

UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

ISSN 1857-0623

Tip C

ACTA

ET

COMMENTATIONES

Științe ale Educației

REVISTĂ ȘTIINȚIFICĂ

Nr. 2(11), 2017

Chișinău 2017

Fondator: Universitatea de Stat din Tiraspol

Redactor-șef: LUPU Ilie, profesor universitar, doctor habilitat

COLEGIUL DE REDACȚIE:

CIOBAN Mitrofan, academician al AȘM, profesor universitar, doctor habilitat în științe fizico-matematice, (Universitatea de Stat din Tiraspol);

MIRON Radu, academician, membru de onoare al AȘM, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, România);

RUSNAC Gheorghe, academician al AȘM, profesor universitar, doctor habilitat (Academia de Științe a Moldovei);

ROȘCA Alexandru, academician al AȘM, profesor universitar, doctor habilitat (Academia de Științe a Moldovei);

ANASTASIEI Mihai, profesor universitar, doctor (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, România);

PUI Aurel, profesor universitar, doctor (Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, România);

ŚWITAŁA Ireneusz, profesor universitar, doctor habilitat (Universitatea Pedagogică din Cracow, Polonia);

PIKUŁA Norbert, profesor universitar, doctor habilitat (Institutul de Asistență Socială al Universității Pedagogice din Cracow, Polonia);

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

SILISTRARU Nicolae, profesor universitar, doctor habilitat în pedagogie (Universitatea de Stat din Tiraspol);

COJOCARU Victoria, profesor universitar, doctor habilitat în pedagogie (Universitatea de Stat din Tiraspol);

CALMUȚCHI Laurențiu, profesor universitar, doctor habilitat în științe fizico-matematice (Universitatea de Stat din Tiraspol);

GUȚU Vladimir, profesor universitar, doctor habilitat în pedagogie (Universitatea de Stat din Moldova);

GREMALSCHI Anatol, profesor universitar, doctor habilitat în tehnică (Institutul de Politici Publice);

CABAC Valeriu, profesor universitar (didactica informaticii), doctor (Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți);

COROPCEANU Eduard, profesor universitar interimar, doctor în chimie (Universitatea de Stat din Tiraspol);

MOȘANU-ȘUPAC Lora, conferențiar universitar, doctor în biologie (Universitatea de Stat din Tiraspol);

GHERLOVAN Olga, conferențiar universitar, doctor în filologie (Universitatea de Stat din Tiraspol);

VOLONTIR Nina, conferențiar universitar, doctor în geografie (Universitatea de Stat din Tiraspol);

CHIRICĂ Galina, conferențiar universitar, doctor în pedagogie (Universitatea de Stat din Tiraspol);

BOCANEA Viorel, conferențiar universitar, doctor în științe pedagogice (Universitatea de Stat din Tiraspol).

Articolele științifice publicate în revistă au fost recenzate

Tehnoredactor: Pavel Maria, conf. univ., doctor în științe pedagogice

Redactori literari: **Chiperi Grigore**, conf. univ., doctor în filologie;
Gherlovan Olga, conf. univ., doctor în filologie;
Cocieru Natalia, conf. univ., doctor în filologie;
Zdraguș Vera, lector universitar.

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

Adresa redacției: str. Gh. Iablocikin, 5
mun. Chișinău, MD2069, Republica Moldova
e-mail: reviste@ust.md

Tel. (373) 22 244085
(373) 22 240754
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

Tip C

CUPRINS

CHIRIAC Liubomir, BOSTAN Marina. Aspecte didactice în predarea algoritmilor pentru determinarea drumurilor minime în grafuri	4
ANDRIȚCHI Viorica. Aspecte ale managementului calității formării profesionale continue a cadrelor didactice	25
CUZNEȚOV Larisa. Ideile și acțiunile morale familiale ca factor decisiv al educației de calitate în contextul parteneriatului școală-familie-comunitate	36
MAUREL Rodolphe. Comment les TICE peuvent contribuer a l'evaluation en classe de langues	49
COJOCARU Victoria, VLADU Mariana. Innovative activity, means of institutional development in pre-university education	53
SILISTRARU Nicolae, BOSTAN Galina. Mediul educațional – factor de formare a preșcolarului ca subiect valorizator	60
ПАТРАШКУ Думитру, ЗГУРЯ Олеся. Анализ проблемы профессиональной адаптации начинающих преподавателей в образовательной среде высших учебных заведений	69
CALALB Mihail. Învățarea prin metoda investigației în medii digitalizate	82
PASCARI Valentina. Specificul activității de învățare a copiilor de 6-9 ani în contextul integralității	92
PANIȘ Aliona. Etica în contextul valorilor morale și educaționale	103
BANACH Marek, MATEJEK Józefa. Knowledge regarding fetal alcohol syndrome (FASD) spectrum in various environments. Comparative studies	113
BADARNE Belal, COCIERU Natalia. The correlation between music and elementary school disciplines (English, Mathematics and Religion)	126
PANICO Vasile, ȚURCAN Violeta. Tipologia și etapele realizării exercițiului didactic	132
LUPAȘCO Natalia, CUȘNIR Dorina. Metodologii de utilizare a testărilor electronice	138
ДЕТКОВА Анна. Роль и место математики в системе среднего профессионального образования	149
VEVERIȚA Tatiana. Aspecte metodologice de utilizarea a aplicației Google Translate la orele de limbă străină	155
HADÎRCĂ Maria, STRAISTARI-LUNGU Cristina. Educația plurilingvă și modelul pedagogic de învățare a limbilor străine în educația timpurie	164
BUIMESTRU Lilia. Competența pedagogică solicitată inginerului (profesor) din școala auto	174
CUCER Angela. Impedimente / bariere în orientarea profesională a persoanelor cu dizabilități	183
LAȘCU Lilia. Studentul modern versus activitatea de învățare	190
CREȚU Vasile. Contribuția comitetelor școlare la construcția localurilor de învățământ primar (I) ..	199
GOLUBIȚCHI Silvia. Aspecte didactice în studierea textului literar în clasele primare	208
DARAWSHA Ahlam. Strategies of forming learning motivation for elementary school students	215
HARITON Andrei, CALMUȚCHI Laurențiu. Aplicarea logicii matematice la rezolvarea unor ecuații, inecuații și sisteme de ecuații, inecuații în cursul liceal de matematică	225
CEBOTARI Stanislav. Furtul ca comportament deviant și ca infracțiune contra patrimoniului	231
TUREAC Tatiana. Obiceiurile peștitului și a logodnei	240
VRABII Violeta. Condiții facilitatoare pentru dezvoltarea personală a cadrelor didactice	252

ASPECTE DIDACTICE ÎN PREDAREA ALGORITMILOR PENTRU DETERMINAREA DRUMURILOR MINIME ÎN GRAFURI

Liubomir CHIRIAC, prof. univ., dr. hab.

Marina BOSTAN, doctorand

Universitatea de Stat Tiraspol

Rezumat. În acest articol sunt examinate abordări didactice privind procesul de predare-învățare al algoritmilor pentru determinarea drumurilor minime în grafuri. Luând în considerație provocările tehnologice din ultima perioadă, autorii menționează că este necesar să se schimbe accentele și paradigmele privind studierea Teoriei Grafurilor în instituțiile superioare de învățământ. Instrumentele didactice propuse de autor vin să soluționeze unele din problemele examinate.

Cuvinte-cheie: teoria grafurilor, drumuri minime, algoritm, predare-învățare.

DIDACTIC ASPECTS IN TEACHING THE ALGORITHMS FOR DETERMINING THE MINIMUM PATHS IN GRAPHS

Abstract. This article examines didactic approaches on teaching-learning the algorithms for determining the minimum paths in graphs. Taking into consideration the technological challenges of the last period, the authors point out that it is necessary to change the emphasis and paradigms regarding the study of the Graph Theory in the higher education institutions. The didactic tools proposed by the author come to solve some of the problems examined.

Keywords: graph theory, shortest paths, algorithm, teaching-learning.

1. Considerente metodice privind aplicațiile TIC la expunerea unor subiecte din cursul universitar de Teoria Grafurilor

Teoria grafurilor, după cum se știe și se recunoaște de specialiștii în domeniu și utilizatorii consacrați, are o mare importanță practică, deoarece prin intermediul algoritmilor și metodelor din teoria respectivă sunt soluționate o serie de probleme care țin de transport, turism, economie, logistică, fizică, biologie, chimie, etc. Luând în considerație provocările tehnologice din ultima perioadă, este necesar să se schimbe accentele și paradigmele privind studierea Teoriei Grafurilor în instituțiile superioare de învățământ.

În mod tradițional, cursul universitar Teoria Grafurilor, predat, în mod special, în universitățile cu profil pedagogic, se studiază utilizându-se un număr limitat de instrumente didactice cu implementarea limitată a tehnologiilor informaționale moderne. Eficiența procesului de predare-învățare-evaluare poate să crească continuu, doar introducând și perfecționând noi instrumente didactice, în conexiune strânsă cu implementarea noilor tehnologii informaționale.

În experimentul desfășurat de noi, privind implementarea tehnologiilor moderne în cursul universitar de Teoria Grafurilor, s-a analizat din mai multe puncte de vedere oportunitățile și avantajele oferite de soft-urile MAPLE 18, DELPHI, TPASACAL, C/C++ [7, 8, 9].

Puncte slabe în procesul de predare-învățare a subiectelor care țin de cursul Teoria Grafurilor

Vom scoate în evidență unele chestiuni didactice privind procesul de predare a Teoriei Grafurilor, care, în viziunea noastră, nu sunt tratate, în virtutea unor circumstanțe obiective ori subiective, destul de profund la această disciplină. Menționăm următoarele conform [1, 3, 5, 6]:

- a) În manualele existente, destinate studenților de la universitățile cu profil pedagogic, de exemplu, nu sunt suficiente probleme ce ar conduce la elaborarea modelelor matematice, selectarea metodelor necesare din teoria grafurilor, elaborarea algoritmilor și testarea rezultatelor obținute la calculator. Parcurgerea etapelor fundamentale, care țin de modelarea matematică le va cultiva, în opinia noastră, studenților, deci, ulterior, și elevilor din licee o viziune generală privind integritatea procesului examinat și le va dezvolta o atitudine creatoare vizavi de abordarea acestui proces.
- b) La expunerea subiectelor din Teoria Grafurilor, se utilizează tradițional limbajele de programare, care au, evident, anumite avantaje, dar, în același timp, pot fi substituite cu succes de alte softuri matematice moderne, cum ar fi de exemplu: AutoCad, MatLab, Maple, Matematica, etc. Utilizarea softurilor de ultim[generație imprimă lecțiilor care țin de algoritmica grafurilor un suflu nou și, totodată, sunt cu mult mai atractive, ilustrative și, în unele situații, cu mult mai eficiente și mai practice. În exemplele examinate mai jos vom puncta avantajele care țin de utilizarea acestor softuri, luând ca model softul Maple 18.
- c) În cadrul predării-învățării-evaluării teoriei grafurilor se presupune însușirea celor mai importante metode și algoritmi din acest domeniu, precum și aplicarea lor directă la soluționarea unor probleme concrete, modelul matematic al cărora este foarte clar și exact. Chiar dacă această abordare este corectă din punctul de vedere al asimilării materiei propuse, acest fapt nu îndeamnă studenții, mai ales cei cu pregătirea peste nivelul mediu, la o atitudine creatoare privind elaborarea, obținerea modelului matematic, prin intermediul căruia ar putea fi rezolvată problema respectivă.
- d) Prin intermediul Teoriei Grafurilor în general și a însușirii subiectelor, care se referă la algoritmica grafurilor pentru studenții din universitățile cu profil pedagogic, se poate realiza eficient conexiunea cu alte discipline (turism, teoria comunicațiilor, rețele de transport, etc.) studiate atât de studenți, cât și elevi în cursul liceal (fizică, chimie, biologie, geografie, etc.). Chestiunile care țin de legăturile interdisciplinare pot fi tratate cu succes anume în procesul elaborării, examinării modelelor matematice ale diverselor fenomene cercetate (matematice, informatice, geografice, etc.) prin intermediul implementării softurilor moderne. De aceste aspecte metodice nu întotdeauna se ține cont la predarea Teoriei Grafurilor.

Analizând [2, 3, 4, 5, 6], vom încerca să aducem ca exemple unele probleme, ale căror modele matematice sunt elaborate și soluționate cu ajutorul algoritmicii grafurilor,

soluționate manual, ulterior, aplicând limbajul Pascal și, în mod special, softul matematic Maple 18.

2. Chestiuni metodice privind utilizarea softului matematic Maple 18 în Teoria Grafurilor

Softul Maple este un sistem de calcul algebric (CAS) dezvoltat de firma Maplesoft (<http://maplesoft.com>) [7]. El poate fi utilizat și la soluționarea unor probleme din Teoria Grafurilor. În acest scop se folosesc diverse pachete: Combinatorics, GraphTheory, Linear Algebra, Optimization, Plots, etc.

Pachetele sunt colecții de funcții care permit efectuarea de calcule specifice. Apelarea lor se face cu ajutorul comenzii *with* (nume_pachet). Pentru a apela o anumită funcție dintr-un pachet, se folosește sintaxa: pachet ['funcție'] (argumente).

De exemplu, la apelarea pachetului *with(GraphTheory)*, se obține lista tuturor funcțiilor apelabile care țin de examinarea și cercetarea proprietăților grafurilor.

Pachetul **GraphTheory** reprezintă o colecție de comenzi destinate pentru crearea, construirea, manipularea și testarea grafurilor și determinarea proprietăților acestora.

Comandă de bază pentru crearea unui graf este **Graph**, care poate fi folosită în mai multe forme: $\text{Graph}(V)$; $\text{Graph}(n)$; $\text{Graph}(V, E)$; $\text{Graph}(L)$; $\text{Graph}(V, L)$; $\text{Graph}(A)$; $\text{Graph}(V, E, A)$; $\text{Graph}(D, W, V, E, A)$; $\text{Graph}(N)$, unde parametrii sunt opționale și au următoare semnificație:

- V - (opțional) lista nodurilor (numere întregi, simboluri, șiruri de caractere);
- n - (opțional) numerele întregi pozitive pentru specificarea nodurilor $1, 2, \dots, n$;
- E - (opțional) mulțimea muchiilor (arcelor);
- L - (opțional) lista sau vectorul nodurilor-vecini;
- A - (opțional) matricea de adiacență (costurilor muchiilor);
- D - (opțional) simbolul, orientat sau neorientat;
- W - (opțional) simbolul, cu costuri sau fără costuri;
- N - (opțional) procedura (graful rețelelor).

Tipul fiecărui argument determină elementele unui graf, de aceea ele pot fi punctate în orice ordine.

Un număr întreg n specifică numărul de noduri și, implicit, vârful etichetelor $1 \dots n$.

O listă de numere întregi V este o listă de simboluri sau șiruri de caractere, care specifică nodurile. Fiecare nod trebuie să fie un număr întreg, simbol sau un șir.

O mulțime E specifică mulțimea de muchii. O muchie neorientată între nodurile i și j este introdusă ca o mulțime de două noduri. O muchie orientată din vârful A la vârful B este introdusă ca o listă. O muchie ponderată este introdusă ca o muchie, unde w – greutatea muchiei, care este un număr întreg sau zecimal.

Un vector / listă de noduri L specifică drumul de la nodurile la vecinii lor. Dacă graful este neorientat, atunci lista / vector de vecini trebuie să fie simetrică.

O matrice A înseamnă matricea de adiacență. O matrice simetrică este interpretată ca un graf neorientat, iar în cazul grafului orientat orientarea muchiilor este precizată altfel.

O procedură N reprezintă un graf de rețele. Această opțiune permite conversia dintr-o reprezentare din rețele într-un graf pentru reprezentarea GraphTheory.

Pentru reprezentare grafică a grafului în Maple se utilizează comanda **DrawGraph**, care, de asemenea, poate fi utilizată în mai multe forme: `DrawGraph(G)`; `DrawGraph(G, style=s)`; `DrawGraph(G, style=tree, root=v)`; `DrawGraph(G, dimension=d)`; `DrawGraph(G, style=spring)`; `DrawGraph(G, style=spring, redraw)`; `DrawGraph(G, style=spring[constant])`; `DrawGraph(L, options)`.

Parametrii utilizați sunt:

- G - graful;
- s - (opțional) circle, tree, bipartite, spring, planar;
- v - (opțional) numele nodului rădăcină;
- d - (opțional) numărul întreg 2 sau 3;
- L - lista sau mulțimea grafurilor.

Comanda **DrawGraph** afișează vârfurile și muchiile unui graf G . În cazul în care G are mai puțin de 100 de noduri, sunt, de asemenea, afișate etichetele nodurilor. În cazul în care G este un graf ponderat cu mai puțin de 46 de muchii, sunt afișate greutatea acestora.

Opțiunea stilului în comanda **DrawGraph** pentru a afișa graful inițial într-un stil specific. Există câteva stiluri diferite susținute pentru afișarea unui graf: cerc, arbore, bipartit și planar.

Comanda **AllPairsDistance(G)**, unde G este graf, returnează o matrice pătrată, în care este prezentată distanța de la nodul i până la nodul j din graful G , adică cea mai scurtă lungime. Dacă G nu este graful orientat, atunci muchiile au costul egal cu 1 . În cazul în care nu există niciun drum între două noduri, atunci distanța este egală cu ∞ .

Această procedură este o implementare a algoritmului **Roy-Floyd** (Bellman Ford), care determină toate drumurile minime între toate perechile de noduri.

Pentru a calcula distanțele sau cele mai scurte trasee dintr-un singur nod la oricare alt nod, utilizăm algoritmul lui **Dijkstra** ori **Roy-Floyd** (Bellman Ford).

Pentru determinarea drumului minim de la nod sursă până la celelalte noduri este prevăzută comanda **DijkstrasAlgorithm (G, s, t)**, unde G – este un graf fără costuri negative sau neponderat; s, t – nodurile grafului G .

Dacă G este un graf neorientat, atunci se presupune că toate muchiile au o costul 1 . În cazul în care G este un graf orientat, **DijkstrasAlgorithm**(, 's' 'G', 't') returnează cea mai scurtă cale ponderată de la vârf s la vârf t în graful G .

Pentru a calcula simultan distanțele dintre toate perechile de noduri, utilizăm comanda **AllPairsDistance**. Pentru a ignora greutatea utilizăm comanda **ShortestPath**.

Comanda **Distance**(G, s, t), unde G – este un graf, s, t – nodurile grafului G , returnează numărul de muchii din cel mai scurt drum de la s la t . În cazul în care nu există o astfel de cale, rezultatul este infinit (∞).

3. Unele abordări didactice privind predarea compartimentului „Drumuri minime în grafuri”

Procesul de predare a compartimentului „Drumuri minime în graf” se axează atât pe partea teoretică, cât și pe cea practică, care este una foarte semnificativă în dezvoltarea și consolidarea abilităților necesare pentru soluționarea problemelor care țin de algoritmica grafurilor.

Algoritmii pentru determinarea drumurilor minime au multiple aplicații practice și reprezintă clasa de algoritmi pe grafuri cel mai des utilizată:

- Rutare în cadrul unei rețele (de calculatoare, telefonice etc.);
- Găsirea drumului minim dintre două locații (Google Maps, GPS etc.);
- Stabilirea unei agende de zbor în vederea asigurării unor conexiuni optime;
- Asignarea unui peer/server de fișiere în funcție de metricile definite pe fiecare linie de comunicație. [2]

Problema drumurilor minime este aplicată în diferite domenii ca problemă a determinării distanței minime între obiecte și este folosită aproape peste tot la găsirea traseului optim între două obiecte de pe teren (de exemplu, cel mai scurt drum de acasă la școală.), utilizată în sistemul pilot automat, este folosită, de asemenea, pentru a găsi ruta optimă pentru comutare de pachete de informații și multe altele.

Unele dintre cele mai frecvente și populare metode de a găsi cele mai scurte distanțe sunt algoritmii **Dijkstra** (pentru găsirea drumului minim de la un vârf fixat până la toate celelalte) și **Roy-Floyd** (pentru identificarea celei mai scurte căi între toate perechile de vârfuri).

Mai jos vom examina unele aspecte didactice referitor la implementarea tehnologiilor informaționale în predarea algoritmilor **Dijkstra**, și **Roy-Floyd**. [2, 4, 5]

Problema drumurilor minime în grafuri

Pentru un graf orientat $G=(V, A)$, unde V mulțimea nodurilor și A – mulțimea muchiilor grafului G , notăm prin a_{ij} – costul (lungimea) drumului între orice două noduri $(i, j) \in A$. Pentru drumul final (v_1, v_2, \dots, v_k) , lungimea poate fi exprimată prin suma: $a_{ij} = \sum_{i=1}^{k-1} a_{v_i v_{i+1}}$. Drumul se numește minimal, dacă lungimea acestuia este minimală dintre toate drumurile determinate pentru noduri i și j . Problema drumului minim include în sine căutarea drumurilor de lungime minimă între perechi de noduri inițiale.

Diversitatea problemei drumurilor minime, poate fi examinată prin prisma următoarelor două aspecte:

- Determinarea drumului minim de la un nod considerat sursă până la fiecare dintre celelalte noduri ale grafului;

- Determinarea drumurilor minime între toate perechile de vârfuri.

În rezolvarea problemei drumurilor minime, pentru a simplifica calculele, vom considera graful orientat și costul drumului între două noduri a_{ij} un număr întreg pozitiv.

3.1. Abordări didactice privind implementarea algoritmului Dijkstra

Algoritmul Dijkstra a fost descoperit de Edsger W. Dijkstra, informatician olandez, în 1956 și publicat 3 ani mai târziu. Algoritmul lui **Dijkstra** determină câte un drum de cost minim de la vârful sursă, la fiecare dintre celelalte vârfuri ale grafului. La momentul inițial singurul vârf pentru care drumul de cost minim este cunoscut este vârful inițial. Astfel vom utiliza următoarele structuri:

- Un vector a cărui dimensiune este dată de numărul de noduri din graf și care memorează costul drumului de cost minim de la nodul de start la un nod oarecare, drum care trece doar prin vârfuri din mulțimea vârfurilor selectate;
- Un vector care va reține vârfurile pentru care drumul de cost minim este deja calculat;
- Un vector care reține pentru fiecare vârf din graf vârful care îl precede pe drumul de cost minim.

Mai detaliat. Considerăm graful orientat $G=(V, A)$, memorat prin matricea ponderilor. Se cere să se determine pentru $r \in V$ fixat, lungimea minimă a drumului de la r la oricare $y \in V$.

Algoritmul Dijkstra selectează nodurile grafului, în ordinea crescătoare a costului drumului de la nodul r la ele, unul câte unul, într-o mulțime S , care conține inițial numai nodul r . În procesul de prelucrare, se folosesc 3 vectori, care, tradițional, în literatura de specialitate, se notează: D (lungimea drumului), T (drumurile identificate) și S (nodurile selectate, unul câte unul). Astfel, pentru o mai bună înțelegere de către studenți a celor menționate mai sus, este necesar să se explice următoarele:

- Vectorul D este vectorul lungimii drumurilor de la vârful r la toate celelalte vârfuri ale grafului. Prin intermediul $D[i]$, unde $i \in (1, \dots, v)$, se va indica costul drumului găsit la un moment dat, între vârfuri r și i .
- Vectorul T indică drumurile găsite între noduri r și celelalte noduri ale grafului. Pentru aceasta se utilizează o memorare specială a drumurilor, în care pentru nodul i se reține nodul precedent pe unde trece drumul de la r la i . Pentru r se ia valoarea 0.
- Vectorul S , indică mulțimea nodurilor selectate: $S[i] = 0$, dacă nodul i este neselectat și $S[i] = 1$ dacă nodul i este selectat. Vectorul S se mai numește și vector caracteristic.

Evidențiem următorii pași care se referă la realizarea algoritmului:

Pasul 1. Inițial mulțimea S se consideră vidă. Nodul r este adăugat mulțimii S și, în felul acesta, avem $S[r] = 1$. Astfel:

- 1.1. În vectorul D , de pe linia r , a matricei A , se trec toate costurile drumurilor de la vârful r până la fiecare vârf i grafului;
- 1.2. Pentru toate nodurile i , având un cost al drumului de la r la ele, finit, se atribuie $T(i) = r$.

Pasul 2. Secvența se execută de $n-1$, realizând următoarele:

- 1.3. Se examinează nodurile neselectate. Se găsește nodul aflat la distanța minimă în raport cu r . Acest nod se selectează și se include în mulțimea S . Notăm acest vârf prin intermediul poz .
- 1.4. Se actualizează în vectorul D costul drumurilor de la r până la nodurile neselectate, j , utilizând, în acest scop, ca nod intermediar, nodul selectat, poz , procedând în felul următor:
 - a) se compară costul existent în vectorul $D[j]$, cu suma dintre costul existent $D[poz]$ și nodul selectat $A[poz, j]$.
 - b) în cazul în care suma este mai mică, elementul din D corespunzător nodului pentru care se face actualizarea, j , reține suma calculată conform relației: $D[j] = D[poz] + A[poz, j]$.
 - c) simultan, dacă suma calculată este mai mică în comparație cu costul existent, valoarea din T corespunzător aceluiași vârf ia valoarea vârfului selectat: $T[j] = poz$. Acest fapt înseamnă că drumul trece prin acest vârf.

Pasul 3. Cu excepția lui r , pentru fiecare vârf al grafului se trasează drumul de la r la vârful respectiv.

Să examinăm cum se aplică algoritmul respectiv la soluționarea unei probleme concrete.

Problema 1. Determinarea drumurilor de cost minim de la un vârf fixat până la toate celelalte vârfuri.

În orașul Chișinău există una dintre cele mai dinamice companii de transport aerian "Chișinău Air" din Sud-Estul Europei. Din Chișinău, unde se află sediul central, zboară zilnic avioane cu marfă spre Roma, Londra și Lisabona. Deoarece cheltuielile erau mari, administrația companiei aeriene a decis să reducă din cheltuieli identificând cele mai economice rute din Chișinău către fiecare din celelalte orașe.

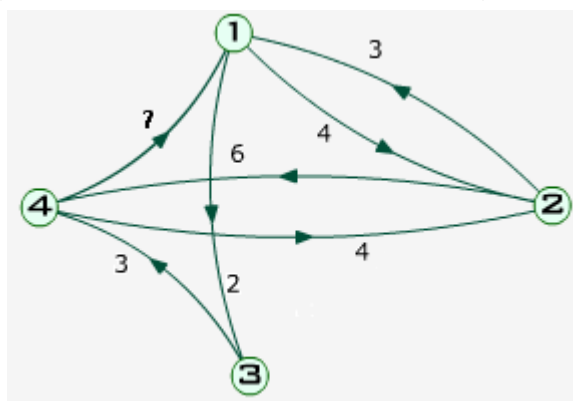


Figura 1. Graful orientat cu 4 noduri și 7 arce

Un absolvent al facultății FMTI de la Universitatea de Stat Tiraspol, Mihai Fluturașu, care a fost angajat recent la companie, a primit drept sarcină să găsească o soluție la problema respectivă. În acest scop, administrația companiei i-a pus la dispoziție o hartă pe care sunt marcate orașele respective Chișinău (1), Roma (2), Londra (3) și Lisabona (4). De asemenea, pe hartă sunt marcate prin săgeți cursele aeriene existente între orașe. Sensul săgeții indică sensul de zbor, iar numărul specificat pe săgeată reprezintă costul zborului.

Tânărul absolvent trebuie să elaboreze un algoritm, care să determine pentru fiecare din orașele Roma (2), Londra (3) și Lisabona (4) costul minim pentru a transporta mărfuri de la sediul central din Chișinău, precum și o rută de transport pentru care se obține costul minim.

Soluție. Deoarece Mihai Fluturașu a studiat la universitate cu pasiune Teoria Grafurilor, a elaborat modelul matematic și a aplicat ulterior algoritmul lui Dijkstra ca să determine drumuri de cost minim de la nodul 1 la toate celelalte noduri: 2, 3, și 4. Astfel, Mihai, ca să verifice soluția identificată de el, a propus administrației companiei câteva metode de rezolvare a problemei formulate. Să le urmărim:

Metoda 1. Soluția manuală.

Pentru graful dat a fost construită matricea ponderilor: $A_0 = \begin{pmatrix} 0 & 4 & 2 & \infty \\ 3 & 0 & \infty & 6 \\ \infty & \infty & 0 & 3 \\ 7 & 4 & \infty & 0 \end{pmatrix}$.

Pasul 1. Completăm tabelul (D,S,T) cu valorile inițiale: D – lungimea drumului de la vârful 1 până la 2, 3, 4; S – mulțimea nodurilor selectate $r=1$; T – drumurile găsite de la vârful 1 la celelalte vârfuri (notăm 1 sau 0).

	1	2	3	4
D	0	4	2	∞
S	1	0	0	0
T	0	1	1	0

Pasul 2. Căutăm cel mai apropiat nod de la vârful 1. Este nodul 3 cu $D[3]=2$. Notăm: $poz=3$. Examinăm drumurile de la vârful 1 până la vârfurile $j=2,4$, luând în considerație tabelul precedent prin formulă: $D[j] \leftarrow D[poz] + A[poz, j]$, dacă $D[j] > D[poz] + A[poz, j]$ și $T[j] = poz$. Obținem:

$$j=2: D[2] = 4 < D[3] + A[3,2] = 2 + \infty = \infty$$

Nu se schimbă nimic.

$$j=4: D[4] = \infty > D[3] + A[3,4] = 2 + 3 = 5$$

Deci, se modifică $D[4] = 5$ și $T[4] = 3$.

	1	2	3	4
D	0	4	2	5
S	1	0	1	0
T	0	1	1	3

Pasul 3. După nodul 3, cel mai apropiat nod este nodul 2, unde $D[2] = 4$

Notăm: $poz = 2$ și examinăm drumurile până la nodurile $j = 3, 4$.

Obținem:

$$j=3: D[3] = 2 < D[2] + A[2,3] = 4 + \infty = \infty$$

Nu se schimbă nimic.

$$j=4: D[4] = 5 < D[2] + A[2,4] = 4 + 6 = 10$$

Nu se schimbă nimic

	1	2	3	4
D	0	4	2	5
S	1	1	1	0
T	0	1	1	3

Pasul 4. După nodurile 3 și 2, cel mai apropiat nod de la vârful 1 este nodul 4 cu $D[4] = 5$.

Notăm: $poz = 4$ și examinăm drumurile până la nodurile $j = 2, 3$. Obținem:

$$j=2: D[2] = 4 < D[4] + A[4,2] = 5 + 4 = 9$$

Nu se schimbă nimic.

$$j=3: D[3] = 2 < D[4] + A[4,3] = 5 + \infty = \infty$$

Nu se schimbă nimic.

Observăm că nu s-a făcut nicio îmbunătățire.

	1	2	3	4
D	0	4	2	5
S	1	1	1	1
T	0	1	1	3

Astfel, am obținut distanțe minime de la vârful 1 până la celelalte vârfuri cu drumurile respective pentru graful inițial.

	Distanța	Drumul
1 → 2	$D[2]=4$	Deoarece $T[2] = 1$, obținem $T[1]=0$ și drumul $\Rightarrow 1 \rightarrow 2$.
1 → 3	$D[3]=2$	Deoarece $T[3] = 1$, obținem $T[1]=0$ și drumul $\Rightarrow 1 \rightarrow 3$
1 → 4	$D[4]=5$	Deoarece $T[4] = 3$, obținem $T[3] = 1, T[1]=0$ și drumul care trece prin vârful 3 este: $\Rightarrow 1 \rightarrow 3 \rightarrow 4$

În aceste condiții putem construi graful îmbunătățit:

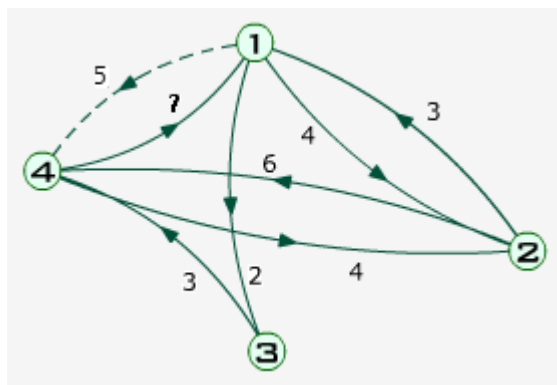


Figura 2. Graful orientat îmbunătățit

Răspuns. Astfel, costul minim pentru a transporta mărfuri de la sediul central din Chișinău până la Roma (nodul 2) este de 4 (unități), ruta de transport este zborul direct 1→2. De la Chișinău până la Londra (nodul 3) este de 2 (unități), ruta de transport la fel este zborul direct 1→3. Și de la Chișinău până la Lisabona (nodul 4) este de 5 (unități), ruta de transport trece prin nodul intermediar 3 (orașul Londra): 1→3→4.

Metoda 2. Rezolvare în aplicația Maple 18:

Se apelează pachetul **GraphTheory**: `with(GraphTheory)`

Se definește graful cu 4 noduri și costurile date:

```
G4 := Graph({[[1, 2], 4], [[1, 3], 2], [[2, 1], 3], [[2, 4], 6], [[3, 4], 3], [[4, 1], 7], [[4, 2], 4]})
```

Graph 1: a directed weighted graph with 4 vertices and 7 arc(s)

Se construiește graful definit:

```
DrawGraph(G4);
```

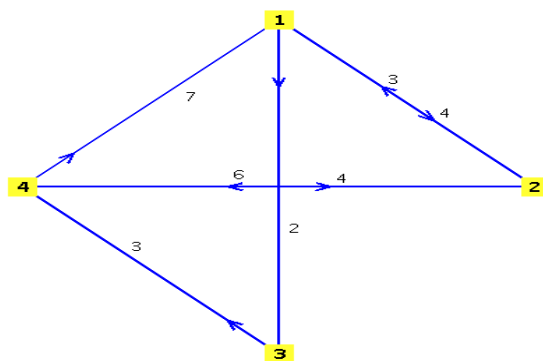


Figura 3. Graful orientat G4

Apelăm procedura **DijkstraAlgorithm** pentru aflarea drumurilor de cost minim de la vârful 1 până la celelalte: `DijkstrasAlgorithm(G4, 1)`

```
[[[1], 0], [[1, 2], 4], [[1, 3], 2], [[1, 3, 4], 5]]
```

Observăm că obținem aceleași costuri minime:

De la nodul Chișinău la nodul Roma costul este de 4 (unități); de la Chișinău la Londra costul este de 2 (unități); de la Chișinău la Lisabona costul este de 5 (unități).

Apelăm procedura **Distance (G4, s, t)** pentru a returna numărul de muchii din cel mai scurt drum de la nodul s la nodul t: `Distance(G4, 1, 2)` 1

A fost returnat numărul de muchii din cel mai scurt drum de la **1** la **2** care este de **1**.
Altfel spus, este rută directă de la Chișinău la Roma.

Distance(G4, 1, 3) 1

A fost returnat numărul de muchii din cel mai scurt drum de la 1 la 3 care este de 1.
 Altfel spus, este rută directă de la Chișinău la Londra.

