raport adecvat între informațiile de tip declarativ (cunoștințe, prezentate în forma lor finală) și informațiile de tip procedural, care solicită în acțiuni de căutare, elaborare și achiziționare, efort propriu depus din partea școlărilor mic;
- dezvoltarea unor strategii și abilități de muncă intelectuală capabile să conducă la autonomia cognitivă a școlărilor mic, implicând, în acest sens, îmbinarea trasării unor sarcini de tip reproductiv și/sau algoritmic cu cele de tip creativ, constructivist;
- cultivarea independenței și intereselor școlărilor mici, încurajarea acestora în a explora domeniile de cunoaștere resimțite ca fiind în acord cu aptitudinile și aspirațiile lor;
- educarea voinței școlărilor mici și a capacității acestora de a depune un efort constant în vederea realizării sarcinilor impuse sau autoplanificate;
- ajutorarea școlărilor mici atât în ceea ce privește organizarea și gestionarea a bugetului de timp cât și în conștientizarea exigențelor ce decurg din scopul de viață pentru care elevul mic a optat;
- cultivarea capacității de autoevaluare și reflecție personală a școlărilor mic, de estimare adecvată atât a posibilităților și limitelor sale, cât și a modalităților de asumare a acestora [1].

Înțelegerea valorii social-umane a autoeducației morale presupune un larg orizont de cultură generală îmbinată cu cunoștințe și convingeri morale privind posibilitățile nelimitate pe care le oferă acest tip de educație în afirmarea liberă a personalității umane în toate domeniile vieții sociale. Sensibilizarea cunoașterii și înțelegerii de către copii și preadolescenți a tuturor acestor aspecte se realizează prin formarea conștiinței morale în raport egal cu comportamentul moral și consolidarea unității acestora.

Atitudinea față de autoeducația morală nu se reduce doar la cunoașterea valorilor morale, a normelor și regulilor morale, la intenția sau dorința de a te dezvolta moral, ea presupune în aceeași măsură și capacitatea operațională, întemeiată pe convingerea necesității de a face acest lucru. Componenta operațională a conduitei presupune priceperi, deprinderi și obișnuințe de muncă, asociate cu trăsături de voință și caracter, indispensabile

mobilizării resurselor interne în vederea învingerii obstacolelor, ce se interpun pe traiectoria desfășurării procesului de formare a competenței de autoeducație morală, precum și cu convingeri care ar transforma procesul formării autoeducației morale dintr-o activitate impusă din exterior, de adult, în una autodeterminantă, dintr-un proces predominant de realizare să devină unul de autorealizare. În acest scop, cea mai sigură cale de formare a competenței de autoeducație morală este elaborarea unei strategii capabile de a atinge anumite performanțe în comportamentul moral [Apud 1].

Indiferent de domeniul de cunoaștere în care a fost folosit, conceptul de strategie, acesta a subordonat, întotdeauna, aspectul de „*tactică*”, concept aplicat în sensul de: *modalitate de îmbinare a metodelor și mijloacelor necesare pentru realizarea obiectivului unei acțiuni anume*. Astfel, tactica reprezintă latura acțională a strategiei. Tactica și toate elementele sale componente sunt subordonate strategiei. Trebuie, însă, subliniat faptul că strategia nu este o simplă sumă de tactici, ci un ansamblu coerent și funcțional de tactici, care se corelează în permanență pentru realizarea scopului. Prin urmare, strategia este un sistem de tactici. La baza oricărei strategii stă o anumită logică și o anumită linie generală de gândire, concepere. Dezvoltând această idee, noi vom menționa că plecând de la faptul aprecierii felului de tactici putem oferi o anumită denumire strategiei.

Ionescu M. [Apud 1] afirmă că „Sensul general acordat strategiei în educație este acela de modalitate generală de concepere în viziune sistemică, pe termen lung, mediu și scurt a proceselor educaționale”. Prin urmare strategia în educație este operantă la trei niveluri:

- *macro*: unde se menționează de *strategia educațională*, care vizează sistemul de învățământ;
- *intermediar*: unde se menționează *strategia instructiv-educativă*, ce presupune procesul de învățământ în ansamblul său, având ca scop final idealul educațional aflat în vigoare;
- *micro*: unde avem în vedere *strategia didactică*, ce consideră procesul de învățământ desfășurat efectiv între cadrul didactic și educabilii săi, la nivelul unei discipline sau chiar al unei lecții, unde valorificăm scopul final prin realizarea obiectivelor.

Prin cerințele pe care le impune strategia și efortul pe care-l solicită, evident că ea contribuie la formarea unor deprinderi și obișnuințe de autoeducație, a unor trăsături pozitive de voință și caracter, care se înscriu în structura personalității umane. Crearea acestui cadru educativ, prin derularea într-o anumită ordine a secvențelor activității de autoeducație, conduce la formarea obișnuințelor elevilor de a-și îndeplini obligațiile, chiar dacă la început ele apar ca ceva impus din exterior (motivare extrinsecă), treptat, această conduită se transformă, în comportament autoimpus (motivare intrinsecă). Dacă ținem cont de conținutul concret al acestui proces și înconjurăm copilul permanent, atunci putem conchide că resursele școlare mici întru propria formare sunt, practic, inepuizabile [Ibidem].

Psihologic, autoeducația presupune strategii specifice de autoformare-autodezvoltare centrate pe:

- stimularea proceselor intelectuale prin autoconvingere, autosugestie;
- stimularea proceselor afective axate pe autostimulare, autoapreciere, autoconsolare, autopedepsire etc.;
- stimularea proceselor volitive ca: autocomanda, autocontrolul, autoaprobarea. O autentică educație școlară trebuie să pregătească și să stimuleze aceste capacități care condiționează autoeducația tuturor elevilor susțin cercetătorii din domeniul științelor educației [2; 3; 4; 5].

Pentru elaborarea unui program de autoeducație a școlarii mici, ne axăm pe:

- condiționarea și stimularea pozitivă, dorința de schimbare;
- fixarea scopului și obiectivelor/pașilor concreți;
- alegerea metodelor și procedeele specifice adecvate pentru formarea și dezvoltarea a ceea ce urmărim și integrarea într-un sistem și regim de activitate;
- stabilirea perioadei de aplicare a programului;
- realizarea permanentă a autoevaluării;
- consilierea și îndrumarea sistematică a elevului.

În cadrul cercetării noastre, sintetic, am definit *competența de autoeducație* ca fiind *ansamblul capacităților școlarii mici de a-și organiza/proiecta-desfășura-evalua condițiile propriei educații*. Am optat pentru conceptul de „competență” datorită semnificației sale în raport cu actul didactic, datorită deschiderilor spre operaționalizare. Ne-am axat pe o abordare metacognitivă a sintagmei pentru că aceasta a permis elaborarea unui model cu caracter teoretico-aplicativ operațional. Competența de autoeducație a școlarii mici un element important cu caracter deschis și dinamic al cercetării efectuate, include acțiuni de proiectare a propriei strategii de autoeducație (SA); acțiuni de realizare/aplicare a acesteia și acțiunile de autoevaluare și corectare.

În acest context, este important să menționăm un aspect-cheie, învățătorul organizează activitatea sa pe două axe. Un presupune gândirea și valorificarea unei strategii comune de autoeducație a elevilor și alta – acordarea ajutorului și susținerii strategiilor individuale ale elevilor de autoeducație. Desigur acestea interferează, se completează reciproc, principalul moment ca pedagogul să propună elevilor ca aceștia să elaboreze o agendă specială a autoeducației, în care vor face anumite însemnări sistematic (la 2-3 zile).

Strategia de autoeducație este un construct dinamic, cu rol adaptativ în raport cu toate condițiile învățării, caracterizat prin unicitate și originalitate, deoarece elevii sunt diferiți. Competența de autoeducație morală a școlarii mici presupune funcționarea interdependentă a componentelor ei: de autocunoaștere – de determinare a resurselor interne ale autoeducației morale și de determinare a resurselor externe ale propriei educații, de contextualizare a strategiei de autoeducație comune cu cea individuală. În baza analizei și sintezei literaturii de specialitate și, îndeosebi a reperelor teoretice privind autoeducația școlarii mici (Barna A., 1995; Cristea S., 2003; Cuznețov L., 2013 etc.) am conceput și elaborat un Model teoretico-aplicativ de formare al competenței de autoeducație, axat pe valorificarea perspectivei psihopedagogice (Figura 1):

Elementul de bază	Capacități implicate și abilități asociate
Autoproiectarea SIA	<p>Capacități și abilități decizionale și de planificare</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Formularea opțiunii pentru elaborarea strategiei individuale de autoeducație (SIA) (vârsta 9-10 ani):</i> <ul style="list-style-type: none"> – stabilirea datelor de autocunoaștere (vârsta, sex, conduită, aptitudini, trăsături caracteriale etc.); – determinarea contextului extern al autoeducației (ce va face elevul la școală și acasă); – stabilirea resurselor externe ale autoeducației (ce ajutor și din partea cui așteaptă elevul). • <i>Elaborarea strategiei individuale de autoeducație:</i> <ul style="list-style-type: none"> – formularea scopurilor și obiectivelor autoeducației; – stabilirea opțiunilor metodologice cu privire la autoeducație morală și evaluarea rezultatelor ei (se realizează sub conducerea pedagogului); – selectarea și organizarea informației necesare autoeducației (se face o rubrică specială în agendă, unde elevul își va face notițele necesare); – stabilirea timpului de analiză și apreciere a rezultatelor obținute (miercuri, sâmbătă).
Realizare / implementare SIA	<p>Capacități și abilități de realizare/ autoeducație</p> <ul style="list-style-type: none"> – concretizarea pe care le va aplica elevul la școală și în familie (lectură; notițe; dialog cu adulții; dialog interior – reflecții; exercițiul etc.).
Autoevaluarea SIA	<p>Capacități și abilități de autoevaluare</p> <ul style="list-style-type: none"> – autoevaluarea rezultatelor autoeducației (mai întâi împreună cu adultul, apoi independent); – autoevaluarea procesului autoeducației în ansamblu (împreună cu adultul); – completarea și/sau re/planificarea unor noi aspecte de autoeducație.

Figura 1. Modelul teoretico-aplicativ de formare al competenței de autoeducație

În cadrul procesului de autoeducație, învățătorul acordă ajutor consultativ copiilor și părinților. Părinții sunt implicați activ în acest proces. Strategia de formare a competenței de autoeducație la școlarii mici devine cunoscută și părinților. Aceștia sunt familiarizați cu toate aspectele legate de autoeducația copiilor lor (la adunările de părinți sau activitățile speciale de consiliere centrată pe dezvoltare). În continuare, propunem un șir de strategii selectate din literatura de specialitate [1; 2; 3; 4; 5 etc.], dezvoltate de noi în procesul cercetării, care pot fi valorificate în ambele ipostaze, autoeducația individuală și comună a școlarii mici.