Distance(G4, 1, 4) 2

A fost returnat numărul de muchii din cel mai scurt drum de la 1 la 4 care este de 2. Ruta directă de la Chișinău la Lisabona nu există. După cum s-a menționat anterior, la Lisabona se poate de ajuns doar prin orașul intermediar Londra (nodul 3).

Metoda 3. Rezolvare în programul Pascal:

```

Program DDijkstra;
Const nmax=15;
      inf=maxint div 2;
Var c:array[1..nmax,1..nmax] of integer;
    k,i,j,arc,m,n,x,y,z,xp:integer;
    s,d,prec:array[1..nmax] of integer;
    g:boolean;
Procedure Min(var k:integer);
var m,i:integer;
Begin
  m:=inf*2;
  For i:=1 to n do
    If (s[i]=0) and (d[i]<m) then
      begin
        m:=d[i]; k:=i;
      end;
end;
Procedure Drum(i:integer);
Begin
If i<>0 then
  begin
    drum(prec[i]); write(i:2);
  end else writeln;
end;
Begin
writeln('Dati nr de noduri:'); readln(n);
For i:=1 to n do
  For j:=1 to n do c[i,j]:=inf;
  For i:=1 to n do c[i,i]:=0;
writeln('Dati nr de arce:'); readln(arc);
For i:=1 to arc do
  begin
    write('Dati arcul ',i,' si lungimea:');
    readln(x,y,z);
    c[x,y]:=z;
  end;

```

```

writeln('Dati nodul sursa:');
read(xp);
For i:=1 to n do
  begin
    d[i]:=c[xp,i];
    s[i]:=0;
    If c[xp,i]<inf then prec[i]:=xp else
prec[i]:=0;
  end;
s[xp]:=1;
prec[xp]:=0;
g:=true; x:=0;
repeat
  min(k);
  x:=x+1;
  If (d[k]=inf) or (x=n)
  then g:=false else
  begin
    s[k]:=1;
    For j:=1 to n do
      If (s[j]=0) and (d[j]>d[k]+c[k,j]) then
        begin
          d[j]:=d[k]+c[k,j];
          prec[j]:=k;
        end;
    end;
  until not(g);
  For i:=1 to n do
    If i<>xp then
      If d[i]=inf then
        begin
          write('Nu exista drum de la ', xp,'
la',i);
          writeln;
        end else
        begin

```

```
writeln('Drum minim de la ',xp,' la',
i,':');
drum(i);
```

```
writeln;
end;
end.
```

Soluțiile obținute pot fi vizualizate mai jos:

```
c:\ TPX.EXE
Turbo Pascal Version 7.1
Dati nr de noduri:
4
Dati nr de arce:
7
Dati arcul 1 si lungimea:1 2 4
Dati arcul 2 si lungimea:1 3 2
Dati arcul 3 si lungimea:2 1 3
Dati arcul 4 si lungimea:2 4 6
Dati arcul 5 si lungimea:3 4 3
Dati arcul 6 si lungimea:4 1 7
Dati arcul 7 si lungimea:4 2 4
Dati nodul sursa:
1
Drum minim de la 1 la2:
1 2
Drum minim de la 1 la3:
1 3
Drum minim de la 1 la4:
1 3 4
```

Sesizăm că se obțin același rezultat.

3.2. Abordări didactice privind implementarea Algoritmul Roy-Floyd

Algoritmul a fost publicat sub forma recunoscută în prezent de către Robert Floyd în anul 1962. În principiu, este asemănător algoritmului publicat de către Bernard Roy în 1959. Stephen Warshall a avut, de asemenea, o contribuție importantă în crearea acestuia, astfel dezvoltându-se algoritmul Floyd-Warshall.

Mai jos prezentăm algoritmul respectiv.

$$f: V \times V \rightarrow R_+, f((x, y)) = \begin{cases} c_{x,y} & x \neq y, (x, y) \in A \\ \infty & x \neq y, (x, y) \notin A \\ 0 & x = y \end{cases}$$

Fie $G = (V, A)$ un graf

orientat. Atașăm fiecărui arc $(x, y) \in A$ o pondere (un cost): $c_{x,y} > 0$. Definim pe mulțimea $V \times V$ o funcție, astfel:

Funcția este reținută de o matrice, numită matricea ponderilor forma 1. Să examinăm următoarea problemă generală.

Problema. Fiind dat un graf orientat $G = (V, A)$, memorat prin matricea ponderilor în forma 1, se cere să se determine, pentru orice două noduri x, y din V , lungimea minimă a drumului de la nodul x la nodul y . Prin lungimea unui drum înțelegem suma costurilor arcelor care-l alcătuiesc.

Soluție: Pentru a rezolva problema respectivă vom lua în considerație următoarele:

- În matricea ponderilor vor fi incluse numai lungimea drumurilor directe între două noduri. Nu este permis ca un drum între două noduri să treacă printr-un alt nod.
- Pentru arce inexistente se reține valoarea, $+\infty$, (o valoare considerată foarte mare).
- Matricea inițială a ponderilor în forma 1 o vom nota prin A_0 .

Să descriem procesul de implementare al algoritmul Roy-Floyd.

Scopul algoritmului este să construim matricele ponderilor $A_0, A_1, A_2, \dots, A_n$.

După fiecare pas, matricele vor reține lungimea optimă a drumurilor între oricare două noduri, drumuri care pot trece prin nodurile intermediare 1, 2, ..., n. Algoritmul continuă în acest mod, prin eventuale îmbunătățiri succesive ale lungimii. În final, Matricea A_n va conține costul drumurilor optime între oricare două vârfuri. Pentru a obține acest rezultat vom aplica relația:

$$A_k(i,j) = \min(A_{k-1}(i,j), A_{k-1}(i,k) + A_{k-1}(k,j)),$$

$k = 1, 2, \dots, n$, unde n – dimensiunea matricei, și oricare două vârfuri $i, j \in V$.

Pasul 1. La început, încercăm să obținem drumuri mai scurte, între oricare două vârfuri $i, j \in V$, permițând ca acestea să poată trece prin nodul 1. Aceasta înseamnă că pentru $\forall i, j \in V$ se face comparația: $A(i, j) > A(i, 1) + A(1, j)$, adică se compară dacă lungimea drumului direct (care nu trece prin alte noduri) este mai mare decât cea a drumului care trece prin nodul 1.

Astfel, pentru nodul intermediar $k=1$, examinăm toate drumurile de tipul: $i \rightarrow 1 \rightarrow j$. Efectuând operațiile: $A_1(i,j) = \min(A_0(i,j), A_0(i,1) + A_0(1,j))$, construim matricea nouă A_1 .

După acest pas, matricea va reține lungimea optimă a drumurilor între oricare două noduri, drumuri care pot trece prin nodul 1.

Pasul 2. În continuare vom obține drumuri mai scurte, între oricare două noduri $i, j \in V$, permițând ca acestea să poată trece și prin nodul intermediar 2. Astfel, pentru nodul intermediar $k=2$, identificăm drumurile de tipul: $i \rightarrow 2 \rightarrow j$, și examinăm relația:

$$A_2(i,j) = \min(A_1(i,j), A_1(i,2) + A_1(2,j)),$$

În așa mod vom construi matricea nouă A_2 .

După acest pas, matricea va reține lungimea optimă a drumurilor între oricare două noduri, drumuri care pot trece prin nodurile intermediare 1 și 2. Algoritmul continuă în acest mod, prin eventuale îmbunătățiri succesive ale lungimii.

Pasul 3. Evident, după n pași, matricea ponderilor va reține costurile drumurilor optime de la i la j , $i, j \in \{1, 2, 3, \dots, n\}$, drumuri care pot trece prin n noduri, adică, va reține drumurile optime pe ansamblul grafului orientat.

Notă. Astfel, aplicând algoritmul descris mai sus, aflăm costul drumurilor optime între oricare două vârfuri. Dar, în contextul respectiv, este necesar să cunoaștem și pe unde trece un astfel de drum. Astfel, se pune următoarea problemă: fiind dată matricea drumurilor optime și fiind date două vârfuri i și j , se cere să se reconstituie nodurile prin care trece unul din drumurile optime între i și j (pot exista mai multe de aceeași lungime, minimă).

Dacă drumul optim între i și j trece prin nodul intermediar k , atunci:

$$A(i, j) = A(i, k + 1) + A(k + 1, j)$$

Dacă există vârful k , astfel încât $A(i, j) = A(i, k + 1) + A(k + 1, j)$, atunci k se găsește pe unul din drumurile optime de la i la j .

Să examinăm următoarea problemă concretă.

Problema 2. Determinarea drumurilor de cost minim între oricare două vârfuri.

Mihai Fluturașu, absolventul facultății FMTI de la Universitatea de Stat Tiraspol, este cunoscut de către companiile mari de transport din Chișinău ca un bun informatician, care poate determina cu exactitate costul minim al rutelor pentru a transporta mărfurile. Grație acestei reputații, Mihai a fost angajat la aeroportul din Chișinău. Lui Mihai i s-a pus la dispoziție o hartă pe care sunt marcate aeroporturile din orașele Chișinău (1), Roma (2), Londra (3) și Lisabona (4). De asemenea pe hartă sunt marcate prin săgeți cursele aeriene existente între orașe. Sensul săgeții indică sensul de zbor, iar numărul specificat pe săgeată reprezintă costul zborului.

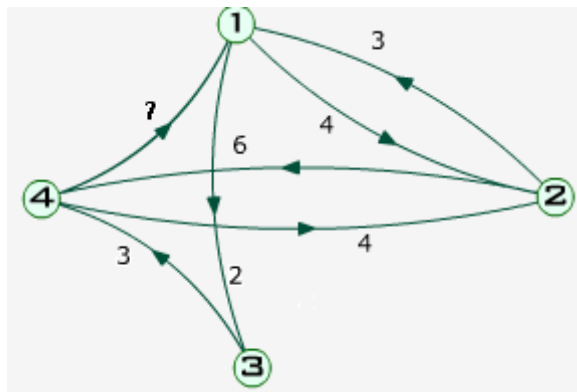


Figura 4. Graful orientat cu 4 noduri și 7 arce

Tânărului absolvent i s-a cerut să elaboreze un algoritm de găsim a drumurilor de cost minim între oricare două aeroporturi menționate mai sus, precum și rutele de transport pentru care se obține costul minim.

Soluție. Tânărul absolvent a elaborat modelul matematic și ulterior a aplicat algoritmul lui **Roy-Floyd** ca să determine drumurile de cost minim între oarecare două noduri. Ca să verifice soluția identificată, Mihai a propus administrației aeroportului câteva metode de rezolvare a problemei formulate. Să le examinăm:

Metoda 1. Soluția manuală

Alcătuiți matricea ponderilor de forma 1, conform relației:

$$A_0 = \begin{pmatrix} 0 & 4 & 2 & \infty \\ 3 & 0 & \infty & 6 \\ \infty & \infty & 0 & 3 \\ 7 & 4 & \infty & 0 \end{pmatrix}.$$

Construim matricea ulterioară, aplicând relația:

$A_k(i,j) = \min(A_{k-1}(i,j), A_{k-1}(i,k) + A_{k-1}(k,j))$, $k = 1, 2, \dots, n$, unde n – dimensiunea matricei.

Vom examina toate drumurile care trec prin nodurile intermediare: $k=1, 2, 3, 4$.

Pasul 1. Fie nodul intermediar $k=1$.

Examinăm toate drumurile de tipul: $i \rightarrow 1 \rightarrow j$.

Astfel avem : $2 \rightarrow 1 \rightarrow 3$, $4 \rightarrow 1 \rightarrow 2$, $4 \rightarrow 1 \rightarrow 3$.

$a_1(2,3) = \min(a_0(2,3), a_0(2,1) + a_0(1,3)) = \min(\infty, 3+2) = 5 \Rightarrow a_1(2,3) = 5$.

$a_1(4,2) = \min(a_0(4,2), a_0(4,1) + a_0(1,2)) = \min(4, 7+4) = 4$. Nu se schimbă nimic.

$a_1(4,3)=\min(a_0(4,3), a_0(4,1)+ a_0(1,3))=\min(\infty,7+2)=9$. Deci, $a_1(4,3)=9$.

$$\text{Am obținut matricea } A_1 = \begin{pmatrix} 0 & 4 & 2 & \infty \\ 3 & 0 & 5 & 6 \\ \infty & \infty & 0 & 3 \\ 7 & 4 & 9 & 0 \end{pmatrix}.$$

Pasul 2. Considerăm nodul intermediar $k=2$.

Identificăm drumurile de tipul: $i \rightarrow 2 \rightarrow j$.

Astfel, vom examina drumurile: $1 \rightarrow 2 \rightarrow 4$; $4 \rightarrow 2 \rightarrow 1$; $1 \rightarrow 2 \rightarrow 3$; $4 \rightarrow 2 \rightarrow 3$.

$a_2(1,4)=\min(a_1(1,4), a_1(1,2)+ a_1(2,4))=\min(\infty,4+6)=10$. Deci, $a_2(1,4)=10$.

$a_2(4,1)=\min(a_1(4,1), a_1(4,2)+ a_1(2,1))=\min(7,7)=7$. Nu se schimbă nimic.

$a_2(1,3)=\min(a_1(1,3), a_1(1,2)+ a_1(2,3))=\min(2,4+5)=2$. Nu se schimbă nimic.

$a_2(4,3)=\min(a_1(4,3), a_1(4,2)+ a_1(2,3))=\min(9,4+5)=9$. Nu se schimbă nimic.

$$\text{Obținem matricea } A_2 = \begin{pmatrix} 0 & 4 & 2 & 10 \\ 3 & 0 & 5 & 6 \\ \infty & \infty & 0 & 3 \\ 7 & 4 & 9 & 0 \end{pmatrix}.$$

Pasul 3. Considerăm nodul intermediar $k=3$.

Găsim drumurile care trec prin vârful 3: $i \rightarrow 3 \rightarrow j$.

Astfel, avem drumurile: $1 \rightarrow 3 \rightarrow 4$ și $2 \rightarrow 3 \rightarrow 4$.

Deci, $a_3(1,4)=\min(a_2(1,4), a_2(1,3)+ a_2(3,4))=\min(10,2+3)=5$. Deci $a_3(1,4)=5$.

$a_3(2,4)=\min(a_2(2,4), a_2(2,3)+ a_2(3,4))=\min(6,5+3)=6$. Nu se schimbă nimic.

$$\text{Obținem matricea } A_3 = \begin{pmatrix} 0 & 4 & 2 & 5 \\ 3 & 0 & 5 & 6 \\ \infty & \infty & 0 & 3 \\ 7 & 4 & 9 & 0 \end{pmatrix}.$$

Pasul 4. Considerăm nodul intermediar $k=4$.

Examinăm drumurile care trec prin vârful 4: $i \rightarrow 4 \rightarrow j$.

Astfel, vom cerceta: $2 \rightarrow 4 \rightarrow 3$; $1 \rightarrow 4 \rightarrow 3$; $3 \rightarrow 4 \rightarrow 2$; $3 \rightarrow 4 \rightarrow 1$.

În acest caz, avem:

$a_4(3,2)=\min(a_3(3,2), a_3(3,4)+ a_3(4,2))=\min(\infty,3+4)=7$; $a_4(3,2)=7$.

$a_4(3,1)=\min(a_3(3,1), a_3(3,4)+ a_3(4,1))=\min(\infty,3+7)=10$; $a_4(3,1)=10$.

$a_4(1,3)=\min(a_3(1,3), a_3(1,4)+ a_3(4,3))=\min(2,2+9)=2$; Nu se îmbunătățește nimic.

$a_4(2,3)=\min(a_3(2,3), a_3(2,4)+ a_3(4,3))=\min(6,5+9)=5$; Nu se îmbunătățește nimic.

$$\text{Obținem matricea } A_4 = \begin{pmatrix} 0 & 4 & 2 & 5 \\ 3 & 0 & 5 & 6 \\ 10 & 7 & 0 & 3 \\ 7 & 4 & 9 & 0 \end{pmatrix}.$$

În baza matricei A_4 construim graful îmbunătățit:

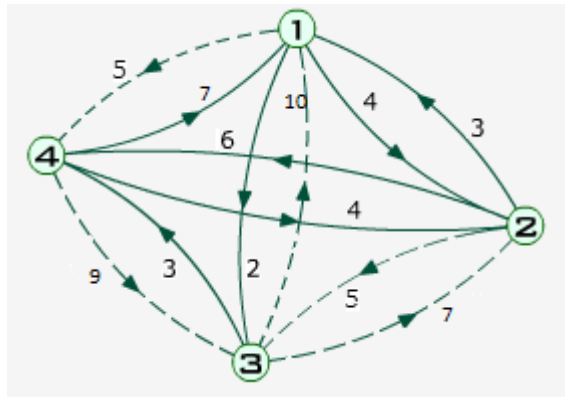


Figura 5. Graful orientat îmbunătățit

Răspuns. Luând în considerare matricea A_4 și graful îmbunătățit, putem scrie următoarele răspunsuri privind drumurilor de cost minim între oricare două aeroporturi menționate mai sus, precum și rutele de transport pentru care se obține costul minim.

	Chișinău (1)	Roma (2)	Londra (3)	Lisabona (4)
Chișinău (1)	0	Cost: 4 (unități) Drumul: $1 \rightarrow 2$	Cost: 2 (unități) Drumul: $1 \rightarrow 3$	Cost: 5 (unități) Drumul: $1 \rightarrow 3 \rightarrow 4$
Roma (2)	Cost: 3 (unități) Drumul: $1 \rightarrow 2$	0	Cost: 5 (unități) Drumul: $2 \rightarrow 1 \rightarrow 3$	Cost: 6 (unități) Drumul: $2 \rightarrow 4$
Londra (3)	Cost: 10 (unități) Drumul: $3 \rightarrow 4 \rightarrow 1$	Cost: 7 (unități) Drumul: $3 \rightarrow 4 \rightarrow 2$	0	Cost: 3 (unități) Drumul: $3 \rightarrow 4$
Lisabona (4)	Cost: 7 (unități) Drumul: $4 \rightarrow 1$	Cost: 4 (unități) Drumul: $4 \rightarrow 2$	Cost: 9 (unități) Drumul: $4 \rightarrow 1 \rightarrow 3$	0

Observație. Astfel, costurile minime pentru a transporta mărfuri de la aeroportul din Chișinău până la Roma (nodul 2) este 4 (unități), Londra (nodul 3) este 2 (unități), Lisabona (nodul 4) este 5 (unități), coincid cu răspunsurile obținute la soluționarea Problemei 1.

Metoda 2. Soluționarea problemei 2 în Maple 18

Se apelează la pachetul **GraphTheory**: `with(GraphTheory)`

Se definește graful:

```
G4 := Graph({[[1, 2], 4], [[1, 3], 2], [[2, 1], 3], [[2, 4], 6], [[3, 4], 3], [[4, 1], 7], [[4, 2], 4]})
```

Graph 1: a directed weighted graph with 4 vertices and 7 arc(s)

Se construiește graful definit cu ajutorul comenzi **DrawGraph**: `DrawGraph(G4);`

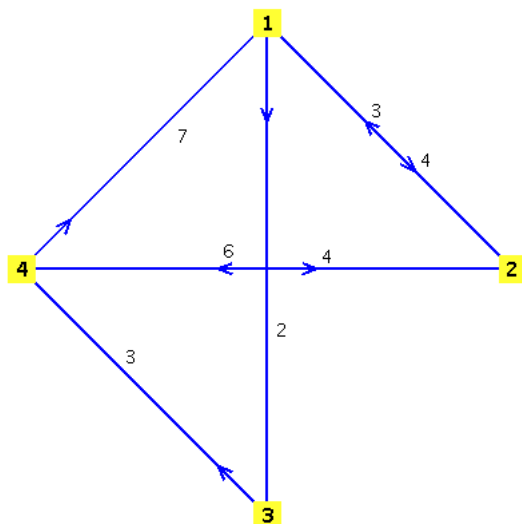


Figura 5. Graful orientat G4

Se aplică comanda **AllPairsDistance** pentru a obține valorile costurilor a tuturor drumurilor: *AllPairsDistance(G4)*

$$\begin{bmatrix} 0 & 4 & 2 & 5 \\ 3 & 0 & 5 & 6 \\ 10 & 7 & 0 & 3 \\ 7 & 4 & 9 & 0 \end{bmatrix}$$

Se construiește graful pentru o nouă matrice obținută: *DrawGraph(G4)*;

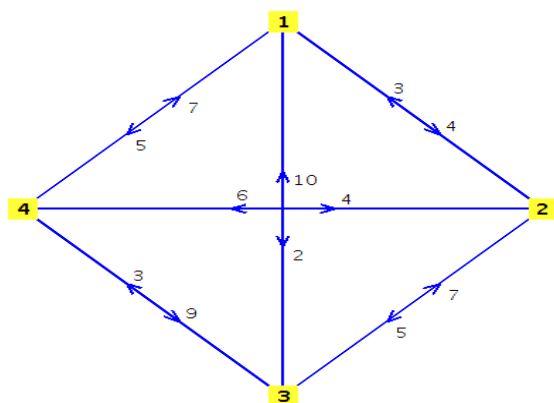


Figura 6. Graful orientat G4 îmbunătățit

Metoda 3. Rezolvare în programul Pascal:

```

Program RoyMin;
Const nmax= 20;
      inf=maxint div 2;
Type Multime=Set of 1..nmax;
Var c:array[1..nmax,1..nmax] of word;
    {c-initial matricea drumurilor}
    d:array[1..nmax,1..nmax] of Multime;
    dr:array[1..nmax] of
1..nmax,n,m,i,j,k,lg:word;

Procedure Initc;{Inițializarea matricei
costurilor C}
Var i,j,x,y,z:word;

```

```

begin
write('dati nr. de noduri:'); readln(n);
For i:=1 to n do
begin
for j:=1 to n do c[i,j]:=inf;
c[i,i]:=0;
end;
write('Dati nr de arce:'); readln(m);
For i:=1 to m do
begin
write('Extrimitatile si lungimea arcului
'i,':');
readln(x,y,z); c[x,y]:=z;

```

```

end; end;
Procedure Initd; {Inițializarea matricei
D}
  Var i,j:word;
  begin
  For i:=1 to n do
  For j:=1 to n do
  If (c[i,j]<inf) and (i<>j) then d[i,j]:=i
  else d[i,j]:=[];
  end;
Procedure Drum(i,j:integer);
{Genereaza in vectorul dr un drum
minim de la i la j pornind de la nodul j}
  Var k:word;
  Begin
  If i<>j then
  begin
  for k:=1 to n do
  if k in d[i,j] then
  begin
  lg:=lg+1; dr[lg]:=k; drum(i,k);
  lg:=lg-1;
  end; end else
  begin
  writeln;
  for k:=lg downto 1 do write(dr[k]:4);
  end; end;
  Procedure Afisare; {Afisarea
rezultatelor}
  Var i,j:word;

```

```

Begin
  for i:=1 to n do
  for j:=1 to n do
  begin
  writeln;
  if c[i,j]=inf then
  writeln('Nu exista drum intre ',i,' si ', j)
  else begin
  writeln('Lungimea drumurilor minime
de la ',i,' la ',j,' este ',c[i,j]);
  if i<>j then begin
  lg:=1; dr[1]:=j; drum(i,j);
  end; readln;
  end; end;
end; end;
Begin
  initc;
  initd;
  for k:=1 to n do
  for i:=1 to n do
  for j:=1 to n do
  if c[i,j]>c[i,k]+c[k,j] then
  begin
  c[i,j]:=c[i,k]+c[k,j];
  d[i,j]:=d[k,j];
  end else
  if c[i,j]=c[i,k]+c[k,j] then
  d[i,j]:=d[i,j]+d[k,j];
  afisare;
End.

```

Soluțiile obținute pot fi vizualizate mai jos:

```

C:\ TPX.EXE
dati nr. de noduri:4
Dati nr de arce:7
Extrimitatile si lungimea arcului 1 :1 2 4
Extrimitatile si lungimea arcului 2 :1 3 2
Extrimitatile si lungimea arcului 3 :2 1 3
Extrimitatile si lungimea arcului 4 :2 4 6
Extrimitatile si lungimea arcului 5 :3 4 3
Extrimitatile si lungimea arcului 6 :4 1 7
Extrimitatile si lungimea arcului 7 :4 2 4

lungimea drumurilor minime de la 1 la 1 este 0

lungimea drumurilor minime de la 1 la 2 este 4
  1  2

lungimea drumurilor minime de la 1 la 3 este 2
  1  3

lungimea drumurilor minime de la 1 la 4 este 5
  1  3  4

```

```

C:\ TPX.EXE
lungimea drumurilor minime de la 2 la 1 este 3
  2  1
lungimea drumurilor minime de la 2 la 2 este 0
lungimea drumurilor minime de la 2 la 3 este 5
  2  1  3
lungimea drumurilor minime de la 2 la 4 este 6
  2  4
lungimea drumurilor minime de la 3 la 1 este 10
  3  4  2  1
  3  4  1
lungimea drumurilor minime de la 3 la 2 este 7
  3  4  2

```

```

C:\ TPX.EXE
lungimea drumurilor minime de la 3 la 3 este 0
lungimea drumurilor minime de la 3 la 4 este 3
  3  4
lungimea drumurilor minime de la 4 la 1 este 7
  4  2  1
  4  1
lungimea drumurilor minime de la 4 la 2 este 4
  4  2
lungimea drumurilor minime de la 4 la 3 este 9
  4  2  1  3
  4  1  3
lungimea drumurilor minime de la 4 la 4 este 0

```

Observăm că obținem aceleași rezultate.

4. Concluzii și sinteze

Astfel, mai întâi de toate, algoritmi Dijkstra și Roy-Floyd trebuie să fie explicați și demonstrați teoretic, ulterior, se recomandă să fie aplicați la soluționarea problemelor concrete, care presupune elaborarea modelului matematic, în conformitate cu etapele descrise mai jos. În acest sens, se formulează o problemă practică, unde se cere determinat drumul minim de la nodul sursă până la orice alt nod al grafului examinat ori drumul minim între oricare două noduri ale grafului. În acest scop, studenții trebuie, întâi de toate, să alcătuiască modelul matematic (matricea ponderilor), apoi să aplice algoritmul Dijkstra ori Roy-Floyd, folosind următoarele instrumente didactice:

- 1) Implementarea manuală a algoritmului. În acest sens, se completează tabelul (D,S,T) și sunt realizate etapele după algoritmului Dijkstra ori se efectuează pașii corespunzători conform algoritmului Roy-Floyd. Studenții, în cooperare cu profesorul, clarifică fiecare etapă de implementare a algoritmului pentru a înțelege

procedeele de parcurgere a fiecărui pas. Obținând soluțiile problemei, este necesar de analizat și de verificat rezultatele obținute. În contextul respectiv, se poate trece la implementarea următoarei etape.

- 2) Verificarea rezultatelor obținute prin intermediul softului MAPLE. În felul acesta studenții pot verifica și analiza corectitudinea rezultatelor obținute. După ce studenții se conving de faptul că rezultatele sunt corecte, se poate trece la etapa elaborării unui program Dijkstra și Roy-Floyd.
- 3) Elaborarea unui program pentru implementarea algoritmilor Dijkstra și Roy-Floyd este o etapă esențială în fundamentarea cunoștințelor teoretice și practice. Profesorul, în cooperare cu studenții, făcând referință la etapele parcurse anterior, alcătuiesc programul respectiv, care, fiind executat, va livra aceleași rezultate.

Astfel, în urma experimentului desfășurat, urmând abordările didactice descrise mai sus, s-a demonstrat: capacitatea de înțelegere și asimilare a materialului prezentat este cu mult mai profundă comparativ cu metodele tradiționale utilizate.

5. Probleme propuse pentru rezolvare

Problema 1. În imperiul ”Țară fără drumuri” există 5 orașe, așa cum se vede în Figura 7; între unele orașe există un drum direct și din orice oraș se poate ajunge în toate celelalte. Noul împărat vrea să își instaleze curtea în unul dintre orașe, astfel încât să poată ajunge la fiecare dintre celelalte pe drumurile cele mai scurte. El vrea ca aceste drumuri să fie pietruite și, bineînțeles, costul total al acestei lucrări să fie minim. Ajutați împăratul să poată determina costul minim pentru pietruire între oricare două orașe.

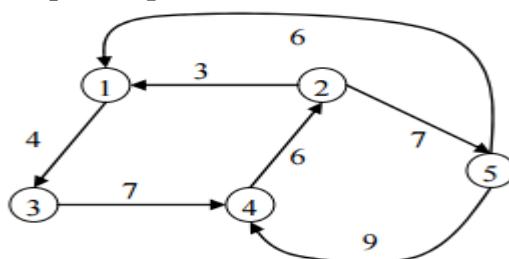


Figura 7. Graful drumurilor din imperiul ”Țară fără drumuri”

Problema 2. Între 4 stații spațiale se stabilesc trasee, după se vede în Figura 8. Se cunosc traseele directe între unele stații și distanța dintre ele. Se cere să se determine drumul minim între oricare două stații din figură. Să se afișeze drumul între stații.

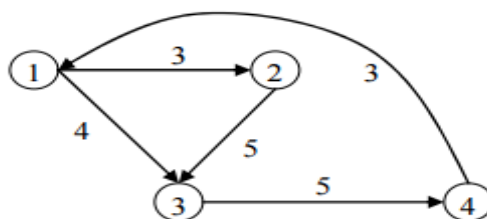


Figura 8. Graful traseelor între stațiile spațiale

Problema 3. În orașul Chișinău există una dintre cele mai dinamice companii de transport aerian ”Chișinău Air” din Sud-Estul Europei. Din Chișinău, unde se află sediul central,

zboară zilnic avioane cu marfă în Berlin, Londra și Madrid. Deoarece cheltuielile erau mari, administrația companiei aeriene a decis să reducă din cheltuieli, identificând cele mai economice rute din Chișinău către fiecare din celelalte orașe. Un absolvent al facultății FMTI de la Universitatea de Stat Tiraspol, care a fost angajat recent la companie, a primit drept sarcină să găsească o soluție la problema respectivă. În acest scop, administrația companiei i-a pus la dispoziție matricea ponderilor A_0 , unde liniile/coloanele 1, 2, 3 și 4 reprezintă respectiv Chișinău (1), Berlin (2), Londra (3) și Madrid (4).

0	10	∞	∞
8	0	5	9
∞	∞	0	3
8	6	∞	0

Cerință: Tânărul absolvent trebuie să elaboreze un algoritm care să determine pentru fiecare din orașele Berlin (2), Londra (3) și Madrid (4) costul minim pentru a transporta mărfuri de la sediul central din Chișinău, precum și o rută de transport pentru care se obține costul minim. Să se construiască graful drumurilor.

Bibliografie

1. Tomescu I. Combinatorică și teoria grafurilor, Ed. Universității din București, 1990.
2. Bang-Jensen, Gutin G. Digraphs Theory. Algorithms and Applications. Springer-Verlag, 2007.
3. Bomdy J.A., Murty U.S.R. Graph Theory, Springer, 2007.
4. Ore O. Theory of graphs. In: American Mathematical Society Colloquium Publications, Vol. XXXVIII, American Mathematical Society, 1962. 270 p.
5. Хаггарт П. Дискретная математика для программистов. Москва: Техносфера, 2003. 320 с., ISBN 5-94836-016-4.
6. Proiectarea algoritmilor 2011-2012. Drumuri minime. [accesat 15.02.2016], <http://andrei.clubcisco.ro/cursuri/f/f-sym/2pa/labs2012/Lab%208%20Drumuri%20minime.pdf>
7. Computing Science & Discrete Math. Алгоритмы поиска кратчайших путей [vizitat 22.02.2016] <http://kvodo.ru/category/algorithms/graph>.
8. Drumuri minime în graf [vizitat 23.02.2016]. http://campion.edu.ro/arhiva/www/arhiva_2009/seds/7/index.htm
9. Bârză S., Morgan L-M. Algoritmica grafurilor. București: Ed. Fundației România de Măine, 2008. 148p. http://www.ocpiilfov.ro/ocpi_ilfov/Man.pdf. [vizitat 15.11.2016] ISBN 978-973-163-147-9.
10. http://www.maplesoft.com/products/maple/new_features/maple18/Graph_Theory.aspx [vizitat 05.09.2016].
11. <https://www.embarcadero.com/products/delphi> [vizitat 20.03.2017].
12. <http://ccm.net/download/download-24152-turbo-pascal> [vizitat 20.03.2017].

ASPECTE ALE MANAGEMENTULUI CALITĂȚII FORMĂRII PROFESIONALE CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE

Viorica ANDRIȚCHI, conf. univ., dr. hab.

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat. Articolul abordează problema formării profesionale continue a cadrelor didactice și asigurării calității acestui proces. Ca urmare a analizelor comparative și a studiilor experimentale, au fost deduse criteriile calității formării profesionale continue a cadrelor didactice; au fost evidențiate principiile de asigurare a calității procesului de formare profesională continuă a cadrelor didactice; au fost sintetizate acțiunile oportune pentru implementarea sistemului de management al calității în entitățile de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

Cuvinte-cheie: formare profesională continuă, sistem de formare profesională continuă, managementul calității formării profesionale continue.

THE ASPECTS OF QUALITY MANAGEMENT IN CONTINUOUS PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS

Abstract. This article addresses the problem of the quality for professional forming of teachers. As a result of the comparative analysis and experimental studies, it was deduced the criteria of the quality for professional forming; thus there are highlighted the principles for confirming the quality training of teachers and also it was proposed a series of actions for implementing appropriate the system of management quality in institutions of professional forming.

Keywords: continuous vocational training, system continuous vocational training, quality management of continuing vocational training.

Aspirațiile Republicii Moldova de integrare în Uniunea Europeană accentuează importanța modernizării tuturor domeniilor de activitate. În acest sens, sistemul de învățământ traversează astăzi un proces amplu de restructurare pentru a corespunde cerințelor europene. Or, formarea resursei umane reprezintă o dimensiune-cheie, unul dintre instrumentele de bază ale dezvoltării societății. O atenție specială se acordă astăzi formării profesionale a resursei umane în vederea „construirii unei societăți deschise către educație, care să conducă către o forță de muncă educată și instruită profesional, în concordanță cu cerințele dezvoltării economice a mileniului trei” [6].

Dat fiind că transformările ce se produc continuu în domeniul educației generează noi noțiuni, concepte, orientări, care *pot* fi și *trebuie* valorificate prin acțiuni bine orientate, formarea profesională continuă facilitează accesul către ele, astfel, asigurându-se implicarea cât mai deplină a cadrelor didactice în asigurarea eficacității activității educaționale, prin dezvoltarea continuă a competențelor profesionale. Practica dovedește că, pentru a promova o educație de calitate și a forma personalități integre, cadrele didactice încadrate în activitatea educațională trebuie să fie calificate în mai multe domenii ale educației, perfecționați prin mai multe cursuri/stagii, acțiuni la nivel local, raional, republican; este necesar ca ei să valorifice experiența dobândită prin diverse forme de perfecționare, să fructifice rezultatele cercetării educaționale proprii, locale,

naționale, internaționale; să favorizeze interdisciplinaritatea și lucrul în echipă; să încurajeze inovația. Considerăm că **obiectivul major al formării continue a cadrelor didactice** reprezintă *dezvoltarea resurselor interne ale cadrului didactic ca personalitate creatoare de cultură intelectuală și asigurarea cadrului motivațional pentru obținerea de noi performanțe profesionale.*

Analiza cadrului normativ și praxiologic denotă că sistemul de formare continuă a cadrelor didactice din Republica Moldova vizează formarea și dezvoltarea profilurilor de competențe corespunzătoare *planului teoretic*, celui *operațional* și celui *creator*, necesare în demersurile de modelare a personalităților educaților. Factorii obiectivi, care țin de componentele, subcomponentele și meta-componentele procesului de învățământ, de diversitatea și complexitatea contextelor educaționale, de reconfigurarea finalităților educaționale funcție de realitatea socio-istorică, de orientările politicii educaționale, de reconfigurarea profesiei didactice în condițiile instruirii moderne, interactive ș.a.m.d., susțin reflecția permanentă asupra formării profesorilor și fac ca sistemul de formare continuă a cadrelor didactice să se afle într-o continuă transformare și ameliorare.

În același timp, în ultimele decenii problematica *calității formării profesionale continue a cadrelor didactice* a devenit unul din subiectele de maxim interes. Direcțiile de evoluție a acestor transformări și ameliorări sunt, în primul rând, o rezultată a investigației praxisului educațional, investigație coroborată cu achizițiile teoretice din câmpul științelor educației. Astfel, se insistă pe aplicarea metodologiilor și instrumentelor de formare adecvate pentru construcția unei identități profesionale suplă a profesorilor; se solicită a acorda o atenție tot mai mare *formării personale*, care sprijină în mod semnificativ construcția identității profesionale a profesorilor *motivați și autonomi*, grație construcțiilor lor personale progresive.

Precizăm că în 2014 Ministerul Educației cu suportul Open Society Foundation în cadrul Programului Suport pentru Reforma Educației în Republica Moldova (OSF-SUPREM), Componenta 2 – Dezvoltarea resurselor umane pentru îmbunătățirea calității învățământului general a realizat un *Studiu de evaluare a sistemului și a programelor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul general din Republica Moldova*. În final, experții au recomandat:

- *Menținerea obligativității formării continue.*
- *Dezvoltarea carierei didactice prin intermediul proceselor evolutive și a modelului profesionalizării carierei didactice, îmbunătățirea participării personale a cadrului didactic la dezvoltarea profesională proprie și învățarea de-a lungul vieții.*
- *Elaborarea Statutului/Standardului formatorului care lucrează cu adulții în cadrul dezvoltării profesionale, statut care ar permite pregătirea și selectarea acestor cadre prin concurs, în baza unor criterii clare, fapt ce ar determina calitatea prestării serviciilor de formare.*

- *Elaborarea Metodologiei specifice de evaluare, acreditare, finanțare și monitorizare a programelor de formare profesională continuă și activităților de formare continuă a cadrelor didactice/manageriale.*
- *Utilizarea sistemului de e-learning/ învățământ la distanță în formarea continuă a cadrelor didactice cu respectarea anumitor criterii.*
- *Implementarea programelor de incluziune profesională a tinerilor specialiști, a programelor de mentorat menite să sprijine debutul în cariera didactică.*
- *Asigurarea calității în formarea continuă prin orientarea la standardele de formare continuă a personalului didactic.*
- *Trecerea de la un sistem reglat de ofertă la un sistem reglat de cererile, interesele și necesitățile reale ale cadrelor didactice.*
- *Încurajarea concurenței libere, dar și a parteneriatului între ofertanți diverși de formare, fapt care va duce la ameliorarea calității generale a ofertei.*
- *Încurajarea cadrelor didactice de a-și asuma și construi propriul traseu de formare continuă etc.*

Aceste recomandări au reprezentat încă un factor determinant pentru dezvoltarea în Republica Moldova a unui sistem de formare profesională continuă eficace și eficient. În acest sens, s-au întreprins acțiuni privind perfectarea cadrului legislativ, diversificarea ofertelor și dezvoltarea unei „piețe a programelor de formare continuă”, înființarea unor structuri orientate spre evaluarea instituțiilor de formare profesională continuă, care își vor asuma rolul de asigurare a calității în domeniu.

Astfel, în Codul educației [3], articolul 133 *Formarea profesională continua*, a fost stipulat clar că:

(1) Dezvoltarea profesională a personalului didactic, științifico-didactic, științific și de conducere *este obligatorie pe parcursul întregii activități profesionale* și se reglementează de Guvern.

(2) Dezvoltarea profesională a personalului didactic, științifico-didactic, științific și de conducere se realizează în instituții de învățământ superior și/sau în instituții de formare profesională continuă, de alți prestatori de servicii educaționale, în baza unor programe de formare profesională acreditate, prin: a) stagii de formare profesională în instituții de învățământ și cercetare sau organizații acreditate din țară și de peste hotare; b) participare, ca parteneri, la proiecte educaționale și/sau de cercetare naționale și internaționale; c) participare cu comunicări și/sau lucrări la conferințe, seminare, simpozioane, expoziții internaționale.

În aceeași logică, Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 944 din 14 noiembrie 2014, stipulează *Direcția strategică 4: Dezvoltarea, Sprijinirea și motivarea Cadrelor didactice pentru asigurarea educației de calitate*. Unul dintre obiectivele specifice 4.3. evidențiază

oportunitatea implementării unui șir de acțiuni prioritare pentru formarea cadrelor didactice, printre care:

- perfecționarea cadrului normativ privind formarea continuă a cadrelor didactice și manageriale;
- crearea unei piețe libere a ofertelor de formare continuă în conformitate cu standardele profesionale;
- orientarea sistemului de perfecționare a cadrelor în conformitate cu cererea și necesarul de noi competențe, prin promovarea inovațiilor din domeniul pedagogiei, psihologiei, didacticii și activităților de consiliere metodică etc.

Este semnificativ că în *Codul educației* se precizează clar că în vederea asigurării calității în domeniul învățământului programele de formare profesională continuă vor fi supuse evaluării în vederea acreditării sau autorizării de funcționare provizorie, iar decizia cu privire la autorizarea de funcționare provizorie, la acreditare, neacreditare sau la retragerea dreptului de organizare a unui program de formare profesională continuă se adoptă de Ministerul Educației, în baza rezultatelor evaluării efectuate de Agenția Națională de Asigurare a Calității în Învățământul Profesional.

La întrebarea *Care sunt caracteristicile unui sistem de formare profesională continuă de calitate?* Strategia 2020 evidențiază: un curriculum relevant, racordat la nevoile profesionale ale cadrelor didactice, școlii, comunității; un proces de formare axat pe nevoile profesionale necesitățile educaționale ale celor ce învață și un curriculum relevant, racordat la cererea pieței muncii; cadre didactice capabile să proiecteze activități de învățare axate pe necesitățile educaționale individuale ale beneficiarilor; o infrastructură și un mediu educațional prietenos celui ce învață; un cadru instituțional modern, flexibil și funcțional care contribuie la asigurarea calității educației; parteneriate academice și sociale durabile, axate pe beneficii comune pe termen lung [5].

Precizăm că *formarea profesională continuă de calitate* poate fi abordată la nivel **macrosistemic**, având în vedere întregul sistemul de formare profesională continuă la nivel național (cuprinde reglementările, mecanismele, procesele, programele și furnizorii de educație formală, non-formală și informală, care asigură și realizează formarea și/sau dezvoltarea competențelor profesionale ale adulților) sau la nivel **microsistemic**, având ca obiect de cercetare instituția/ entitatea de formare profesională continuă/subdiviziunea instituției de învățământ superior ce se ocupă cu managementul formării profesionale continue a cadrelor didactice.

Din perspectiva abordării sistemice, *formarea profesională continuă* este alcătuită din elemente de **intrare** (valori, principii, scopuri, obiective, resurse etc.), **conținut propriu-zis** (activități specifice, procese de valorificare a elementelor de intrare) și elemente de **ieșire** (rezultate, plusvaloare, performanțe individuale și organizaționale), toate funcționând într-un mediu intern și extern concret și specific [1]. Deci, atunci când vorbim despre calitatea sistemului de formare profesională continuă a cadrelor didactice,

vom avea în vizor atât elementele de intrare, conținutul, cât și elementele de ieșire (impactul, rezultatele propriu-zise, reflectate în performanțele elevilor la nivel de instituție/țară).

În același timp, orice instituție/entitate de formare profesională continuă a cadrelor didactice/subdiviziune a instituției de învățământ superior constituie, la rândul său, un sistem de elemente de intrare, procese și elemente de ieșire. Deci, standardele de evaluare a unei instituții/entități de formare profesională continuă a cadrelor didactice ar trebui să valorifice principiul abordării sistemice, precizând indicatori de evaluare a elementelor *de intrare, de proces și de ieșire/ de rezultat*.

Cercetând acest fenomen, observăm că unele sisteme de standarde de calitate mizează mai mult pe evaluarea elementelor de intrare și de proces. Desigur, intrările și procesele constituie o țintă convenabilă și practică de evaluat, totuși, în formarea profesională continuă presupuziția că doar anumite condiții (infrastructură, resurse, bază materială etc.) și procese (de management, de formare) pot conduce la rezultate de calitate nu întotdeauna se adevărește. În învățământ contează **impactul, durabilitatea, rezultativitatea** procesului de formare profesională continuă nu în termeni de număr de cadre didactice formate, ci în termeni de modificări operate la nivel de elev, adică câștigul elevului din aceste investiții. Aceasta pentru că formarea profesională continuă a cadrelor didactice nu constituie un scop în sine, ci un mijloc de asigurare a calității educației.

În temeiul analizelor și cercetărilor experimentale efectuate, deducem că formarea profesională continuă a cadrelor didactice la nivel de sistem și de proces trebuie să răspundă unor așa **criterii de calitate**, precum:

1. Eficiența, care demonstrează măsura rezultatelor tuturor activităților de formare profesională continuă, raportate la investiții și eforturi. Se are în vedere modul în care sunt valorificate toate resursele pentru a transforma activitățile de formare în rezultate așteptate de cadrele didactice, instituțiile de învățământ, elevi, părinți, comunitate.

2. Eficacitatea, care demonstrează măsura în care activitățile de formare profesională continuă satisfac necesitățile reale ale școlii, cadrelor didactice, realizează efectiv obiectivele stabilite în documentele de politică educațională. Se are în vedere beneficiile formării raportate la măsura în care sistemul de învățământ va beneficia în mod real de o dezvoltare calitativă de pe urma activităților de formare profesională continuă. La nivel de proces se solicită atingerea finalităților proiectate, adică formarea /dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

3. Efectivitatea, care demonstrează gradul de adecvare al serviciilor de formare profesională continuă oferite de către instituțiile/entitățile de formare în raport cu direcțiile strategice de dezvoltare ale sistemului de învățământ, ale sistemului de formare profesională continuă, cu politicile și strategiile intersectoriale de dezvoltare.

4. **Relevanța**, raportată la prioritățile naționale în domeniu, prioritățile școlii, nevoile cadrelor didactice, nevoile elevilor, comunității. Relevanța demonstrează gradul în care sistemul și procesul de formare profesională continuă corespunde standardelor în domeniu, dezvoltă competențele profesionale ale cadrelor didactice, satisface nevoile beneficiarilor direcți și indirecti. E nevoie ca formarea profesională continuă a cadrelor didactice să devină *inteligentă*, centrată pe dezvoltarea competențelor profesionale prin *cunoaștere spre inovație*.

5. **Sustenabilitatea**. Specificul activității educaționale solicită dovezi certe despre rezultatele pozitive ale formării profesionale continue, care vor continua și după finalizarea formării propriu-zise. Este important ca formarea profesională continuă a cadrelor didactice să devină *durabilă*, cu *impact pe termen lung* asupra sistemului educațional, dezvoltându-l la un nivel calitativ mai avansat, promovând continuu schimbarea. Se dorește o formare continuă *prospectivă*, în vederea satisfacerii nu doar a nevoilor prezente, ci și a celor viitoare ale cadrelor didactice.

6. **Impactul**, care demonstrează efectul de ansamblu al formării asupra unui număr mai mare de persoane. Evident, impactul formării profesionale continue a cadrelor didactice este demonstrat prin rezultatele elevilor, schimbările organizaționale operate, dezvoltarea propriu-zisă a sistemului de învățământ.

La nivel de entitate/proces de formare profesională continuă aceste trăsături de calitate se operaționalizează în *indicatori concreți*.

În contextul atingerii acestor indicatori calitativi una din direcțiile prioritare ale unei instituții/ entități de formare profesională continuă/subdiviziune a instituției de învățământ superior *competentă și competitivă*, ce activează într-un sistem concurențial al serviciilor de formare continuă, constituie consolidarea subsistemului de *management al calității formării profesionale continue*, ca element al sistemului instituțional de management al calității, existent deja. Acest subsistem va avea ca priorități:

I. **FOCALIZAREA PE BENEFICIAR**, ce presupune: cunoașterea și înțelegerea nevoilor și așteptărilor beneficiarilor direcți și indirecti (cadru didactic, școala, elevul, părinții, comunitatea); asigurarea legăturii între programele de formare și nevoile și așteptările beneficiarilor prin centrarea procesului de formare continuă pe *formarea/dezvoltarea competențelor profesionale*; asigurarea unui echilibru între satisfacerea nevoilor beneficiarilor direcți (cadrele didactice) și nevoile altor părți interesate (în cazul nostru, prevederile standardelor profesionale); comunicarea nevoilor și așteptărilor beneficiarilor la toate nivelurile instituției/entității de formare și elaborarea de programe concrete de acțiune pentru a răspunde acestora; evaluarea continuă a satisfacției beneficiarilor și desfășurarea unor acțiuni concrete de îmbunătățire.

Pentru aceasta ar trebui ca instituția de formare profesională continuă/universitatea să dispună de mecanisme de cunoaștere sistematică a nevoilor beneficiarilor și racordare a programelor de formare la nevoile identificate.

Orientarea/centrarea formării profesionale continue a cadrelor didactice pe dezvoltarea competențelor valoroase pentru contextul actual, dar și cel de viitor al sistemului educațional conturează clar oportunitatea abordării holistice inter- și transdisciplinare, abordării integrate al conținuturilor programelor de formare continuă. La nivel procesual, aceasta semnifică determinarea sistemului de situații semnificative, valorificarea cărora ar facilita procesul de formare/dezvoltare de competențe. Desigur, activitățile de formare continuă trebuie să poarte preponderent caracter practic, iar evaluarea la finele programului ar trebui să includă și activități concrete, desfășurate de cadrul didactic la clasa de elevi.

Pentru ca formarea profesională continuă să-și demonstreze eficacitatea este oportună asumarea responsabilității de către școală pentru punerea în aplicare/valorificarea competențelor cadrelor didactice formate/dezvoltate în vederea îmbunătățirii calității proceselor de predare-învățare. Aceasta, la rândul său, necesită un mecanism instituțional de monitorizare a procesului de implementare a celor învățate de către cadrele didactice la clasa de elevi. În aceeași logică, este importantă responsabilizarea cadrelor didactice pentru propria dezvoltare profesională, motivarea/auto-motivarea lor pentru dezvoltare continuă, implementarea sistemelor de recunoaștere și recompensare pentru performanțele înregistrate ca rezultat al activităților de dezvoltare profesională; *consolidarea legăturii dintre formarea inițială, formarea continuă și avansarea în cariera didactică*. Credem că, astfel, formarea profesională continuă va deveni o investiție durabilă în timp, nu o pierdere de timp și de bani.

Cu referire la trecerea de la formarea bazată de cunoștințe la formarea bazată pe rezultate, susținem ideea îmbinării pregătirii „off-the-job” – cu orientare teoretică și metodologică – cu cea „on-the-job” – în școli, prin cursuri la distanță, proiecte personale, consiliere, focalizată pe caracterul metodologic aplicativ, monitorizate efectiv de furnizorii de formare sau factorii decizionali din instituția școlară. Astfel, o entitate de formare continuă ar trebui să demonstreze capabilitatea și competența de interconexiune a acestor aspecte.

Focalizarea pe beneficiarul direct solicită programe de formare continua cu relevanță maximă. În acest sens, apare întrebarea: *relevantă* față de nevoile cadrelor didactice? față de nevoile școlii? față de priorităților naționale? Desigur, relevanța la nivel național semnifică, în primul rând, siguranță precum că se respectă standardele de calitate în domeniu și că prin activitățile de formare continuă se realizează eficient prioritățile naționale în domeniu. Și, atunci, cum rămâne cu nevoile concrete ale cadrelor didactice, nevoile școlii privind dezvoltarea personalului didactic conform priorităților organizaționale?

În acest sens, credem că este bine ca în procesul de luare a deciziilor referitoare la programe și activități de formare profesională continuă să se concentreze și asupra nevoilor de dezvoltare ale școlii, adică să se schimbe accentul de pe decizii individuale,

având în centru cadrul didactic, pe o orientare mai puternică asupra nevoilor de dezvoltare ale școlii. Deci, nevoile și interesele individuale ale cadrelor didactice sunt dublate de nevoi corespunzătoare de dezvoltare ale școlii. Astfel, echilibrarea nevoilor individuale cu cele ale școlii solicită considerarea instituțiilor școlare ca subiecți ai formării și dezvoltării și trecerea de la programe stabilite de ofertant la cele propuse în urma analizei de nevoi ale școlii.

Constatăm că în unele țări europene (Germania, Ungaria) școlile sunt obligate să depună planul de dezvoltare al școlii inclusiv la furnizorii de formare profesională continuă, moment care, în contextul tendinței de descentralizare, ar crea la noi unele disfuncționalități. Aceasta nu exclude însă necesitatea existenței la nivelul fiecărei instituții de învățământ a strategiei de dezvoltare profesională a corpului profesoral, elaborată în conformitate cu strategia de dezvoltare a instituției pentru 5 ani. În același sens, e nevoie, probabil, de investigații privind așteptările elevilor și ale părinților în raport cu profilul de competență al cadrelor didactice, iar programele de formare profesională continuă ar trebui să ofere răspunsuri/soluții clare în acest sens.

Deducem că activitățile de formare profesională continuă trebuie să echilibreze prioritățile naționale, nevoile profesionale ale cadrelor didactice precum și nevoile de dezvoltare ale școlii (cu nevoile elevilor și așteptările părinților). Mai mult decât atât, ar fi bine ca programele de formare continuă să conducă la *crearea de nevoi*, în special, a nevoii de cunoaștere, absolut necesară pentru un profesor bun. Or, un proces autentic de cunoaștere nu se finalizează odată cu aflarea unui adevăr, ci conduce la noi contexte, relații, noi ipostaze ale fenomenului studiat. Astfel că *flexibilitatea și adaptabilitatea* programelor de formare continuă ar trebui precizate printre indicatorii de evaluare a calității în sistemul de formare profesională continuă, responsabilitate pe care o instituție/entitate ar trebui să și-o asume.

La nivel de proces, relevanța scoate în evidență oportunitatea *asigurării parcursului individualizat* al programelor de formare, astfel încât să se favorizeze formarea/dezvoltarea autentică a competențelor profesionale. În acest sens, cadrele didactice susțin că ar fi bine dacă programele de formare ar respecta stadialitatea dezvoltării în carieră. Astfel, dacă în *primele faze* ale dezvoltării carierei didactice accentul cade pe aprofundarea cunoașterii de bază pentru profesia didactică, în raport cu cerințele de ordin curricular, pe asigurarea caracterului sistematic și coerent al formării profesionale, pe orientarea spre atingerea competențelor de predare, prin exersarea practicilor didactice în variate situații, în faza de *in-service* a dezvoltării carierei trebuie urmărite cu prioritate deschiderea spre explorarea modalităților de inovare, demontarea ”rutinelor”, formarea și exersarea de noi competențe.

Un alt aspect al formării centrate pe beneficiarul direct constituie *forma de organizare* (față în față, la distanță, on-line). Desigur, formarea continuă trebuie să fie *accesibilă*, deci o instituție/entitate de formare continuă trebuie să demonstreze

competență în promovarea diverselor forme. Cu siguranță, programele *on-line* permit cadrelor didactice să învețe în funcție de ritmul propriu, sunt foarte economicoase și se orientează la nevoile concrete ale cadrelor didactice. În același timp, credem că aceste programe sunt binevenite pentru activitățile opționale de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, pe când programele obligatorii ar trebui organizate în forma tradițională – *față în față*. Este de netăgăduit că formarea profesională continuă modernă trebuie să valorifice plener tehnologiile noi, însă la moment în țara noastră majoritatea cadrelor didactice au puțină experiență în acest domeniu (moment oportun de inclus în tematica programelor de formare), iar furnizorii de formare profesională continuă încă nu au bine dezvoltate aceste sisteme informaționale.

II. LEADERSHIP, ce presupune existența viziunii și a scopurilor strategice clare privind calitatea procesului de formare profesională continuă; susținerea unui sistem de valori și a unei culturi care promovează calitatea procesului de formare; motivarea tuturor factorilor interni pentru implicare conștientă și responsabilă în asigurarea calității procesului; încurajarea și recunoașterea publică a contribuțiilor individuale ale colaboratorilor pentru asigurarea calității procesului de formare profesională continuă; alocarea tuturor categoriilor de resurse tangibile oportune pentru un proces de formare calitativ.

III. IMPLICARE ȘI RESPONSABILITATE, ce presupune ca fiecare membru al instituției/entității de formare continuă să cunoască, să recunoască și să accepte răspunderea proprie în realizarea obiectivelor privind asigurarea calității procesului de formare continuă; fiecare angajat trebuie să identifice în mod activ oportunități pentru dezvoltarea propriei cunoașteri, experiențe și competențe.

IV. DEZVOLTAREA PARTENERIATELOR, ce presupune ca orice instituție de formare profesională continuă/universitate să dezvolte parteneriate cu diverși factori interesați; să mențină un sistem de comunicare clară și deschisă cu partenerii, în special, cu alți ofertanți de formare profesională continuă; să realizeze activități comune de dezvoltare și îmbunătățire a calității. *Disponibilitatea și acțiunile concrete de colaborare, relații de parteneriat, schimb de bune practici* în domeniu, întreprinse de către instituția/entitatea de formare profesională continuă, tot ar putea figura, credem noi, printre indicatorii de evaluare a calității în formarea profesională continuă. Or, principiul *sinergiei* reprezintă unul dintre principiile-cheie ale managementului calității.

V. ÎMBUNĂȚIREA CONTINUĂ a performanțelor, ce presupune ca fiecare entitate de formare profesională continuă să dispună de proiecte și planuri de dezvoltare sistematică și continuă; să încurajeze învățarea la toate nivelurile și structurile sale și sub toate formele ei; să-și definească o politică de dezvoltare profesională a formatorilor; să creeze mecanisme specifice prin care inovația este recunoscută și recompensată. Credem că este important ca instituțiile/entitățile de formare profesională continuă să publice rezultatele formării, rezultatele auditurilor interne, feedback-ul

referitor la calitatea formării din partea tuturor factorilor interesați, altminteri, lipsa transparenței, prezența unor informații nesigure, subiective privează cadrul didactic/managerial de dreptul la alegere, dreptul de a fi informat. În același timp, aceste aspect pot constitui ca puncte de reper în evaluarea calității în formarea profesională continuă.

Pentru valorificarea acestor principii, considerăm oportun ca o instituție/entitate de formare profesională continuă să întreprindă, pentru început, un șir de **acțiuni** (în cazul universităților, să se dezvolte acest aspect pe dimensiunea *Formare continuă*), precum:

- *Crearea unei structuri responsabile de managementul calității la nivel instituțional.*

- *Elaborarea documentației necesare funcționalității sistemului* (declarația privind politica și obiectivele calității; manualul calității, documentele privind modul de organizare și desfășurare a procesului de formare profesională continuă, precum și responsabilitățile funcțiilor prevăzute în organigramă; documentele necesare pentru a se asigura eficacitatea procesului propriu-zis).

- *Proiectarea și implementarea procedurilor de autoevaluare instituțională* (elaborarea planurilor anuale privind evaluarea internă a calității; elaborarea Regulamentului de autoevaluare pentru toate nivelele (individual, la nivel de catedră, instituție); elaborarea instrumentelor manageriale de evaluare internă a calității procesului și produselor finale/competențelor cadrelor didactice; formarea formatorilor în contextul autoevaluării calității; aplicarea procedurilor interne de evaluare a calității; autoevaluarea și evaluarea reciprocă a personalului pentru identificarea punctelor tari, punctelor slabe, oportunităților și amenințărilor; elaborarea criteriilor și instrumentelor de evaluare periodică a personalului etc.).

- *Formarea personalului în contextul culturii calității* (elaborarea strategiei de dezvoltare a culturii calității în care vor fi implicați toți colaboratorii; organizarea trainingurilor cu privire la reducerea stărilor de rezistență la schimbare; elaborarea politicii de motivare și recompensare a colaboratorilor ce se implică conștient și activ în procesul de dezvoltare a culturii calității).

- *Asigurarea accesului la informație a tuturor factorilor* (actualizarea paginii WEB a instituției în contextul promovării imaginii favorabile și atragerea cadrelor didactice; elaborarea bazei de date în format electronic în vederea oferirii informațiilor necesare funcționării și dezvoltării instituției; implementarea unui program electronic de audit intern a ofertei de formare; elaborarea rapoartelor anuale în format electronic privind starea calității procesului de formare în instituție pentru informarea tuturor membrilor comunității; asigurarea unui feedback virtual permanent și de consultare a factorilor externi, interni și a altor parteneri în scopul adaptării ofertei de formare la necesitățile identificate etc.).

- *Analiza periodică a sistemului de management al calității* cu implicarea experților externi (elaborarea rapoartelor de analiză periodică privind gradul de implementare a sistemului calității, calitatea mediului de formare; informațiile bazate pe feedback oferit de diverse categorii de factori în raport cu performanțele obținute etc.).

În fine, managementul calității formării profesionale continue a cadrelor didactice constituie astăzi o provocare pentru furnizorii de formare profesională continuă, pentru factorii decizionali de nivel de stat, pentru structurile abilitate în evaluarea și acreditarea în acest domeniu, dar și o investiție pe termen lung în beneficiul copilului.

Bibliografie

1. Andrițchi V. Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ. Chișinău: PRINT-Caro SRL, 2012.
2. Baci S., Șleahțișchi M. [et.al.] Managementul calității sistemului educațional din Republica Moldova: teorie și metodologie. Univers Pedagogic, nr.1, 2011. p.43-50.
3. Codul educației al Republicii Moldova. Monitorul Oficial, nr. 319-324, 2014.
4. Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului privind stabilirea unui cadru european de referință pentru asigurarea calității în educație și formare profesională, iunie 2009.
5. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația 2020”.
6. The Lisbon Special European Council: Towards a Europe of Innovation and Knowledge, March, 2000.

IDEILE ȘI ACȚIUNILE MORALE FAMILIALE CA FACTOR DECISIV AL EDUCAȚIEI DE CALITATE ÎN CONTEXTUL PARTENERIATULUI ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE

Larisa CUZNEȚOV, prof. univ., dr. hab.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

Rezumat. Articolul reprezintă un studiu teoretico-aplicativ, ce ține de esența, condițiile și conținutul colaborării școală-familie-comunitate, prin analiza implicării familiei în calitate de actor și factor decisiv de realizare a unei educații de calitate în cadrul parteneriatul socio-educational. Se stabilesc specificul și influența ideilor și acțiunilor morale familiale asupra sporirii eficienței colaborării în cadrul parteneriatului școală-familie-comunitate, abordate din perspectiva celor trei culturi: postfigurativă, cofigurativă și prefigurativă (care reprezintă cele trei generații umane).

Cuvinte-cheie: familie, școală, comunitate, parteneriat educativ, idei morale, acțiuni morale, acțiuni educative familiale, actori sociali, agenți educativi, conștiință morală, cultura postfigurativă, cultura cofigurativă, cultura prefigurativă.

FAMILY MORAL IDEAS AND ACTIONS AS THE DECISIVE FACTOR OF QUALITY EDUCATION IN THE CONTEXT OF SCHOOL – FAMILY – COMMUNITY PARTNERSHIP

Abstract. The article is a theoretical and applicative study related to the essence, conditions and content of the school-family-community collaboration by analyzing the involvement of the family as an actor and decisive factor in achieving a quality education within the social and educational partnership. It is analyzed and established the specificity and influence of family moral ideas and actions on increasing the efficiency of collaboration within the school partnership - family - community, addressed from the perspective of the three postfigurative, cofigurative and prefigurative cultures (representing the three human generations).

Key words: family, school, community, educational partnership, moral ideas, moral actions, family education, social actors, educators, moral conscience, post-figurative culture, cofigurative culture, prefigurative culture.

Familia are nevoie astăzi ca niciodată de ajutor din partea statului, școlii și comunității. Problemele cu care se confruntă familia au devenit foarte variate și mult mai complicate decât acum 20-30 de ani. Familia reprezintă, prin valorificarea funcțiilor sale, mediul primar, dar și cel fundamental în care se plăsmuiesc și se pun bazele personalității individului. Chiar dacă politicile familiale promovate la nivel statal (Republica Moldova) și la nivelul Uniunii Europene au o istorie modestă și sunt un rezultat al preocupărilor legate de tendințele sociodemografice, ele contribuie, într-o mare măsură, la fortificarea standardului de viață al copilului și familiei [20]. Republica Moldova, ca și alte state din variate zone ale lumii, inclusiv cele europene, se confruntă cu probleme sociale complicate, asociate cu fenomenele de îmbătrânire a populației, de sporire a dezechilibrului dintre generații, de schimbare a condițiilor pe piața muncii; de amplificare a sărăciei și excluziunii sociale, devalorizarea unor comportamente și poluarea valorilor familiale etc. Tendințele demografice, sporirea migrației oamenilor, schimbările comportamentelor

familiale și creșterea numărului de familii care nu fac față educației copiilor sunt problemele-cheie, puncte de plecare în trasarea politicilor statale. Studiul și analiza surselor bibliografice consacrate [3; 20 etc.] arată că nici *la nivelul Uniunii Europene nu există o politică familială comună, mai mult ca atât, nu a fost adoptată o definiție oficială a familiei*. Deși articolul 33 din *Carta Drepturilor Fundamentale* legitimează implicarea UE în dezbaterile și deciziile privind politica familială, definirea și implementarea politicilor se consideră că trebuie să rămână opțiunea statelor membre, a autorităților locale și a serviciilor publice. *Comitetul Economic și Social* recomandă statelor membre și celor ce urmează să se afilieze la UE să integreze și să activeze dimensiunea familiei în politicile economice și sociale prin a elabora și urma o configurație eficientă a sistemului de suport pentru familie și copil [20, p. 153]. În acest context și plecând de la faptul că, în esență, comunitatea cunoaște nivelul real de bunăstare și dificultate al familiei, am decis să stabilim, totuși, care trebuie să fie și contribuția concretă a familiei în soluționarea problemelor nominalizate. Oricât de mult ar fi ajutat statul familia, aceasta nu are niciun drept social și moral să rămână pasivă la politicile microstructurale, care parvin din partea școlii și a altor actori comunitari. În acest sens, familia este obligată să manifeste o atitudine responsabilă, cu atât mai mult cu cât în ultimii ani s-a majorat vârsta de căsătorie, tinerii au devenit mai conștienți cu privire la obligațiunile familiale[6], ei studiază cursuri obligatorii și opționale de psihologie și pedagogie a familiei. Experiența avansată din lume și cea autohtonă demonstrează că parteneriatele sociale în frunte cu școala sunt și pot deveni în continuare mecanisme eficiente de acordare familiei a unui ajutor psihopedagogic funcțional în educația copilului. Cea mai cunoscută formă de ajutorare a părinților pentru a le spori competența parentală este consilierea familiei/adulților și copiilor, centrată pe dezvoltare și prevenție, care se poate desfășura în cadrul activității *Școlii pentru părinți*, organizează și desfășurată cu succes în contextul parteneriatului educațional (aici școala implică specialiștii săi și alți actori sociali, precum: biserica, bibliotecile pentru copii, variate centre de cultură și de ocrotire a sănătății etc.). Evident că dezvoltarea sistemului de prestații sociale și economice destinate familiei necesită implicarea serioasă a statului, însă acordarea unui ajutor psihopedagogic/ educațional de calitate rămâne prerogativa instituțiilor de învățământ de diferite niveluri. Pledăm pentru această strategie nu numai din considerentul că acestea sunt completate cu specialiști calificați în domeniul educației și instruirii, dar și din acela că copilul se află aici mai mult timp, anume aici se acordă o atenție mai mare dezvoltării potențialului intelectual și moral al acestuia, se lucrează sistematic cu familia, accentul fiind plasat pe sporirea calității de părinte a adulților. În foarte multe instituții de învățământ (grădinițe de copii, școli, licee etc.) s-a intensificat în ultimii 10 -15 ani colaborarea cu familia și alți actori sociali; se inițiază și se menține o activitate fructuoasă a parteneriatelor școală-familie-comunitate. Anume acesta este motivul de a arăta și descrie, a convinge practicienii din domeniul educației de faptul că

familia are astăzi destul potențial pentru a realiza creșterea și dezvoltarea urmașilor săi. În pofida unor sentințe și pronosticuri pesimiste, observațiile noastre de durată privind educația familială a copiilor, comunicarea și relațiile copii-părinți și interesul pe care îl manifestă părinții în autoperfecționarea sa în cadrul parteneriatelor cu școala permit să conchidem că marea majoritate a familiilor autohtone sunt orientate spre îmbunătățirea acestor indicatori ai competenței parentale. Chestionarea a peste 2000 de părinți din mediile urban și rural au demonstrat conștiinciozitatea acestora în problema vizată. Absolut toți adulții au confirmat că nivelul educației copiilor depinde de responsabilitatea și competența părinților, de dorința și tendința lor de autoperfecționare, de colaborarea sistematică și eficientă cu școala. Pe bună dreptate, nu putem neglija importanța familiei în realizarea educației tinerei generații, în colaborarea ei cu multitudinea actorilor sociali, care, urmărind și ei scopul nobil de participare la formarea personalității copilului, devin parteneri și agenți educativi valoroși. Așadar, vom începe studiul dat de la analiza potențialului și climatului moral al familiei, abordat ca factor decisiv de realizare a educației familiale de calitate și considerat drept catalizator al unui parteneriat social eficient, care ar servi sporirii coeziunii și adaptabilității familiei și ar contribui la fortificarea parentalității și ar cultiva o conduită demnă a generațiilor în creștere, dar și a celor adulte.