Strategia formării competenței de autoeducație în baza valorificării conștiinței morale (percepții, reprezentări, judecăți, raționamente, convingeri), care se referă la aspectul ideatic și intențional al conștiinței umane trebuie realizată de către părinți și

continuată în școală. Prin strategia dată, propunem ca inițierea procesului de formare a competenței de autoeducație să se desfășoare paralel cu însușirea de către școlarii mici a unei baze informaționale care le-ar oferi sprijin în cunoașterea și diferențierea valorilor și nonvalorilor. Considerăm că acest proces parcurge etapele descrise de către C. Cucuș cu referire la *constituirea referențialului axiologic* [4, p. 186] și dezvoltate și completate de noi:

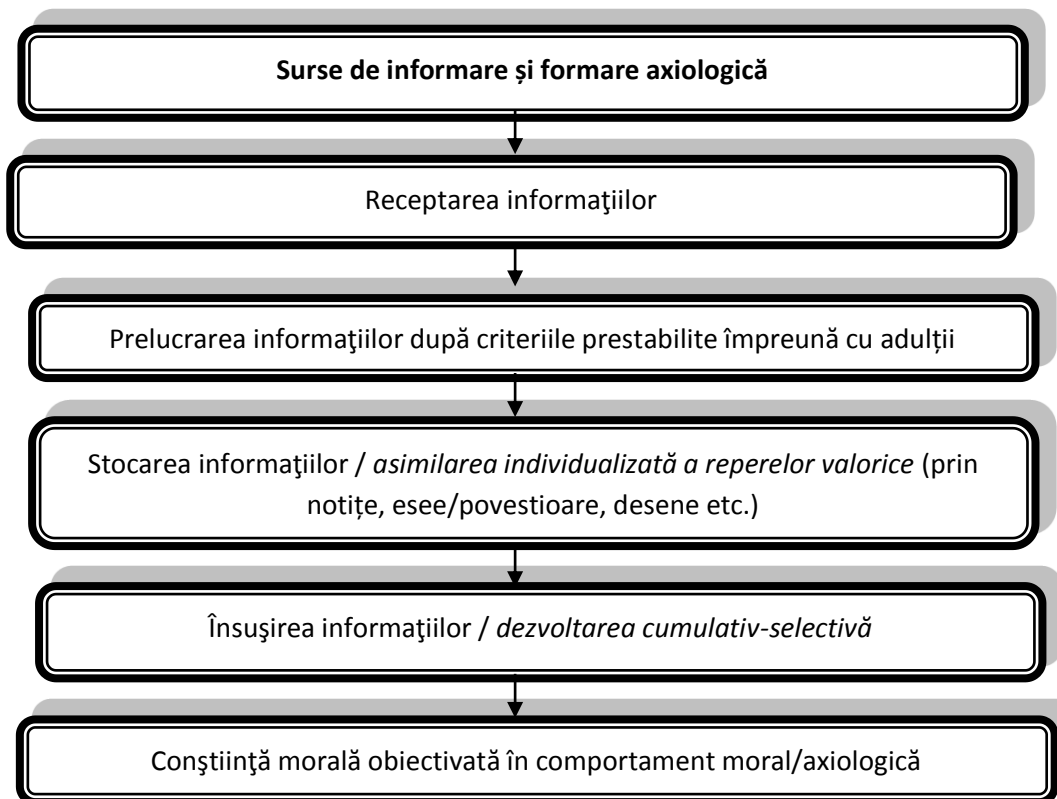


Figura 2. Mecanismul formării conștiinței moral/axiologice

Strategia formării competenței de autoeducație în corelație cu formarea conduitei morale (priceperi, deprinderi, obișnuințe, comportamente). Prin această strategie propunem ca formarea competenței de autoeducație să se desfășoare într-un cadru axiologic, astfel încât ar fi posibilă transpunerea atitudinilor asimilate în comportamente personale. În acest context ne călăuzim de ideea lui C. Cucuș, care afirmă că *valoarea se naște din acțiune, dar este și fermentul ei* [4, p. 185].

Strategia formării unității dintre conștiința și conduita morală (formarea atitudinilor și comportamentelor morale afective și motivaționale) presupune exersarea sistematică a personalității elevului pentru a îmbina coerent aspectele: informativ-formativ și a stimula manifestarea atitudinilor personale față de diverse aspecte ale vieții școlare și familiale.

Strategia formării competenței de autoeducație a școlarii mici prin forme și metode accesibile vârstei și personalității concrete, orientează adultul spre respectarea particularităților individuale. Este cunoscut faptul că fiecare familie și context școlar au specificul lor, anumite relații interpersonale care se stabilesc între membrii acestora, de atât modelul și strategiile propuse se adaptează și se completează la necesitate. Evident că este necesară o pregătire inițială a elevilor și părinților sub aspect general, dar care va continua

să fie studiată individual de către cei antrenați, cu referire la particularitățile propriei familii, copil, persoană adultă.

În concluzie, autoeducația reprezintă sfera interioară și comportamentul de bază ca produs – rezultat al educației eficiente. Autoeducația este un proces sistematic, orientat spre un scop bine determinat de autoformare a conștiinței și comportamentului social al personalității. În acest context menționăm că părinții au și ei un prilej bun de a se autoeduca împreună și parale cu copiii lor. În final conturăm câteva condiții psihopedagogice de valorificare a autoeducației:

- copiii li se oferă posibilități suficiente de activitate independentă, inițiativă și libertatea gândirii;
- se acordă ajutor doar atunci când apar contradicții și tensionări interioare;
- adulții se străduie să mențină și să amplifice succesul elevului prin manifestarea încrederii, susținerii, sprijinului din partea adulților și semenilor;
- copiii treptat li se formează, prin exersare, abilități de soluționare a obstacolelor, apărute în alcătuirea algoritmilor, programelor individuale, orientate spre autorealizarea, autoperfecționarea conștiinței și comportamentului social.

Bibliografie

1. Barna A. Autoeducație. Probleme teoretice și metodologice. București: EDP, PA, 1995.
2. Calaraș C. Cultura autoeducației elevului. Chișinău: Primex-com SRL, 2010.
3. Cristea, S., Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației.
4. Cucoș G. Pedagogie. Iași, Polirom, 2008.
5. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008.
6. Cuznețov L. Filosofia practică a familiei. Chișinău: CEP USM, 2013.
7. Maslow A. Motivație și personalitate. București: Ed. Trei, 2007.

MĂSURI DE AMELIORARE ȘI DE PREVENIRE A SURMENAJULUI PE PARCURSUL PROCESULUI EDUCAȚIONAL ÎN CLASELE PRIMARE

Liliana SARANCIUC-GORDEA, dr. ped., conf. univ.,

catedra Pedagogia Învățământului Primar

Dana CHIVIRIGA, masterandă

Rezumat. Articolul dat, elucidează suportul teoretic al surmenajului școlar și detaliază un model practic de măsuri în vederea ameliorării și prevenirii surmenajului la elevii din clasele primare.

Résumé. Dans cet article est élargi le support théorique de l'épuisement scolaire, est analysé un modèle pratique d'intervention visant l'amélioration et la prévention de l'épuisement chez les élèves de l'école primaire.

Studiul și analiza reperelor științifice prin abordarea oboselii neuropsihice ca predispoziție a surmenajului intelectual: R. Gagné (1975), J. Biederman, J. Newcorn, S.

Sprich (1999), Г. Хакен (2001), C. Enachescu (2004), D. David (2006), Ю. Кузнецов (2006) ne-a demonstrat:

- **oboseala este** acea stare temporară a organismului care apare în urma unui efort excesiv sau de prea lungă durată, și care se anulează ca urmare a unei perioade de odihnă;

- **la treapta școlară** predomină tipul de **oboseală intelectuală**: provocată de monotonia muncii sau a mediului de lucru; de solicitarea unilaterală a funcțiilor psihomotrice; cauzată de emoții puternice; cauzată de însumarea unor influențe nefavorabile de lungă durată care vădit **duce la surmenaj intelectual**;

- **surmenajul provine** din oboseală și anume din oboseala intelectuală;

- **surmenajul este** o oboseală de durată, manifestat printr-o senzație neplăcută de slăbire generală, lipsă de interes pentru muncă, dureri de cap, tulburări de somn, scăderea poftelor de mâncare și a capacității intelectuale (gândire, memorie, atenție, imaginație, etc.).

Prin clarificarea tipului de oboseală predominantă la treapta școlară primară, pe baza studiului particularităților activității intelectuale și fizice: P. Galperin (1975), P. Golu (1985), A. Crivoi, L. Cojocari, Iu. Bacalov (2006), I. Dumitru, C. Ungureanu (2005), L. Apostol-Stănică (2008) am stabilit:

- **categoriile de semne ale oboselii la școlari**:

a) **Semne generale**: paloare, ochi încercănați, privire mată, copilul se „culcă” pe masa de lucru, senzație de bară deasupra ochilor, anorexie sau, dimpotrivă, bulimia suspectă, dureri de cap.

b) **Semne psihice**: inversarea dispozițiilor psihice, senzație de pericol iminent, dificultăți în perceperea realității, imposibilitatea de concentrare, sărăcirea vocabularului, apariția ticurilor, a bâlbâielilor, etc.

- **factorii generatori de oboseală**: elevul însuși, cadrele didactice, cadrul organizatoric și administrativ al școlii, mediul socio-familial al elevului;

- **cauzele generatoare de oboseală la elevi**: planurile și programele de învățământ prea încărcate; orarele rău întocmite; clasele supranumerice; folosirea necorespunzătoare, lipsită de talent pedagogic a unor metode didactice; nerespectarea pauzelor reglementate dintre lecții; vicii în încălzirea, iluminarea și ventilația claselor; somn insuficient (prea mult timp cheltuit pentru vizionarea programelor la televizor, etc.); supraîncărcarea elevilor cu teme pentru acasă; lipsa de proporționalitate între activitățile intelectuale și fizice; situarea școlilor în părțile zgomotoase ale orașelor; ignorarea deficiențelor senzoriale ale unor elevi (văz sau auz slab); absența la elevi a obișnuinței de a face eforturi susținute; motivația necorespunzătoare a activității școlare.

În urma abordării date am stabilit: **cauzele oboselii școlare produse în timp favorizează surmenajul școlar**.

Prin elucidarea aspectelor de prevenire și combatere a oboselii/surmenajului în clasele primare: T. Kulscar (1971), G. Tănăsescu (1979), O. Petrișina, G. Popova (1988), M. Vasilov (1993), E. Crețu (1999), M. Carianopol, A. Tîrcă, A. Alionte, C. Faur (2004), N. Socoliuc (2007) am determinat:

- **cerințele și măsurile speciale de combatere a oboselii:** Cerințele psihologice ale alcătuirii orarului; Monotonia și combaterea ei; Psihofiziologia odihnei; Educarea motivelor învățării; Igiena activității intelectuale și fizice.

Studiul și analiza actelor legislative / normative: *Concepția educației din RM (2000); Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva Școlii prietenoase copilului, elaborate de ME RM, (2013); Hotărîrea Guvernului RM cu privire la Programul Național de promovare a modului sănătos de viață pentru anii 2007-2015; Programul de activitate al Guvernului Republicii Moldova 2015 – 2018; Planul - Cadru pentru învățământul primar, anul de studii 2015 – 2016; Curriculumul de Dirigenție, cl. a IV-a (2007)* denotă faptul că, trasează conținutul cercetat de noi, dar pe cât de valabil este acest conținut valorificat în practica pedagogică rămîne de studiat. De ce?

O sursă accesată de noi <http://drepturi.md/en/un-elev-din-2-simte-oboseala-iar-programele-scolare-sunt-supraincarcate-20-dec-2014> vine cu un comunicat, potrivit unui studiu realizat de Centrul de Sănătate Publică din mun. Chișinău, care informează că, în cadrul sistemului de învățământ școlar orele sunt alcătuite prost, lecțiile grele nu alternează cu cele ușoare, iar programele școlare sunt supraîncărcate. Doctorii au analizat starea de sănătate a 1057 de elevi din cinci școli și licee din capitală, pe parcursul anului școlar 2013-2014, scrie www.mednews.md

Potrivit sursei, mai mult de jumătate dintre copiii din clasa I se simt obosiți, 21,48% simt o diminuare a capacității de memorare, iar 19,33% au dureri de cap în timpul zilei. Cu vârsta, procentul elevilor extenuați crește alarmant. Răspunsurile elevilor i-au îngrijorat pe medici. Majoritatea copiilor au spus că simt surmenajul la mijloc de săptămână, când conform curbei capacității de muncă și a ritmurilor biologice intensitatea activităților intelectuale ar trebui să fie maximă. Din raportul medicilor igienişti mai aflăm că elevii nu prea dorm la amiază, fac puțină mișcare și petrec mult timp la calculator și TV.

Acest comunicat a fost realizat de persoane competente a Centrului de Sănătate Publică din mun. Chișinău, prin care vedem poziția elevului din perspectiva dată, dar ne-am întreat: - *Cum este pregătit învățătorul pentru a-i asigura elevului un mediu sănătos de activitate intelectuală și fizică?*

Pentru a *determina nivelul de dezvoltare a competențelor de ameliorare și prevenire a surmenajului școlar la învățători:* ● *Cunoștințe* despre: fenomenul oboselii intelectuale – predispoziție a surmenajului intelectual; specificul igienei muncii intelectuale și fizice a elevilor din clasa a IV –a; cauzele generatoare de oboseală intelectuală; ● *Capacități* de: combatere a monotoniei; organizare a odihnei școlare a elevilor; educare a motivelor învățării elevilor, am **recurs** la anchetarea a 36 cadre didactice la treapta primară de învățământ (cl. I- IV), LT cu profil de Arte „M. Berezovschi”, or. Chișinău utilizînd chestionarul ca instrument, adaptat după Programul Asigurarea calității ECD, TEHNE-CCD, Democracy Commission Small Grants - Ambasada SUA, București, 2007.