În mai multe lucrări am abordat problematica parteneriatului educațional, dar accentul privind calitatea colaborării dintre instituțiile sociale a fost plasat prioritar pe instituțiile de învățământ/ școală. În cercetările mai recente, înreprinse în monografia *Filosofia practică a familiei* (2013), am revăzut această poziție. Cercetările realizate ne-a permis să conștientizăm că acțiunea morală a tuturor membrilor familiei, sentimentele, valorile și aspirațiile acestora, adică toate elementele culturii morale, ce formează climatul moral al familiei, devin un factor decisiv în inițierea, menținerea și activizarea parteneriatelor sociale, inclusiv a celui educativ de tip **școală-familie-comunitate**, genericul căruia am putea să-l modificăm, din considerentele expuse, în următoarea formulă **familie-școală-comunitate**. În acest sens, ținem să remarcăm importanța și rolul primordial al *ideilor morale pentru conduita persoanei în variate situații de viață și existență umană*. Concomitent cu aceasta, vom concretiza situațiile complexe din cadrul familiei, care provoacă bucurie, fericire, optimism, dar și tristețe, incertitudine, durere și suferințe. După cum știm cu toții, viața omului reprezintă un traseu pe cât de clar și previzibil, pe atât de complicat, sinuos și, deseori, imprevizibil în contextul ontologiei, al evenimentelor existențiale ale acestuia în lumea materială/naturală și în lumea spirituală, subiectivă a conștiinței. Natura/ lumea biologică există obiectiv în afara voinței omului, iar cea psihică, lumea conștiinței omului, există subiectiv, ambele corelând și completându-se, consolidează unitatea dintre conștiința și conduita persoanei, fenomen important, care începe să se înfiripeze în familie și școală, iar comunitatea îl fortifică și exersează pe parcursul vieții individului [Ibidem].

Interogația și discuțiile cu privire la problema *care este modalitatea de interacțiune ale acestora, adică a lumii obiective cu cea subiectivă a omului*, reprezintă o problemă filosofică fundamentală, care, dacă este abordată și valorificată, în cadrul educației familiale, adecvat vârstei, începând cu cea mai fragedă copilărie, contribuie substanțial la formarea integrității morale, a unității dintre conștiința și conduita morală a individului, inclusiv a climatului moral familial. Această abordare ne situează în fața specificului existenței umane, deoarece omul aparține concomitent lumii biologice/obiective, ca parte componentă a acesteia, și lumii psihice/subiective, care îi determină formarea conștiinței morale, a personalității fiecărui om (ce are la bază cultura morală). Deci, conduita omului depinde de prezența conștiinței, a unității biologicului cu intelectul/ rațiunea și sufletul, ceea ce îi permite acestuia să se manifeste ca ființă socială; să-și formeze prioritățile valorice, să reflecteze, să fie activ, să cerceteze, să creeze; să se autoperfecționeze și să transforme în mai bine lumea înconjurătoare, inclusiv viața sa personală și cea a familiei sale. Copiii imită și interiorizează acest model comportamental, apoi, crescând și dezvoltându-se, îl implementează în propria lor viață, familie și comunitate. Activitatea omului în socium este marcată de crearea bunurilor materiale și a celor spirituale, destinate nu numai unui individ, ci și întregii colectivități umane. Astfel, acest tezaur de valori devine cultură/ethos spiritual al societății. În cazul nostru, specificăm că familia, ca o componentă și exponentă importantă a culturii umane (comuniunea cea mai străveche creată de om), a evoluat prin desăvârșirea dimensiunii *materiale*, dar și a celei *spirituale*; *a valorilor, idealului, ideilor morale*, pe care vom încerca să le definim în acest studiu și să subliniem importanța lor în educația calitativă a copilului, auto/perfecționarea adultului; a parteneriatelor sociale pro-copil și pro-familie [5; 6; 20]. Acesta este motivul de a cunoaște ideile, opinia părinților, a aborda familia ca actor și factor decisiv în conlucrarea cu școala și comunitatea privind eficientizarea vieții și educației familiale, sporirea manifestării și autoperfecționării parentale.

În aspectul vizat, realizăm o actualizare și delimităm cele două concepte: *opinia* (doxa) și *ideea* (eidos, idein). *Opinia* reprezintă o părere personală despre ceva, iar *ideea* reprezintă o cunoaștere exactă despre ceva, care este general admisă și care vine din rațiune. *Din acest motiv, ele nu numai că nu trebuie confundate, ci, dimpotrivă, trebuie separate în mod clar*, consideră C. Enăchescu [8, p.145] și ne atenționează asupra faptului că ideea unei persoane poate fi cunoscută dacă îi cunoaștem opinia ei. Alăturându-ne acestei constări, adăugăm că omul care posedă cultura cunoașterii studiază/cercetează, mai întâi un fenomen, apoi își expune opinia vizavi de acesta, invocând totodată argumentările de rigoare.

Să vedem, deci, cum ideile morale influențează viața membrilor familiei. În primul rând, este necesar să înțelegem că, după originea lor, ideile pot fi un rezultat al interiorizării culturii umane, al experienței individului, acestea începând să se formeze în familie, celula elementară a societății, mai apoi se diversifică și se consolidează în școală

și comunitate. Astfel, *copilul, inclusiv părintele, abordat nu ca obiect pasiv al influențelor și educației, ci ca subiect-actor al propriei auto/formări se manifestă prin idei, aspirații și acțiuni morale, prin cunoașterea obiectivă a realității, acesta manifestându-se și ca un produs valoric al gândirii, reflecției, activității intelectului uman și al interrelaționării eficiente copii-părinți*. Ideea la modul general și ideile morale, în particular, cuprind două dimensiuni: *cunoștințele* despre morală, *comportamentul* uman și *valoarea* care însoțește și susține aceste cunoștințe.

Pentru a conștientiza importanța familiei în parteneriatele sociale cu caracter educativ și a disemina ideile morale, realizăm în continuare un excurs al tipurilor de idei, analizate de C. Enăchescu în contextul psihologiei morale [8]. După formă și conținutul lor valoric, ideile sunt de mai multe tipuri: *științifice* (rezultă din cunoașterea organizată prin observație și/sau experiment); *estetice* (expresia cunoașterii sensibile a frumosului și se formează prin contactul cu natura și operele de artă); *filosofice* (categorie specială, definită ca proprietate a spiritului uman) și *morale* (categoria moralei, valori, norme și principii morale). Ideile *morale* reprezintă expresia valorilor derivate din ideea de *Bine*, din care decurg datoriile persoanei umane față de sine, față de ceilalți și față de Divinitate [Apud 8, p.145-146]. *Ideile morale* au origine în conștiința morală a individului, care le elaborează și le urmează în baza asimilării culturii umane. În cadrul societății, ideile morale sunt interiorizate de persoană prin educația morală obținută în familie/cei șapte ani de acasă, ceea ce contribuie la formarea Supra-eului moral al acesteia. În esență, totul este clar la prima vedere, însă apare întrebarea: *ce au ideile morale cu educația copilului și parteneriatul școală-familie-comunitate?*

În continuarea studiului vom încerca să expunem o viziune a noastră, foarte aproape de o opinie pe care am perceput-o în comunicarea cu adulții consiliați pe variate probleme de familie.

Aproximativ 70-75% din familiile consiliate consideră că în societate dăinuie un șir de opinii preconcepute și ofensatoare cu privire la pasivitatea familiei, incompetența parentală, nedorința și incapacitatea părinților de a-și onora îndatoririle etc. Cercetările realizate recent pe eșantioane reprezentative arată că situația este una ce înclină mai mult spre indicatorii pozitivi și interesul familiei de a-și îmbunătăți condiția, educația copiilor și de a armoniza relațiile familiale. Evident că nu putem nega faptul că avem și familii dezorganizate, temporar destrămate, familii aflate în dificultate și în situații de risc. Să nu uităm că prevalează, totuși, familiile responsabile și dornice de a învăța ceva nou, a face schimbări în comunicarea și relaționarea familială, în creșterea și educația copiilor. În acest sens, să înțelegem că nivelul de trai, condițiile economice, statutul social, cultura persoanei sunt și, de fapt, au fost decisive totdeauna în ideea de colaborare a familiei cu școala și alte instituții sociale în direcția vizată.

Examinarea variatelor tipuri de idei s-a realizat pentru a observa polimorfismul acestora și faptul că și conceptul de *idee* se raportează la intelectul, cogniția și inteligența

omului, a familiei sale. Acestea, posedând un caracter obiectiv, specific rațiunii, se formează și se dezvoltă datorită educației și, mai cu seamă, unei educații sistematice, calitative, care, în viziunea noastră, nu poate fi realizată cu succes în afara familiei, școlii și a parteneriatelor sociale. Natura obiectelor și a categoriilor pe care le incumbă ideile este variată, dar, totodată, include o componentă morală și una afectivă, care diferă în funcție de educația obținută de persoană în familie, fapt care permite să menționăm aspectul decisiv al lor în formarea personalității umane. Esența ideilor morale a fost abordată de Immanuel Kant, care le-a definit drept imperative categorice suscitând datoria, responsabilitatea comportamentală a persoanei, precum și obligativitatea respectării și conformării individului la ele [11]. În acest context, noi venim cu promovarea ideii de a axa educația familiei, a copiilor și părinților pe cultivarea morală și, anume pe dezvoltarea capacității persoanei de a formula și promova idei, acțiuni și comportamente morale pretutindeni, în viața personală și cea socială. Literatura de specialitate [35; 50; 52; 253; 257 etc.] elucidează pe larg normele, atitudinile și sentimentele morale, conduitele morale, educația morală, însă corelarea acestora cu elaborarea și promovarea ideilor morale în cadrul familiei este abordată mult mai modest, ceea ce diminuează calitatea educației morale și subminează conștientizarea esenței filosofice și praxiologice a conduitei și existenței umane.

Acum să medităm asupra ideilor morale și rolului lor în educația de calitate a copilului în contextul parteneriatului școală-familie-comunitate. Dacă viața familiei, ca și viața socială, include viața morală a individului cu toate aspectele ei, iar viața morală presupune o centrare pe valorile etice și înseamnă o anumită ordine în ceea ce privește respectarea priorităților valorice, atunci se impune necesitatea dezvoltării copilului și a familiei în direcția elaborării și promovării ideilor morale. Anume ideile morale, ca și viața morală a omului, se raportează la conștiință, viața psihică, considerată ca dimensiune spirituală/sufletească, ce corelează cu caracterul, conduita și trăsăturile de personalitate. Normele morale, transmise prin educație (familiarizare-interiorizare-exersare) devin funcționale în condițiile în care persoana le respectă, formându-se și perfecționându-se continuu. Acest moment ne obligă ca școala și celelalte instituții sociale să colaboreze cu familia/elevii și părinții, constituind parteneriate socio-educative centrate pe promovarea ideii de acțiune morală în toate ipostazele vieții (chiar în ciuda ipocriziei și a consumerismului negative). Mai mult ca atât, chiar și aspectelor consumeriste ar fi cazul să le oferim, în parteneriatele familie-școală-comunitate, posibilități de renaștere și de reactualizare ale unei colaborări axate pe stimă reciprocă, responsabilizare morală a conduitei partenerilor sociali și pe calitatea de sponsorizare financiară a unităților de învățământ. Ideea vizată o putem ilustra prin următoarea schemă: familia depune efort la nașterea urmașilor și dezvoltarea habitusului primar moral al copilului, școala continuă opera începută de părinți: instruiesc copilul și realizează inserția socială a acestuia, totodată, valorifică educația parentală; iar instituțiile statale oferă suport social și economic

familiei, copilului și tuturor structurilor sociale, care prestează servicii acestora. Evident că schema este simplistă, dar ea permite să observăm feed-back-ul și funcția de bază a fiecărui partener social și să conștientizăm importanța lui, inclusiv responsabilitatea și forța unirii eforturilor în obținerea rezultatelor scontate: omul educat bine este unul centrat pe ideea și acțiunea morală, o comportare civică demnă.

Așadar, ideile morale se formează și se desăvârșesc, ca și sentimentele morale, în baza unor structuri interioare care țin de psihicul uman și specificul lui – rațiunea, dar depind foarte mult de educație și de mediu, de exersarea permanentă în și prin bine a individului. Prin conținutul și manifestarea lor, ideile morale concentrează în sine și exprimă valorile morale pe care le posedă persoana. În acest context, observăm cât de actuală este constatarea realizată de Kant, în conformitate cu care ideile morale fac parte din categoria celor *transcendentale*, compuse din următoarele subtipuri: *ideea psihologică* referitoare la suflet, *ideea cosmologică* ce se referă la lume și *ideea teologică* referitoare la Dumnezeu. Acestea reprezintă categoriile apriorice ale rațiunii, întrucât anticipă orice fel de act empiric. Ideile morale se suprapun peste valorile morale pe care le exprimă: ideea de bine, de datorie, de responsabilitate – toate având caracter de obligativitate pentru persoană. Numai atunci obligativitatea, impusă de rațiunea omului, se manifestă prin acțiuni morale constante și numai atunci putem vorbi despre un om cultivat din punct de vedere moral și despre psihologia morală a persoanei. Fapt confirmat de experiența vieții și de un alt cercetător contemporan, C. Enăchescu, care a remarcat că psihologia morală studiază conexiunea strânsă dintre sentimentele morale, ideile morale și acțiunile morale ale persoanei [8, p.147]. Noi dezvoltăm această idee menționând că fiecare om și, mai cu seamă, agent și actor educativ trebuie să cunoască și să se conducă de principiile psihologiei morale, implementându-le activ în viața personală și cea familială, în activitatea profesională și în colaborarea familie-școală-comunitate. Completăm ideea expusă prin a specifica că nu numai interconexiunea, ci și corelația partenerilor sociali, a întregului spectru de acțiuni promovate în cadrul acesteia, necesită o ajustare la aspirațiile, ideile și acțiunile morale, inclusiv la modelele conduitei morale. În aspectul vizat, apare necesitatea de a arăta rolul moralei și voinței persoanei, al factorilor de decizie, deoarece, în lipsa lor, ideile morale nu se vor materializa în acțiuni și comportamente concrete, iar reflecția noastră pe marginea acestora va rămâne doar un vis. În scopul susținerii acestei viziuni, vom veni cu reactualizarea unui gând a filosofului A. Fouillèe, care scoate în evidență ***importanța ideilor-forță, pe care le caracterizează, ca o unitate indisolubilă, între a gândi și a acționa, în vederea realizării practice a valorilor.*** Forța acestor idei constă în capacitatea lor de a dirija voința, ca energie sufletească în direcția îndeplinirii unor acțiuni de factură morală [9]. Se poate remarca faptul că în centrul intenției axiologice se află o idee morală. *A face ceva* înseamnă a valorifica o idee ce se raportează totdeauna la o valoare în care recunoaștem o idee morală. Acțiunea și ideea sunt strâns legate de conștiința morală a persoanei. Iată de ce familia, fiecare

membru adult (soții, părinții, bunicii și alte rude), școala și alți actori sociali, parteneri în câmpul educației copilului, sunt obligați să se comporte demn, să fie axați pe gânduri-idei-acțiuni-fapte morale, abordând tânăra generație și pe sine în tripla ipostază de: *partener familial și educativ* centrat pe colaborare; *de agent*, purtător de idei și valori, facilitator al acțiunii și educației morale; *actor familial, școlar, comunitar*, participant activ la valorificarea tezaurului moral-etic al societății (prin educația copiilor manifestându-se permanent ca subiect și actor al propriei formări). Cu certitudine că prin ideile morale înțelegem acele idei care conțin și exprimă o valoare raportată la *Bine*, iar parteneriatele sociale familie-școală-comunitate, organizate și desfășurate pe principii morale, perpetuează acest Bine, fie ca bunăstare morală, spirituală, materială și bineînțeles ca bunăstare existențială generală. Deși aspectul vizat este clar, observăm deseori persoane, mai cu seamă copii, adolescenți, uneori chiar adulți, care confundă sau nu înțeleg că, în plan ideal, orice atitudine sau acțiune morală cuprinde ideea de bine, acel ***Bine Suprem*** către care tinde orice ființă în plan spiritual, iar prin bine înțelegem tot ce este util și răspunde unei nevoi, unei tendințe ce produce satisfacție de ordin material, spiritual sau moral unei ființe conștiente. ***Din punct de vedere metafizic și moral, binele devine măsura ființei umane, după cum ființa umană, conștientă și educată, este măsura binelui. În felul acesta, ideea de bine se situează în vârful ierarhiei lumii inteligibile*** [8, p.149].

Trebuie să reținem că, din punct de vedere etic, ideea de bine se conformează normelor morale, devenind chintesența idealurilor persoanei ce aspiră spre fericire. Corelând ideile morale cu aspirațiile fiecărui individ și ale tuturor membrilor societății, ideea de bine, abordată ca scop de realizare și satisfacere a stării de fericire a omului, inclusiv a familiei, va fi purtătoarea și expresia acțiunilor morale a acesteia și se va reflecta optim în colaborarea familie-școală-comunitate.

Evident că din acest moment putem aborda acțiunea morală ca *datorie morală*, caracteristicile ei fiind complementare pentru conduita persoanei și a actorilor sociali implicați în variate parteneriate. Ideea de bine va trage după sine acțiunea morală și datoria morală, acestea fiind elemente constitutive ale *conștiinței morale*. Conștiința morală nu poate exista separat de sentimentele și aspirațiile morale. Toate acestea, aflându-se într-o interconexiune permanentă, vor contribui la formarea conduitei morale a persoanei în devenire și vor contura traseul și mijloacele acțiunii și conduitei, care, la fel, trebuie să fie morale.

În contextul vizat, mica incursiune realizată în istoria culturii civilizației permite să observăm că ideea morală s-a constituit treptat și anevoios, s-a transformat pe parcursul secolelor și în decursul istoriei gândirii umane, fiind dedusă din acțiunile dezirabile sau indezirabile ale persoanei umane. De exemplu, grecii antici au întemeiat o doctrină morală care reunea frumosul cu binele (*kalos kai agatos*), iar în viziunea lui Kant *ideea morală asociază binele cu datoria*, făcând persoana responsabilă de acțiunile sale

care trebuie să corespundă legilor morale. Filosoful ne atenționează asupra faptului că ideea morală este ideea binelui făcut din datorie și supus responsabilității, anume de aceea individul trebuie să fie conștient de acțiunile sale de la început până la finalizarea acestora [10]. Plus la aceasta, persoana care posedă conștiință morală promovează idei, acțiuni și conduită morală, planifică scopuri, selectează cu grijă mijloacele, pentru a nu se abate de la normele morale. Prin urmare, fiecare familist, pedagog sau alt actor social, dacă dorește fericirea tinerei generații, trebuie să învețe copiii că binele merită să fie realizat numai prin mijloace oneste, în baza unor scopuri și acțiuni morale, deoarece mijloacele imorale, chiar dacă, la prima vedere, par a face pe cineva fericit, dovedesc cu timpul imperfecțiunea sa și pot contribui la degradarea morală a personalității.

Într-o concluzie prealabilă, valoarea persoanei depinde de interiorizarea normelor morale, inclusiv de ideea și acțiunea morală, care se manifestă în acord cu unitatea dintre conștiința morală și comportamentul demn. Centrarea pe valorificarea acordului nominalizat reprezintă temeiul unei personalități morale, oneste, active și creative din punct de vedere spiritual și etic, iar fundamentul acestor calități este pus în familie.

Chiar dacă se insistă pe ideea că anume ***școala trebuie să reprezinte instituția-cheie de realizare a unui parteneriat social și educațional eficient***, deoarece anume ea dispune de cadre calificate în domeniul educațional, iar familia și ceilalți actori sociali se aliniază, conlucrează și răspund provocărilor privind colaborarea eficientă în domeniul educației copilului și educației parentale, ***considerăm că toate instituțiile comunitare sunt, pur și simplu, obligate să susțină eforturile ambelor formațiuni, a familiei și școlii***, abordându-le ca entități sociale responsabile, în care activează adulții, părinții și în care vor activa adulții de viitor, adică copiii de astăzi. Astfel, școala nu numai că stă la baza sistemului de suport în ceea ce privește instruirea, dezvoltarea armonioasă și integrală a personalității copilului, ea mai este și instituția care educă părinții, îi învață a fi eficienți în funcția lor; îi consiliază, îi incită la autoperfecționare și îi orientează spre fortificarea competențelor parentale.

Acest aspect ne orientează, în final, să facem unele precizări vizavi de dezvoltarea și descrierea *acțiunii educative familiale și a celei școlare* în contextul perspectivelor existențiale și ale eficientizării parteneriatului familie-școală-comunitate. Evident că acest demers are ca scop educația integrală a copilului în cadrul familiei, demers abordat și desfășurat prin prisma *principiilor filosofiei practice a familiei* (care au la bază acțiunea morală) și, mai apoi, în cadrul școlii, în baza principiilor și normelor morale, comunitatea, îndeplinind și funcția de spațiu/mediu de exersare a conduitei morale. Acest lucru ne orientează spre precizarea funcțiilor acțiunii educative (în continuare AE). *Funcțiile AE* decurg din realitatea pedagogică și cultura agenților educativi, care, concomitent, reprezintă și mediile în care cresc și se dezvoltă copiii. Ca să înțelegem și să aplicăm adecvat conceptul de *funcție* trebuie să știm că aceasta reprezintă o distincție carteziană, valorificându-se în accepțiunea de cauză, sarcină, destinație, rol. Recurgând la

cercetarea faptelor sociale în legătură cu educația, E. Durkheim (1895) utilizează conceptele de *cauze determinante, condiții ale funcționării acestora și efecte sociale produse* [78]. Astfel, funcția apare ca o relație. Prin funcții, educația se pune în legătură cu individualitatea umană, cu necesitățile de ordin individual și social, pe care urmează să le realizeze și satisfacă aceasta pe parcursul vieții sale. Școala îndeplinește funcțiile sale, familia, treptat, adaptându-se la noile cerințe, susține și colaborează cu ea în favoarea copilului, iar comunitatea asigură diversificarea și consolidarea acestora prin implicarea ansamblului de actori sociali. Cercetătorii din domeniul științelor educației [1; 5; 6; 12; 18 etc.] disting două categorii de funcții ale acțiunii educative, indiferent dacă acestea au caracter familial sau școlar. Funcțiile acțiunii educative sunt generale și particulare. În primul rând, AE, ca și orice acțiune educativă, are o funcție de umanizare a omului. Mecanismul umanizării copilului este abordat din diferite perspective analitice, dintre care cea *cultural-antropologică*, considerată esențială, deoarece presupune modul de transmitere a produselor culturii, de la care am plecat și noi în cercetarea noastră. În contextul vizat, atragem atenția asupra calității îndeplinirii funcțiilor și angajamentelor partenerilor educaționali și scoatem în evidență importanța *influenței culturale*, care derivă din comportamentul cultural al persoanelor cu care vine în contact copilului. Acest fapt influențează direct învățarea sistematică a modelelor comportamentale, caracteristice unui socium concret. Prin urmare, toate instituțiile sociale, dar mai cu seamă familia și școala, valorifică în continuu două situații cultural-educative care produc umanizarea copilului:

- a) *situația răspunsurilor emergente*, care rezultă din parcurgerea de către copil a traseului existențial și *ciocnirea* lui cu variate situații și realități concrete, care asigură soluționarea acestora și formarea competențelor, a deprinderilor culturale adecvate (în baza influențelor multiple);
- b) *situația răspunsurilor fixe*, care rezultă din traversarea realităților concrete ce se repetă permanent și asigură transferul experienței, al deprinderilor în cel al valorilor și al atitudinilor. Anume aici îmbinarea optimă a acțiunilor și influențelor familiale, școlare și sociale din cadrul colaborării cu actorii enumerați are importanță decisivă.

După cum putem observa din studiul realizat, ambele situații cultural-educative țin de funcția axiologică a familiei, școlii și actorilor sociali, care, colaborând fructuos cu primele două, se transformă în agenți educativi de calitate. Așadar, parteneriatul familie-școală-comunitate este și va rămâne centrat pe valorificarea *funcției axiologice*, care are ca scop promovarea, comunicarea și învățarea ideilor morale, a valorilor culturii și civilizației (aceasta rămânând o sursă permanentă a formelor și genurilor acțiunii educative și unul dintre criteriile de selectare și evaluare a conținutului acestora) și a *funcției de socializare*, care desemnează adaptarea și inserția/integrarea socială optimă a copilului. În această ordine de idei, remarcăm că mecanismul socializării individului este abordat și explicat diferit în literatura de specialitate. Cert însă rămâne faptul că

importanța și esența socializării individului sunt analizate în contextul interrelaționării și colaborării umane, deci și a parteneriatelor sociale. Astfel, J. Piaget îl abordează ca pe un proces de dezvoltare autonomă a structurilor cognitive și a trebuințelor de sociabilitate proprii ființei umane [Apud 6]; D. Stern consideră că socializarea este un rezultat al proceselor de interacțiune umană, care contribuie la formarea conștiinței de sine a personalității, iar P. Bourdieu și T. Parsons explică socializarea omului ca proces de interiorizare a valorilor și a normelor unei culturi, condiționat de interacțiunea agenților/actorilor sociali [3] etc. După cum se poate observa, toate viziunile au dreptul la viață, sunt importante, diferă după specificarea unor nuanțe, dar fiecare plasează accentul pe cel mai important aspect – interacțiunea umană. În acest sens, ideile lui P. Bourdieu și J.- C. Passeron au, în esență, un caracter de sinteză și indică asupra faptului că societatea umană realizează, pentru asigurarea perpetuării sale, transmiterea continuă a culturii, experienței umane de viață sub formă de cunoștințe, priceperi și deprinderi necesare omului, pe care acesta le capătă în rezultatul colaborării sale cu alți oameni [Ibidem].

Nouă ne rămâne să completăm ideile expuse prin a evidenția rolul decisiv al familiei în formarea fundamentului personalității umane, care va fi consolidat mai apoi și aprofundat de școală și celelalte instituții sociale. În contextul studiului realizat urmează să determinăm specificul și rolul agenților familiari și a celor școlari.

Agenții acțiunii educative familiale îi delimităm în adulți și minori. Adulții cei mai apropiați copilului sunt *părinții, reprezentanți și promotori ai culturii cofigurative*, care-i orientată spre prezent și conține valori și modele comportamentale ce asigură integrarea socială a generației în creștere. **Cultura cofigurativă** în cadrul familiei întreține sentimentul schimbării permanente moderate.

Alți agenți adulți importanți ai acțiunii educative familiale sunt *bunicii, adică reprezentanții culturii postfigurative*, tradiționale/clasice, care conservă și perpetuează valorile și tradițiile etice legate de căsătorie, familie, educația copiilor, organizarea și desfășurarea sărbătorilor etc. **Cultura postfigurativă** conferă culturii umane o mare stabilitate și confort psihologic [6]. În cadrul familiei, se manifestă deseori în calitate de agenți ai AE și *minorii, adică frații și surorile, ce reprezintă și promovează cultura prefigurativă*. Aceasta le completează pe cele două și aduce noi calități. **Cultura prefigurativă** devine valoroasă atunci când copiii încep a frecventa instituțiile de învățământ, cercurile, centrele de creație; secțiile sportive etc. Copiii asimilează și promovează cunoștințe, competențe noi, originale, deseori *contaminându-i* pe frați și pe cei adulți cu anumite valori. Evident că obiectul pe care tindem să-l transformăm în subiect al AE este copilul/adolescentul, tânărul, care se schimbă treptat, însă permanent, și care reprezintă o personalitate umană în formare și devenire, înzestrată cu un ansamblu de potențialități genetice și comportamentale.

În școală, agenții și partenerii educativi sunt cadrele didactice, părinții, managerii școlari de toate rangurile, începând cu diriginții, directorii-adjuncți, psihologii, administrația și finalizând cu președinții *Consiliilor de elevi și părinți*.

Cu siguranță că parteneriatul familie-școală-comunitate reprezintă un instrument și mecanism socio-educativ decisiv în cultivarea morală și formarea personalității umane. În contextul abordat și descris, devine primordială respectarea următoarelor **condiții**:

- asigurarea unor relații morale, armonioase și empatică în cadrul colaborării agenților acțiunii educative;
- respectarea logicii, unității și coerenței acțiunilor educative în cadrul parteneriatului școală-familie-comunitate;
- manifestarea unei conduite etice/morale din partea tuturor agenților educativi;
- respectarea și promovarea modelelor comportamentale pozitive, axate pe un mod demn și sănătos de viață;
- coordonarea și dirijarea responsabilă de către școală a parteneriatelor socio-educative;
- respectarea particularităților psihofiziologice de vârstă, de gen și de personalitate;
- respectarea drepturilor copilului și a omului;
- centrarea pe transformarea obiectului în subiect și actor al propriei formări/orientarea copilului spre autoeducație (centrarea pe cel educat);
- orientarea copilului spre valorificarea eficientă a perspectivelor vieții și analiza acțiunilor pe care le realizează acesta în atingerea scopurilor proiectate.

În final, considerăm că este oportun să remarcăm că scopurile acțiunii educative, indiferent de tipul și specificul actorului și partenerului socio-educativ, pot fi de două feluri:

- a) *de universalitate* – privește devenirea omului în spațiul unei culturi și al unei istorii prin interiorizarea valorilor fundamentale/universale;
- b) *particulare*, prin care omul învață să devină om, să se dezvolte din punct de vedere moral, spiritual, intelectual, estetic, psihofizic etc. în cadrul unui neam și al unei societăți concrete.

Scopurile acțiunii educative ne orientează spre analiza *intenționalității și finalității* acestora. Caracteristica de bază a scopului denotă, în această accepțiune, începutul și ținta, traseul și punctul final al acțiunii educative. În conceperea și realizarea educației, scopul partenerilor sociali are o valoare deosebită, deoarece direcționează procesul vizat și oferă sens educației, existenței și vieții omului. Dacă adulții sunt capabili de a proiecta și atinge scopuri demne pentru ei, familie, pentru educația copiilor și societate, vor explora modele convingătoare de valorificare a **perspectivelor vieții** (*realizarea calitativă a funcției de fiu/fiică, soț și părinte; autocunoașterea, autoperfecționarea continuă și autodirijarea/autoactualizarea; formarea cunoștinței și conduitei civice; pregătirea pentru viața de familie; orientarea spre realizarea unei cariere școlare, profesionale și*

sociale în conformitate cu aptitudinile, aspirațiile și particularitățile de personalitate a individului); vor contribui la inițierea și funcționarea eficientă a unor parteneriate educative de calitate școală-familie-comunitate, ceea ce va asigura caracterul prospectiv al formării unei personalități morale.

Bibliografie

1. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. București: EDP, 1981.
2. Andrei P. Filosofia valorii. Opere sociologice. București: Ed. Academiei, 1973.
3. Bourdieu P., Passeron J.C. Les Héritiers. Les étudiants et la culture. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964, p.17-56.
4. Breéhier E. Mari teme ale filozofiei. București: Editura Humanitas, 1993, p. 2-29.
5. Cuznețov Larisa. Educație prin optim axiologic. Chișinău: Primex-com S.R.L., 2010.
6. Cuznețov Larisa. Filosofia practică a familiei. Chișinău: CEP USM, 2013.
7. Dafinoiu I. Personalitatea. Iași: Polirom, 2002.
8. Enăchescu C. Tratat de psihologie morală. Iași: Polirom, 2008.
9. Fouillée A. Morale des idées-forces. Paris: Alcan, 1908.
10. Kant Im. Tratat de pedagogie. Iași: Agora, 1992, p.14-117.
11. Kant Im. Întemeierea metafizicii moravurilor. București: Editura științifică și enciclopedică, 1972.
12. Kohlberg L. Dezvoltarea caracterului și concepției morale la copil. În: Psihologia procesului educațional. București: E.D.P., 1976.
13. Kotarbinski T. Meditații despre viața demnă. București: Ed. Științifică, 1970, p. 3-29.
14. Kotarbinski T. Tratat despre lucrul bine făcut. București: EDP, 1976.
15. Lavelle L. Traite de valeurs, v.1. Paris: PUF, 1951.
16. Le Senne R. Traité de morale générale. Paris: PUF, 1961.
17. Levi-Strauss C. Antropologie structurală. București: Politică, 1997.
18. Mândăcanu V. Arta comportamentului moral. Chișinău: Baștina-Radog SRL, 2004.
19. Mead M. Le Fossé des generations (tr. fr.). Paris: Denoël, 1970/1971.
20. Popescu R. Introducere în sociologia familiei. Iași: Polirom, 2009.

COMMENT LES TICE PEUVENT CONTRIBUER A L'EVALUATION EN CLASSE DE LANGUES

Rodolphe MAUREL, professeur

Cité scolaire Léo Ferré, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation, Toulouse

Abstract. Two issues are discussed in this article. Ways for ICT-based differentiated evaluation in language classes and the impact of ICT on daily work of language teachers. The framework of the article is defined by Common European Reference Framework for languages. The importance to teach foreign languages in a contextualized way is underlined. For this aim the students have to be accustomed and permanently trained in understanding and oral production in the frame of ICT-based classroom.

Key words: evaluation, foreign language class, plickers, Google forms, educational platforms.

CUM MIJLOACELE TIC POT CONTRIBUI LA EVALUAREA LA LECȚIILE DE LIMBĂ

Rezumat. În acest articol sunt examinate două subiecte. 1 - Modalități de evaluare diferențiată, bazată pe mijloace TIC, în cadrul lecțiilor de limbă străină și 2 – impactul TIC asupra sarcinilor zilnice ale profesorilor de limbi străine. Este evidențiată importanța predării contextualizate a limbilor străine. În acest scop e necesar ca elevii să fie obișnuiți și permanent instruiți în înțelegerea și producerea orală în cadrul lecțiilor desfășurate cu ajutorul mijloacelor TIC.

Cuvinte – cheie: evaluare, lecție de limbă străină, plicker-e, forme Google, platforme educaționale.

Introduction

Compte rendu de la présentation faite à l'Université de Tiraspol à Chisinau - Samedi 21 octobre 2017. Deux thèmes ont été proposés pour cet atelier:

- Comment les TICE peuvent permettre aux professeurs de langues d'évaluer différemment.
- Comment les TICE peuvent faciliter la vie du professeur de langues.

Cette présentation s'appuie sur le CECRL (Cadre Européen commun de référence pour les Langues - <https://rm.coe.int/16802fc3a8>) [1] ou (Common European Framework of reference for languages – https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf). Nous avons rappelé l'importance de l'enseignement d'une langue orale contextualisée dont l'évaluation de la compréhension et de la production doit être faite. En d'autres termes, il est indispensable que les élèves soient régulièrement entraînés à la compréhension et à la production orale.

La copie n'est pas le seul moyen d'évaluer les élèves

1. Comment les TICE peuvent permettre aux professeurs de langues d'évaluer différemment.

Si ces domaines ont longtemps été négligés, les TICE offrent de nos jours de nombreux outils qui permettent aux enseignants d'intégrer facilement ces pratiques dans leur enseignement. Lors du séminaire, nous n'avons pas pu faire le tour de toutes les stratégies et de tous les outils. Néanmoins, un panel des outils les plus usuels et les plus utiles a été proposé.

Utilization des BYOD (Bring Your Own Device)

De plus en plus de nos élèves possèdent un smartphone connecté (ou non) à Internet. Ces smartphones vont pouvoir être utilisés pour :

- **Produire** des fichiers audio ou vidéo, qui pourront être partagés avec l'enseignant sur un cloud quelconque (Google Drive, groupe Facebook fermé), ou envoyés par SMS pour les fichiers audio plus légers. Ces productions orales seront éventuellement évaluées.
- **Recevoir** des fichiers audio qui pourront servir d'entraînement à la compréhension (téléchargement sur un cloud, distribués via un routeur NAS - par exemple le modèle Hoo Too Tripmate qui ne demande aucune configuration).

C'est la première manipulation qui est la plus difficile. La deuxième devient déjà une routine.

Entraîner les élèves

S'il est bien un domaine dans lequel les TICE ont été mis à contribution, c'est dans le travail autour de la compréhension orale. Il y a 5 raisons évidentes.

- Les TICE ont permis de faire beaucoup plus facilement ce qui était difficile avant, tant en ce qui concerne les supports (peu de modèles disponibles, peu de supports, supports fournis seulement par les éditeurs, et donc payants) que le matériel (du magnétophone à cassette jusqu'au BYOD en passant par les divers projets de balado-diffusion)
- Le CECRL a mis en avant la compréhension de l'oral comme une véritable compétence à travailler et à évaluer.
- Il y a indéniablement un rapport direct entre taux d'exposition à la langue et progression de la compréhension orale. On est sûr que nos élèves progressent dans ce domaine lorsque leurs professeurs les exposent à des écoutes régulières et à des activités de compréhension.
- Il est bien naturel que se former à faire travailler les élèves en compréhension orale soit la principale préoccupation des enseignants de langues.
- La compréhension orale est depuis quelques années déjà une épreuve aux examens du baccalauréat. Il est nécessaire d'y préparer les élèves dès le collège.

De nombreux sites offrent des ressources inestimables pour aider les enseignants dans le domaine de l'entraînement à la compréhension orale. Signalons:

Audio-lingua (www.audio-lingua.eu): un banque de fichiers audio qui peuvent être recherchés par langues, thèmes ou niveaux.

Soundguide (www.soundguideweb.com): site d'entraînement à la compréhension de l'oral en anglais. Un bon exemple de création de ressources interactives que les étudiants ou élèves peuvent utiliser de manière autonome. baladez-vous, tout est libre et gratuit.

Learning Apps (<https://learningapps.org>): des milliers d'activités interactives dans toutes les disciplines.

L'entraînement à la compréhension orale doit être régulier, varié et évalué.

Evaluer

Lors de cet atelier, plusieurs outils ont été présentés pour évaluer les élèves.

Plickers

Configuration nécessaire: PC professeur relié à Internet, vidéoprojecteur, smartphone ou tablette de l'enseignant connecté à Internet.

L'enseignant crée son compte sur www.plickers.com, imprime et distribue les cartes aux élèves. Il crée ses classes dans l'application et prépare ses questions. Les élèves répondent en orientant leur diagramme d'une certaine façon. L'enseignant scanne les diagrammes avec son téléphone, l'application enregistre les résultats.

Vous trouverez sur Youtube de nombreuses vidéos et tutoriels.

Google Forms

Les Google forms permettent de créer des formulaires qui pourront servir de sondages ou de questionnaires.

Ces formulaires pourront être corrigés automatiquement, laissé ainsi à l'enseignant plus de temps disponible pour mettre en œuvre sa créativité.

Il est possible, d'intégrer une vidéo de Youtube, par exemple, à un formulaire (nous verrons plus tard comment transformer un fichier audio en vidéo sur Youtube).

L'utilisation des Google forms est bien entendu, très documentée.

Testmoz

Signalons également le site testmoz (<https://testmoz.com>) qui permet de manière très rapide de créer un test en ligne de manière très efficace. Il n'est même pas nécessaire de se créer un compte.

2. Comment les TICE peuvent faciliter la vie du professeur de langues

Logiciels divers et gestes techniques utiles, et dont on ne peut plus se passer.

Eclipsecrosswords

Eclipsecrossword est un logiciel fantastique qui permet de générer des grilles de mots-croisés (soit pour les imprimer, soit pour générer une page web interactive). Voici un tutoriel (<http://www.soundguideweb.com/node/166>) qui comporte la procédure de téléchargement et d'utilisation.

Youtube - utiliser des listes

Qu'il peut être fastidieux d'essayer de retrouver une vidéo que l'on avait vue lors d'une recherche ! Pensez à optimiser votre navigation dans youtube. Créez des listes et rangez / „bookmarquez” les vidéos que vous voulez conserver.

Voici la procédure:

1. Choisissez une vidéo à ajouter à une playlist.
2. Sous la vidéo, cliquez sur Ajouter à.

3. Cliquez sur Créer une playlist.
4. Donnez un nom à votre playlist.
5. Sélectionnez les paramètres de confidentialité de votre playlist dans le menu déroulant.
6. Cliquez sur Créer.

Convertir un fichier mp3 en vidéo youtube

Si vous disposez d'un compte Google (Gmail), rien de plus facile! Utilisez le service www.tunestotube.com, uploadez le fichier mp3 et une image, et c'est réglé !

Utiliser youtube pour transcrire automatiquement un fichier audio

Votre fichier mp3 est sur youtube. Cliquez sur les 3 petits points sous la vidéo et cliquez sur „Ouvrir l'onglet transcription”. Youtube a fait le travail pour vous.

utilisation de présentations (Powerpoint, Libre Office, Google Slides) comme appui du cours. Possibilités de cacher des parties de texte pour permettre aux élèves les plus en difficulté de s'exprimer (un exemple [ici](#) avec la blague du vieux pirate).

Conclusions

1. La copie n'est pas le seul moyen d'évaluer les élèves.
2. C'est la première manipulation qui est la plus difficile. La deuxième devient déjà une routine.
3. L'entraînement à la compréhension orale doit être régulier, varié et évalué.
4. Les Google forms permettent de créer des formulaires qui pourront servir de sondages ou de questionnaires.
5. L'utilisation des Google forms est très documentée.

Bibliographie

1. Cadre Européen commun de référence pour les Langues - <https://rm.coe.int/16802fc3a8> ou (Common Européen Framework of référence for langages – [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Frame work_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Frame%20work_EN.pdf)).
2. <https://learningapps.org>
3. www.plickers.com
4. [https:// docs.google.com/presentation](https://docs.google.com/presentation)
5. www.tunestotube.com

INNOVATIVE ACTIVITY, MEANS OF INSTITUTIONAL DEVELOPMENT IN PRE-UNIVERSITY EDUCATION

Victoria COJOCARU, professor, dr. hab.

Mariana VLADU*, professor, PhD

*Industrial Machine Building High School Mioveni
Tiraspol State University

Abstract. The current issue of the changes taking place in educational field has turned the innovative activity into a necessity risen by the need of finding out the best solutions with long-term effects. This activity can be realized through innovative technology which allows school managers to take right decisions in due time. Innovative activities and innovative technology alongside with proper innovation and decision make up the key for success in education.

Keywords: innovation, innovative technologies, innovation activity, innovative decision, management.

ACTIVITATEA INOVAȚIONALĂ, MIJLOC DE DEZVOLTARE INSTITUȚIONALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR

Rezumat. Problematika contemporană, datorată schimbărilor din domeniul educațional, face din activitatea inovațională o necesitate în găsirea celor mai bune soluții cu efecte pe termen lung. Această activitate are ca mijloc de realizare tehnologia inovațională, care permite managerilor instituțiilor de învățământ să ia decizii corecte într-un timp util. Activitatea inovațională și decizia inovațională reprezintă cheia succesului în educație.

Cuvinte-cheie: inovație, tehnologii inovaționale; activitate inovațională; decizie inovațională, management.

The complexity of problems that arise in a world where rapid change governs all areas of activity, including the educational one, requires a correct and rapid solution for medium and long term. In this context, the innovation activity is a means of achieving the development of the educational institution.

In DEX, innovational activity is defined as „making a change, introducing novelty into a domain, into a system, to renew, introduce, adopt, promote, innovation”.

The innovative activity - the complex activity of creation, elaboration, valorization and expansion of the new institution - is the means of achieving the pre-university institution's development. It includes innovations: the processes of cooperation with students, teachers, parents - society; Technical-material, informational, methodical conditions; socio-psychological insurance.

Innovative work is likely and qualitative, it differs from other types of activity and requires adequate monitoring.

The monitoring of innovation activity in pre-university education, its effectiveness and its quality depends on the correctness of the guidelines, the content and the organizational structure of management, the optimal combination of the methods, means, forms, organizational mechanisms of the institution's management, making correct decision on the implementation of the innovations.

There are thus sufficient grounds for developing innovative, managerial technology. Through innovative management technology, they understand all the means of routing, used rationally to achieve the purpose and functions of conducting innovation.

Innovation Managerial Technology (TIM) will refer to the scheme proposed by Tretyakov PI, and adapted by L. O. Kohttkova, [3, pp. 31-32].

1	Formulating the institution's goal of development
2	Diagnosing
3	Analysis of problems and contradictions in the activity of the educational institution, the search
	Solutions to innovation
4	Searching for the new one, which would help solve the problems
	Deciding on the use of innovation and its development in the institution Activity Planning: - analytical reasoning and development of the innovation approval program - elaboration of a complex program that will consist of the stage of organization and realization, - the final result of the activity, the time needed to achieve it, ensuring favorable conditions - elaborating the research project to solve the problem
5	Organization of innovation exploitation. The distribution of functional, the rights and duties of all subjects, the organizational structure that would ensure optimal direction of innovation activity, creation of successful situations, motivation positive, stimulating the activity of the team, choosing the instrument, finding the ways and the conditions for increasing the efficiency and quality of the pedagogical process
6	Controlling and analyzing the activity of the subjects involved in the realization of innovation
7	Achieving the goal, obtaining the result and the product of the activity

The investigation of the results of the innovation activity in the management of the institution in the opinion of the same author takes place through monitoring as a form of collecting, cultivating and popularizing the information about the activity of the pedagogical system, which ensures a permanent follow-up of the development situation and prognosis.

It is significant to highlight the criteria and the exponents of the result of the monitoring and effectiveness of conducting the innovation activity: [3, pp. 32-34].

Table 1. Monitoring innovation activity

Nr	Criteria for Effectiveness of Driving Innovation Activity	Exponents
1	Providing with staff, the professional and psychological training of the pedagogical team for the innovation activity	<ol style="list-style-type: none"> 1. Characteristics of the teaching staff (internship, teaching degree, etc.) 2. Participation of teachers in experimental, research work. 3. Difficulties in the professional and innovative domain 4. Modernizing traditional forms of work and using new ones 5. Acceptance, support, interest in planning innovations 6. Favorable moral-psychological climate
2	Preparing the team for change, institution development	<ol style="list-style-type: none"> 1. The health status of contingent pupil 2. Teacher training level 3. Student level of education 4. Psychological preparation for change in the institution
3	Preparing the parenting team for innovative work	<ol style="list-style-type: none"> 1. Characteristics of families (social composition, living standards and education) 2. Level of psycho-pedagogical training. 3. Parents' participation in the activity and management in the institution 4. Parents' support for the chosen innovation direction
4	Scientific and methodological assurance of innovation activity	<ol style="list-style-type: none"> 1. The experimental plan, the program package, the didactic and methodical materials 2. Correspondence of the content of innovation with the state standard and with the concept of development of the educational institution
5	The correspondence of the normative-legislative base with the content of the innovation activity	<ol style="list-style-type: none"> 1. The normative and legislative documents governing the innovation activity (international, republican, municipal) 2. The existence of the concept of the Development Program, the research base of the innovation activity monitoring.
6	Technical-material and	<ol style="list-style-type: none"> 1. Level of insurance with methodical, scientific

	economic-financial insurance	literature, newspapers, specialty journals 2. Correspondence between sanitary and hygienic requirements, fire prevention requirements 3. Sources of funding 4. Physical and moral stimulation of teachers
7	Creating the social partnership system	1. Interaction of the pre-university institution with the existing social environment 2. Creating partnerships with public and social organizations 3. The interest of the social and public institutions towards the activity of the institution 4. Joint activities of the school and various organizations
8	Ensuring and quality of innovation activity	1. The normative-legislative basis of the innovation activity 2. Author's programs, scientific papers, articles in the press, speeches at scientific-practical conferences, seminars, participation in exhibitions of achievements and development of innovative activity

Of course, the field of education is one of the most innovative areas, which ensures the effectiveness of the innovation activity in other spheres, ensures an innovative climate and competitiveness in the economy in general, "remarks A.E. Abramashin. In other words, the character, the speed of implementation and the effectiveness of the innovation processes in different branches of the economy depend, according to the author, on the character and effectiveness of the innovation activity even in school [5]. At the basis of the development of the new education system, the author points out the contemporary information technologies. An important feature of the innovative management of education is the application of these technologies, which are followed by radical changes in pedagogical managerial methodology. Currently, the arsenal of technological means is quite diverse, it is developing rapidly [4, p.116].

Basic technologies that are actively involved in managerial activity and extend the scope of use include Internet technologies, e-mail technologies, computerized programs, Web-technologies, etc. T.П. Molchianova notes that, in connection with the use of modern computerized information technologies, educational changes make essential changes in the work of the teacher, the manager. [Apud 6, p.123].

The most used Web 2.0 technologies as a support mechanism for the preparation and realization of didactic materials, the assessment and analysis of the pedagogical

evolution, the realization of the informative and formative presentations, the time planning, the timetable and the calendar of activities, the development of collaborative projects, many leading to Focusing on the participant are: blogs, wikis, collaborative bookmarking systems, podcasting.

More and more such technologies are used / integrated into traditional, but also continuous or on-line education. The likelihood that an educator / manager / tutor / trainer will adopt Web 2.0 and, at the same time, a change in his didactic management strategy is closely related to the attributes of new technologies:

- cost reduction;
- flexibility in the choice of technologies;
- easier and faster access to information exactly when and where it is needed
- integration of a variety of web technologies into activity;
- extensive information and collaboration opportunities through social bookmarking / collaborative bookmarking services;
- controlling access to resources by authenticating users;
- sharing shared experiences - blogs, wikis, flicker;
- platform independence - only a computer with internet browser and network connection is enough;
- compatibility with the elements of the educational environment and the existing contextual dynamics;
- low level of complexity in use - Minimal Internet skills;
- flaws in continuous use over a long period of time;
- redistribution of effort, so that less time and energy is consumed in search and management of information.
- increasing the number of ways of using and the heterogeneity of teaching practices and types of training due to the diversity of new technologies;
- testability in already existing managerial practices, without major changes in the current operational mode;
- major focus on introducing innovation rather than technology as such;
- creating digital content;
- the attractiveness of materials by combining the image with the sound, etc.

Consequently, the adoption of new Web technologies by managers is susceptible to:

- allow access to wider and more varied sources of information and knowledge;
- cause a considerable increase in documentary research;
- provide opportunities for introducing new learning situations;
- shift the emphasis from teaching to learning;
- promote independent work, creativity, creativity;

- to stimulate cooperation and dialogue by integrating collaborative Web-specific environments;
- develop managers' autonomy and flexibility;
- to harmoniously combine individual and social learning.

E-learning technologies use interactive media methods and resources (simultaneous transmission of text, graphics, computer programs, animation, video, voice-over and stereo sound, as well as virtual reality worlds). The use of eLearning technologies allows user interaction, computer control, and can be used effectively in management, education and training. Sophisticated computer hardware and software is available to produce high quality, flexible and cost-effective materials.

In the practice of conducting the educational institution, the technology of the project teams is used. The small team, as an organizational culture element, has major possibilities, namely the team working method, which enables us without any special material expenses to achieve success in the development of each personality. A team-mate pedagogue favors the opinion of another as a result of this activity may be the creation of a system of progressive values, which ensures the prediction of the development of the educational institution.

The implementation of creative coalition technologies allows for the creation of mobile groups to solve practical tactical-operative problems that solve problems that arise during the activity process. These are: the Scientific-Methodological Council, the Innovation Laboratories, and the Experimental Council, which interacts with these groups.

Through the technology of research, the manager of the pre-university institution can achieve the transfer at a new level, generalization level of the pedagogical experience. The product of this activity can be: the magazine of the institution, the portfolio. Innovative technologies used to improve the management of the pre-university institution include: strategies, techniques, managerial methods such as, for example, the following: • Goal management method; • Project management; • Budget management; • Innovation management; • Dashboard; • Matrix of discovery; • KAIZEN strategy; • The suggestion system; • The PEVA Plan - Deming's Cycle; • REENGINEERING; • The DataArt method; • Goal Deployment Method; • The Taguchi method; • The Kipling method; • Brainstorming technique in reverse; • Technique „Why do what I do?"; • The technique of noting ideas during sleep.

Therefore, a well-determined, motivated programmed management is based on the fact that the manager of the pre-university institution detracts from what is good for the subordinates, what are their needs. The realization of the motivational behavior in the managerial activity of the institution creates favorable conditions for the formation and development of the innovation processes in the management and the educational institution.

Conclusions

Innovative management technologies lead to the renewal of the managerial activity of the head of the pre-university institution, which has an innovative character. *The new managerial-innovative activity of the head of the pre-university institution was introduced - this is the activity of the subject of creation, elaboration, assimilation of the innovations in the content of the managerial functions, the methods used, the organizational structure, the implementation of the innovations technologies in practice, Management and institution development.* The concept formulated by the innovative managerial activity is of a general nature and is accepted for the characterization of the activity of the manager of the educational institution.

Bibliography

1. Universal Dictionary of the Romanian Language, 2nd edition, Oprea I. coordinator Bucharest: International Letter, 2007. 1676 p.
2. Третьяков П.И. Дошкольное образовательное учреждение. Managing the Outcome, Moscow: Central Area, 2007. 260 p.
3. Третьяков П.И. Management of the school. Result of pedagogical practice. Moscow: New School, 1998. p. 288.
4. Abramessin A.E., Voronina T.P., Molchunova O.P. Инновационный менеджмент. Москва: Вита Пресс, 2001. 272 с.
5. Vladu M., Săvoiu Gh. Categories of managerial competences specific to innovative educational processes. Matrix correlation testing. In: Romanian Statistical Review 2012, no. 9, pp. 66-70.
6. Slashtenin V.A., Podymova L.S. Педагогика инновационная деятельность. Москва: Magister, 1997. 222 p.
7. Vladu M. Formation of Managerial Decision-Making Skills in Implementing Innovations in Pre-University Education.

MEDIUL EDUCAȚIONAL – FACTOR DE FORMARE A PREȘCOLARULUI CA SUBIECT VALORIZATOR

Nicolae SILISTRARU, prof.univ., dr. hab.

Galina BOSTAN, doctorandă UST

Rezumat. Ca și orice instituție educațională, grădinița își exercită influența educativă asupra copiilor, atât prin acțiuni directe, cât și în mod indirect, prin felul în care își organizează elementele de mediu pedagogic. Grădinița, ca instituție educațională, prezintă anumite caracteristici, care o deosebește de celelalte: *programe de educație structurate flexibil, tematică propusă de educatoare, jocul ca principală modalitate de învățare, evaluare centrată pe progresul copiilor, crearea unui mediu de învățare plăcut și stimulator, îmbinarea caracteristicilor educației de tip informal într-un cadru formalizat.*

Cuvinte cheie: educație, mediul educațional, factor, preșcolar, subiect valorizator, grădiniță, educator, joc.

EDUCATIONAL ENVIRONMENT - TRAINING FACTOR OF THE PRESCHOOL AS VALORISATION SUBJECT

Abstract. Like any other educational institution, the kindergarten exercises its educational influences on children, both through direct actions and indirectly through the way in which it organizes the pedagogical environment elements. Kindergarten as an educational institution has some characteristics that distinguish it from the other: Flexible structured education programs, theme proposed by the kindergarten teacher, the game as the main way of learning, the assessment centered on children's progress, creating a pleasant and stimulating learning environment, combining the characteristics of informal education in a formal setting.

Keywords: education, educational environment, factor, preschool, valorisation subject, kindergarten, educator, game.

Copilăria este cea mai fericită perioadă a vieții prin lipsa de griji, dragostea celor din jur și posibilitatea de a năzui către tot ce este mai frumos pe lume.

Familia reprezintă primul mediu de viață al copilului. Dezvoltarea copilului în familie se impune a fi apreciată deci prin atmosfera unică și climatul afectiv și educativ, pe care acest *mediu* i-l creează.

După familie, mediul instituționalizat (creșa și grădinița) constituie prima experiență de viață a copilului în societate. Aici, copilul ia cunoștință de activități și obiecte care-i stimulează interesul și acțiunea, îl provoacă să se exprime prin angajarea în relațiile sociale de grup. Educația este procesul prin care se realizează formarea și dezvoltarea personalității umane și constituie o necesitate pentru individ și societate.

Mediul înconjurător al copilului este considerat *factor important în educație* și autoeducație. În interrelațiile copiilor funcționează regulile proprii și codul moral propriu. *Mediul copiilor* ține cont de particularitățile de vârstă, reprezentând atât obiectul, cât și subiectul educației [10, p.67].

Menționăm că *mediul educațional* nu trebuie considerat ca ceva univoc, începând acolo unde are loc întâlnirea educatorului cu educabilul și ei împreună proiectează și construiesc ceva. Un atare mediu poate fi examinat și *ca obiect, și ca resursă a activității comune* [1].

Cercetătorii M. Avram și N Silistraru evidențiază câteva funcții ale *mediului educațional*, în funcție de punctele de examinare [3, p.105].

În primul rând, ca o totalitate a posibilităților pentru educarea capacităților și potențialelor de personalitate.

În al doilea rând, ca mijloc de educare și dezvoltare, când mediul educațional nu este sosit numai dinspre pedagog, ci și dinspre preșcolar. Dacă ultimul își alege sau își construiește mediul educațional, copilul devine în acest caz subiectul autodezvoltării, iar mediul educațional – obiect de alegere și mediu.

În al treilea rând, ca obiect de proiectare și modelare. Mediul educațional al grădiniței se proiectează la început în mod teoretic, apoi se modelează practic în corespundere cu obiectivele educației și particularitățile specifice contingentului de copii și al condițiilor psihosociale și etnice.

În al patrulea rând, ca obiect al expertizelor psiho-pedagogice și de monitorizare, a căror necesitate este dictată de dinamica permanentă a mediului educațional și a celui etnic.

Comunitatea adultului cu copilul, prin care se poate examina ce se întâmplă cu preșcolarul în procesul lui de dezvoltare și de însușire de către el a normelor și modelelor comportamentale, se manifestă în calitate de *mediu educațional special*.

În acest sens, evidențiem doi indici de bază ai mediului educațional: *densitatea* lui (potențialul de resurse) și *structurarea* (capacitatea de organizare).

Instituțiile de învățământ sunt o parte a *mediului educațional*, dar trebuie să se conștientizeze că ele sunt parte a unui mare întreg, tinzând să se dezvolte în el prin colaborare și armonie [10, p.78].

Din aceasta nu rezultă însă că instituția de învățământ trebuie să accepte mediul așa cum este el. Este necesar să se caute *modelele optimale de interacțiune* și colaborare cu mediul. În scopul umanizării se prevăd câteva idei ale instituției de învățământ față de mediu:

- grupa își organizează activitatea, neraportându-se la mediu;
- grupa se interesează de viața mediului și își revigorează, prin aceasta, activitatea;
- grupa nu numai că studiază mediul, *dar este și factorul prioritar în educație* [4].

În organizarea *spațiului educațional* se va ține seama de următoarele cerințe [1, p.101]:

- ✓ Împărțirea sălii de grupă în zone, în funcție de diferitele tipuri de activități.
- ✓ Existența a cel puțin două zone delimitate în sala de grupă: *Biblioteca* și *Colțul păpușii*.
- ✓ Stabilirea locului și a materialelor necesare pentru realizarea centrului tematic.
- ✓ Realizarea unui centru (a unei zone) pentru *Știință* ar putea rezolva problema centrului tematic. (În fond, știința este tot ce ne înconjoară.)
- ✓ Așezarea materialelor la vedere, pe rafturi plasate la nivelul copilului.

- ✓ Asigurarea accesului liber al copilului la aceste materiale.
- ✓ Alegerea materialelor în funcție de vârsta și interesele copiilor din grupă.
- ✓ Sortarea periodică a materialelor.
- ✓ Introducerea treptată a materialelor noi.

Educația timpurie, ca primă treaptă de pregătire, asigură intrarea copilului în sistemul de învățământ, prin formarea capacității de a învăța. Creșa trebuie să asigure mediul care garantează siguranța și sănătatea copiilor, fără a le impune multe restricții și, ținând cont de caracteristicile psihologice ale dezvoltării copilului, să implice atât familia, cât și comunitatea în procesul de învățare, care începe de la cele mai mici vârste.

Copilul de 2 ani se adaptează mai greu mediului educațional, deoarece este dependent de mamă, dar și datorită faptului că nu înțelege prea bine ce i se spune. La această vârstă jocul este principala lui formă de activitate. Este foarte important ca educatoarea să creeze o atmosferă de joc pe întreg parcursul zilei prin realizarea unor activități plăcute și interesante, prin implicarea activă a copiilor în procesul de învățare, prin asigurarea unor posibilități de opțiuni pentru copii, astfel încât aceștia să poată iniția propriile lor activități de învățare, prin manifestarea unei atitudini relaxante în interacțiunile cu copiii.

Jocul reprezintă un model efectiv de influențare a mediului copiilor. El este înzestrat cu multe taine indescifrabile. Jocul, ca formă specifică a activității copilului la vârsta preșcolară, devine un mijloc valoros de educație a personalității.

Copilul învață în joc, cunoaște, se auto-conduce, își antrenează facultățile mintale, se deprinde să coopereze cu alți copii, își exersează efortul volitiv, câștigă încredere în sine, rezolvă conflictul între ceea ce dorește și ceea ce poate. „Jocul oferă copiilor un izvor inepuizabil de impresii, care contribuie la îmbogățirea cunoștințelor despre lume, formează și dezvoltă caractere, deprinderi, înclinații, aspirații” [4].

Preșcolăritatea este perioada descoperirii realității fizice și, mai ales, perioada auto-descoperirii. Odată cu creșterea copiilor, jocurile se complică și se diversifică în toate sferile de activitate. Copilul manifestă preferințe diferite pentru joc în funcție de vârstă și posibilitățile de realizare.

Copilul mic tinde să participe la jocurile celor mari; atunci când nu reușește să corespundă cerințelor impuse, nu se resemnează, ci, dimpotrivă, se străduiește să facă față în condiții cât mai bune.

În copilărie jocul are un anumit specific în funcție de vârstă și *dezvoltarea fizică și psihică*; jocul capătă o serie de însușiri și are unele funcții ce diferă de la o etapă la alta a evoluției. Prin joc copilul se antrenează și își satisface o mulțime de necesități caracteristice pentru vârsta respectivă.

În jocuri copiii folosesc mai multe elemente care sunt numite tradițional jucării. Jucăria este un obiect folosit de copii pentru a se amuza. Ea reprezintă suportul dezvoltării intelectuale și motorii a copiilor. Jucăriile acționează [1, p.42]:

- în plan motoriu când implică manipularea și mișcarea;
- în sfera limbajului când între jucărie și copil se poartă un dialog, activitate prin care se pot corecta diverse tulburări de limbaj;
- în aria cognitivă când jucăria poate fi explorată, descompusă și analizată;
- în plan comportamental – reglarea controlului și a autocontrolului față de o situație interactivă;
- în plan relațional: se dezvoltă spiritul de echipă, de cooperare, de ajutor, de respect față de ceilalți copii, dar și față de jucării.

Jucăria este primul prieten de joacă, uneori singurul confident, căruia îi spune toate bucuriile și “durerile”. Există o vârstă când copilul se joacă aproape cu orice, conferind obiectului în cauză o întreagă gamă de semnificații sociale. Jucăria nu trebuie să fie sofisticată, ci să satisfacă nevoia de joc a copilului.

Mediul copiilor este independent doar relativ, deoarece există necesitatea conducerii permanente a celor mici și limitarea libertății prin refuzul tolerant al iraționalității lor. Merită atenție vechea zicală: *De cei mari să te temi, iar de cei mici să te jenezi*. Aceasta redă destul de înțelept interrelația dintre maturi și generațiile în creștere, dintre educație și autoeducație. Pe de o parte, tinerii ar trebui să respecte bătrânii, îndeplinindu-le cererile, pe de alta, atitudinea celor mari trebuie să servească ca model copiilor. Interesele educației cer perfecționarea continuă a educatorilor. Educația copiilor e de neconceput fără autoeducația dascălilor și maturilor. Merită o deosebită atenție situațiile care au loc nu pe stradă, ci acasă în familie. Educația familială constă în autoeducația părinților. *Educația copiilor este imposibilă fără educația mamei și a tatălui*, mai mult ca atât, cu timpul poate apărea educația reciprocă.

În familie copiii și adulții comunică sistematic, îi adună traiul în comun, sărbătorile comune și mai ales munca împreună. În special, e interesantă interrelația maturilor cu cei mici în procesul creării jucăriilor. La ele se raportează copiii și adulții, copilăria omenirii și contemporaneității. Dacă reprezentarea lumii ar înceta să aibă sensul de cult, atunci ea și-ar fi păstrat semnificația pedagogică [5].

Mediul copilului a fost întotdeauna un factor important al educației, autoeducației și educației reciproce a generațiilor, fiind determinat de experiența istorică. Contribuția multiplă a mediului în dezvoltarea copilului se explică prin influența permanentă a factorilor interni și externi, care se reflectă din fragedă copilărie asupra personalității copilului, fiind determinate de elementele universale comune copiilor de pe tot globul.

Vârsta simbolică, vârsta de aur a copilăriei, vârsta micului faur – toate acestea sunt etichete sugestive, pe care literatura de specialitate le pune perioadei de vârstă preșcolară. Este vârsta unor achiziții psiho-comportamentale fundamentale, a căror calitate va influența în mare măsură nivelul de adaptare și integrare a copilului în fazele următoare ale evoluției și dezvoltării lui.

Pentru a constitui o ofertă educațională a timpului său, educația desfășurată în grădiniță trebuie să reflecte problemele contemporaneității și să încerce să întâmpine prin mijloace specifice expectanțele pe care societatea de azi le formulează pentru prima etapă a educației formale.

Pe tot parcursul preșcolarității, educația se concentrează atât pe dezvoltarea fizică (abilitatea de mișcare și coordonare, sănătate și nutriție), cât și pe cea cognitivă (abilitatea de a gândi, a reflecta, a judeca, a asculta și a înțelege, a comunica oral și scris), socio-emoțională (abilitatea de a interacționa cu lumea din jur și de a trăi emoții, sentimente adecvate). Tot ce se întâmplă în primii ani de viață ai copilului este esențial, atât pentru progresul său imediat, cât și pentru educația permanentă a acestuia.

Educația trebuie să aibă drept punct de plecare copilul, văzut în globalitatea sa, ca ființă complexă, cu interesele, personalitatea și istoria sa [6, p.65].

Educația însăși este un fapt de cultură, ca produs al practicii social-istorice a omenirii și ca *transmițătoare de valori*. O primă și deosebit de importantă etapă a procesului de inculturare a individului se desfășoară în familie. Aici copilul învață primele și cele mai importante comportamente sociale și tot aici se pun bazele formării personalității sale.

Apropierea copilului de cultură, integrarea culturii în viața actuală și viitoare a copilului încep de la cea mai fragedă vârstă și continuă toată viața. În familie, în instituțiile preșcolare și școlare și în viața socială copilul își însușește valorile culturale, le transformă în bunuri proprii, învață să-și rânduiască viața conform lor. Perioada primei copilării este cea mai propice introducerii copilului în cultură și *asimilării de către copil a valorilor culturale*. Mijloacele și modalitățile prin care se realizează acest proces sunt dependente de valorile promovate de societate și de particularitățile psihice ale celor care urmează să și le însușească.

Cultura însușită în familie poate să concorde, mai mult sau mai puțin, cu cea din grădiniță, în care urmează a se integra copilul. *Cultura preșcolară va deveni predominantă în formarea copilului, datorită caracterului continuu, dirijat și sistematic al procesului de inculturare exercitat asupra lui.* În grădiniță copilul este supus unei constrângeri, unei presiuni de a-și însuși *valorile socialmente recunoscute și dezirabile și un model cultural și de personalitate potrivit idealului de om al societății.*

De fapt, copilul nu alege modelul de cultură pe care trebuie să și-l însușească și nici modelul de personalitate după care să se „auto-construiască”, acestea fiindu-i impuse. Măsura în care aceste modele prescrise sunt asimilate și obiectivate în conduita exteriorizată determină gradul de integrare socială a copilului.

Întrucât factorii de mediu și influențele educative acționează prin intermediul condițiilor interne, cele ce țin de personalitatea copilului, iar influențele educative și experiența personală de viață interferează într-un mod specific, în cazul fiecărui individ în parte, efectele formative se vor obiectiva în personalități distincte, originale, unice și

irepetabile. Valorile promovate sunt aceleași pentru o comunitate de copii. Raportarea la aceste valori, asimilarea lor și raportarea valorică la realitate poartă amprenta personalității modelate în procesul educațional.

Valorile culturale adoptate în cultura preșcolară și transmise copiilor prin procesul educativ angajează cadrele care formează personalitatea copilului, și totodată, reperele după care individul se bucură de o mare sau mai mică prețuire din partea celorlalți, determinată la rândul său de gradul de concordanță dintre comportamentul personal și idealul valoric.

Preșcolarul își însușește valorile în procesul socializării sale. *Socializarea* este un proces prin care individul, însușindu-și limba comunității și interiorizând norme, valori și modele de comportament, devine membru al acelei comunități. El se realizează prin influența hotărâtoare a familiei grădiniței, instituțiilor culturale, prin sistemul de practici și valori sociale din comunitățile date [8].

Pe măsura socializării, copilul devine, în același timp, tot mai independent, are propriul său bagaj de cunoștințe, atitudini și valori pe care le exprimă într-un stil propriu. Concepția despre sine – felul cum se apreciază și se valorizează – are o puternică amprentă afectivă.

Socializarea are următoarele trăsături:

- Copilul este integrat într-un grup de co-vârșnici cu care împarte realizările și nereușitele unei activități colective.
- Dobândește competențe de relaționare cu ceilalți și are ocazia exersării și eficientizării lor (învață și exersează diverse modele de relaționare, cu regulile și limitele aferente lor).
- În relația cu co-vârșnicii și adulții, alții decât părinții, își dezvoltă și performează un comportament de prezentare și afirmare de sine, descoperindu-și prin comparație capacitățile și limitele.
- Câștigă în autonomia acțiunilor: de autoservire, decizie și asumare a responsabilităților, de punere în practică a inițiativelor, de control al comportamentului propriu [6, p.51].

Dezvoltarea personalității se realizează prin:

- Este angajat în programe ce vizează descoperirea și dezvoltarea potențialului intelectual, afectiv, psihomotric.
- Este solicitat în diverse tipuri de activități care conduc la dobândirea de timpuriu a unor abilități psihomotrice care, prin varietatea lor, vor determina „multiplicarea inteligenței”.
- Are numeroase prilejuri de a vorbi, ceea ce contribuie la dezvoltarea accelerată a abilităților lingvistice și de comunicare.

- Este pus în contexte care îi cer exercitarea unor roluri variate, ceea ce contribuie la achiziția de cunoștințe, competențe și modele de comportament aferente rolurilor preluate [6, p.51].

Copilul este capabil sa identifice binele și răul, frumosul și urâtul, dreptul și nedreptul. Argumentul invocat frecvent în sprijinul aprecierilor valorice este autoritatea adultului: pentru că așa a zis mama /tata /doamna educatoare. Este capabil să înțeleagă anumite reguli și învață să le respecte în împrejurările jocului și ale activităților organizate în grădiniță.