Rezultatele obținute în urma chestionării inițiale și analiza datelor obținute denotă faptul că învățătorii examinați nu sunt capabili de a realiza măsuri de ameliorare și de prevenire a surmenajului pe parcursul procesului educațional în clasele primare (6

învățători la nivelul superior (16,7%). Majoritatea examinațiilor s-au plasat în urma chestionării la nivelul mediu cu scorul între 7 și 1 puncte (16 învățători (44,4%)) și la nivelul inferior 0 – 6 puncte (14 învățători (38, 9%)). Aceste rezultate înregistrate denotă faptul că examinații inconștient realizează unele măsuri în direcția cercetată sau mai degrabă „fac ce trebuie așa să facă” și nu pentru a răspunde la întrebarea „De ce?”. Cu alte cuvinte, nu dispun de capacități în direcția cercetată.

Situația dată ne-a motivat să elaborăm un model practic experimental care în opinia noastră va duce la creșterea capacităților învățătorilor în direcția cercetată. Iar în baza acestui model, printr-un program concret experimental, să valorificăm procesul de ameliorare și prevenire a surmenajului pe parcursul procesului educațional în clasele primare.

Modelul experimental a avut scopul de a „iniția” cadrele didactice în procesul de ameliorare și prevenire a surmenajului școlar și de a reflecta asupra relevanței acestei dimensiuni pentru activitatea acestora profesională prin dezvoltare de capacități specifice domeniului dat.

La baza modelului experimental au stat abordările științifico-metodice în direcția cercetată cu surse specifice programului experimental, aplicat pe durata de realizare în practica pedagogică ianuarie – martie 2016:

- *natura obosealii intelectuale ca predispoziție a surmenajului intelectual la treapta școlară;*

- *factorii de modificare a capacității de muncă a elevilor: organizarea regimului școlar, alternarea muncii cu odihna;*

- *factorii și cauzele generatoare de oboseală (elevul însuși, cadrele didactice);*

- *cerințe și măsuri speciale de combatere a obosealii (Monotonie și combaterea ei; Psihofiziologia odihnei)*

În baza surselor teoretice modelul prevede 3 dimensiuni:

1. odihna activă în spațiul școlii;

2. alternarea activităților intelectuale cu cele fizice în procesul educațional;

3. suplینirea timpului liber al elevului în aspect extrașcolar.

Programul experimental a demarat în Liceul Teoretic „M. Berezovschi”, or. Chișinău. Cadrelor didactice (36 învățători) li s-au propus ședințe de training în cheia temei de cercetare, realizate în cadrul reuniunilor metodice, total 8 ședințe, derulate în trei faze conform modelului elaborat. Ținem să menționăm faptul că, dimensiunile modelului expuse anterior, au și constituit tematicile ședințelor formative destinate învățătorilor.

Obiectivele programului:

La finalul programului participanții vor fi capabili să-și:

• Dezvolte cunoștințe despre: Particularitățile activității intelectuale și fizice în clasele primare; Natura obosealii intelectuale ca pricină a surmenajului; Specificul instalării/prevenirii surmenajului la vîrstă școlară mică;

• Dezvolte abilități de: organizare a odihnei active în spațiul școlii; aplicare a pauzelor dinamice la lecții; de măsurare a gradului de oboseală la meditația didactică;

• Utilizeze instrumente și tehnici de ameliorare și prevenire a surmenajului intelectual la elevi: jocul dinamic, exercițiile fizice de recreere în timpul plimbărilor la aer liber; chestionarul de evaluare a capacității de organizare a studiului independent în timpul meditațiilor didactice; tehnicile de autoevaluare cu referire la calitatea îndeplinirii temelor de acasă; testul AGOS de evidență a gradului de oboseală la elevi.

În continuare vom elucida unele secvențe de valorificare a programului experimental.

Subiectul: Odihna activă în spațiul școlii. Pe baza definițiilor date oboselii și surmenajului, învățătorilor li s-a propus să scrie exemple de organizare a odihnei active a elevilor la nivel de clasă. Itinerarul realizat de învățători s-a identificat cu cel propus de noi și învățătorii au stabilit că sînt obligatorii de organizat și realizat următoarele măsuri:

- activități recreative în aer liber/jocuri afară în orice anotimp al anului;
- plimbări în aer liber în orice anotimp al anului.

Examinații au conchis că, ambele din aceste măsuri au ca finalitate șederea în aer liber, care este obligatorie la vârsta școlară mică ca formă activă după programul școlar ce trebuie să aibă o durată de 3 – 3,5 ore. În cazul dat Jocul și plimbările, gimnastica și unele sporturi ușurează fenomenul de refacere a capacității de muncă.

Deasemena s-a punctat că, activitățile recreative de mișcare în aer liber trebuie alternate cu activități recreative sedentare, cum sînt spectacolele, lectura, urmărirea emisiunilor radio-tv. Este bine să nu se repete zilnic același program recreativ pentru a preîntîmpina monotonia, plictiseala, care la rîndul lor, duc la apariția oboselii. Trebuie evitate excesele. Televizorul poate deveni un dușman al sănătății, la fel și calculatorul, dacă se depășește o oră pentru școlarii mici și 2 ore pentru cei mari.

În faza finală a ședinței formative, învățătorilor li s-a propus să simuleze momente de activități specifice odihnei active, care ei le cunosc și/sau le aplică în activitatea sa profesională. Prin prisma praxiologică învățătorii au ajuns la concluzia finală că, alternarea activităților fizice cu activitățile educaționale reprezintă o condiție esențială atît pentru refacerea forței de muncă, pentru înlăturarea oboselii, cît și pentru îmbogățirea cunoștințelor.

Un alt **subiect** supus dezbaterii din perspectiva ședinței trei - formative a fost **Organizarea meditației didactice.** Învățătorilor li s-a propus să studieze regulamentul *Cu privire la organizarea și funcționarea claselor și grupelor cu program prelungit* (art. 18 (p.5) și art. 19 (p.5) al Legii Învățămîntului nr.547 din 21.07.1995 cu modificările ulterioare) și să stabilească: de ce este responsabil învățătorul în cadrul acestui program; o schemă orientativă a programului de activitate a claselor și grupelor cu program prelungit de 3 ore și de 6 ore; durata pregătirii temelor pentru acasă în comparație cu alte activități de program.

Realizînd sarcinile, învățătorii au fost întrebați: Care activitate din acest program se consideră Meditații didactice?, Cu ce scop sînt prevăzute și la ce ele contribuie?. Răspunsurile învățătorilor au fost generalizate prin următoarele:

a) În cadrul grupului cu program prelungit elevii realizează sarcini de muncă individuală – fac teme pentru acasă, iar această etapă este numită Meditație didactică.

b) Meditațiile didactice sînt prevăzute în bugetul de timp zilnic, în afara orelor din orar. Ele sînt organizate pentru pregătirea lecțiilor și temelor de acasă de către elevi (continuarea învățării începute la lecții) cu scopul promovării obiectivului educației centrate pe elev de „a-l învăța să învețe”.

Pentru antrenarea elevilor de a învăța temeinic, eficient, economic și bine, învățătorilor li s-au propus o serie de „îndemnuri” pe care le pot utiliza în practica educațională (I. Jinga, I. Negreț) și tehnici de lucru individual al elevului la planificare a studiului pentru ziua următoare (exemple expuse mai jos):

I. Planificați studiul în mod riguros!

☺Nu începe să studiezi fără a-ți planifica timpul de care vei avea nevoie.

☺Nu începe să studiezi materia fără să-ți reamintești tot ce ai de făcut (consultă, în acest scop, agenda elevului) și să identifici dificultățile acesteia!

☺Consultă-ți „Calendarul de studiu săptămînal”, raportînd materia de învățat la timpul disponibil, în funcție de dificultățile acesteia (operează modificări dacă crezi că este necesar)!

☺Asigură-ți un „timp de rezervă”!

II. Organizează-ți studiul în mod științific. Elaborează-ți un plan de studiu! Adică:

☺Înainte de a începe să faci temele de acasă, stabilește-ți obiective clare de realizat!

☺Analizează dacă ai toate materialele necesare pentru a începe lucrul (caiete, materiale bibliografice, manual etc).

☺Înlătură tot ce e de prisos pe masa de lucru și ce te-ar putea distra din continuitatea învățării. Aranjează-ți lucrurile necesare în ordinea în care le vei folosi.

☺Organizează-ți munca în așa fel, încît să poți verifica dacă ai realizat ceea ce ți-ai propus!

III. Studiază eficient! Respectă cu strictețe calendarul și planul de studiu!

☺Fii perseverent!

☺Nu-ți pierde încrederea în forțele tale niciodată!

☺Apelează la îndrumările învățătorului sau ale colegilor (după caz), dar numai după ce te-ai convins că nu poți depăși un anumit obstacol.

☺Învăță să aplici tehnicile de muncă intelectuală (să citești rapid și eficient, să faci adnotări, să iei notițe, să rezolvi probleme, să elaborezi rezumate, să consulți dicționare etc).

☺Alternează, în procesul învățării, disciplinele sau temele "mai ușoare" cu cele "mai grele".

☺După fiecare 40-50 de minute de concentrare și învățare, ia-ți cîte o pauză de 5-10 minute, pentru refacerea potențialului intelectual.

IV. Valorifică eficient calitatea îndeplinirii temelor de acasă (rezultatele studiului)

☺Amintește-ți tehnicile de autoevaluare și recapitulează încă o dată ceea ce ai realizat. Confruntă cu obiectivele preconizate, ca să te convingi că le-ai atins etc.

Tot în această direcție, cadrelor didactice li s-a propus modalitatea de aplicare a tehnicii *Ce am, ce am nevoie (What I Have, What I Need)* cu scopul de a oferi elevilor posibilitatea de a găsi mai multe soluții, să aleagă cea mai bună alternativă și să dezvolte un plan de acțiune pentru a implementa decizia luată. *Exemplu* de pași în procesul de luare a deciziilor și generarea mai multor posibile soluții:

1. - Care este problema?, Cum pot să mențin în echilibru timpul necesar pentru școală și activitățile extra-curriculare (lecțiile de pian, fotbal și înot), astfel încât să pot menține o medie ridicată?.

2. - Care sunt opțiunile?:A. Să îmi dezvolt un sistem de management al timpului care să îmi permită să îmi organizez timpul și să prioritizez activitățile. B. Să renunț la una din activitățile extra-curriculare (poate la înot).C. Să renunț la alte activități distractive.

3. - Care este opțiunea care mi-ar satisface cel mai bine nevoile?

4. - Ce resurse am la dispoziție?: Sunt disciplinat!.Am familie și prieteni suportivi!.Am o grămadă de energie!

5. - Ce resurse îmi sunt necesare?: O agendă și un calendar!. Un loc liniștit la școală unde să pot învăța (poate la bibliotecă)/acasă!.Somn adecvat.

6. Planul pas cu pas:

- În fiecare duminică voi completa zilele din săptămâna următoare cu angajamentele asumate și orele de studiu.

- Mă voi asigura că voi găsi în fiecare zi timp pentru mine pentru a mă relaxa și „reîncărca bateriile”

- Cum pot să verific dacă planul funcționează? Dacă voi avea media de cel puțin 8.5 în fiecare semestru.

În urma sarcinilor de modelare și aplicare, învățătorii au stabilit că prin spargerea în pași concreți a procesului de luare a deciziilor și prin generarea mai multor posibile soluții, elevii pot deveni mai creativi în rezolvarea de probleme,de prevenire a surmenajului.[apud, 6, p. 123]

O deosebită atenție,în cadrul acestei ședințe de trening, s-a atras asupra: fazei de pregătire și organizare a meditației didactice și fazei de cunoaștere ale stărilor de oboseală și surmenaj la vârsta școlară mică.

În cadrul trainingului dat, învățătorilor li s-a propus să studieze testul AGOS cu scopul de a duce evidența gradului de oboseală la elevi, să clarifice timpul de aplicare/realizare și impactul activității date în derularea procesului educațional. Învățătorii au punctat că acesta se poate realiza zilnic ori săptămânal, iar rezultatele înregistrate le vor arăta dacă elevii suferă sau nu de un sindrom de suprasolicitare nervoasă.

În vederea dezvoltării capabilităților învățătorilor de ameliorare și prevenire a surmenajului școlar prin prisma programei experimentale,s-a organizat și s-a efectuat o evaluare postexperimentală cu ajutorul aceluiași instrument de evaluare constatativă.

Rezultatele obținute în urma chestionării postexperimentale și analiza datelor obținute denotă faptul că învățătorii examinați și-au dezvoltat capabilități de a realiza măsuri eficiente în direcția cercetată.

Majoritatea examinațiilor în urma chestionării s-au plasat la nivelul mediu – 18 examinați (50%) cu scorul 7 – 13 puncte și la nivelul superior – 11 (31%) cu scorul între 14 și 27 de puncte.

Așadar, susținem ideia că după un asemenea model învățătorii vor dispune de capabilități de ameliorare și prevenire a surmenajului școlară elevii din clasele primare.

Bibliografie

1. Apostol-Stănică, L., Unele aspecte teoretice și praxiologice ale eficientizării educației pentru sănătatea liceenilor. În: Calitatea educației: teorii, principii, realizări. Culegerea materialelor conferinței științifice internaționale. Partea I. Chișinău: CEP USM, 2008, pp. 83-87.
2. Biederman, J., Newcorn, J., Sprich, S., Comorbidity of attention deficit hyperactivity disorder with conduct, depressive, anxiety and other disorders // Am. J.Psychiat. 1991;148:5:564 – 577, pp. 6-14.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.8413&rep=rep1&type=pd>
3. Carianopol, M., Tîrcă, A., Alionte, A., Faur, C., Managementul evenimentelor educaționale. București: British Council. 2004. 278 p.
4. Crivoi, A., Cojocari, L., Bacalov, Iu., Manifestarea memoriei auditive și vizuale la studenți în condiții relative confortabile și în timpul stresului emoțional la diferite etape ale procesului instructiv-educativ // Analele Științifice ale Universității de Stat din Moldova. Seria „Științe chimico – biologice”. Ediție specială dedicată jubileului de 60 de ani ai USM. Chișinău: CEP USM. 2006. nr. 9, p.22.
5. David, D., Psihologie clinică și psihoterapie. București: Editura Polirom. 2006. 328p.
6. Dumitru, I., Ungureanu, C., Pedagogie și elemente de psihologia educației. București: Editura Cartea Universitară. 2005. 324 p.
7. Enachescu, C., Tratat de igienă mintală. Iași: Editura Polirom. 2004. 404 p.
8. Gagné, R., Condițiile învățării. București: EDP. 1975. 435 p.
9. Galperin, P. et. al., Studii de psihologia învățării. București: EDP. 1975. 415 p.
10. Golu, P., Învățare și dezvoltare. București: Editura Științifică și Enciclopedică. 1985. 436 p.
11. Petrișina, O., Popova, G. Anatomia, fiziologia și igiena copiilor de vîrstă școlară mică. Chișinău: Editura Lumina. 1988. 246 p.
12. Socoliuc, N., Bazele puericulturii și igiena copilului. Curs prelegeri. Bălți: US „A. Russo”. 2007. 123p.
13. Tănăsescu, G., Igiena copilului și adolescentului. București: IMF. 1979. 324 p.
14. Kulscar, T., Factorii psihologiei ai reușitei școlare. București: EDP. 1971. 342p.
15. Кузнецов, Ю., Методика составления графиков биоритмов. Москва: Аирита-Русь, Золотое Сечение. 2006. 384 с.
16. Хакен, Г., Принципы работы головного мозга. Москва: ПЕР СЭ. 2001. с.98.

COMPETENȚA DE COMUNICARE ASERTIVĂ – VALOARE DE TOP A DIALOGULUI INTERCULTURAL

Maria IANIOGLO, doctor, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Comrat

Abstract. In this article the importance of assertive communication in multi-ethnic environment and polyculture is presented. Assertivity is a complex psychosocial phenomenon termed as the ability to self-promotion and asserting capabilities, to express oneself fillings and beliefs without over anxiety, to protect oneself rights without hurting the others. The assertivity dialogue competence is a component of the social competence. The great value has competence formation of assertivity dialogue in the polyethnic environment. In the article reveal prominent aspects of communicative assertivity competence formation process.

Key words: multicultural society, intercultural dialogue, assertiveness, assertive communication, social competence, assertive communication competence.

Personalitatea se obiectivează în actele și faptele sale de conduită și creație. Prin cultură omul își depășește condiția de cunoscător și ajunge la condiția axiologică, la condiția valorică – de producător și creator de valori. Datorită performanțelor sale revelatorii, omul devine creator de cultură, iar ca sistem deschis de valori, cultura reprezintă cadrul, contextul și conținutul educației. Cultura este un stil de existență și de activitate umană, omul fiind unitatea lumii sale interne și externe care se autorealizează într-un context profesional.

Problema coexistenței diferitelor culturi în sînul aceleiași societăți este, după părerea multora, o sfidare destul de concertantă a prezentului și viitorului. Trăim vremuri cînd trebuie să primeze dialogul deschis între oameni, între naționalități și etnii. Integrarea este un principiu ce se caracterizează prin păstrarea de către grup a particularităților culturale proprii, în același timp, aceasta unindu-se cu o comunitate, care are importanță pentru persoanele ce aparțin acestui grup.

Conviețuirea interetnică complică fenomenul relațiilor cu altul, oferind diverse „modele de comportament” ce diferă de la o etnie la alta, acestea alcătuiesc „modele culturale”, propuse spre realizare de societate membrilor săi. Totalitatea organizată a acestor modele constituie cultura societății date. Mediul mixt creează condiții pentru un contact permanent al culturilor etnice, care, în cazul cînd nu se exercită o presiune de dominație, contribuie la interferență, manifestată în împrumuturi libere, modificări și îmbogățire reciprocă [6].

Analizînd condițiile contemporane de formare socială, tot mai frecvent se aplică noțiunea de *personalitate multimodală* - rezultat al interconexiunilor cauzate de realitatea multietnică, policulturală, pluriconfesională. Într-o accepțiune largă, societatea multiculturală presupune conlocuirea diferitelor grupuri etnice, culturale, confesionale în condiții de conexiune și interacțiune, de schimb și recunoaștere mutuală a modurilor de organizare a vieții și valorilor fiecăruia. În acest caz se manifestă un proces de toleranță activă și de menținere a raporturilor echitabile, de respect a valorii și importanței fiecărei culturi, fără diferențieri în categorii sociale superioare sau inferioare, bune sau rele.

Totodată, din punctul de vedere al raporturilor sociale, într-o comunitatea

multiethnică comunicarea asertivă reprezintă calea de mijloc și implică: solicitarea propriilor drepturi; refuzarea unor sarcini într-o manieră simplă, directă. De aici, comunicarea asertivă reprezintă „calea de mijloc și implică solicitarea propriilor drepturi; refuzarea unor sarcini într-o manieră simplă, directă”, concomitent, în orice situație, comunicarea se îmbunătățește dacă există un dialog deschis, fără agresivitate [3, p.74].

Dialogul intercultural, fiind un schimb valoric, presupune o complexă interacțiune a mentalităților, concepțiilor, idealurilor, creînd multiple perspective de dezvoltare. Ca orice alt fenomen, comunicarea interculturală se învață și are ca obiectiv „cultivarea receptivității față de diferență, integrarea optimă a noutății valorice, mărirea permisivității față de alteritate, formarea unei competențe interculturale.

Concomitent, dialogul intercultural este o strategie de interogare intra-culturală asupra propriilor fundamente ale unei culturi, asupra deschiderilor sau opacităților față de expresii inedite. Trebuie combătută tentativa de ierarhizare a componentelor culturale, de decretare a acestora ca fiind minore sau negative, plecînd de la criterii apriori, etno- sau sociocentriste. Încercarea de a impune anumite invariante monoculturale altor spații culturale este cu totul contraindicată. Este de preferat ca valoarea diferită să fie luată drept pretext de interpretare a propriului sistem valoric.

Cultura comunicării ca fenomen multifuncțional și condiție de bază a succesului socioprofesional se referă la cunoașterea principiilor eticii generale și transferarea lor în sfera relațiilor interpersonale. În condițiile instabilității sistemului de valori și a societății de consum, cultura comunicării între tinerii, reprezentanți ai diferitelor etnii, culturi, religii etc. scade evident. Valorile de consum preponderent apar pe prim loc, iar responsabilitatea, adevărul, cinstea, onestitatea, bunăvoința, sinceritatea ș.a. valori morale, concomitent și valori ale comunicării nonviolente rămîn neexplorate în conduita oamenilor.

Un nivel înalt al culturii comunicative presupune dirijarea propriilor emoții, manifestarea interesului față de alți oameni, aprecierea obiectivă a oricărei situații. În acest sens, competența comunicativă contribuie la manifestarea omului ca personalitate, atitudinea condescendentă față de tradițiile naționale ale propriului popor constituie conținutul interior al omului-personalitate. Relațiile interumane, comportamentul unuia față de celălalt trebuie să se bazeze pe sentimentul de respect reciproc, fiecare membru al unei societăți multiculturale fiind capabil a apăra o altă limbă ca pe a sa proprie, a aprecia cultura, istoria, monumentele de artă ca pe o avere comună a popoarelor și a întregii civilizații.

Este evident, că odată cu sporirea progresului tehnic crește și rolul activității comunicative, apare stringenta necesitate la subiecții, mai accentuat la cei din mediul multiethnic, de a-și dezvolta competența comunicativă, de a se înarma cu instrumentul universal de socializare umană, prin intermediul căruia însușesc experiența de veacuri a umanității, fac schimb de informații, se cunosc și se influențează reciproc, își coordonează activitățile comune.

În acest context, educația în mediul multicultural include orientarea ei socială utilă, relațiile interindividuale și sociale din perspectiva dezvoltării personalității prin integrarea ei într-o societate democratică; individualizării instruirii; cultivării și realizării vocațiilor caracteristice fiecărui individ; profesionalizării flexibile prin asigurarea caracterului

permanent al educației; stimulării potențialului creativ; educării spiritului de cooperare, a empatiei și toleranței.

Prin educație se creează deschiderea spre lumea valorilor culturii iar formarea omului cultivat este un obiectiv major al educației, deziderat și imperativ al epocii postmodernismului. A fi cultivat înseamnă a fi receptiv pentru a asimila valorile culturii, a aprecia și ierarhiza valorile conform unor criterii, strict determinate, a dobândi libertatea spiritului și construirii propriului interior spiritual. A fi cultivat înseamnă a forma competențe valorizatoare sau axiologice, a dobândi înțelepciunea vieții.

Sintetizând accepțiunile despre comunicare, rezumăm că are un rol, un ansamblu de funcții, principii, o finalitate care poate fi formulată explicit, implicit sau inconștient. Comunicarea umană se poate desfășura la niveluri relativ distincte: comunicarea intrapersonală; comunicarea interpersonală; comunicarea de grup; comunicarea publică. Aspectul social al comunicării și cel interpersonal asigură o legătură vitală cu alte persoane: comunicarea joacă un rol fundamental în schimburile și interacțiunile ce concură la instituirea unui univers consensual.

Astfel, comunicarea, reprezintă un act social deliberat sau involuntar, conștient sau nu, unul dintre actele care stau la baza legăturii sociale, este un potențial mijloc de a promova relații sociale interindividuale armonioase, dar și o sursă de influență.

Abilitățile de comunicare sunt „parte ale succesului social și profesional”, astfel, în interacțiunea cu alții, se încearcă organizarea mesajelor în așa fel, încât să se obțină răspunsurile așteptate [4, p. 133]. Competența de comunicare se află în centrul performanței și competenței sociale. Una dintre cele mai importante funcții ale comunicării, este cea ce se numește în literatura de specialitate competența de comunicare.