Gradul de însușire și potențialul acțional al valorilor sunt dependente nu numai de personalitatea individului, ci și de câmpul social pe care procesul educațional îl asigură. Și cum copilul suferă procese de maturizare bio-psihică și de socializare, iar presiunea câmpului social se lărgeste și se amplifică, însușirea culturii este însoțită de formarea unor orientări valorice și a *unui sistem propriu de valori al individului*. Orientările valorice ale individului se modifică prin aderarea la valori noi, prin accentuarea sau estomparea unora și prin participarea la crearea de valori [9].

Educația preșcolară urmărește în egală măsură însușirea valorilor și formarea capacității copilului de a valoriza formarea lui ca *subiect valorizator*. Desigur, societatea este, în primul, subiectul valorizator și este aceea care recunoaște, acceptă și validează ca valori creațiile materiale și spirituale ale omului. Această aserțiune nu exclude, ci, dimpotrivă, implică atribuții ființei umane ca subiect valorizator. Dacă inițial copilul preia *ceea ce vede, învață ceea ce i se cere, pentru că i se cere*, treptat, el dobândește capacitatea *de a învăța ceea ce acceptă*, ceea ce consideră el și apreciază că trebuie învățat și practicat.

Capacitatea sa de valorizare este dată de gradul de concordanță dintre valorile sancționate ca atare de societate și valorile care îi ghidează efectiv comportamentul.

Copilul nu se naște ca subiect valorizator. El devine astfel în procesele de socializare, de inculturare și aculturare. Prin învățarea socială, spontană și dirijată, dobândește capacitatea de a atribui valoare lucrurilor, fenomenelor, relațiilor după criterii oferite de mediul socio-cultural în care trăiește și se formează. Dar copilul aparține concomitent mai multor micro-medii sociale: *familie, grupuri de prieteni, grup de preșcolari* etc. și, ca urmare, suferă influențe multiple, din multe direcții și în multe sensuri. El preia și învață nu numai valori, ci și pseudovalori sau nonvalori, cu atât mai mult cu cât socializarea sa este lăsată pe seama factorilor spontani [2, p.99].

De altfel, devenirea omului ca subiect valorizator, ale căror baze se pun în copilărie, durează toată viața. Copilul nu este un depozit în care stocăm valori. El este un subiect, o conștiință liberă, atribuitoare de sens, care funcționează ca principiu explicativ al oricărui fapt uman. Copilul preia obiecte și reprezentări mintale valorizate social, dar le conferă și el valoare, le valorizează prin prisma subiectivității sale. Or, tocmai asupra acestei subiectivități trebuie acționat, dirijând-o spre necesitatea socială obiectivă.

Sistemul propriu de valori, cu structură axiologică proprie se constituie prin trăirea experienței de viață, prin învățare socială, pe măsura socializării copilului și în funcție de particularitățile sale psihice și psiho-sociale. La baza acestei constituirii se situează tendința generală a copilului de a învăța, inclusiv modelele și normele de comportament și, pentru a-și asigura confortul psihic, de a practica un comportament acceptat de norme [2, p.99].

Inițialul, copilul se subordonează principiului plăcerii: pentru el este bun și frumos ceea ce îi provoacă plăcere. Treptat, el învață că nu tot ce este plăcut este bun, valoros și, mai ales, că atributul de bun se raportează nu numai la dorințele personale, ci și la cerințele conviețuirii cu ceilalți. Treptat, copilul învață să subordoneze principiul plăcerii principiului rațiunii: *să-și inhibe reacții, să efectueze activități utile și necesare, chiar dacă nu sunt plăcute, să respecte fapte și opinii, chiar dacă nu concordă cu ale sale.*

Formarea conștiinței și conduitei axiologice presupune realizarea unor obiective ca: *aspirarea spre valori, disponibilitatea pentru valorizare, atitudini și comportamente corespunzătoare.*

Selectarea, ordonarea și ierarhizarea valorilor de transmis și însușit prin procesul educativ, organizarea spațiului socio-cultural în care are loc transmiterea-însușirea acestora și modalitățile de transmitere-recepționare se realizează în așa manieră, încât să poată fi imprimate în personalitatea copilului, după legități psihopedagogice, și nu numai după comanda socială.

Viața și activitatea în instituția preșcolară îl ajută pe copil să dobândească și să exerseze deprinderi de relaționare socială, de descoperire a propriei identități și de raportare la valori.

Bibliografie

1. Avram I. Etnopedagogie aplicată: formarea orientărilor axiologice la preșcolarii mari. Cluj-Napoca: Eurodidact, 2006. 183 p.
2. Avram I., Silistraru N. Despre formarea copilului ca subiect valorizator în: Tradiționalism și modernism în educație. Realitate și dezvoltare. În: Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău, martie, 2003. p.97-102.
3. Avram I., Silistraru N., Folclorul, tradițiile de familie și contribuția lor la formarea orientărilor axiologice la copii de 6-7 ani. În: Analele Universității de Stat din Moldova, seria „Științe Socioumanistice”, vol. III, octombrie 2003. p. 104-108.
4. Cuznețov L. Educație prin optim axiologic. Chișinău: Primex-com SRL, 2010. 159 p.
5. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p.
6. Glava A., Glava C. Introducere în pedagogia preșcolară. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 2002.

7. Jişa E. Pedagogie preşcolară. Cluj-Napoca: Ed. Napoca Star, 2001.
8. Piaget J., Inhelder B. Psihologia copilului. Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică, 1968.
9. Roşca A., Chircev A. Psihologia copilului preşcolar. Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică, 1965. p. 169.
10. Silistraru N. Etnopedagogie (curs). Chişinău: Centrul Editorial al U.S.M., 2003 (56, 47). 267 p.
11. Vincent R. Cunoaşterea copilului. Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
12. Vrajmaş E. Educația copilului preşcolar. Elemente de pedagogie la vârsta timpurie. Bucureşti: Editura Pro Humanitas, 1999.

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ НАЧИНАЮЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Думитру ПАТРАШКУ, проф., др.

Олеся ЗГУРЯ, дрд.

Государственный Педагогический Университет «Ион Крянгэ»

Резюме. В статье рассмотрена проблема профессиональной адаптации, которая оказывает прямое воздействие на педагогическое становление начинающих преподавателей вуза. Проведён комплексный анализ различных аспектов проблемы и предложены этапы (уровни) профессиональной адаптации.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, виды, критерии, механизмы и факторы, этапы (уровни) профессиональной адаптации.

ANALYSIS OF THE PROBLEM OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF BEGINNING TEACHERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Summary. The article discusses the problem of professional adaptation, which has a direct impact on the pedagogical formation of the university's novice teachers. A complex analysis of various aspects of the problem was carried out and stages (levels) of professional adaptation were proposed.

Keywords: professional adaptation, types, criteria, mechanisms and factors, stages (levels) of professional adaptation.

Проблема *профессиональной адаптации* начинающих преподавателей в образовательной среде учреждения высшего образования наиболее оказывает прямое воздействие *на педагогическое становление*, на выработку профессиональных качеств, навыков, на обретение личностного смысла в профессии. В соответствии с запросами «интеллектуального рынка труда» начинающий преподаватель должен быть мобилен, самостоятелен в принятии решений, иметь активную жизненную позицию и быстро адаптироваться к условиям педагогического процесса.

В современной справочной литературе понятие «адаптация» рассматривается как приспособление, прилаживание, приведение в соответствие, сообразование с чем-либо [26].

В настоящее время проблема адаптации привлекает внимание учёных многих стран мира, специалистов разных областей науки. Это понятие исследуется в разных ракурсах, поэтому в решении ее отдельных вопросов прослеживаются принципиально разные подходы.

В зарубежной литературе адаптация рассматривается и как форма защитного приспособления человека к социальным требованиям [3], и как усвоение социальных ролей [4], и как преодоление напряжения [30] или выход из стрессовой ситуации [28]. А по мнению американского психолога Т. Шибутани, адаптацию

следует рассматривать как совокупность приспособительных реакций, в основе которых лежит активное «...освоение среды, ее изменение и создание необходимых условий для успешной деятельности» [34], как выражение единства взаимодействующих сторон (человека и социальной среды) с присущими ему противоречивыми моментами, обеспечивающими не только изменение, но и развитие обеих сторон [8; 13; 17; 27].

В нашей стране, при определении понятия «адаптация», учёные (педагоги и психологи) исходят из положения о единстве личности и общества, активном характере их взаимодействия [1; 5; 6; 37; 38]. Адаптация к требованиям общества также связана с процессом профессиональной интеграции, при которой оказывается поддержка для начинающего преподавателя, что оказывает положительное влияние на его трудовую деятельность.

Специфичность адаптации личности заключается в том, что в процессе своей жизнедеятельности она сталкивается с необходимостью активного приспособления к разным элементам социальной среды (производственным, культурным, бытовым, семейным и др.). Поэтому принято говорить о разных видах адаптации, одним из которых является профессиональная.

В психолого-педагогической литературе имеется множество определений данного явления, неодинаковых по своему содержанию и сущности. Анализ этих определений позволил выделить ряд проблемных вопросов, требующих внесения ясности:

- 1) раскрытие и определение объёма понятия «профессионально - педагогическая адаптация»;
- 2) определение места профессиональной адаптации в процессе профессионального становления начинающих преподавателей вуза и ее критериев;
- 3) уточнение характера данного явления, его механизмов и факторов.

Наиболее противоречивыми являются точки зрения авторов относительно вопроса об объёме понятия «профессиональная адаптация».

Ряд исследователей связывает это понятие с овладением компетенциями, знаниями, умениями, навыками, нормами и функциями профессиональной деятельности [1; 6; 18; 21; 22; 33; 35].

Так, по мнению Д. Патрашку и Е. Гросу что в процессе профессиональной адаптации происходит интеграция профессиональных компетенций в педагогическую деятельность [6; 37; 38]. С точки зрения О. А. Шиян профессиональная адаптация представляет собой «процесс интеграции в профессию, овладения мастерством, приложения профессиональных знаний, умений и навыков к конкретным ситуациям» [35].

Говоря о профессиональной адаптации начинающих преподавателей, П. А. Шептенко определяет ее, как процесс совершенствования им полученных в вузе

знаний, умений и навыков, педагогического мастерства, как умение в процессе деятельности осуществлять оптимальный выбор методических приёмов в зависимости от конкретной ситуации учебно-воспитательного процесса, предвидеть результаты педагогического воздействия коллектива и отдельной личности, приспособление к конкретным условиям организации работы учреждения образования [33].

С точки зрения других авторов, такая трактовка несколько сужает содержание данного процесса, поскольку профессиональная адаптация имеет свой психологический аспект, который, как отмечает Н. А. Ершова, является внутренней стороной профессиональной адаптации и проявляется в «развитии устойчивого положительного отношения к избранной профессии, в появлении субъективного чувства удовлетворённости данным видом деятельности» [14]. А, по мнению Б.З. Вульфова, психологическая сторона профессиональной адаптации заключается в достижении «морально-психологической подготовленности к профессиональной деятельности» [12].

Являясь комплексной и многогранной, проблема адаптации начинающих преподавателей вузов может быть, рассмотрена в различных аспектах, основными из которых являются: профессиональный, социальный, психологический. На уровне научной абстракции данные аспекты целесообразно рассматривать как отдельные виды адаптации, так как каждый из них наполнен специфическим содержанием, осуществляется, подчиняясь определённым закономерностям, характеризуется своими показателями адаптированности.

Так, с точки зрения содержания, *профессиональная адаптация*, как указано выше, непосредственно связана с реализацией профессиональных компетенций, умений, навыков, норм и функций преподавателя высшего учебного заведения. А так как деятельность начинающего преподавателя вуза включает в себя два основных компонента: научно-исследовательский (экспериментальный) и педагогический (учебно-воспитательный), каждый из которых включает выполнение определённых функций, то, употребляя термин «профессионально-педагогическая адаптация», мы будем иметь в виду адаптацию к собственно педагогической деятельности, то есть адаптацию, связанную с реализацией общепедагогических функций.

Социальная адаптация отражает процесс взаимодействия начинающего преподавателя с новой социальной средой, в ходе которого происходит «согласование целей и ценностных ориентации» [32], «требований и ожиданий» [26] начинающего преподавателя и членов коллектива, усвоения новых или принятых ранее норм поведения, сложившихся традиций, нахождение своего места в системе коллективных отношений. Значимость вычленения данного вида адаптации при изучении (мониторинга) адаптации начинающих преподавателей

определяется спецификой педагогического труда, который по сути своей носит коммуникативный характер и невозможен вне контактирования с администрацией, коллегами, студентами. Кроме того, от единства их целей, намерений и устремлений зависит успешность педагогической деятельности не только отдельного преподавателя, но и образовательного учреждения в целом. Как отмечает Т. В. Форматок, «...продукт труда зависит от слаженности действий» [29].

Психологическая адаптация, с нашей точки зрения, связана с реакцией психики на изменение социального статуса и ведущего вида деятельности. В основе психологической адаптации, по мнению А. В. Петровского лежит «ломка привычного динамического стереотипа и выработка нового» [24]. У одних этот процесс происходит ровно, у других кризисно, скачкообразно, приводя иногда к нервным срывам и стрессовым реакциям. В психологической литературе существует понятие «дезадаптации психологического синдрома», основными симптомами которого являются эмоциональная напряжённость, беспокойство, тревожность, нервозность, ощущение дискомфорта, состояние неуверенности, упадническое настроение, неудовлетворённость собой и своей деятельностью и т.п. Длительное такое состояние может спровоцировать стресс и стать причиной ухода с работы [1]. Особенности перестройки динамического стереотипа с точки зрения А. В. Петровского связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, а также с факторами социального характера. Вероятно, по этой причине большинство исследователей говорят о социально-психологической адаптации, как о едином понятии [15; 21; 32].

С нашей точки зрения, характер протекания *психологической адаптации* начинающих преподавателей вуза зависит также от особенностей профессиональной адаптации, так как не только конфликты с социальной средой могут стать источником эмоциональной напряжённости и дискомфорта, но и ошибки и неудачи профессионального плана. Подтверждением этому может служить утверждение И. С. Кона о том, что любой период человеческой жизни определяется двумя главными вопросами: 1) что человек делает, какова его предметная деятельность и как он сам к ней относится; 2) каковы его взаимоотношения с окружающими людьми. А согласно теории А. Л. Венгера о структуре дезадаптации психологического синдрома, основную причину его нужно искать в: 1) психологических особенностях адаптируемой личности; 2) особенностях его деятельности; 3) особенностях, складывающихся в этой деятельности взаимоотношений с окружающими [10].

Акцентирование особого внимания на психологической адаптации начинающих педагогов вузов связано не только с реакцией психики на изменение социального статуса и ведущей деятельности, но и с особенностями педагогической профессии в целом (постоянная активная работа сознания, большое

количество внеаудиторной работы над собой и над предметом, сложность комплекса рабочих действий, подчинённых творческому началу, большие нагрузки на эмоциональную сферу и т.д.).

Итак, вычлененные нами *три вида адаптации* составляют адаптацию начинающего преподавателя вуза в целом и могут быть рассмотрены на научном уровне как отдельные аспекты одной проблемы. Но в реальной действительности они тесно взаимосвязаны между собой. Во-первых, они протекают в один временной промежуток и с одним и тем же субъектом деятельности. Во-вторых, находятся в некоторой зависимости друг от друга. Так, успешная интеграция в социально-психологический климат педагогического коллектива, в систему официальных и неофициальных отношений, внимание, доброжелательность и поддержка со стороны коллег, администрации создают благоприятные условия для роста общепедагогического мастерства начинающего преподавателя как специалиста. И, наоборот, через профессионально - педагогическую деятельность он реализует себя как личность, чувствует себя увереннее, быстрее находит своё место в системе межличностных отношений.

А от того, как протекает профессиональная и социальная адаптация начинающего преподавателя вуза, зависит его психологическое состояние. С другой стороны, психологический настрой личности также оказывает влияние на процесс профессионального и социального становления начинающего преподавателя. Важно отметить, что зависимость успешности профессиональной адаптации от успешности протекания социальной и психологической рассматривается и доказывается в работах многих исследователей [31]. В то же время отсутствуют работы, в которых была бы исследована обратная зависимость. Поэтому в нашей работе мы попытаемся наглядно показать влияние успешности профессионально-педагогической адаптации на социальное становление личности начинающих педагогов академии и ее психологическое состояние.

Не менее важным и спорным вопросом, касающимся профессиональной адаптации, является вопрос о ее месте в процессе профессионального становления (особенно начинающих преподавателей). Речь идёт о начале и конце периода профессиональной адаптации, определение которых необходимо для получения более точных данных о скорости (успешности) данного процесса. Кроме того, как указывает А. К. Маркова, обоснованное расчленение профессионального пути на ряд отрезков, в том числе вычленение в нем периода адаптации, «может дать педагогу ориентиры в проектировании своего профессионального роста, а эксперту - более точные основания при оценивании его труда» [18].

Необходимо отметить, период профессиональной адаптации включает в себя довузовский, вузовский и послевузовский этапы, считая вузовский этап наиболее важным, объясняя это тем, что в этот период складывается система потребностей и

мотивов, выражающих отношение к будущей деятельности, происходит формирование внутренней позиции, «предусматривающей в своей основе переключение студентов с первых дней их обучения в вузе с позиции учащихся на позицию будущих педагогов» [6].

Этой же позиции придерживается Л. К. Зубцова. Автор отмечает: «Начало профессиональной адаптации следует относить не к периоду профессиональной подготовки к специальности, а к периоду профессиональной ориентации» [15, с. 42]. Но, в отличие от предыдущих авторов, Л.К.Зубцова основным периодом считает послевузовский этап. «Только в процессе самостоятельной практической деятельности возможно полное развитие педагогических способностей, умений. Процесс же подготовки педагогов в педагогических вузах ограничен рамками обучения» [15, с. 42-43]. Но мы считаем, что первой ступенью адаптации к профессиональной деятельности является этап профессионального образования.

Нам более близка точка зрения [8; 21] и других, которые считают, что профессиональная адаптация - это процесс, «осуществляемый только на предприятии» [16, с. 121], и что все предшествующие ступени «преемственно взаимосвязаны и перспективно ориентированы на подготовку к самостоятельной жизни в обществе, но составляют все же подготовительную фазу жизненного пути» [9, с. 224-225]. В дальнейшем мы будем придерживаться данной точки зрения, хотя относительно опыта подготовки преподавателей высших школ некоторых зарубежных стран, эта позиция не совсем верна. Так, например, во Франции последняя ступень университетского образования является одновременно начальным этапом профессиональной деятельности.

В основном в исследовании временного интервала профессиональной адаптации исследователи опираются на практику (количество отработанных лет). Она показывает, замечает Н. В. Кузьмина, что «...формирование педагога как профессионала завершается после пяти лет работы» [16, с. 66]. А по данным Л. К. Зубцовой, «профессиональная адаптация происходит всегда в относительно постоянные сроки (2-3 года)» [15, с. 23]. С точки зрения автора, начинающему преподавателю этого времени достаточно для достижения качества работы, отвечающего профилю подготовки, хотя существуют мнения о более длительном процессе адаптации, продолжительностью около 7 лет.

При определении места и сроков профессиональной адаптации в процессе профессионального становления начинающих преподавателей мы будем опираться на следующие положения. Понятие «адаптация» связано со сменой ведущего вида деятельности, поэтому началом периода профессиональной адаптации можно считать начало трудовой деятельности. Завершение периода профессиональной адаптации у каждого индивидуально и зависит от множества факторов, но в целом оно связано с понятием «адаптированность».

Таким образом, адаптированность - уровень фактического приспособления индивида, уровень его социального статуса и самоощущения. Адаптивность носит не только биологический, но и социальный характер и достигается иногда ценой определённых нарушений физического и психического здоровья, той или иной дисгармонией по сравнению с нормой [25]. Достижение соответствия нормам (адаптированность) обеспечивает качественную профессиональную деятельность, оптимальную работоспособность и является базой, фундаментом, неременным условием для развития творческих начал педагога, совершенствования профессионального педагогического мастерства, формирования индивидуального стиля деятельности.

Данное положение соотносится с теорией профессионального роста педагога, предложенной Н. Е. Эмануиловой. Автор выделяет три формы профессиональной деятельности педагога: нормативную, преобразующую и творческую. Нормативная деятельность заключается в ориентации на норму, профессиональный стандарт и характерна в большей степени для начинающих педагогов. По мере приобретения опыта, формирования профессионального самосознания в его деятельности появляются творческие звенья, возникает так называемое определение нормы и акцент переносится на ее преобразование (преобразующая форма). В своём профессиональном росте педагог может достичь уровня творчества. В процессе творчества новое качество деятельности достигается благодаря взаимодействию уже присутствующих в ней тенденций и социальных влияний, в том числе воплощённых в нормах, адресуемых субъекту извне. Такая деятельность ориентирована преимущественно на нормы-идеалы, устанавливающие перспективные цели в данном виде деятельности и индивидуальные нормы [36, с. 35-39].

Таким образом, прослеживается связь между понятием «адаптация» и категорией «норма». Нормы в деятельности начинающего педагога связаны с уже освоенным уровнем профессиональных компетенций, знаний, умений в педагогике, проверенным наукой и практикой. Следование норме гарантирует определённое качество преподавания и высокий результат подготовки студентов. Поэтому истинная профессиональная адаптация, с нашей точки зрения, связана с процессом освоения этих норм, а достижение адаптированности является предпосылкой для творческого зарождения новых качественных форм деятельности.

Об успешности протекания профессионально-педагогической адаптации судят по критериям ее определения. При этом под критерием профессиональной адаптации понимают один из признаков развития этого процесса, по состоянию которого можно определить его уровень и степень.

Вычленяют самые разнообразные критерии профессиональной адаптации, среди которых такие: результаты педагогической (научной и исследовательской) деятельности начинающего преподавателя, качество его работы, мастерство, реальное положение в коллективе, авторитет, профессионально-квалификационный рост, служебное положение. Называют также удовлетворённость педагогической работой, мотив выбора вуза, отношение к профессии, деятельность по профессиональному самообразованию и самовоспитанию, профессиональные планы молодого специалиста, характеризующие его закрепляемость в рамках данной профессии и трудового коллектива и другие.

В основном авторы подразделяют критерии профессиональной адаптации на объективные и субъективные. К субъективным критериям большинство учёных относят удовлетворённость своей работой и профессией, удовлетворённость взаимоотношениями в коллективе, стремление к совершенствованию в овладении избранной специальностью, желание реализовать свои жизненные планы в данном коллективе. К объективным - выполнение трудовых обязанностей, профессиональную компетентность, занятие наукой, экспериментальной деятельностью и самообразованием (продолжение учёбы в аспирантуре), практическую применяемость теоретических знаний и др.

Есть и другие классификации критериев профессионального становления. Так, например, А. А. Орлов выделяет когнитивные, деятельностные и личностные критерии. Первые указывают на степень сформированности профессиональных знаний (реальный объем знаний, их пополнение, актуализация, эффективность и гибкость применения на практике и т. д.). Деятельностные - позволяют оценить степень сформированности познавательных и профессиональных компетенций, умений (объем компетенций, умений, их устойчивость, гибкость, действенность и др.). Личностные критерии позволяют характеризовать аксиологическую сторону профессиональной деятельности начинающего педагога (мотивы, личностный смысл, удовлетворенность процессом и результатами труда, готовность к самообразованию, занятиям научной и исследовательской деятельностью и др.) [23, с. 68].

Не менее интересную классификацию предлагает А. К. Маркова. В нее входит 13 групп критериев профессионализма: объективные, субъективные, результативные, процессуальные, нормативные, индивидуально-вариативные, прогностические, творческие, качественные, количественные и др. [18, с. 55-57].

Мы предлагаем следующую точку зрения по этому вопросу, разделить критерии адаптации на профессиональные, социальные и психологические.

К *профессиональным критериям* успешности адаптации к профессионально-педагогической деятельности мы относим *эффективность и продолжительность*

этого процесса. При этом под эффективностью мы понимаем достижение положительных результатов деятельности в соответствии с поставленной целью. А под продолжительностью - время достижения высокого уровня адаптации начинающего педагога к профессионально - педагогической деятельности.

Критерии социального и психологического плана опосредованно свидетельствуют об успешности протекания профессиональной адаптации. Основным *социальным критерием* является реальное положение в педагогическом коллективе, которое проявляется в отношениях преподавателя с администрацией, коллегами, студентами, его участие в делах коллектива и т.д. К *психологическим критериям* мы относим степень удовлетворённости личности содержанием, процессом и результатами педагогического труда, а также своим положением в коллективе.

И, наконец, основной проблемой адаптации начинающих педагогов, которая в наибольшей степени составляет сущность этого процесса, является проблема ее *механизмов и факторов*. Именно механизм адаптации, а также факторы - условия, приводящие в движение этот механизм, являются движущими силами адаптационного процесса, определяющими скорость и успешность ее протекания. Не знать источник движения этого процесса - значит не иметь возможности сознательно, целенаправленно и эффективно им управлять.

При рассмотрении механизма адаптации мы исходили из следующих положений. Адаптация - это процесс. Процесс, в соответствии с философским определением, мы рассматриваем как последовательное изменение ряда состояний определённого явления в жизни и мышлении, что приводит к его качественному изменению и переходу в другое явление. Процессуальность характеризуют такие понятия, как движение, изменение, развитие и др. Истинная адаптация, с нашей точки зрения, подразумевает не просто движение или изменение, а именно развитие, к характерным чертам которого относятся: изменения качества, направленность, необратимость и т.п. А основным источником развития являются противоречия. Таким образом, небезосновательно большинство авторов при рассмотрении сущности адаптации отмечают, что основной движущей силой, «пружиной» этого процесса является разрешение противоречий, лежащих в его основе, стремление к соответствию между противоположными сторонами.

Таким образом, можно считать, что *именно разрешение затруднений, а также выявление и преодоление недочетов, возникающих у начинающих преподавателей вузов в профессионально - педагогической деятельности, и является основным механизмом профессионально-педагогической адаптации*. Данное положение соотносится и, на наш взгляд, дополняет точку зрения [16] и других, которые определяют профессиональную адаптацию как процесс и

результат преодоления профессиональных затруднений в ходе активного познания среды, ее требований, личного принятия их.

Преодоление затруднений и недочетов - процесс сложный, требующий совокупности условий и обстоятельств, которые оказывают влияние на успешность протекания этого процесса. Данные обстоятельства принято называть факторами профессиональной адаптации. Познание факторов адаптации является неизменным условием, предпосылкой управления этим процессом.

В центре внимания изучения зависимости профессиональной адаптации от содержания подготовки к профессиональной деятельности находятся социально-психологические (морально-психологический климат в коллективе, взаимоотношение с администрацией, коллегами и руководителями и др.); образовательные (уровень профессиональной подготовки, организация помощи со стороны коллектива, самообразование) и т.д. факторы [19, с. 45].

Наиболее полной, с нашей точки зрения, является классификация, построенная по признаку отнесенности фактора к адаптирующим системам. Все многообразие факторов сведено к трем группам:

1) субъективной, содержащей факторы, принадлежащие субъекту и в нем проявляющиеся (особенности мотивационной, эмоционально-волевой, познавательной сфер личности и др.);

2) субъективно-объективной, содержащей факторы, непосредственно связанные с субъектом, но вынесенные во вне (особенности профессиональной подготовки и переподготовки, возможности дополнительного образования (обучение в аспирантуре), самообразование и др.);

3) объективной, содержащей факторы, не принадлежащие непосредственному субъекту (особенности педагогического коллектива, условия труда, материально – техническое оснащение лабораторий и учебного процесса современными интерактивными и компьютерными средствами и т.д.).

Что касается условий адаптации, то четкого разграничения между понятиями «условия» и «факторы» адаптации нет.

Безусловно, все перечисленные выше условия и факторы в той или иной степени влияют на процесс адаптации начинающих педагогов к педагогической деятельности и в совокупности могут дать наилучший результат.

Подводя итоги всему сказанному выше, мы пришли к выводу, что в теории профессиональной адаптации начинающего преподавателя вуза недостаточно проработан вопрос об этапах внутри стадии профессиональной адаптации. Поэтому, мы сделали попытку поделить период адаптации начинающего преподавателя на этапы (уровни), исходя из того, что профессиональная адаптация, в нашем понимании, представляет собой не пассивный процесс приспособления к новым условиям труда, а активный процесс развития начинающего преподавателя,

как личности и профессионала. И здесь перед начинающим преподавателем стоит вопрос выбора направления педагогического становления, который обуславливается индивидуальными, психологическими (личностными приоритетами) и социальными (приоритетами развития коллектива, в который пришёл работать начинающий преподаватель). На основании этого мы выделяем *четыре этапа (уровня) профессиональной адаптации начинающего преподавателя в вузе - несамостоятельный, ведомый, этап выбора приоритетов развития, этап устойчивых приоритетов, этап самостоятельных достижений в соответствии с приоритетами.*

Библиография

1. Dandara O. Ghidarea și proiectarea carierei în contextul educației permanente. Chișinău: CEP USM, 2012. 227 p.
2. ȘOVA T. Pregătirea diriginților debutanți în planul diminuării stresului ocupațional. В: Materialele Simpozionului Științific Internațional Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Chișinău, 2013. p. 463 – 468.
3. Delor P. De la medicine sociale. Paris, 1966. 2016 p.
4. Parson T. The Social System. N. Y., 1964. N. Y. : The free press, 1964. 575 p.
5. Патрашку Д., Патрашку Л., Нечайнику Ф. О работе с молодыми учителями. Методические рекомендации. Кишинэу: РИУУ, 1988. 60 с.
6. Патрашку Д., Мындыкану В. Совершенствование профессионального мастерства учителя. Кишинэу: РИУУ, 1989. 44 с.
7. Яниогло М. А. Проблема оценки качества подготовки будущих специалистов на современном этапе образования. В: Наука, образование, культура: Международная научно-практическая конференция, посвященная 24-ой годовщине образования, 11 февр. 2015 г.
8. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] /Б.Г. Ананьев. Питер: СПб, 2011. 288 с.
9. Анисимов П. Ф. Образование и бизнес: ключевые аспекты взаимодействия в социально-экономическом развитии России. В: П. Ф. Анисимов. Образовательная политика. №3, 2008. с. 2-7.
10. Венгер А. Л. Структура психологического синдрома. В: А. Л. Венгер. Вопросы психологии. № 4, 1995. с. 82-92.
11. Вульфов Б. З. Профессиональная рефлексия в непрерывном образовании. В: Б. З. Вульфов. Гуманизация образования. № 2, 1994. с. 43-50.
12. Вульфов Б. З. Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление. / Б.З. Вульфов //Magister. 2012. №1, с. 71–79.
13. Выготский Л. С. Психология развития человека. [Текст] / Л.С. Выготский. М.: Смысл Эксмо, 2013. 134 с.

14. Ершова Л. В. Особенности регуляции творческой деятельности: мотивационный аспект. В: Материалы II окружной конференции молодых ученых ХМАО. Ч.2. Сургут: Изд-во СурГУ, 2001. с. 17-20.
15. Зубцова Л. К. Организационно-педагогические условия адаптации молодого учителя: Дис. канд. пед. наук / Л. К. Зубцова. Казань, 1994. 179 с.
16. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. [Текст] / Н.В. Кузьмина. М.: ИЦПКПС, 2001. 144 с.
17. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А. Н. Леонтьев. М.: Смысл: Изд. центр «Академия», 2014. 304 с.
18. Маркова А. К. Психология профессионализма. [Текст] / А.К. Маркова. М., 2012. 308 с.
19. Милославова И. А. Адаптация как социально-психологическое явление / И. А. Милославова // Социальная психология и философия. Л.: ЛГУ, 1973. с. 37-49.
20. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. [Текст] / Л. М. Митина. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 320 с.
21. Мороз А. Г. Адаптация молодого учителя в педагогическом коллективе / А. Г. Мороз // Проблемы совершенствования послевузовского образования. - Гродно, 1988. с. 153-155.
22. Непрерывное образование педагога: Методическое пособие. / Л.Т. Ткач, О.В. Куртева, М. А. Яниогло; под ред. Л.Т. Ткач; Комрат: гос. ун-т, Фак. нац. культуры, Каф. педагогики. КГУ, 2011. 60 с.
23. Орлов А. А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А. А. Орлов // Педагогика, 1995. № 6, с. 63-68.
24. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. М.: МГУ, 1986. 303 с.
25. Психофизиология. Словарь. Раздел 4. Прикладная психофизиология. Адрес в Интернете: <http://slovari.yandex.ru/dict/psychlex5/article/PS5/ps5-0286.htm>
26. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т.1. 608 с., с. 13.
27. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Издво «Питер», 2010. 359 с.
28. Селье Г. Очерки об адапционном синдроме. Пер. с англ. / Г. Селье. М.: МЕДГИЗ, 1960. 254 с.
29. Форматок Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форматок // Вопросы психологии. 1994. № 6, с. 57 - 64.

30. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешева. СПб., 1999. 204 с.
31. Чистякова Л. А. Педагогические условия развития профессионального мышления учителя в процессе повышения квалификации: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Л. А. Чистякова. СПб, 2000. 188 с.
32. Шакуров Р. Х. Творческий рост педагога / Р. Х. Шакуров. - М.: Знание, 1985. 80 с.
33. Шептенко П. А. Профессиональная адаптация молодого учителя сельской школы в процессе стажировки: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / П. А. Шептенко. М., 1983. 18с.
34. Шибутани Т. Социальная психология. М.: Феникс. 2002. 536 с.
35. Шиян О. А. Послеуниверситетский тренинг учителей в США: новые ориентиры / О. А. Шиян // Педагогика, 1996. № 1, с. 104-108.
36. Эмануилова Н. Е. Аттестация преподавателей профтехучилищ как фактор повышения качества педагогической деятельности: Дис. ... канд. пед. наук / Н. Е. Эмануилова. Екатеринбург, 1994. 152 с.
37. Grossu E. P. Conținut și metodică de orientare profesională. Chișinău, 1978. 100 p.
38. Grossu E. P. Bazele teoretice ale orientării profesionale a elevilor. Chișinău: Știința 1983. 144 p.

ÎNVĂȚAREA PRIN METODA INVESTIGAȚIEI ÎN MEDII DIGITALIZATE

Mihail CALALB, conf. univ., dr.

Universitatea de Stat Tiraspol

Rezumat. Este descris contextul pedagogic actual, caracterizat prin necesitatea dezvoltării deprinderilor de învățare pe tot parcursul vieții. Răspunsul la aceste provocări este dat de pedagogia constructivistă, reprezentată de învățarea prin investigație. Sunt evidențiate trei părți obligatorii ale procesului educațional: pedagogia constructivistă, interacțiunea bidirecțională dintre participanți și tehnologia digitală. Se subliniază că mediul digitalizat de învățare nu înseamnă neapărat doar instrumente și mijloace TIC. Sunt descrise componentele mediului digitalizat de învățare și este arătat că acest mediu, prin natura lui, este un motivator puternic. Sunt trase concluziile de bază: IBSE contribuie la formarea deprinderilor de învățare pe parcursul vieții; interacțiunea contribuie la formarea vocabularului activ; mediul digitalizat cere alfabetizarea digitală și media a elevilor și profesorilor.

Cuvinte – cheie: pedagogie constructivistă, învățare prin investigație, mediu digitalizat de învățare, deprinderi de învățare pe tot parcursul vieții.

INQUIRY - BASED SCIENCE EDUCATION IN DIGITIZED LEARNING ENVIRONMENTS

Abstract. The modern pedagogical context is characterised by the need for lifelong learning skills. The response to these challenges is given by constructivist pedagogy represented by Inquiry – Based Science Education. Three mandatory parts of educational process are emphasized: the constructivist pedagogy, two-way interaction between participants and digital technology. Digitalized learning environment doesn't necessary mean only ICT tools and resources. The main conclusions are presented, such as: IBSE contributes to the formation of lifelong learning skills, interaction contributes to the building of active scientific vocabulary, and the digitalized learning environment requires digital and media literacy both for students and teachers.

Key words: constructivist pedagogy, inquiry – based science education, digital learning environment, lifelong learning skills.

1. Introducere

Suntem într-o lume globalizată și o societate bazată pe cunoaștere, unde fiecare țară se gândește la îmbunătățirea sistemului său educațional prin prisma răspunsului la cererea de forță de muncă calificată, care ar trebui să [1]:

- posedă o viziune științifică despre lume,
- folosească eficient tehnologiile, înțelegând ce stă în spatele lor,
- știe să comunice într-o lume globalizată și
- să fie civic activă.

Există un decalaj între cererea în forță de muncă calificată a societății bazate pe cunoaștere și oferta sistemelor educaționale [2]. Chiar la nivelul de intrare pe piața muncii se cer persoane cu aptitudini analitice, cunoscute cu principiile epistemologice [3]. În aceste condiții paradigma memorizării trebuie înlocuită cu cea a înțelegerii. Tehnologia are un cuvânt de spus aici.

În secțiunea 2 a lucrării este descris contextul pedagogic actual, caracterizat prin inflația curriculară și necesitatea dezvoltării deprinderilor de învățare pe tot parcursul vieții. Răspunsul la aceste provocări este dat de pedagogia constructivistă, îndeosebi de cea social-constructivistă.

În secțiunea 3 sunt analizate trăsăturile de bază ale învățării prin investigație (IBSE): pedagogia constructivistă, formele ei particulare, cum ar fi învățarea pe bază de proiect/ciclu. Este subliniat că anume în cadrul IBSE elevii ajung să-și înlocuiască reprezentările naive cu înțelegerea profund științifică a lumii, să-și formeze un vocabular științific activ. Toate acestea datorită faptului că în IBSE accentul se pune pe interacțiune și colaborare între participanții procesului de învățare.

În secțiunea 4 a lucrării sunt evidențiate trei părți obligatorii ale procesului educațional: pedagogia constructivistă, interacțiunea bidirecțională dintre participanți și tehnologia. Se subliniază că mediul digitalizat de învățare nu înseamnă doar instrumente și mijloace TIC.

La sfârșitul articolului sunt trase concluziile de bază: IBSE contribuie în mod esențial la formarea deprinderilor de învățare pe parcursul vieții; interacțiunea socială contribuie la formarea vocabularului activ; mediul digitalizat de învățare este un motivator puternic.

2. Contextul pedagogic actual

În primul rând, menționăm că situația pedagogică actuală nu este doar una digitală. Se atestă o creștere exponențială a volumului de informație și majoritatea absolută a sistemelor educaționale eșuează în înțelegerea relevanței informației noi pentru școală. Drept consecință, curricula suferă un proces inflaționist, care, în final, este reflectat de devalorizarea în ochii elevilor a informației din manual. În cele din urmă, acest lucru condiționează motivația joasă a elevilor de a învăța. Tentativa de a revitaliza procesul de predare prin aplicarea conceptului învățării active sau „learning by doing” oferă rezultate parțiale cu mici îmbunătățiri, deoarece este demonstrat că acțiunile elevilor sunt însoțite rareori de înțelegerea lor a ceea ce fac ei în clasă [4].

Astfel, paradigma memorizării ar trebui înlocuită cu cea a înțelegerii. Mai mult decât atât, elevii de azi au nevoie de a fi dotați cu deprinderi de învățare pe parcursul vieții, deprinderi care le vor asigura pentru decenii atât succesul în cariera profesională, cât și dezvoltarea personală. În acest context, două momente importante ar trebui luate în considerare de către sistemele educaționale, ca bază pentru creșterea profesională și dezvoltarea intelectuală a personalității: a) formarea deprinderilor de învățare pe parcursul vieții și b) formarea la elevi a concepției științifice despre lume cu ajutorul ideilor științifice majore sau de bază [5].

Acum să punctăm principiile de bază ale teoriilor pedagogice constructiviste. Ideea fundamentală a constructivismului este că cunoștințele sunt mai mult dobândite în

mod activ de către elev/student și mai puțin transmise de către profesor. Anume acest fapt, că elevii nu sunt receptori pasivi ai informației, este important pentru formarea deprinderilor de învățare pe tot parcursul vieții. Sunt două tipuri de constructivism:

1. Constructivismul cognitiv, care are la bază ideea construirii de către elevi în mod individual a cunoașterii, pe baza experienței anterioare și a informației noi. Cunoștințele sunt aici rezultatul efortului individual al elevului. În acest caz, mediul de învățare trebuie să susțină și să satisfacă necesitățile particulare ale elevilor printr-un spectru de resurse și activități.

2. Constructivismul social care afirmă că cunoașterea este produs al efortului de colaborare între elevi, iar învățarea este un proces interactiv de partajare a informației, dezbateri și discuții între participanți.

Anticipând următoarea secțiune a acestui articol, trebuie să subliniem că anume constructivismul social stă la baza învățării bazate pe proiect și a învățării în grup. Mai mult decât atât, așa cum într-un mediu de învățare constructivist profesorului îi revine rolul de facilitator, acest mediu trebuie să-i permită profesorului să-și îndeplinească funcția de ghidare în cadrul procesului de învățare. Un astfel de proces de învățare necesită un efort considerabil din partea elevului, ceea ce e în concordanță cu unul din principiile didactice de bază ale pedagogiei colaborării, dezvoltate în anii '70 ai sec. XX [6]. Astfel, rolul mediului de învățare devine destul de important în cadrul pedagogiei constructiviste – acesta ar trebui să fie un spațiu confortabil și sigur, în primul rând, din punct de vedere a siguranței partajării informației între elevi. De asemenea, mediul de învățare trebuie să ofere anumite mijloace și instrumente care să asigure comunicarea și colaborarea facilă a elevilor, care depășesc limitele spațiului clasei și durata lecției. Faptul că, datorită interacțiunii avansate între participanții procesului de învățare, limitele în spațiu și timp ale procesului de învățare nu mai sunt cele convenționale conduce spre necesitatea regândirii pedagogiei sau, cel puțin, a metodelor de predare, care devin metode de facilitare a învățării.

Acum vom enumera premisele sau factorii ce determină cererea pentru o abordare constructivistă digitală în pedagogia de azi. În primul rând, societatea bazată pe cunoaștere este și o societate cultă cu simțul civic dezvoltat. Aici trebuie să menționăm faptul că înțelegerea științifică a lumii de către majoritatea populației influențează direct procesul democratic de luare a deciziilor și, în final, calitatea vieții. În al doilea rând, astăzi motivația elevilor de a învăța și relevanța materiei predate sunt piatra de poticnire în pedagogie. Cauzele sunt numeroase, iar una dintre ele este decalajul digital între profesori și elevi. Se poate de spus chiar mai mult – între sistemul educațional și elevi. Alți factori coercitivi sunt legați de crearea unui mediu extern favorabil sistemului educațional, cum ar fi: conștientizarea adecvată a populației față de știință și educația pentru o dezvoltare durabilă.

3. Învățarea prin investigare

Un exemplu de pedagogie constructivistă este învățarea prin investigare, cunoscută ca *Inquiry-Based Science Education (IBSE)*, care recunoaște rolul activ al elevilor în formarea concepțiilor și ideilor lor despre lume. În cadrul lecției în stil IBSE se repetă traiectoria evoluției ideii științifice noi. Interesul manifestat la nivel internațional față de IBSE este condiționat de punerea accentului mai mult pe învățare, deși acest lucru necesită mult mai mult efort din partea profesorului de a ieși din paradigma predării obișnuite. Pedagogia IBSE este orientată spre dezvoltarea înțelegerii, formării competențelor și atitudinilor necesare oricărei persoane pentru o viață activă în societatea bazată pe cunoaștere. În cadrul proiectelor IBSE desfășurate la lecție de către grupuri de elevi profesorul are rolul de a ghida elevii atunci când ei își formează pentru sine marile concepții științifice, care vor contribui ulterior la înțelegerea a trei domenii majore: fenomenele naturii, evenimentele din societate și lucrurile create de om [7]. Astfel, IBSE pune baza deprinderilor analitice, de reflexie a elevilor, și le formează strategii de învățare ce vor fi aplicate de ei în mod individual mulți ani după absolvirea școlii.

IBSE este o combinație empirică a câteva pedagogii constructiviste de genul: inteligențe multiple, taxonomia Bloom, învățarea globală, etc. Adică IBSE este o strategie care se bazează pe:

- Lucrul practic al elevilor, care reprezintă doar primul nivel în IBSE. Este vorba despre implicarea avansată a elevilor, învățarea activă sau prin practică, cunoscută ca *learning by doing (LBD)*. Dar trebuie să menționăm că lucrul practic al elevilor încă nu este echivalent cu înțelegerea. De exemplu, în cadrul unei lucrări de laborator elevii pot repeta acțiunile profesorului fără a realiza pe deplin sensul lor. Cu alte cuvinte, lucrul practic al elevilor nu are în mod automat valoare cognitivă intrinsecă.
- Activarea căilor multiple de învățare. Deseori se spune: am văzut – am uitat / am auzit – am memorizat / am făcut – am înțeles. Avem cinci simțuri și pentru o învățare globală trebuie să le activăm pe toate. Pe de o parte, așa cum nu există panaceu pentru toate bolile, nu există nici instrumente și abordări pedagogice universale valabile. Într-adevăr, profesorul modern trebuie să cunoască un spectru larg de abordări și metodologii orientate spre formarea și menținerea deprinderilor cognitive și interogative ale elevilor. Pe de altă parte, prin intermediul metodei inteligențelor multiple, ajungem să includem mai mulți formabili în procesul cunoașterii. Până la urmă, aceasta e reflectată de rata succesului academic, deoarece fiecare elev își alege modul propriu de învățare în funcție de profilul său intelectual. Cel mai important moment este că înțelegerea profund științifică a lumii nu este transmisă elevilor, dar este rezultatul propriului lor efort intelectual.
- Procesul de învățare din cadrul IBSE este structurat pe două nivele de bază. Primul nivel presupune organizarea curriculară în jurul marilor idei științifice. O astfel de idee

este asimilată în cadrul unui proiect sau ciclu de investigare, desfășurat de către elevi (majoritatea cărora sunt organizați în grupuri). În mod tacit, conceptul de mari idei științifice mută accentul de pe memorizare pe înțelegere, evitând disiparea atenției elevilor de fapte mici și neînsemnate. Al doilea nivel se referă la organizarea lecției în jurul a trei-patru termeni științifici noi. Acest tip de învățare asigură asimilarea termenilor științifici de către vocabularul activ al elevilor, deprinderea lor cu discursul științific. În final, aceasta dezvoltă personalitatea prin formarea deprinderilor reale de învățare pe tot parcursul vieții.

Ce ar trebui, de fapt, să cunoască profesorul despre IBSE? Sunt două aspecte de menționat în acest context: *a)* investigarea ca set de deprinderi cognitive care determină parcursul educațional ulterior al elevilor ca autodidacți și *b)* investigarea drept complex de strategii ce facilitează înțelegerea conceptelor și principiilor științifice, formarea deprinderilor de cercetare și conștientizarea cercetării științifice. Alt aspect este că în cadrul lecției IBSE sunt setate scopuri diferențiate pentru toți elevii. Astfel, profesorul va structura obiectivele didactice în următorul mod:

Pentru toți elevii – profesorul îi va încuraja să:

- Exploreze de ce lucrurile / fenomenele / evenimentele sunt așa cum sunt,
- Formuleze explicații adecvate pentru lucruri / fenomene / evenimente.

Pentru majoritatea elevilor – ei trebuie să înțeleagă că:

- Unele idei științifice pot fi utile atât pentru societate, cât și pentru ei personal,
- Metodele de cercetare științifică pot fi aplicate nu doar în știință.

Pentru unii elevi – ar trebui să ne așteptăm ca ei:

- Să-și înlocuiască explicațiile naive cu concepții științifice,
- Să dorească să avanseze în înțelegerea științifică a lumii.

Abordarea IBSE presupune acordarea unui grad de libertate mai înalt pentru elevi, dar fără a diminua rolul de călăuză al profesorului. Pe primul plan se pune problema formării deprinderilor analitice ale elevilor, a capacității elevului de a formula și a dezvolta un gând. Instruirea de tip IBSE este una bazată pe experiența proprie a elevului care, împreună cu rezultatele și produsele învățării, influențează până și subliminalul. În această ordine de idei prezentăm o listă de acțiuni mai mult sau mai puțin obligatorii pentru profesori în sensul îndeplinirii cu succes a funcției de ghidaj în cadrul procesului de învățare. Astfel, în timpul lecției de tip IBSE profesorul ar trebui:

- Să formuleze întrebări care necesită raționament, explicare, reflecție și răspunsuri din partea elevilor, așa încât acestea să arate interesul elevilor pentru subiectul în dezbateri.
- Să ofere elevilor oportunitatea de a explora ei înșiși fenomenul.
- Să permită desfășurarea experienței și a dezbaterilor ulterioare în cadrul grupurilor mici de elevi.

- Să susțină, prin exemplul propriu, spiritul toleranței, al respectului reciproc și al obiectivității în timpul discuțiilor la nivel de grup și clasă.
- Să asigure accesul elevilor la mijloace alternative de cercetare și/sau informare.
- Să pună sarcini, care necesită un nivel al cunoștințelor mai avansat decât cel actual, așa încât să se respecte principiul bine-cunoscut al pedagogiei colaborării – învățarea eficientă presupune un efort esențial din partea elevilor.
- Să determine elevii să verifice dacă ideile lor corespund realității sau rezultatelor experienței.
- Să ajute elevii la fixarea, sistematizarea și analiza datelor observărilor în contextul celor deja cunoscute sau a informației disponibile, prin utilizarea noilor termeni științifici și îmbogățirea vocabularului activ.
- Să stimuleze analiza critică asupra lucrurilor noi învățate atât din punct de vedere aplicativ, cât și epistemologic.

Dar, așa cum curiozitatea tinerilor este un lucru natural, nu e suficient să încurajăm elevii să investigheze o chestiune sau o temă nouă. Aceasta se reflectă clar în activismul debordant al elevilor din clasele primare și în plictiseala refractară, deja instalată în clasele gimnaziale. Astfel, e foarte important de a crea acel mediu care: *a)* să alimenteze și să susțină curiozitatea; *b)* să înzestreze elevii cu deprinderi de analiză și cercetare. Cu alte cuvinte, este vorba despre facilitate metacognitivă, deoarece, după cum s-a menționat mai sus, investigarea sau cercetarea este o stare a minții – pe de o parte, pe de altă parte – este o deprindere ce trebuie învățată. Și, cum vom arăta ulterior, cu cât mai devreme, cu atât mai bine.

Ca structură, IBSE este similară învățării pe bază de proiect. În acest caz, proiectul nu corespunde lecției, depășind-o în timp. Proiectele sau ciclurile sunt construite în jurul ideilor mari, deja menționate. Orice proiect IBSE are cinci etape [8]: formularea întrebării, ipoteza de cercetare, desfășurarea propriu-zisă a experimentului, elaborarea modelului, explorarea posibilităților de aplicare. Acest ciclu este repetat de fiecare dată, când elevii încep să învețe o nouă idee majoră din programă.

Structura ciclului IBSE:

1. Întrebarea. Procesul de investigare începe cu o întrebare de genul: „Ce se va întâmpla cu corpul examinat dacă n-ar fi forțe de frecare?”
2. Ipoteza. Elevii formulează presupuneri și teorii, încercând să anticipeze diferite situații posibile. Astfel, la această etapă elevii desfășoară experiențe imaginare.
3. Experimentul. După faza presupunerilor și a ipotezelor elevii sunt împărțiți în grupuri pentru a-și dezvolta și încerca experimental teoriile proprii. Acest lucru poate fi făcut atât la calculator, cât și cu obiecte reale.

4. Modelul. La această fază elevii analizează datele obținute și verifică dacă există vreo legitate în rezultatele diferitor grupe. Anume elevii sunt acei care formulează legea și trag concluziile.

5. Aplicarea. Odată ce clasa a formulat legile și au fost selectate cele mai adecvate modele, elevii încearcă să găsească limitele și posibilitățile de aplicare a modelelor la situații reale. Aici apar alte întrebări, care vor fi puncte de pornire pentru un nou ciclu IBSE.

Un aspect important în cadrul IBSE este colaborarea dintre elevi. De fapt, ea are scopul de a ajunge la înțelegerea fenomenelor studiate prin conversații și dezbateri între elevi, desfășurate la nivel de grup sau clasă atât în cadrul lecției, cât și în afara ei. În timpul conversației elevii ajung să înțeleagă termenii și noțiunile noi științifice, să asimileze un vocabular științific adecvat, să-și formeze valori cognitive și să fie conștienți de esența cercetării științifice, în general, și de ce au făcut ei la lecție, în particular. Nu este atât de importantă împărțirea rigidă sau distinctă a studenților în grupe. Se urmărește îmbunătățirea înțelegerii științifice a fenomenelor și evenimentelor prin partajarea de idei între elevi. În acest sens trebuie să amintim ideea de instruire mutuală, dezvoltată în anii '70 ai sec. XX de pedagogul inovator V. F. Șatalov și în sec. XXI de Eric Mazur de la universitatea Harvard, SUA [6, 9].

În concluzie, IBSE este despre includerea avansată a elevilor în procesul de dezbateri și reflecții colective din timpul lecției. Metoda e cunoscută profesorilor de la științele de la profilul uman și mai puțin celor de la științele exacte și matematică. În IBSE e important anume faptul că cunoștințele obținute de elevi prin propriul lor efort de cercetare sunt mai relevante și mai pline de sens decât cele livrate de profesor sub forma unor adevăruri rigide și incontestabile. Lucrul acesta poate fi atins doar prin interacțiunea și colaborarea avansată elev-elev, deoarece lucrul elevilor asupra proiectului comun amplifică asimilarea cunoștințelor, iar în cadrul colaborării elev-profesor se formează deprinderile de cercetare științifică, ce vor fi aplicate mult timp după absolvirea școlii. Astfel, IBSE devine un termen adecvat pentru denumirea învățării colaborative, deoarece în acest caz elevii leagă învățarea de gândire și înțelegere.

4. Corelarea între învățarea prin investigare și mijloacele TIC

Secțiunea precedentă a acestei lucrări a fost dedicată principiilor de bază ale învățării prin investigare. Cuvântul-cheie pentru a reuși în aplicarea metodei IBSE este asigurarea mediului sau a atmosferei adecvate pentru comunicare eficientă între toți participanții procesului de învățare. Comunicarea profesor-elev are caracter bidirecțional și se transformă în interactivitate anume în clase sau medii de învățare digitalizate, unde profesorul doar facilitează învățarea prin activitatea în grupe mici și direcționarea elevilor spre resurse de informație. În acest mod, elevii sunt motivați să învețe de însuși mediul digital. Astfel, putem evidenția trei componente de bază ale procesului educațional:

pedagogia social-constructivistă, interacțiunea socială și tehnologia. Toate aceste componente pot fi interpretate ca părți integrante ale mediului de învățare, care nu înseamnă doar infrastructură sau componente tehnologice. La momentul actual, mijloacele TIC încă nu sunt încadrate pe deplin în toate fazele procesului educațional predare – învățare – evaluare și nu sunt reflectate de curriculă, metodologie și politicile educaționale.

Dar tehnologia în sine nu are impact asupra învățării. Impactul depinde de faptul cum este utilizată tehnologia. Cu alte cuvinte, tehnologia nu înlocuiește pedagogia. În ciuda acestui fapt, mai sunt profesori care visează la un soft magic cu toate lecțiile incorporate în el. Pentru acești profesori predarea începe cu autoritatea. Și invers, pentru un pedagog, care cunoaște mijloacele TIC, predarea începe cu investigarea, cercetarea, care pot fi desfășurate azi doar într-un mediu digital.

O altă trăsătură a mediului de învățare digital este că el satisface necesitățile și susține elevii cu nivele diferite de pregătire. Anume mediul digital asigură învățarea în ritmul propriu fiecărui elev. Cu alte cuvinte, e vorba despre democratizarea procesului de învățare prin folosirea diferitor instrumente, resurse sau activități, care susțin atât învățarea elevilor, cât și facilitarea învățării de către profesor. În concluzie, pedagogia constructivistă, interacțiunea socială între toți participanții procesului educațional (elev-elev și elev-profesor) și tehnologia sunt componentele critice ale mediului digitalizat de învățare. Aceasta înseamnă că TIC trebuie privit ca mediu obligatoriu pentru aplicarea IBSE și viceversa. Astăzi, eficiența pedagogiei aplicate este determinată de gradul de interacțiune socială și cel al tehnologiei aplicate în timpul procesului de învățare. Trebuie să subliniem aici că am evitat să spunem “în timpul lecției”, deoarece de un deceniu se dezvoltă experiența proiectelor de învățare internaționale, când zeci de clase sunt încadrate în învățarea unei teme sau desfășurarea unui proiect de învățare comun (de exemplu, proiectele e-Twinning care formează la elevii din clasele partenere atât deprinderi de comunicare, cât și de cercetare [10].

Ulterior vom defini mediul de învățare digitalizat prin enumerarea instrumentelor și a mijloacelor lui obligatorii.

1. Utilizarea tablei interactive și a sistemului electronic de testare.
2. Utilizarea unui proiector interactiv cu calculator pentru profesor și un set de tablete sau calculatoare pentru elevi.
3. Utilizarea obiectelor virtuale de învățare ca resurse educaționale disponibile gratis (plătite de autoritățile locale sau centrale) atât pentru profesor, cât și pentru elevi.
4. Utilizarea resurselor colectate de profesor ca rezultat al partajării în cadrul comunităților profesionale.
5. Utilizarea resurselor elaborate de profesor.

6. Pedagogie constructivistă: învățarea prin investigație, pe bază de proiect. Pentru aceasta abordarea constructivistă trebuie predată atât în cadrul formării inițiale, cât și continuu.
7. Vizibilitatea lucrărilor elevilor prin intermediul blogurilor didactice, care este un factor de motivare puternic.
8. Alfabetizarea digitală și media a tuturor participanților procesului de învățare.

5. Concluzii

- Beneficiile IBSE sunt multiple, dar principalul constă în formarea deprinderilor de învățare pe tot parcursul vieții. Necesitatea pentru învățare și cercetare permanentă, ca parte a creșterii profesionale și intelectuale, este formată anume în cadrul IBSE.
- Interacțiunea socială de tip elev-elev și elev-profesor este parte a învățării pe bază de proiect, când elevii colaborează în grupuri și interacțiunea lor depășește deseori limitele de spațiu și timp ale lecției. Un produs important al acestei interacțiuni este vocabularul științific activ al elevilor.
- Organizarea curriculei în jurul ideilor științifice mari, fiecare dintre care corespunde unui proiect sau ciclu IBSE. Mai mulți autori văd aceasta ca o soluție pentru procesul de inflație curriculară. De asemenea, aceasta asigură trecerea de la paradigma memorizării la cea a înțelegerii profund științifice a lumii.
- Problema principală a educației contemporane este motivația elevilor de a învăța. Mediul digitalizat de învățare este un puternic motivator. Pornind de la aceasta, sunt arătați pilonii pe care trebuie construit sistemul educațional modern: *i)* pedagogia constructivistă; *ii)* interacțiunea în cadrul învățării pe bază de proiect; *iii)* tehnologia digitală.
- Mijloacele tehnice trebuie completate cu resurse, iar manevrarea eficientă a lor presupune alfabetizarea digitală și media a elevilor și profesorilor.

Bibliografie

1. OECD, PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis. Paris: OECD Publishing, 2007.
2. European Commission, High Level Group on Science Education, Luxembourg. Science Education Now: A renewed pedagogy of future. Office for Official Publications of the European Communities, 2007. 22 pp.
3. International Council for Science, Report of the ICSU Ad-hoc Review Panel on Science Education, Paris, ICSU, 2011.
4. Alberts B. Some Thoughts of a Scientist On Inquiry in: Inquiring into Inquiry Learning and Teaching in Science, ISBN 0-87168-641-4 AAAS Publication 00-1S 2000.

5. Harlen W. Principles and Big ideas of Science Education. Hatfield, UK: ASE. 2010.
6. Calalb M. Noile principii didactice și pedagogia colaborării. În: Rezumate ale lucrărilor științifice studențești medaliat la concursul unional (secția pedagogie, psihologie și didactică) Kiev, 1989. p.17.
7. Harlen W. Reports of IAP Science Education Program Taking Inquiry-Based Science Education into Secondary Education, York, United Kingdom, October 27 – 29, 2010.
8. White B. Y. and Frederiksen J. R. Inquiry, Modeling, and Metacognition: Making Science Accessible to All Students. In: Cognition and Instruction, Vol. 16, No. 1, 1998. pp. 3-118.
9. Crouch C. H., Watkins J., Fagen A. P. and Mazur E. Peer Instruction: Engaging Students One-on-One, All At Once. In: Research-Based Reform of University Physics, vol. I, Harvard University, 2007.
10. Istrate O. et al. Învățarea prin proiecte eTwinning: compendiu de practici didactice inovative realizate prin activități de parteneriat cu școli europene. București: Ed. Universitară, 2013, ISBN 978-606-591-746-0.

Lucrarea este elaborată în cadrul proiectului 15817.06.10A „*Studiul strategiilor didactice de aplicare a metodei investigărilor științifice în medii virtuale de învățare activă*”.

SPECIFICUL ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE A COPIILOR DE 6-9 ANI ÎN CONTEXTUL INTEGRALITĂȚII

Valentina PASCARI, conf. univ., dr.

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat. Materialul expune o viziune asupra dezvoltării funcționale a organismului. Sunt indicate hotarele dezvoltării copilului și faptul că dezvoltarea decurge în mod inegal în diferite perioade de vârstă, ceea ce se răsfrânge asupra formării activității de învățare. Traversarea științifică a caracteristicilor activității de învățare în psihopedagogie generează abordări care să cuprindă cât mai multe particularități pentru fiecare perioadă de vârstă. Sunt examinate condițiile interne și externe de manifestare a activității de învățare. Prin analiza intercorelației dintre particularitățile activității de învățare la copiii de 6-9 ani dorim să arătăm de ce trebuie să revenim la această problemă, care, de fapt, nu este una nouă. Se pare că ea trebuie extinsă, pentru a include perspectiva dialectică asupra acestei perioade de vârste, pe care încercăm să o abordăm integralizat, în cadrul primului nod educațional.

Cuvinte-cheie: activitate de învățare, integralitate, nod educațional, context integrativ, mediu integrativ, întreg, zona proximală a dezvoltării, poziția internă a copilului, conștiință de sine, autocontrol, autoapreciere, imaginea de sine, conștientizarea acțiunilor.

THE SPECIFICIS OF THE LEARNING ACTIVITY OF THE CHILDREN AGED BETWEEN 6-9 YEARS IN THE CONTEXT OF INTEGRALITY

Abstract. The article sets out a vision of the functional development of the body that points the boundaries of the development of the child and goes differently at different age levels in the sense of forming the learning activity. Crossing scientific activity characteristics of learning pedagogy, generate approaches that include as many features applicable to each age period. There are examined the internal and external learning conditions of the learning activity. By analyzing intercorrelations between specific features of learning at children of 6-9 years, we want to show why we should return to this issue, which really is not a new one. It seems that it should be extended, for including dialectical perspective on this age, which we are trying to approach in the first educational node.

Key-words: Learning activity, integrity, educational node, integrative context, integrative environment, whole, the proximity of development, internal position of the child, self-awareness, self-control, self-esteem, self-image, awareness of actions.

Actualmente există mai mulți indicatori care demonstrează interesul sporit față de integralitate în pedagogie, generat de inadecvarea teoriilor existente, care sunt în special de natură exclusivă: mediul socio-cultural, succesul educației centrate pe subiect și pe problemă, nu pe conținuturi disciplinare; manifestarea unei serii de trăsături comune tuturor științelor educației și noilor orientări în pedagogie, nu pe treptele sistemului de învățământ; manifestarea unor caracteristici comune de integralizare, care contribuie la eficientizarea rezultatelor obținute.

Etapa de intersecție a două trepte de învățământ se desemnează, de obicei, prin *continuitate, adaptare, includere, trecere la* etc. Ca urmare, se produce un *nod educațional*, care presupune integralizarea, ca armonizare a *unor elemente* într-un tot întreg, și al locului de *intersecție a două căi*. Această intersecție reclamă *o mulțime de*

elemente comune pentru două niveluri de educație: în cazul dat, preșcolară și învățământ primar, ca primele în sistemul educațional [2]. În analiza operată în continuare, aceste elemente comune sunt reprezentate de activitatea de învățare la treapta *educație preșcolară și învățământul primar*.

Cercetările realizate în pedagogie au contribuit la conturarea unor repere teoretice privitor la problema integralității ca fenomen pedagogic [I. Dafinoiu, W. Dancă, S. Cristea, E. Verza, Șt. Buzănescu, T. Callo, Vl. Guțu, Л. Выготский, Г. Смирнов, Л. Василевский etc.].

În studiul realizat de către cercetătoarea T. Callo, consacrat problemei integralității, cu ample deschideri pentru elaborări teoretice și practice în vederea funcționalității integralității și continuității în educația copiilor de 6-9 ani, se formulează răspunsuri la preocupările respective. În acest sens, integralitatea este asigurată, în opinia autoarei, de corelarea componentelor, circumscrisă obiectivelor educaționale moderne și principiilor sale, având un caracter complex. Prin referințele de valorizare, integralitatea presupune starea a ceea ce este *întreg, complet*, însușirea de a construi un întreg, un anumit sistem, o unitate. În măsura în care integralitatea are drept criteriu o structură unitară, autoarea identifică ca acceptabile mai multe caracteristici: *completarea* – caracterul de a fi complet, de a conține tot ce trebuie; *reconstituirea* – posibilitatea de a se reconstrui din nou; *elasticitatea (adaptabilitatea)* – capacitatea de a-l face potrivit unor anumite circumstanțe; *totalitatea* – capacitatea de a construi un întreg, un tot unitar, rezultat din unirea elementelor; *reglementarea* – capacitatea de a stabili raporturi și a le aranja într-o anumită ordine; *ierarhizarea (organizarea)* – caracterul de a acționa organizat, reprezentând elemente în baza unei anumite structuri; *funcționalitatea* – capacitatea de a realiza o anumită funcție; *coerența* – caracterul de a nu se contrazice/anula reciproc; *omogenitatea* – capacitatea de a avea o structură unitară; *coeziunea* – proprietatea de a se menține unitar în pofida unor acțiuni exterioare; *desăvârșirea* – proprietatea de a constitui o formă dezvoltată [3, p.18-19]. Prin urmare, integralitatea este examinată, în temei, prin prisma unui proces, ca model de relații între componente în baza unor norme de coerență, consistență și ierarhizare și ca modelare a libertății de acțiune, presupunând perceperea contextului cu toate componentele sale; prin prisma unei rețele de relații între elementele unei totalități complexe, o asamblare a diverselor entități; prin prisma unui instrument de cooperare a unor elemente diferite din cadrul unui ansamblu; a unui produs al totalității integrale, care este o compoziție reală, indivizibilă a unor părți integrante esențiale și care are rezonanță în producerea remanierilor.

Plecând de la complexitatea acestui fenomen, T. Callo susține că integralitatea trebuie abordată prin prisma contextului, deoarece, în primul rând, se produce o localizare printr-un anumit nivel de generalizare, în baza diadelor conceptuale concrete [ibidem, p.19]. În cazul propus analizei este vorba de activitatea de învățare la copiii de 6-9 ani, contextul fiind utilizat în sensul ansamblului de circumstanțe și condiții, care influențează

un fenomen într-un moment dat, situație specifică, stare de lucruri într-un anumit moment, în care se încadrează un lucru, un fapt [4, p.205]. Operația contextualizării este, în acest caz, imperativă în determinarea integralității. Contextul, precizează, *în primul rând*, caracterul elementelor integralității, specifică perimetrul în găsirea soluțiilor constructive, a permanentizării lor și în lărgirea orizontului de relaționare; *în al doilea rând*, părțile integrante, în cazul nostru în baza ideilor esențiale, care desemnează activitatea de învățare la treapta educației preșcolare (ca primul component) și activitatea de învățare la etapa învățământului primar (al doilea component) din cadrul sistemului de învățământ, prin definirea acestora; *în al treilea rând*, ambele componente își păstrează statutul autonom, însă prin integralitate pot produce un efect mai bun, manifestat printr-o entitate pe care autoarea o definește ca „sistem de referință”; *în al patrulea rând*, această integralitate trebuie să fie abordată prin prisma *mediului integrator*. Prin urmare, integralitatea contextuală este un fenomen pedagogic, care desemnează starea de a fi o totalitate a acestor componente în sistemul integrator, concretizată, în baza factorilor comuni, într-un sistem integrativ, divizibilă în părțile componente autonome, dar superioară componentelor și dependentă de mediul integrator, care produce efecte mai bune [3, p.19-20]. Aceste două părți componente – etapa preșcolară și învățământul primar – trebuie să corespundă următoarelor criterii logice: (1) să se completeze reciproc; (2) să nu se contrazică; (3) să nu se anuleze; (4) să fie corespondente; (5) să rezulte în baza acelorași principii; (6) să poată fi perfecționate; (7) să aibă forță. Deci *sistemul integrator* presupune continuitatea în formarea activității de învățare la copiii de 6-9 ani.

Bazându-ne pe faptul că pedagogia are, după mulți parametri, puncte de tangență cu filozofia, atunci putem să observăm eventual cumularea unor elemente în cadrul ei. Cu referire la problematica în discuție, acest fapt ar însemna: (a) noile concepții și sisteme (în cazul nostru, învățământul primar) le completează, le dezvoltă pe cele anterioare (treapta preșcolară), fără a le devaloriza, de exemplu: examinarea integrării ca legitate de bază a învățământului nu poate servi drept scop de a *anula* spațiul de învățământ, mediul de învățământ, instrumentele de organizare a procesului didactic în perioada de adaptare a copilului la noile condiții din școală, la activitatea de învățare; (b) transformarea *componentelor care cooperează*, realizându-se ca un proces de *excludere* a caracteristicilor devenite inactuale; (c) componentii servesc doar pentru a păstra legătura dintre însușirile *vechi* și cele *noi*, păstrându-le pe cele pozitive, care contribuie la funcționarea cu succes în condițiile de formare a *întregului*.

Prin urmare, sinteza experienței anterioare și cea nouă conduc la un nivel mai înalt de organizare a activității de învățare. Cu alte cuvinte, o parte din experiența activității de învățare anterioară a copilului este *negată*, iar elementele benefice pentru etapa următoare trebuie să fuzioneze cu etapa nouă (ciclul primar).