În plan psiho-social competența de comunicare se exprimă prin abilitatea persoanei de a produce, emițând un partener activ în relație. Competența de comunicare reprezintă gradul în care indivizii satisfac scopurile pe care și le-au propus în interiorul limitelor situației sociale, fără să-și riște oportunitățile de a urmări alte scopuri, mai importante din punct de vedere personal.

A comunica, ca formă de interacțiune, presupune câștigarea și activarea competenței de comunicare, care este deopotrivă aptitudinală și dobândită. Opțiuni similare le regăsim în studiu monografic al cercetătoarei Sadovei L. [5]. Competența de comunicare este „o rezultată a cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor, aptitudinilor, atitudinilor și trăsăturilor temperamental-caracteriale de care persoana dispune în vederea îndeplinirii funcției sale sociale, fiind dobândită prin asimilarea informațiilor și formarea abilităților de comunicare” [Ibid., p. 13].

Cercetătoarea T. Callo vede competența de comunicare drept abilitatea „de a realiza comportamente verbale în relația intențională de comunicare situațională, influențând interlocutorul și implicând un ansamblu de abilități personale” [2, p. 8].

Totodată, competența comunicațională vizează capacitatea de interacțiune verbală și nonverbală a partenerilor procesului de comunicare care presupune stăpânirea tehnicilor comunicării interactive, a codurilor adecvate diferitelor mesaje, căilor de retroacțiune.

Astfel, competența de comunicare constituie întregul ansamblu de abilități personale - *a ști, a ști să faci, a ști să fii și să devii*, de aceea implică toate formele de comunicare și de manifestare, în general.

Competența prezintă integrarea unei persoane de a mobiliza și a integra un set coerent de resurse achiziționate ale subiectului în vederea rezolvării într-un anumit context al unei situații- problemă, care face parte dintr-un ansamblu de situații asemănătoare. Competența reprezintă un nivel de performanță bazat pe cunoaștere, priceperi, deprinderi, atitudini și un optim motivațional care determină eficiența subiectului într-o activitate.

Analizele operate conceptualizărilor competenței de comunicare preferă să subliniem că competența în comunicare înseamnă a fi capabil să eviți capcanele relaționale și pericolele „reparînd din mers” atunci cînd tacticile de evitare dau greș. Eficiența comunicării poate fi pe deplin înțeleasă la nivel relațional și în termenii unor pattern-uri de comportamente, interlocutorii care posedă un număr de abilități care îi pot crește acestora șansa de a intra într-o relație componentă, dar simpla lor prezență nu o garantează.

Pluralismul multiethnic și policultural al contextului social global de astăzi încorporează elemente valorice specifice atît grupului de apartenență, cît și altor comunități. Multiethnicitatea, policulturalitatea societății moderne implică acceptarea altuia, suportivitate, coexistența plurală și șansa propriei afirmări.

Comunicarea asertivă reprezintă adaptarea eficientă la diverse situații și eficientizarea dialogului intercultural, înzestrîndu-l cu particularități de comunicare deschisă, onestă, cu solicitarea propriilor drepturi, fără agresivitate, într-un mod constructiv. În acest context, formarea competenței de comunicare asertivă constituie una din priorități ale educației contemporane.

Anumite capacități specifice competenței sociale și competenței comunicaționale prezintă și elemente constitutive ale competenței de comunicare asertivă, motiv pentru care competența de comunicare asertivă poate fi redată din două perspective: holistică și adaptativă. Prin derivare de la noțiunea de competență, expusă din perspectiva holistică, am conceptualizat noțiunea de competență de comunicare asertivă.

Așadar, din perspectiva holistică, competența de comunicare asertivă reprezintă „o integralitate imanentă a structurii comportamentale și atitudinale a personalității, condiționată de contextul social, care necesită activarea conștientă și motivată a unui ansamblu structurat de cunoștințe, capacități, atitudini, aflate în relație de interdependență și influență reciprocă, din moment ce subiectul își propune atingerea scopului relaționării și comunicării eficiente” [1, p. 54].

Din perspectiva adaptativă, competența de comunicare asertivă este capacitatea subiectului de a activa motivat și conștient cunoștințele, capacitățile, atitudinile în funcție de contextul social pentru a estima comportamentele și atitudinile proprii și a celorlalți, a folosi eficient elementele asertive din moment ce se tinde a obține rezultate dorite în comunicare.

Competența de comunicare asertivă se caracterizează printr-o caracteristică integrală a capacităților socio-profesionale și personale ale subiectului care reflectă nivelul

achizițiilor, suficiente pentru atingerea scopului în comunicare, totodată, fiind o integralitate imanentă din moment ce subiectul își propune să atingă un scop în comunicare.

În concluzie, competența de comunicare asertivă vizează nemijlocit subiectul, personalitatea lui și se manifestă, se verifică preponderent în procesul de îndeplinire a unor acțiuni complexe într-un mod determinat în raport cu un anumit tip de situații din lumea înconjurătoare, necesare pentru activitatea productivă de importanță personală, profesională și socială. Aceasta se referă la toate activitățile, în contextul dialogului intercultural, la care participă subiectul, dar cu precădere la cele ce țin de exprimarea propriei decizii, păreri, opțiuni într-un mod deschis și onest, fără a blama interlocutorul.

Referințe bibliografice:

1. Botnari V., Ianioglo M. Competența de comunicare asertivă: geneza conceptului. În: Studia Universitatis, 2012, nr. 9 (59), p. 48-55.
2. Callo T. Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera; București: Litera Intern., 2003.
3. Ianioglo M. Particularitățile competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multiethnic. În: Univers Pedagogic, 2012, nr. 4, p. 70-76.
4. Ivan L. Cele mai importante 20 de secunde în comunicarea nonverbală. București: Tritonic, 2009.
5. Sadovei L. Competența de comunicare didactică. Repere epistemologice și metodologice. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2008.
6. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология. Учебное пособие. СПб.: Питер, 2012.

INTERACȚIUNEA SOCIALĂ ȘI COMPORTAMENTUL ECOLOGIC AL ȘCOLARULUI MIC

Angela TELEMAN, dr. conf.univ.,U.P.S.,I. Creanga”

Rezumat. *Interacțiunea socială este modul de comportament existent într-un grup. Ea permite valorizarea normelor și regulilor decelate pentru realizarea unui scop. Comportamentul este modul în care acționează oamenii spre deosebire de felul cum gândesc. Aceasta este explicația contradicției factuale cum că conținuturile sînt bine cunoscute, iar comportamentul, intenția de a acționa ecosocial este la nivel de frustrare. Comportamentul ecologic, interceptînd sfera interacțiunii sociale, poate fi manifestat în scopul comun de a proteja mediul natural.*

Abstract. *Social networking is the manifestation of behavioural intention in a group. It valorises the norms and rules for realization of a purpose. Behavior is the way people act as opposed to thinking about how. It is the explication of factual contradiction about how well are known contents, but behavior, the intention of the act is wide ecosocial frustration. Ecological behaviour, interceptingsocial interaction sphere can be expressed in the common goal of protecting the environment.*

Contextul specific al problemei formării comportamentului ecologic la elevii de vîrstă școlară mică rezidă în mobilizarea unui ansamblu de particularități individuale ale personalității elevului, care constituie condițiile subiective de acțiune în mediu.

Comportamentul ecologic este o formă behaviorică orientată spre responsabilitate față de mediu în context concret și se fundamentează prin trebuința psihică de activism social și interacțiunea socială [8].

Comportamentul ecologic este *un comportament ferm, dar optimist, a unei gândiri pozitive, evitând accentuarea aspectelor dezaastroase și o abordare lipsită de speranță în ceea ce privește efectele negative ale activității omului asupra mediului* (Designer J.) [apud 6].

Acțiunea ecologică necesită interacțiune și reciprocitate în determinarea unui efect ecologic, de aici activismul elevului în situații de determinare, condiționată de trebuințe cognitive și de tendința către aplicarea societală a adevărurilor, direcționează spre capacitatea de a depune eforturi mentale și fizice într-un proces de acțiune ecologică și preferințele unor modalități productive de acțiune [3, p. 283].

Mecanismele acțiunilor conjugate ale membrilor unui grup desemnează sinergia lor, adică urmăresc același scop, ceea ce necesită, actual, formarea comportamentului ecologic. Aceste precondiții atrag și mecanismele de reciprocitate, ceea ce duce la preluarea atitudinală de context de la membrii grupului.

Interacțiunea socială este un proces interpersonal prin care indivizii aflați în contact își modifică temporar comportamentele, unii față de alții, prin stimulare reciprocă continuă. Interacțiunea socială este modul de comportament existent într-un grup. Apartenența la o comunitate de interpretare a unităților de reprezentare, după J. Dolz, permite înțelegerea și anticiparea activităților altuia; de asemenea, ea permite modificarea comportamentului propriu, ținând seama de punctul de vedere al celuilalt [apud 1].

Din perspectiva afinității cu educația pentru mediu, formarea responsabilității ecologice, angajează structurile interacțiunii sociale, care proiectează manifestarea ei dinamică prin trei feluri de interacțiuni [6]:

- **interacțiunea reactivă** - copiii asimilează, execută și preiau în mod diferit ceea ce le oferă mediul social;
- **interacțiunea evocativă** - fiecare copil determină atitudini diferite în raport cu mediul natural, oameni;
- **interacțiunea proactivă** exprimă o implicare activă în relația cu comportamentele copiilor într-un anumit mediu.

Interacțiunea socială este definită de UNESCO ca un ansamblu de măsuri care se aplică diverselor categorii de fenomene și urmărește abolirea segregării, sub toate formele. Prin urmare, integrarea socială este un proces generic de inserție activă și eficientă a individului sau a fenomenelor într-un ansamblu. În general, acest proces se realizează prin diverse forme și mijloace. Autorul B. Ninje susține că „*integrarea, inserția și interacțiunea înseamnă să îți se permită să fii capabil de a fi tu însuți printre ceilalți*” [apud 5].

Interacțiunea socială se referă și la relația care se stabilește între individ și societate. Ea se realizează pe mai multe nivele și sub diferite modalități. B. Ninje redă integrarea de la simplu la complex [2]:

- integrarea fizică;
- integrarea funcțională;

- integrarea socială;
- integrarea personală;
- integrarea în societate;
- integrarea organizațională.

Rezultatul interacțiunii sociale se caracterizează prin [8]:

- organizarea activității în comun, fapt ce duce la activizarea proceselor decunoaștere-învățare;
- repartizarea acțiunilor și operațiilor inițiale;
- comunicarea fără de care nu se poate face repartizarea, schimbul și înțelegerea reciprocă, se planifică condițiile activității și se selectează modurile de acțiune adecvate obiectivelor instructive;
- schimbul cu moduri de activitate, dictat de necesitatea elaborării diferitor procedee pentru dobândirea procesului comun al activității – rezolvarea problemei;
- înțelegerea reciprocă, care este dictată de caracterul includerii elevilor în activitatea comună.

Comportamentul ecologic se limitează la acțiunile observabile ale școlarului, ceea ce decelează, în matricea educabilității, manifestarea responsabilității ecologice ca un element sociomoral, întemeiat pe:

- cunoașterea statutului omului în raporturile multiple și complexe ce se stabilesc între el și natură;
- înțelegerea necesității producției, conservării și ameliorării mediului;
- convingerea asupra echității sociale aplicate la problemele ecologice ca efect al deteriorării calității vieții omenirii;
- consecințele atitudinii negative față de mediul înconjurător.

J. Driver face distincție între funcția socială a interacțiunii de intenția socială. Funcția constă în a asigura coordonările necesare unor unități sau părți ale unui ansamblu organizat în scopul de a menține corespondența cu normele și valorile acestuia. Intenția comportamental- socială implică modalități diverse de interacțiune utilizate de un individ pentru a fi situat sau a se situa într-un grup sau colectivitate, cu scopul de a i se recunoaște un loc, un statut sau o identitate socială [apud 1].

S. Hirshi consideră că interacțiunea socială diferă în funcție de intensitatea a patru dimensiuni ale legăturii sociale: *atașamentul, angajamentul, investirea și credința* [apud 4].

În cadrul interacțiunii sociale, Robert Park [1], semnalează două postulate de la care se dezvoltă următoarele teze:

- Fiecare actor trebuie să pună în acțiune proceduri de interpretare a activităților sale zilnice.
- Acțiunea socială este o realizare practică.

Contextul analizei activităților zilnice permite influența socială a membrului grupului care definește o rețea de activități generate de grup în vederea atingerii scopului. Kalman I. prezintă stadiile influenței sociale ca fiind [apud 5]:

- a. *compliance*: preluarea unui comportament în scopul obținerii unei reacții favorabile din partea autorității;
- b. *identificarea*: preluarea anumitor norme comportamentale cu ajutorul autodefinirii, prin relația cu cel de la care preia comportamentul;
- c. *internalizarea*: preluarea anumitor comportamente normative aflate în consonanță cu sistemul axiologic personal.

Comportamentul este modul în care acționează oamenii spre deosebire de felul cum gândesc[2]. Aceasta este explicația contrazicerii factuale cum că conținuturile sînt bine cunoscute, iar comportamentul, intenția de a acționa ecosocial este la nivel de frustrare.

Teoria *comportamentului social* se bazează structural pe următoarele elemente [5]:

- ✓ Cunoștințe factuale;
- ✓ Atitudine socială;
- ✓ Reguli comportamentale;
- ✓ Valori sociale și morale;
- ✓ Intenția comportamentală socială;
- ✓ Comportament prosocial.

Dezvoltarea socială a elevului mic, după Sion G.[apud 8], constă în asimilarea de conduite care acoperă două cîmpuri: cel al actelor sociale observabile și cel al experiențelor personale. La reacțiile la stimuli externi și interni, se adaugă semnele și simbolurile semnificative care devin treptat prevalente, astfel manifestările comportamentului ecologic ar putea deveni mecanism automat, nedeliberat bazat pe învățarea socială.

Învățării socială constituie procesele psihologice prin care indivizii acumulează cunoștințe, reguli, norme, valori, deprinderi comportamentale ce privesc viața socială în desfășurarea ei concretă.

Învățarea socială și socializarea se desfășoară pe fundalul *interacțiunii sociale*. Datorită transformărilor în societatea de ansamblu – deplasarea de la modelul autoritar și paternal la democrație și pluralism – acum studiile de specialitate arată cît de mult îi influențează și copiii pe părinții lor. Thomas W., Znaniecki F. [apud 1] menționează că comportamentul uman nu este o simplă reacție la acțiunea stimulilor din exterior, ci un șir de adaptări la faptul cum individul interpretează evenimentul și situația socială. Inițial omul într-o situație nouă analizează propriile interese, pentru ca mai apoi să-și organizeze conduitele în funcție de circumstanțe.

Socializarea formează o sensibilitate deosebită pentru stimulii sociali, implică individul în cadrul contribuțiilor sale în raport cu semenii, învățîndu-l arta participării și colaborării. Modelarea socială se fundamentează pe trebuința de afiliere, manifestate din dorința de a face parte dintr-un grup, realizîndu-se autoafirmarea. În cursul socializării indivizii își vor ajusta comportamentele la cerințele comunității, iar societatea realizează o uniformizare, un control al membrilor ei. Controlul este realizat prin instruirea unor criterii valoric-normative.

Interacțiunea și reciprocitatea sunt transparente în **învățarea de roluri sociale**, care poate fi considerată un caz particular al învățării sociale. În fond, socializarea presupune

achiziționarea de noi statusuri și roluri și renunțarea la altele, fiecare poziție sau rol comportînd unul complementar.

Întrucît în manifestarea comportamentală este simulată interacțiunea umană, el poate fi utilizat pentru atingerea unuia sau mai multor obiective, dintre care Cucoș C. amintește [4]:

- *facilitarea inserției sociale a elevilor*, grație interpretării și învățării regulilor necesare ocupării ulterioare a unor statusuri;
- formarea și modelarea comportamentului uman baza simulării interacțiunii ce caracterizează o structură, o relație sau o situație socială de grup, prin distribuirea în rîndul participanților la instruire a unor statusuri foarte bine precizate și relaționate între ele;
- familiarizarea cu modurile de gîndire, trăire și acțiune specifice anumitor funcții, posturi, domenii;
- dezvoltarea capacității de empatie și înțelegere a opiniilor, trăirilor și aspirațiilor celor din jur;
- dezvoltarea capacității de a surprinde, de a înțelege și de a evalua opiniile și orientările valorice ale indivizilor cu care relaționează;
- formarea copacității de a rezolva situațiile problematice, dificile, acumularea de experiență în acest sens;
- verificarea corectitudinii comportamentelor formate, validarea celor învățate corect și invalidarea celor învățate greșit;
- formarea și perfecționarea aptitudinilor de muncă în grup și de conducere colectivă.

Apariția unui deficit în dezvoltarea comportamentului ecologic al elevilor se poate datora mai multor motive: lipsa cunoștințelor necesare unor manifestări comportamentale dezirabile din punct de vedere social și ecologic, absența oportunităților prin intermediul cărora să fie stimulate experiențele socializatoare pentru mediu, lipsa intenției comportamental cu scop ecologic.

Trecerea prin aceste nivele de interacțiune permite corectarea existențială a unor atitudini negative față de mediu, a unor comportamente nesatisfăcătoare și expunerea copilului la noi valori.

Relevanța valorizării experiențelor pozitive față de ceilalți se identifică prin trei abordări (Sears, 1993) [apud 5]:

- orientarea sociopersonală, potrivit căreia copilul este familiarizat cu reguli de comportament acceptate social și cultural, subiectul fiind dispus să și le însușească;
- încorporarea acestor valori în propriul sistem deja format, copilul fiind exponentul propriilor nevoi, al scopurilor care îl transcend și îi fixează cadrul de asimilare personală;
- orientarea personalizată, în care standartele și regulile de comportament sînt dirijate spre sine, spre latura intraindividuală, cu anumite condiții și ritmuri de asimilare.

Interacțiunea socială permite elevilor nu numai să intre în relații funcționale cu lumea, să-și satisfacă trebuințele de a fi stimulat și de a acționa, ci și de a răspunde la trebuințele interpersonale de participare, afiliere și confirmare.

Percepția interpersonală, inferențele sociale, relațiile afinitare, climatul de grup reprezintă câteva aspecte referitoare la dimensiunea socială a educației pentru mediu. Asimilarea valorilor, normelor și regulilor care ghidează conduita, interacțiunea cu ceilalți, influențarea acestora, rezolvarea conflictelor, manifestarea în grup, depind de bogăția experiențelor socializatoare și aplicabilitatea direcțiilor propuse. Cîmpul educațional este un ansamblu structurat al relațiilor psihosociale pe care le determină interacțiunile interpersonale în activitatea comună de protecție a mediului natural.

Bibliografie:

1. Boza M. Atitudinile sociale și schimbarea lor. Iași: Polirom, 2010.
2. Doron R., Parot Fr., Dicționar de psihologie. București: Editura Humanitas, 2006.
3. Duțu M. Probleme ale educației ecologice. Cluj-Napoca: Editura Gold Press, 2012.
4. Cucuș C. Pedagogie. Iași: Ed. Polirom, 2002.
5. Rusnac Sv. Preocupări ale psihologiei sociale. Chișinău: E.E.-P Tipografia centrală, 2007.
6. Teleman A. Formarea competenței de explorare/investiare a proceselor ecologice în clasele primare. S.N., 2012.
7. Șleahțișchi M. Clasic și modern în psihopedagogia socială. Chișinău: Lumina, 1996.
8. Șoitu L. Dezvoltarea socială în școală. București: E.D.P., 2001.
9. Vining F. Environmental behavior and attitude. Cambridge: Mass. Blackwell, 1995.

DIAGNOSTICAREA NIVELULUI COMPETENȚEI DE NEGOCIERE EDUCAȚIONALĂ A MANAGERILOR INSTITUȚIILOR PREUNIVERSITARE

Victoria COJOCARU, doctor habilitat în pedagogie, prof.univ, UST
Rodica MAFTEUȚA, doctorandă, UST

Rezumat: Prezentul articol reflectă analiza datelor experimentului de constatare la tema: „Formarea competenței de negociere educațională a managerilor din învățămîntul preuniversitar”, unde sînt prezentate rezultatele experimentului de constatare. Cercetarea experimentală a fost inițiată deoarece rolul de negociator este unul prioritar în realizarea funcțiilor manageriale, iar competența de negociere reprezintă a fi una dintre competențele care ar permite managerilor educaționali să autogestioneze eficient instituțiile de învățămînt în scopul asigurării vivacității și a bunei funcționări a acestor instituții.

Abstract: This article reflects the analysis of experimental data establishing at the theme: „Educational negotiation competence training for high school managers”, where the results of the experiment are presented. The experimental research was initiated because the role of negotiator is a priority in achieving managerial functions and the negotiation competence is the one of the skills that would allow educational managers to self-manage in an effective mood the education institutions to ensure vivacity and good functioning of these institutions.

Cuvinte-cheie: negociere, comunicare, manager, competență.

Keywords : negotiation, communication, manager, competence.

Investigația experimentală a fost inițiată odată cu constatarea nivelului de pregătire profesională în domeniul negocierii educaționale a managerilor instituțiilor preuniversitare, masteranzilor și profesorilor pentru o demarare ulterioară a unui program de formare ce are drept scop formarea competenței de negociere educațională a managerilor din învățământul preuniversitar. Competența de negociere fiind importantă pentru realizarea unui echilibru, conferind o stare de optim funcțional a unei instituții de învățământ. [1, p. 74]

Pentru demararea investigației experimentale am analizat situația existentă în sistemul educațional preuniversitar cu referire la formarea competenței de negociere de asemenea am determinat problematica formării competenței de negociere educațională în context managerial.

Pentru evaluarea gradului de formare a competenței de negociere a masteranzilor din cadrul programului Management Educațional, a profesorilor, managerilor și managerilor adjuncți din cadrul instituțiilor preuniversitare, am utilizat un instrumentariu specific format din chestionare de determinare a stilurilor de negociere și comunicare și un chestionar de evaluare a reprezentărilor cu referire la negocierea educațională.

Datele experimentului de constatare au fost supuse sistematizării, analizei și interpretării.

Metodele de cercetare: testarea, analiza matematică și statistică a datelor experimentului de constatare, generalizarea și deducția.

Etapele experimentului. Experimentul s-a desfășurat în trei etape:

- I. Experimentul de constatare ce are ca scop obținerea datelor inițiale cu privire la nivelul competenței de negociere educațională a masteranzilor, profesorilor și managerilor instituțiilor preuniversitare.
- II. Experimentul de formare, ce are ca scop proiectarea, elaborarea și implementarea modelului pedagogic de formare a competenței de negociere educațională.
- III. Experimentul de control, ce are ca scop specificarea datelor experimentului formativ la subiecții din grupele experimentale privind procesul de formare a negocierii educaționale, după implementarea programului formativ. De asemenea include evaluarea datelor experimentale în baza chestionarelor prin sinteza datelor căpătate.

Eșantionul cercetării.

Subiecții experimentului sînt studenții masteranzi din cadrul programului de masterat Management educațional de la Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău), Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea pedagogică de Stat „Ion Creangă” și Institutul de Științe ale Educației și studenții masteranzi din cadrul specialității Managementul comunicării instituționale a Universității de Stat din Tiraspol. De asemenea la experimentul de constatare au participat managerii și managerii adjuncți pe instruire din cadrul raionului Criuleni și profesorii din cadrul Liceului Teoretic „Nicolae Donici” s. Dubăsarii Vechi, r. Criuleni.

Acțiunile experimentale s-au desfășurat pe parcursul anilor 2014-2016 pe un eșantion de 201 de subiecți, dintre care 101 de subiecți fac parte din grupul experimental

(EE), iar 100 de subiecți fac parte din grupul de control (EC). Acești subiecți sînt reprezentați în figura 3.1.

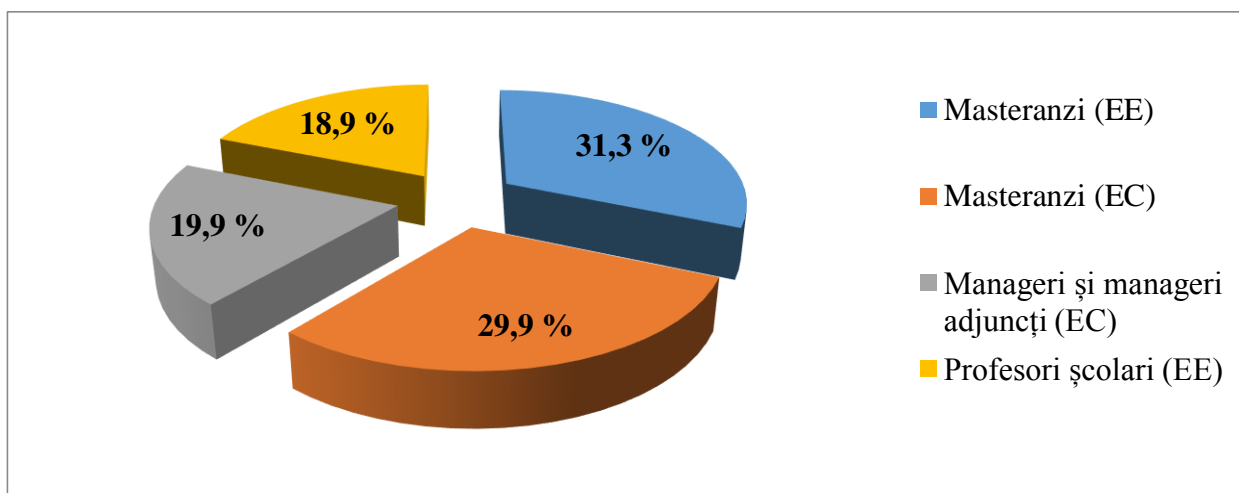


Fig. 1.1. Eșantionarea subiecților cercetării

Lotul experimental, ce include subiecții investigației a fost analizat după vîrstă și gen.

Tabelul 1.1. Caracterizarea lotului experimental după vîrstă

Subiecții	Total	Vîrsta (ani)									
		21-30		31-40		41-50		51-60		61-70	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Manageri	40	1	2,5	9	22,5	12	30	13	32,5	5	12,5
Profesori	38	11	28,9	13	34,2	10	26,3	2	5,3	2	5,3
Masteranzi	123	48	39	36	29,3	36	29,3	3	2,4	0	0,0
Total	201	60	29,9	58	28,9	58	28,9	18	8,9	7	3,4

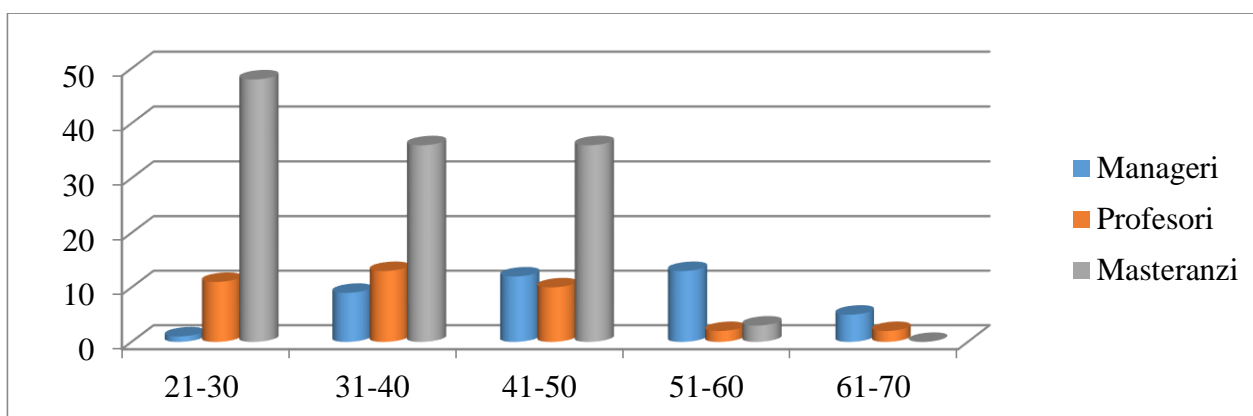


Fig. 1.2. Repartizarea subiecților conform vîrstei

Tabelul 1.2. Caracterizarea lotului experimental după gen

Subiecții	Total	Genul			
		Feminin		Masculin	
	Nr.	Nr.	%	Nr.	%
Manageri	40	35	87,5	5	12,5
Profesori	38	30	78,9	8	21,1
Masteranzi	123	111	90,2	12	9,8
Total	201	176	87,6	25	12,4

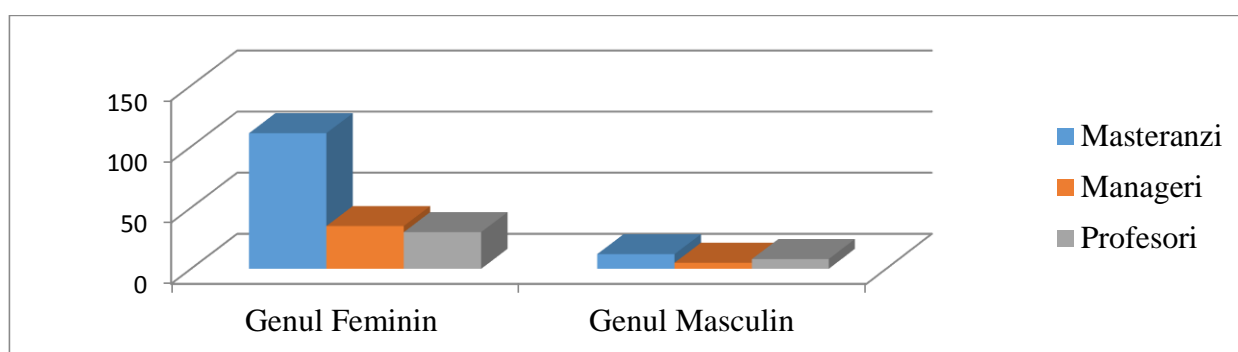


Fig. 1.3. Repartizarea subiecților conform genului

Descrierea instrumentelor de investigare.

Din cadrul instrumentelor de investigare fac parte trei chestionare „Chestionarul reprezentând o suită de propoziții avînd o anumită formă și o anumită ordine, pe baza cărora se solicită părerea, judecata sau evaluarea unui subiect interogat” (Mucchielli, 1979). [3, p. 230].

1. Chestionarul de evaluare a reprezentărilor masteranzilor/ profesorilor/ managerilor cu privire la negocierea educațională este elaborat pentru a fi aplicat la etapa de validare a experimentului pedagogic, pentru a determina nivelul cunoașterii tematicii vizate. Acest chestionar încorporează 9 întrebări cu răspuns liber, care oferă posibilitatea subiecților să-și expună opiniile proprii cu referire la diverse aspecte ale negocierii educaționale. Prima întrebare „Explicați conceptul de negociere educațională”, presupune definirea conceptului de negociere educațională. A doua întrebare „Numiți câteva strategii, tactici și tehnici de negociere”, vizează identificarea diverselor strategii, tactici și tehnici care sînt utilizate în cadrul procesului de negociere educațională. Prin a treia întrebare „Indicați care sînt etapele procesului de negociere”, se presupune divizarea procesului de negociere în etapele specifice unui proces de negociere. A patra întrebare „Considerați că este necesară negocierea în realizarea funcțiilor manageriale?”, este întrebarea care vizează conștientizarea importanței imperioase a procesului de negociere în realizarea funcțiilor manageriale și aspectul de incluziune a procesului de negociere.

Întrebarea a cincea „Susțineți că managerul școlar trebuie să posede competența de negociere?”, contribuie la sesizarea importanței posedării competenței de negociere educațională a managerilor școlari pentru realizarea funcțiilor manageriale și pentru remedierea conflictelor educaționale. Întrebarea a șasea „Numiți cursurile care credeți că ar contribui la formarea competenței de negociere”, presupune identificarea diverselor cursuri universitare care au ca scop formarea competenței de negociere educațională, de asemenea se presupune formularea denumirilor de cursuri care după părerea subiecților ar conduce la formarea competenței de negociere educațională. Întrebarea a șaptea „Identificați problemele specifice negocierii în domeniul educațional”, contribuie la identificarea diverselor inconveniențe proprii proceselor de negociere din cadrul sistemului educațional. Cu referire la a opta întrebare „Ce propuneri ați avea pentru a îmbunătăți procesul de negociere în sistemul educațional?”, se propune de a identifica sugestii pentru a ameliora procesul de negociere specific domeniului educațional. A noua întrebare „Argumentați importanța/ rolul negocierii în educație”, vizează identificarea, formularea unor raționamente teoretice și practice privind importanța negocierii în educație.

3. Chestionarul de determinare a stilului de negociere a fost aplicat la etapa de validare a experimentului pedagogic, pentru a notifica inițial care este capacitatea tuturor subiecților de a aplana diverse conflicte, prin determinarea stilului de negociere cât și în cadrul etapei de control, pentru a identifica care sînt abilitățile de rezoluție a divergențelor, prin determinarea stilurilor de negociere ale subiecților din grupul de control în urma experimentului de formare a competenței de negociere educațională. Chestionarul de determinare a stilului de negociere conține 45 de afirmații, ce reflectă acțiunile/sentimentele/retrăirile unui subiect atunci cînd este în dezacord sau conflict cu o persoană. Astfel pentru fiecare afirmație se acordă note pe o scală de la 1 la 10, în dependența de dezacordul sau acordul subiectului cu referire la afirmație. Identificăm 5 stiluri de negociere: cooperare, compromis, competitiv, concesiv și evitant. [4, p. 651-654]

4. Chestionarul de determinare a stilului de comunicare. Stilul de comunicare se referă la ansamblul particularităților de manifestare caracteristice unei persoane în actul comunicativ. Prezentul chestionar, construit de S. Marcus, urmărește scopul de a determina patru stiluri fundamentale de comunicare: non-assertiv, agresiv, manipulator și assertiv. Chestionarul de determinare a stilului de comunicare fost aplicat pentru toți subiecții la etapa de validare a experimentului pedagogic, pentru a determina comportamentul comunicativ al subiecților, reflectat prin stilurile de comunicare, de asemenea acest chestionar s-a aplicat și în cadrul etapei de control, pentru a determina modificările comportamentului comunicativ, care au avut loc în urma experimentului de formare. Chestionarul cuprinde 60 de afirmații, pe care subiectul le apreciază cu adevărat sau fals, marcînd semnul "X" în dreptul rubricii corespunzătoare varianta aleasă. [2]

Prezentarea și interpretarea datelor experimentale.

Chestionarul de evaluare a reprezentărilor masteranzilor/profesorilor/managerilor cu privire la negocierea educațională a fost aplicat pentru a stabili premisele de la care putem demara programul de formare a competenței de negociere educațională, de a îmbunătăți pregătirea inițială a managerilor în domeniul dezamorsării conflictelor în procesul

educațional și în domeniul negocierii educaționale în cadrul realizării funcțiilor manageriale, care sînt incontestabil necesare în domeniul profesional-managerial și identificarea problememelor în cadrul negocierii educaționale. Astfel în urma analizei răspunsurilor oferite de subiecții chestionați la prima etapă a experimentului pedagogic, s-au constatat diverse lacune din punct de vedere științific, răspunsuri laconice, răspunsuri incomplete sau lipsa răspunsurilor la unele întrebări, ceea ce a constituit premisa de a iniția și desfășura procesul de formare a competenței de negociere educațională la managerii instituțiilor preuniversitare.

Tabelul 1.3. Rezultatele chestionarului privind determinarea stilului de negociere

Stiluri de negociere	Experimentul de constatare			
	Grupa experimentală		Grupa de control	
	Nr.	%	Nr.	%
Cooperare	33	32,7	38	38
Compromis	23	22,8	14	14
Competitiv	9	8,9	8	8
Concesiv	10	9,9	10	10
Evitant	26	25,7	30	30
Total	101	100	100	100

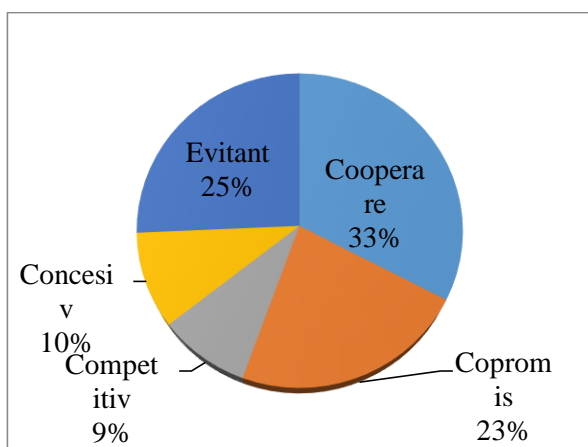


Fig. 1.4. Ilustrarea valorilor stilurilor de negociere la etapa de constatare (grupul experimental)

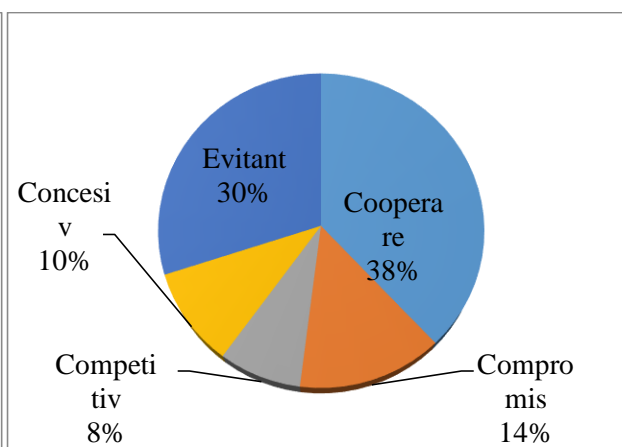


Fig. 1.5. Ilustrarea valorilor stilurilor de negociere la etapa de constatare (grupul de control)

În urma analizei acestor date experimentale observăm ca subiecții din cadrul grupului experimental în proporție de 32 % cît și subiecții din cadrul grupului de control în proporție de 38 % înregistrează stilul de negociere de cooperare, cu toate acestea la polul opus datele înregistrate pentru stilul de negociere evitant cu o cotă parte de 26 % (grupa

experimentală) și respectiv 30 % (grupa de control), ne indică evitarea subiecților de a se încadra activ într-un proces de negociere, din cauza insuficienței de suport teoretic cu privire la etapele de desfășurare a unei negocieri, cu privire la strategiile, tehnicile și tacticile care pot fi utilizate în cadrul procesului de negociere, a principiilor și funcțiilor procesului de negociere. Privind stilul de negociere de compromis este specific pentru 23 % de subiecți din cadrul grupului experimental și 14 % de subiecți din cadrul grupului de control, ceea ce ne indică faptul că subiecții abordează acest stil de negociere numai în cazul în care partea adversă este gata să cedeze în unele puncte de vedere, ceea ce ne demonstrează că subiecții nu au formată competența de negociere. Cu aproximativ un raport egal stilurile de negociere competitiv și concesiv sînt specifice subiecților din cadrul grupului experimental și de control, ceea ce ne indică că subiecții fie instituie de la prima etapă a negocierii un stil conflictual (stil competitiv), fie cedează foarte rapid la țelurile impuse inițial abordînd un stil concesiv.

Tabelul 1.3. Rezultatele chestionarului privind determinarea stilului de comunicare

Stiluri de comunicare	Experimentul de constatare			
	Grupa experimentală		Grupa de control	
	Nr.	%	Nr.	%
Non-assertiv	33	32,7	20	20
Agresiv	7	6,9	11	11
Manipulator	9	8,9	10	10
Assertiv	52	51,5	59	59
Total	101	100	100	100

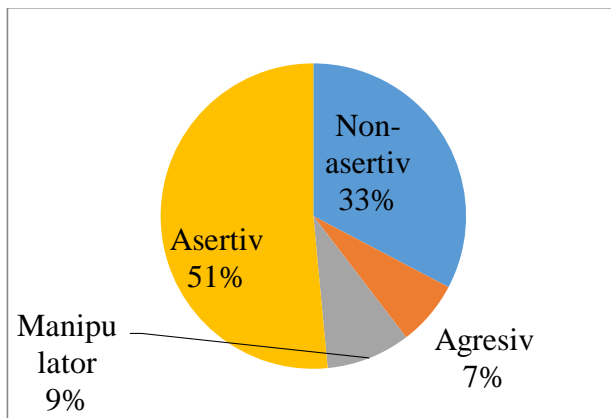


Fig. 1.6. Ilustrarea valorilor stilurilor de comunicare la etapa de constatare (grupul experimental)

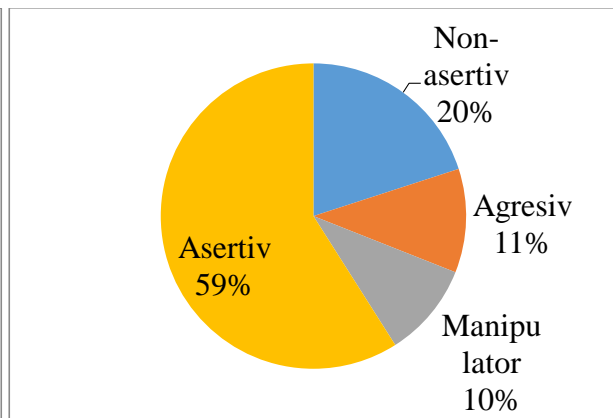


Fig. 1.7. Ilustrarea valorilor stilurilor de comunicare la etapa de constatare (grupul de control)

Conform analizei acestor date experimentale observăm că subiecții dețin în proporție de 51 % (grupul experimental) și 59 % (grupul de control) competența de comunicare, abordând un stil asertiv de comunicare, ceea ce ne indică că subiecții au trecut prin o etapă de formare a competenței de comunicare, totuși cota parte de 33 % (grupul experimental) și 20 % (grupul de control) pentru stilul non-assertiv de comunicare, 7 % (grupa experimentală) și respectiv 11 % (grupa de control) pentru stilul agresiv și o proporție aproximativ egală pentru stilul de comunicare manipulator, ne indică faptul că mai sînt reticente cu privire la formarea stilului de comunicare, de aceea ne-am propus să corelăm stiurile de negociere cu cele de comunicare, deoarece nu există negociere fără comunicare, iar comunicarea reprezintă „combustibilul” unei negocieri, astfel în mod indirect ne propunem să dezvoltăm și competența de comunicare.

Analiza cadrului teoretic a condus la:

- Formularea criteriilor și indicatorilor competenței de negociere educațională ce a dat posibilitatea evaluării competenței de negociere educațională în cadrul mediului educațional.
- Stabilirea nivelului competenței de negociere și comunicare.
- Determinarea reprezentărilor masteranzilor, managerilor, managerilor adjuncți și profesorilor școlari cu referire la negocierea educațională.
- Elaborarea Strategiei formării competenței de negociere educațională la managerii instituțiilor preuniversitare.

Ca urmare a analizei datelor experimentului de constatare, am dedus carențe în nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare și un nivel scăzut de dezvoltare a competenței de negociere a managerilor școlari, a masteranzilor din cadrul programului de master „Management educațional” cît și a profesorilor. Astfel conchidem că aplicarea unui program de formare, ar conduce la dezvoltarea competențelor de negociere și comunicare, deoarece dexteritatea unui manager de a aplană situațiile divergente este esențială pentru stabilirea în instituție a unui climat psiho-socio-profesional optim, iar competența de negociere ar facilita implementarea diverselor proiecte educaționale pentru o gestionare de succes a instituțiilor de învățămînt.

Bibliografie:

1. BUZĂRNESCU Ș. Introducere în sociologia organizațională și a conducerii. București: Didactică și pedagogică R. A., 1995. 236 p.
2. GUIU M. Raport de cercetare între stilul de comunicare la bărbați și femei. București: 2010-2011 [citată 28.02.2016]. Disponibil: <http://www.experimentala.ro/...//RAPORT%20>
3. MOSCOVICI S. BUSCHINI F. Metodologia științelor socioumane. Iași: Polirom, 2007. 556 p.
4. PRUTIANU Ș. Tratat de comunicare și negociere în afaceri. Iași: Polirom, 2008. 791 p.

-

Gaj5@yandex.ru

Abstract: This article is devoted to the experience of implementing the systemic and activistic approach in developmental learning of mathematics at the secondary level. The examples of systems of intrerrelated tasks that develop the logical thinking of pupils are presented.

Key words: State educational standart, system of problem tasks, research skills and competences.

1. « » « »

1.1. « » « ».

1.2. {27, 31, 3, 5, 6, 13, 1, 10, 7, 201, 4², 55, 3⁴, 53, 105}.

1.3. {216, 375, 532, 4611, 32, 41, 39} «3» «9».

1.4. 6?

{3672, 5631, 2172, 531, 432, 2352}.

1.5. 1.4 12.

1.6. : 90; 24; 45.

?

« » « ».

1.7. « » « » . ?

1.8. : { (5⁴ - 2 · (354 - 107)); (112 · 5 - 3); (8⁵ + 2); (376⁵ + 23²); (11⁴ - 5) } .

- « » « » .

?

. [1]

2.

«

»,

()

2.1.

2.1.

. 1

$\triangle BDE (\angle D = 90^\circ, BD = h, BE = b),$
 $\triangle BDF (\angle D = 90^\circ, BD = h, BF = m).$

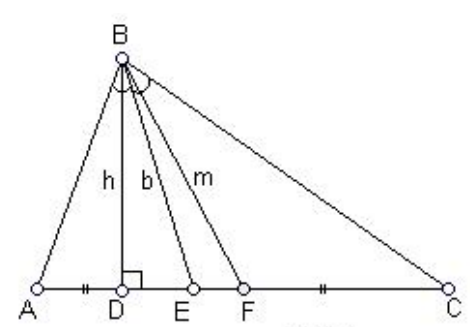


Рис. 1

2.1.1. $\triangle MNK, N = 90^\circ, MN = h, MK = b.$ (
 $\triangle MNQ, N = 90^\circ, MN = h, MQ = m)$

2.1.2. $\tilde{S}(o, r),$

(. 2). ()

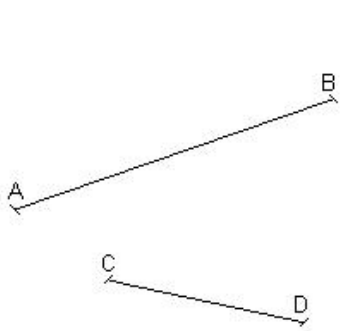


Рис. 2

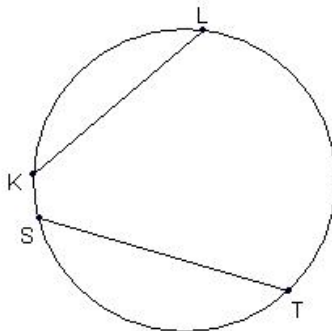


Рис. 3

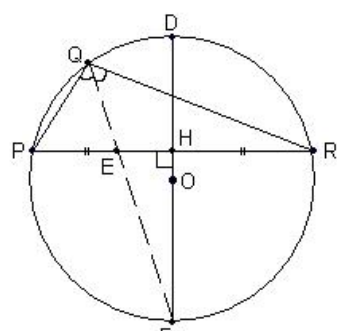


Рис. 4

2.1.3.

2.1.4.

$O \in FN$ $PH = HR$.

2.1.5.

$BD \perp AC$.

(.3).

. 4

QE -

$\angle PQR$,

. 5,

ΔABC ,

,

O

BE

$\angle ABC$,

BF -

ΔABC ,

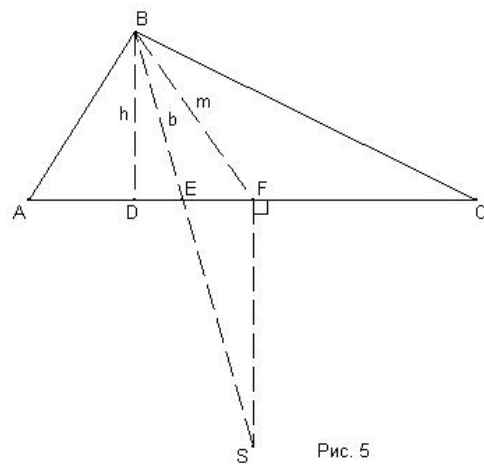


Рис. 5

2.1.)

(

A

B

A ,

B C .

- 1) $n < b < m$
- 2) $h > b, h > m$
- 3) $h > b > m, h > m > b$

1. USM, 2002. - 520 с. ()

2.

, 2012. - 136 .