Întru-un studiu de psihologie efectuat de P. Popescu-Neveanu, învățarea este definită prin termenul *activitate*, care este complexă și prin care se dobândesc noi

cunoștințe și se elaborează structuri psihice corespunzătoare fiecărui stadiu de dezvoltare [9].

Prin prisma aceleiași logici, cercetătorii R. Hilgard și H. Bower susțin că activitatea de învățare reprezintă un proces de achiziții în funcție de experiență, datorită căruia anumite activități psihice sau conduite se formează ori se modifică sub influența condițiilor *repetitive* și *variabile* ale mediului [6]. Privită din acest unghi de vedere, activitatea de învățare presupune *asimilarea* și *integrarea* noilor achiziții în contextul celor anterioare.

În acest cadru de referință, J.Piaget și J.S.Bruner constată caracterul dinamic al activității de învățare. Astfel, învățarea, consideră J.Bruner, trebuie să faciliteze trecerea elevului dintr-o etapă în alta de cunoaștere [1].

În aria examinării învățării la vârsta de 6-9 ani ca o formă de activitate specifică și *progresiv* organizată se înscrie și teoria socioculturală a lui L. Vâgotskii. Conform acestei teorii, învățarea implică dezvoltarea psihică. L. Vâgotskii definește *zona proximală* a dezvoltării ca fiind distanța dintre nivelul actual al dezvoltării, manifestat prin capacitatea copilului de a rezolva o situație problemă în mod independent, respectiv, nivelul potențial al performanței intelectuale reprezentat de realizările sub îndrumarea unui adult. Zona proximei dezvoltări, interacționând cu zona dezvoltării actuale, este valorificată de către copil treptat, acesta ridicându-se pe o nouă treaptă a dezvoltării actuale și condiționând apariția unei noi zone a dezvoltării proxime [11].

Deci învățarea care se sprijină pe un ciclu de dezvoltare încheiat nu poate conta pe succese deosebite. Evoluția în procesul învățării se produce în cazul când această învățare depășește nivelul actual și solicită forțele din zona dezvoltării proxime. Esențialmente, în formarea activității de învățare la copiii de 6-9 ani, este important de a stabili just nivelul dezvoltării actuale și al celei proxime, în vederea *integralizării elementelor* într-un tot întreg, rezultat din unirea elementelor întregului.

Pe linia unei filiații vâgotskiene, R.Tharp și R.Galimore propun o descriere a procesului de interiorizare a acțiunii de învățare, rămânând mai mult la consemnarea aspectului extern al procesului. Conform modelului stadial al zonei proxime a dezvoltării, pe parcursul *primului stadiu* are loc activitatea de învățare a copilului în cooperare și sub îndrumarea unui adult. Se produce limitarea treptată a monitorizării copilului în efectuarea corectă a sarcinii de învățare și, concomitent, preluarea gradată a informațiilor privind realizarea unei sarcini cognitive. În stadiul interiorizării, copilul, care era considerat un „spectator”, devine „participant” activ în însușirea unor scheme cognitive de rezolvare a sarcinilor specifice pentru o activitate de învățare. Cantitatea și natura ajutoarelor utilizate de copil în acest stadiu depind în mare măsură de natura cunoștințelor care trebuie însușite, respectiv, de nivelul competențelor deja formate, aparținând zonei actuale a dezvoltării. Acest stadiu este considerat încheiat atunci când subiectul care *învață* preia în întregime sarcinile cognitive ce țin de transferul cunoștințelor acumulate și de aplicarea independentă a acestora într-o situație-problemă concretă [10, p.54-56].

Pe parcursul celui de al *doilea stadiu* de accesare a zonei proxime a dezvoltării se realizează trecerea de la activitatea de învățare supervizată de un agent competent la cea de *autocontrol*. Subiectul efectuează rezolvarea problemelor în mod independent, dar are posibilitatea revenirii la monitorizarea activității caracteristice stadiului anterior.

Al *treilea stadiu* de dezvoltare a activității de învățare se caracterizează prin *interiorizarea* completă a cunoștințelor acumulate și *automatizarea* schemelor de rezolvare a unor probleme specifice. Cunoștințele și deprinderile intelectuale aparținând acestui stadiu se caracterizează prin stabilitate și nivel funcțional ridicat. În cadrul ultimului stadiu se pot realiza remodelări și transformări ale cunoștințelor acumulate anterior [ibidem, p.56-57]. Totodată, se produce adaptarea continuă a strategiilor metacognitive la condițiile impuse de dinamismul contextelor specifice ale situațiilor de învățare.

În această optică, investigațiile efectuate de către J. Piaget, B. Inhelder, L. Vâgotski, H. Poddiakov, U. Șchiopu, etc. demonstrează că la vârsta de 6-7 ani cresc semnificativ posibilitățile activității de învățare a copilului. Dezvoltarea operațiilor gândirii prin acțiuni practice asigură nemijlocit interiorizarea acestor operații, impulsionând trecerea de la gândirea preoperatorie la gândirea operatorie concret-intuitivă. Apar elemente simple de gândire logică orientată spre sistematizarea și generalizarea fenomenelor și evenimentelor, capacitatea de a acționa cu imagini generalizatoare, schematice. Totodată, neoformațiunile psihice din perioada vizată se deosebesc printr-o dezvoltare insuficientă, fapt care demonstrează că aceste procese sunt în formare și nu-și îndeplinesc pe deplin funcția reglatoare în activitatea independentă de învățare a copilului. Manifestarea lor este posibilă în colaborare cu pedagogul. În același timp, la vârsta de 6-7 ani își ia începutul o formațiune nouă, la un nivel nou de reglare a activității de învățare. Este vorba de *organizarea conștientă a activității în baza unui plan structurat* [8]. Prin urmare, respectarea de către educator/învățător a specificului dezvoltării psihice a copiilor de 6-9 ani reprezintă unul din factorii apariției și formării activității de învățare din perspectiva integralității și continuității.

Cu toate acestea, sistemul educației preșcolare nu poate și nici nu trebuie să-și asume activitatea de învățare. Deși, la nivel de preșcolaritate se utilizează conceptul de „activitate de învățare”, care a fost introdus în circulația științifică de către A. Usova [18, p. 118]. În opinia noastră, practicarea acestui fenomen în mod tranșant este greu de justificat, deoarece scopul educației preșcolare constă nu în a forma la copii unele elemente specifice activității de învățare din școală, ci în formarea *premiselor* generale ale acestei activități. Totodată, dezvoltarea gândirii teoretice la școlarul mic nu poate să se producă „pe loc gol”, lucru dificil sau chiar imposibil. La baza atitudinii teoretice a omului față de lumea înconjurătoare, susține Immanuel Kant, stă dezvoltarea capacității lui de imaginație creativă (productivă) [7, p. 447].

Sporind perspectiva experienței individuale, putem constata că în cadrul primului *nod educațional*, spre sfârșitul perioadei preșcolare, *imaginația* parcă ar „apropia” copilul

de hotarul unui domeniu deosebit de discipline. Acest domeniu necesită astfel de sarcini, care pot fi realizate doar prin *procedee teoretice* [15, p.113-120]. Experiența problematizării mediului prin puterea imaginației copilul o acumulează la vârsta preșcolară, în același timp, îmbogățește posibilitățile gândirii teoretice în cursul însușirii de către școlarul mic a domeniilor noi de discipline. Prin urmare, *funcția* cheie a imaginației și a gândirii teoretice se îmbină cu redarea integrală a conținutului activității copilului (la treapta preșcolară și școlară mică). *Integralitatea* de acest gen reprezintă o *formațiune supraempirică*. Însăși forma acestei integralități asupra obiectelor culturii, pe care o deține copilul, nu este „scrisă”. De exemplu: copilul, alcătuind o povestire în baza unei imagini, descrie mai mult sau mai puțin exact ceea ce este redat și o face în mod rațional, păstrând în câmpul conștiinței contextul redat. Acest fapt nu înseamnă însă că el construiește o imagine integrală a obiectului. În acest caz, integralitatea este prezentată într-o formă simplificată, simplu, ca suma părților sale constitutive, reductibilă la un numitor comun, deja cunoscută pentru copil. Adevărata integritate nu este un „dat”, este întotdeauna o sarcină. Înțelegerea ei în context teoretic sau senzorial se produce ca o *descoperire creativă* a unui *principiu* ascuns, care are o semnificație formativă în raport cu acest domeniu al realității umane. Acest principiu nu este dat copilului pur și simplu. El este dat acestuia în forma sa ideală. Aname forma ideală devine pentru copil un obiect deosebit pentru descoperiri creative și transformări [ibidem, p.113-120].

În felul acesta, plecând de la specificul teoriei formării pe etape a formațiunilor mintale, ca trambulină în activitatea de învățare, deducem manifestarea următoarelor caracteristici ale integralității nodului educațional educație preșcolară-învățământ primar: (a) *reconstituirea*, ca posibilitate de a reconstitui „din nou” învățarea copiilor; (b) *elasticitatea*, ca fenomen de potrivire a acumulărilor cognitive anterioare celor de moment; (c) *coeziunea*, ca o capacitate a copilului care învață de „a-și lua cu sine sinele personal” din grădiniță în școală; (d) *coerența*, ca posibilitate de a prelua elementele necesare pentru activitatea de învățare la treapta următoare (învățământ primar), care să fie deductibile unele din altele.

La vârsta preșcolară mare copilul începe să conștientizeze locul său printre adulți și semenii, este posibilă formarea poziției sociale interne a acestuia. Această particularitate se manifestă ca urmare a influențelor externe, reflectându-se asupra structurii particularităților psihologice, stabilite anterior la copil, fiind întrunite într-o formațiune nouă ce caracterizează personalitatea copilului la general. *Poziția internă* definește comportamentul și activitatea copilului, precum și întregul sistem al relației sale cu realitatea, cu el însuși și cu oamenii din jur. Cercetările arată că poziția internă, care apare ca o formațiune personală nouă la vârsta preșcolară mare, nu dispare la etapa următoare, ci se integrează, modificându-se conținutul. Interpretarea poziției interne de către L. Bojovici ne dă temeiul să abordăm poziția internă a școlarului mic ca o variantă a conceptului „poziție internă”, specifică copiilor de 6-7 ani. În accepția autorului, poziția internă a școlarului presupune

atitudinea activă față de două ipostaze ale realității: activitatea de învățare și relațiile sociale [12, p. 347]. Deci, *poziția internă a școlarului mic reclamă formarea la copil a activității de învățare și a relațiilor sociale.*

Pe de o parte, este vorba de direcționarea atitudinii față de conținut și însușirea unei anumite poziții în cadrul activității. Fiind direcționată, activitatea de învățare a copilului capătă caracter independent stimulat. Pe de altă parte, se are în vedere dorința conștientizată a copilului de a ocupa o poziție socială, structurarea relațiilor cu membrii diferitor circumstanțe. Manifestările de conștientizare a motivelor cu caracter social, în opinia lui L. Bojovici, îl face pe copil subiect al relațiilor sociale [13, p.89]. În acest sens, copilul tinde să stabilească relații cu alți participanți în cadrul acestor situații. Deci motivația socială se completează cu tendința conștientă de a acționa „cum trebuie”, ca să corespundă cu exigențele adultului. Conștientizarea motivelor începe să devină, spre sfârșitul vârstei preșcolare, o forță motrice independentă nu numai în relațiile cu adulții apropiați (părinții), ci și cu adulții „îndepărtați” (învățătorul) [ibidem, p. 90].

Diferența dintre preșcolar și școlarul mic (clasa I), pe care L. Vengher o sesizează nu în exterior, ci în interior, se manifestă printr-o neformațiune psihologică de conștientizare a Eu-lui social. Acesta tinde să ocupe o nouă poziție socială în sistemul de relații (adulți, semenii), tinde spre o nouă activitate, cea de învățare [14, p.37-41]. Activitatea de învățare doar stabilește, însă nu epuizează specificitatea acesteia. Poziția de școlar pe care urmează să o ocupe copilul nu reglementează pregătirea operațional-tehnic și chiar cea motivațională de însușire a disciplinelor. În acest sens, activitatea de învățare în școală presupune perceperea Eu-lui în calitate de subiect al schimbărilor ce se produc.

Trebuie să subliniem că schimbarea poziției sociale a copilului nu este suficientă pentru schimbarea direcției și a conținutului dezvoltării acestuia. Deci este necesar ca noua poziție să fie adoptată și conștientizată de către copil, trebuie să se reflecte asupra acumulării sensurilor noi în *activitatea de învățare* și sistemului nou de relații școlare. Din acest punct de vedere, poziția internă acționează în calitate de componentă importantă în pregătirea copilului pentru școală, condiționând *integralitatea și continuitatea* educației copiilor de 6-9 ani.

Potrivit cercetătoarei O. Karabanova, poziția internă a școlarului permite copilului să efectueze adoptarea și rezolvarea sarcinilor de învățare, stabilirea relațiilor cu învățătorul și colegii. Datorită formării poziției interne, în prag de debut școlar, se schimbă profilul psihologic al copilului, cum ar fi orientarea spre un anumit scop și tendința de a-l realiza, reglarea voluntară a activității, stabilitate în *acordarea priorității activității de învățare în raport cu jocul*. Poziția internă asigură crearea vectorului motivațional de orientare a copilului pentru a însuși noi forme de activitate și colaborare prin autoafirmare în cadrul noului statut social [16].

Din cele expuse mai sus, este evident faptul că integrarea favorizează dorința conștientizată a copilului de a ocupa o poziție socială, adaptarea la normele și

comportamentele specifice mediului integrator (din școală). În acest sens, copilul tinde să ocupe o poziție în multitudinea de relații sociale, construind relațiile cu alți participanți în cadrul acestor situații, își restructurează o mare parte a câmpului de experiență anterioară, preluând elementele utile. Manifestările de conștientizare a motivelor cu caracter social îl face pe copil subiect al relațiilor sociale din școală. Deci motivația socială se integrează tendinței conștiente de a acționa „cum trebuie”, ca să corespundă cu exigențele adultului. Copilul realizează nu doar ceea ce i se cere, dar și înțelege, „ce”, „cum” și „de ce face”.

Autoaprecierea reprezintă nucleul formării autoconștiinței personalității, care include un sistem de aprecieri și imagini despre sine, despre calitățile și posibilitățile sale, despre locul său în ansamblul de relații cu alte persoane. V. Muhina identifică mai mulți componenți structurali ai autoconștiinței: profilul fizic, numele, genul, dezvoltarea reflexiei, învățarea priceperilor de comunicare pozitivă [17, p. 108].

Este important ca din preșcolaritate să formăm la copil nu numai viziunea despre calitățile și posibilitățile sale inerente (imaginea reală a Eu-lui „cum sunt eu”), ci și imaginea despre aceea cum trebuie să fie el, cum ar vrea cei din jur să fie el (imaginea Eu-lui ideal „cum aș vrea eu să fiu”). Prin urmare, *interacțiunea* dintre imaginea reală a Eu-lui și cea ideală este considerată ca un indicator important al stării emoționale benefice a copilului în cadrul activității de învățare în școală. Deci, formarea autoaprecierii pozitive (priceperea valorii Eu-lui personal), dar și a atitudinii pozitive față de cei din jur (ceea ce se încadrează în imaginea de sine) poate contribui la promovarea eficientă a *evaluării criteriale* în învățământul primar.

La vârsta de 6-7 ani există premise pentru dezvoltarea activității reflexive, care presupune capacitatea copilului de a analiza activitatea sa și corelarea părerii personale, a emoțiilor și a acțiunilor cu opinia și aprecierea celor din jur. Ca urmare, acțiunile de autoapreciere ale copiilor devin mai realiste, fiind adecvate diferitor situații. Prin urmare, formarea activității reflexive la vârsta preșcolară reclamă autoaprecierea acțiunilor proprii, reflectarea asupra a ceea ce trebuie să schimbe în comportamentul său, la ce trebuie să acorde atenție, ce este mai important într-o activitate.

Copiii de vârstă preșcolară mare asimilează mai conștient cunoștințele, care au un caracter mai stabil. În această perioadă opiniile și judecățile celor din jur se reflectă prin prisma experienței individuale a copilului și sunt acceptate numai în cazul în care nu există diferențe semnificative cu imaginea de sine. Cu toate acestea, judecățile despre sine la copiii de 6-7 ani sunt deseori greșite, din motiv că aceștia încă nu dispun de o experiență suficientă, ca urmare, capacitatea de autoanaliză este limitată.

Activitatea de învățare la vârsta de 6-7 ani implică un comportament adecvat al copilului față de sarcina de învățare, care presupune valorificarea procedurilor operaționale. Una din premisele de percepere conștientă a sarcinii de învățare o constituie orientarea spre adult, care formulează sarcina de a pricepe și de a ține cont de totalitatea condițiilor înaintate, fără a omite ceva [18, p. 129]. Însă priceperea de a asculta și de a înțelege

indicațiile educatorului se află în raport direct cu comportamentul voluntar al copilului. La început se produce subordonarea acțiunilor proprii, indicațiilor verbale ale pedagogului și doar spre sfârșitul anului șapte de viață se transformă treptat în potențialitate de a realiza succesiv intențiile proprii. În acest sens, instrucțiunea pedagogului poate fi direcționată spre finalitatea acțiunii sau spre procesele de valorificare a acesteia.

Primele elemente de autocontrol pot fi formate deja la vârsta preșcolară mare. Copilul corelează acțiunile și vorbirea sa cu acțiunile și instrucțiunea adultului. Autocontrolul reprezintă baza pentru dezvoltarea la copii a concentrării atenției față de procesul de lucru, condiționează schimbări esențiale în procedeele de acțiune. Formarea competenței de autocontrol reprezintă unul din factorii importanți care influențează schimbările ce se produc în conștiința și comportamentul copilului sub influența *instruirii*, asigură dezvoltarea independenței și elimină imitățile mecanice [ibidem, p.130-131]. Acest fapt contribuie eficient la formarea *abilității de autoreglare*, care reprezintă una din cele mai importante pre/rechizite ale învățării individuale în școală. *Autoreglarea*, pe de o parte, vizează dezvoltarea uneia dintre cele mai importante calități ale elevului, respectiv, *capacitatea de gestionare și control a învățării*, a motivelor învățării, a experienței emoționale și comportamente. Pe de altă parte, reprezintă cel mai important set de pre/rechizite necesare *ajustării comportamentului la solicitările cadrului didactic* în timpul procesului de predare-învățare, aflat într-o perpetuă dinamică. Posibilitatea de realizare cu succes a oricărei activități, inclusiv și cea de învățare, va fi minimă, dacă copilul se va orienta slab în finalitatea acesteia. Cunoașterea rezultatului acțiunilor și priceperea de *autocontrol* sunt dovada succesului sau insuccesului activității, demonstrează abilitate în realizarea ei.

Cercetările realizate de noi denotă că *autocontrolul* determină creșterea calității activității de învățare a copilului, reprezintă una din premisele importante în formarea activității de învățare la școlarul mic (competențe de a analiza acțiunile proprii, de a le modifica conștient, reorganizându-le în funcție de finalitatea obținută). Copiii de 6-7 ani pot nu doar să observe discordanța dintre rezultatul obținut și cel preconizat, dar și să opereze cu succes anumite remedieri necesare în acțiunile proprii.

Așadar, pentru a obține un tablou cât mai apropiat de ceea ce este elevul clasei I, semnele trebuie căutate pe traseul evoluției lui până la debutul școlar. Achizițiile ale căror origini se află în faza precedentă (preșcolară) se integrează în treapta următoare (școlară mică), completându-se reciproc și produc efecte mai bune, în sensul comportamentului copilului în cadrul activității de învățare.

Pornind de la reflecțiile expuse în acest demers, putem extrage ***următoarele constatări:***

- Etapa de intersecție a două trepte de învățământ se desemnează, de obicei, prin *continuitate, adaptare, includere, trecere la etc.*, care reclamă *o mulțime de elemente comune* celor două niveluri de educație, în cazul dat, preșcolară și învățământ primar, ca

primele în sistemul educațional în ansamblu. Acest ansamblu constituie ca o integralitate în anumite circumstanțe, numite mediu integrator. Integralitatea, la rândul ei, este una contextuală, deoarece desemnează starea de a fi o totalitate a acestor componente în sistemul integrator, este concretizată, în baza factorilor comuni (învățarea pe etape, poziția internă a copilului, autoreglarea etc.), într-un sistem integrativ, divizibilă în părțile componente autonome, dar superioară componentelor și dependentă de mediul integrator, care produce efecte mai bune.

- Conceperea *nodului educațional educație preșcolară-învățământ primar* vizează activitatea de învățare ce presupune *asimilarea și integrarea* noilor achiziții în contextul celor anterioare. Procesul de dezvoltare a activității de învățare implică, în acest caz, o trecere succesivă, continuă a schimbărilor cantitative în calitative, cu reinterpretarea inevitabilă a experienței acumulate anterior.

- Schimbările cantitative asigură la fiecare etapă *integrarea și continuitatea elementelor activității de învățare*, declanșând, astfel, schimbările calitative.

- Pentru fiecare treaptă se poate indica o măsură corespunzătoare ce ar caracteriza nivelul de formare a activității de învățare, asigurând posibilitatea trecerii, fără impedimente, a copiilor la etapa următoare de învățare, la un nivel calitativ nou prin elaborarea strategiilor adecvate, prin respectarea particularităților de vârstă.

Bibliografie

1. Bruner J. S. Pentru o teorie a instruirii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. 193 p.
2. Callo T., Pascari V. Interacțiunea creativitate - imaginație la vârsta preșcolară/școlară mică. În: Revista Univers pedagogic, nr. 1, 2017. p. 22-31.
3. Callo T. O pedagogie a integralității. Teorie și practică. Chișinău: CEP, 2007. p.18-19.
4. Dicționar enciclopedic. București: Cartier, 1999. p. 205.
5. Galperin P., Talâzina N., Salmina N. Studii de psihologie a învățării. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975. p.10-70.
6. Hilgard R., Bower G. Teorii ale învățării. București: E. D. P., 1974. 323 p.
7. Kant Imm. Critica ratiunii pure. București: Editura Științifică, 1969. p. 447.
8. Piaget J., Inhelder B. Psihologia copilului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. 116 p.
9. Popescu-Noveanu P. Psihologia școlară. București: Tipografia Universității, 1987. 252 p.
10. Tharp R., Galimore R. A theory of teaching as assiss performance. In: Light P., Sheldon S., Woodhead L. Learning to think: A reader: Routledge. 1991. p.54-56.
11. Vâgotski L. Problema învățării și a dezvoltării intelectuale la vârsta școlară. Opere psihologice alese. Vol. I. București: E. D. P., 1971. 432 p.

12. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе (II) В: Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008, (3). с. 347.
13. Божович Л. И. Избранные психологические труды. М., 1995, (4). с. 89.
14. Венгер Л. А. Старший дошкольник. Дошкольное воспитание, nr. 1. Москва, 1991. с. 37-41.
15. Кудрявцев В. Т. Творческая природа психики человека В: Вопр. психол. nr. 3, 1990. с. 113-120.
16. Карabanова О. А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции. Автореф. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 38 с.(11).
17. Мухина В. Психология дошкольника. В: В.С. Мухина. М., 2005. с. 108.
18. Усова А. П. Обучение в детском саду. М.: Просвещение, 1981. с. 118.

ETICA ÎN CONTEXTUL VALORILOR MORALE ȘI EDUCAȚIONALE

Aliona PANIȘ, conf. univ., dr.

Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

Rezumat. Articolul descrie raportul dintre etică și valoare, în special valorile morale și cele educaționale. Din perspectiva esenței valorilor, etica este tratată ca o formulare în judecăți a ceea ce este dat în cunoașterea morală, iar valorile etice permit observarea ordinii în realizarea activităților educaționale.

Cuvinte-cheie: etică, valoare, valori morale, valori etice, educație.

L'ÉTHIQUE DANS LE CONTEXTE DES VALEURS MORALES ET ÉDUCATIVES

Résumé: L'article décrit la relation entre l'éthique et la valeur, en particulier les valeurs morales, l'éthique et l'éducation. En ce qui concerne l'essence des valeurs, l'éthique est traitée comme une formulation dans le jugement de ce qui est donné dans la connaissance des valeurs morales et éthiques afin d'observer la mise en œuvre des activités éducatives.

Mots-clés: l'éthique, la valeur, les valeurs morales, les valeurs éthiques, l'éducation.

În existența sa socială, omenirea își modifică modurile de organizare a vieții, rămânând însă o mare parte din ea legată de tradiții. În științele sociale și umane etica se afirmă sectorial, rămânând datoare față de nenumărate probleme fundamentale, de exemplu, cele de antropologie culturală și naturală, de pedagogie, lingvistice etc. [3, p.39] Pentru a înțelege situația eticii în aceste condiții de evoluție a societății omenești, prezentăm câteva din determinările ei interne – relațiile cu valorile.

Valorile sunt abordate, în context, drept calități pure, susceptibile de normele rațiunii/ trăirii/ dorințelor/ semnificațiilor imaginabile, independent de orice purtător material (de calitățile lucrurilor și ale oamenilor), care sunt prin ele însele în relații de superioritate și de inferioritate [1]. Etica poate fi tratată, pornind de la esența valorilor, ca o formulare în judecăți a ceea ce este dat în cunoașterea morală – *relația axiomatică dintre valoare și obligație*. Necesitatea obligației se bazează pe recunoașterea relațiilor a priori dintre valori. Obligația este modul de expresie/reprezentare a unei valori care, fiind bună, trebuie să existe [Ibidem].

Extinzând aceste afirmații, trebuie să evidențiem faptul că în etica pluralismului lui **J. Kekes se deosebesc un șir de valori, cum ar fi:**

1. Valori primare/primordiale – necesități: fiziologice, psihologice, sociale – valabile pentru toți și nu depind de concepțiile asupra vieții bune;

2. Valori secundare ce variază în funcție de persoană, societate, tradiții, epocă istorică – depind de concepțiile despre viața bună [1].

Valoarea aparține deci sferei emoționale a spiritului uman, ea nu poate fi cuprinsă în actele cunoașterii decât în mod inadecvat, incomplet. Valorile se simt, se trăiesc, valorile nu se teoretizează. Se poate vorbi la nesfârșit despre valori, valorile pot fi descrise, explicate în mod riguros, însă *trăirea valorii este cea care conferă valoare*

valorii. Temele care pot fi abordate la modul teoretic cu privire la valori pot să se refere la modul în care se trezește în om sentimentul valorii, cum se construiesc ierarhiile valorice, care este originea socială a anumitor valori etc. Valoarea este valoare numai în măsura în care este trăită, de exemplu, modul în care cineva trăiește frumusețea unui tablou, a unei opere de artă sau a unui peisaj. Omul are numeroase trăiri estetice, etice, religioase, trăiri care capătă uneori accente dramatice, dar acestea nu epuizează fenomenul valorii. Obiectul în prezența căruia se trezește în om sentimentul valorii are, ce-i drept, o pondere importantă, de unde și opiniile eronate conform cărora valorile ar fi doar proprietăți ale lucrurilor [2].

Termenul *valoare* este un concept care se sustrage unei definiții riguroase, întrucât el aparține clasei conceptelor de maximă generalitate. Mult mai facilă este adoptarea unei modalități fenomenologice de abordare a valorii: felul în care valorile se concretizează, se manifestă la nivelul vieții individului. Din această perspectivă, valoarea este concepută drept trăire, apreciere, ideal de acțiune, model de viață sau de conduită etc. De unde putem spune, fără riscul de a greși, că valoarea reprezintă o dimensiune care însoțește permanent existența omului. Valoarea ține de însăși esența omului: omul apreciază mereu, pozitiv sau negativ, diferite lucruri, de la cele materiale (alimente, peisaje etc.), până la cele spirituale, precum o piesă muzicală sau un proces educațional. Mai mult decât atât, se poate afirma că valoarea nu există decât pentru subiectul care o experimentează.

Ca element prin excelență spiritual, valoarea este descoperită de om, atunci când spiritul său se lovește de un obstacol care-l pune față în față cu mizeria condiției sale, dar, totodată, cu puterea pe care o are de a se autodepăși. Obstacolul este, într-un fel, cel care revelează valoarea, care o face vizibilă. Trebuie să se producă eșecul pentru ca să aibă loc o trezire a conștiinței care începe să perceapă valoarea ca pe o modalitate privilegiată de salvare sau eliberare. Valoarea devine, în acest sens, un fel de remediu împotriva mediocrității la care ne condamnă existența.

Ancorarea în preocupările pentru evidențierea esenței valorii poate fi transpusă în următoarele părți:

- valoarea – ca trăire subiectivă, specifică fiecărui individ (psihologizarea valorii);
- valoarea – ca o calitate asociată de individ lucrurilor (cosmologizarea valorii);
- valoarea – ca un concept de maximă generalitate (raționalizarea valorii) [Apud 2].

După cum am menționat anterior, etica și morala sunt permanente ale vieții spiritual-umane, dar, în noile condiții create prin reformele în Centrul și Răsăritul Europei, ele sunt tot mai solicitate să contureze profiluri etico-morale potrivite cu noile condiții ale secolului XXI. Un răspuns ipotetic la cerința de mai sus poate fi *etica valorilor și virtuților morale*, pe care o punem în relații atât cu noii indicatori valorici ai sistemului social global, cât și cu facultățile și virtuțile morale ale oamenilor.

T. Sârbu conturează un profil al acestei etici a valorilor și virtuților morale prin șase coordonate [3, p.3]. (1) *Prima coordonată* redă trecerea de la a-sincronia revoluțiilor conservatoare din anul 1989 la schimbările sociale tot mai sincronizate odată cu lărgirea contactelor inter-umane, reforme ale sistemelor interne de norme și ale instituțiilor pan-europene și nord-atlantice. (2) *A doua coordonată* constă în programele și acțiunile pentru micșorarea contrastelor culturale și de civilizație dintre Est și Vest. (3) *A treia* punctează realizarea vieții omenești cât mai conformă cu natura și cu esența umană: de la apărarea mamei și creșterea cât mai armonioasă a copiilor la lupta hotărâtă cu hedonismul gratuit, cu egoismul și anomia socio-morală; (4) *A patra direcție* rezultă din relațiile eticii cu epistemologia analitică, dominantă în filosofia actuală a cunoașterii. (5) *A cincea coordonată* este dependentă de noul stil de împletire a politicii cu morala. (6) *Ultima* rezultă din eroziunile produse de manipulările și dezinformările mai mult sau mai puțin intenționate ale actelor morale de astăzi.

Rememorând succesele eticii după criteriul reușitelor social-umane, se poate spune că în secolul XX etica s-a înnoit prin noile elaborări în cadrul școlilor filosofice, cum este filosofia analitică a limbajului moral și a încercărilor de reconstrucție logică a normelor, prin interpretări fenomenologice ale categoriilor etice, care au dus apoi la eticele existențialiste, prin implicațiile etice ale teoriei critice a societății occidentale, relevate de filosofii Școlii de la Frankfurt, prin eticele neotomiste, personaliste și altele. Relațiile eticii cu filosofia au fost și rămân foarte strânse, dar, în același timp, se amplifică și legăturile ei cu noile științe sociale și umane (științele cognitive, științele minții, științele comunicării), în programele de *naturalizare a eticii*, cum enunță filosofii britanici. De asemenea, etica interacționează destul de contradictoriu cu estetica, teologia sau cu tehnologia informațională în plină expansiune [3, p. 43-45].

Mai toate curentele filosofice din a doua parte a secolului XX au reluat *proiectul axiologic*, pe care l-au corelat cu cel al filosofiei culturii, antropologiei filosofice și altor ramuri noi ale filosofiei. În etică, această preocupare s-a materializat prin revenirea la *vechiul concept de virtute*, prin care persoana umană își dovedește **valoarea sa morală** [Ibidem, p.128].

În filosofia contemporană, școlile analitice britanice și americane au abordat o vreme analiza logică a limbajului moral cu două concepții etice normativiste: concepția raționalist-kantiană și concepția empirist-utilitaristă. Cea dintâi pune la baza aprecierii morale criteriul *datoriei*, a doua, criteriul *bunătății*. Observațiile critice ale lui E. Anscombe la adresa eticii legaliste și pledoariile sale pentru etica de tip aristotelic au dus la creșterea interesului pentru *teoria* (cercetarea virtuților) și *etica virtuții* (adică pledoaria pentru virtuți). Până la acea dată filosofii britanici explicau *valorile morale* plecând de la actele individuale ale agenților. De atunci înainte accentul a început să fie pus pe persoane și pe viața umană luată ca întreg. *Eul emotivist* din etica epocii moderne, „încarnat” mai ales în estete, terapeut și manager, avea ca deviză de viață „Sunt ceea ce

aleg să fiu”. MacIntyre a reformulat maxima astfel: „Sunt ceea ce *tradiția*, împreună cu *natura mea*, m-au determinat să fiu” [3, p.130].

Ca atare, este greu de indicat o trăsătură unică a valorilor morale. Ele au mai multe trăsături: sunt sociale, dar aceasta nu spune prea mult. Putem adăuga apoi faptul că trimit la sancțiuni sociale, altfel administrate decât cele cu caracter juridic, care sunt instituționalizate prin legi și alte acte normativ-juridice, cu personal calificat de elaborare și aplicare a legilor. Toate acestea nu există pentru valorile morale. *Valorile morale sunt senzoriale*. Unele dintre ele convertesc mijloacele în scopuri, altele sunt înnăscute și nu se învață cu ajutorul unui instructor, care stabilește penalizări și recompense. De asemenea, întrucât ele tind să fie mai uniforme decât alte valori senzorial-estetice, tendința de a le conferi caracter absolut sau divin este mai pronunțată decât pentru alte valori. Totodată, valorile morale nu se schimbă la fel de repede ca și limbajul, deși au strânse legături cu acesta. Relațiile valorilor morale cu cele epistemice sunt de asemenea mai reduse. Dacă în știință funcționează cel mai frecvent adevărul-corespondență, în *etică se apelează mai des la adevărul-coerență* [3, p.130].

Din cele de mai sus rezultă că nu este recomandabilă în explicarea valorilor morale folosirea unui singur *criteriu etic*, ferm și universal valabil. Fiecare criteriu trimite la opusul său, care îl completează. Absolutul nu rămâne mereu absolut, ci se relativizează atunci când este privit în dinamica timpului istoric uman. Relativul nu este nici el numai relativ, fiindcă participă la absolut.

De asemenea, în cadrul analitic al valorilor, putem menționa și faptul că la începutul secolului XX G.E. Moore a lansat critici împotriva utilitarismului prin enunțul: *binele este o proprietate nenaturală*, asemănătoare cu ceva foarte simplu și neanalizabil, care ar putea fi cunoscut prin intuiție morală. Imediat însă i s-a reproșat că în felul acesta ar trebui să acceptăm că ar exista o lume de valori *sui generis*, independentă de mintea omenească, ceea ce echivalează cu o adevărată metafizică a valorilor. În replică, s-a conturat *concepția non-cognitivistă*, care susține că valorile nu sunt în lume ca niște proprietăți ale lucrurilor. Prima variantă a non-cognitivismului a fost *emotivismul lui Ayer și Stewenson*, care susțineau că proprietățile sunt expresive, și nu descriptive, adică ele stârnesc anumite sentimente celor ce le receptează. De aceea ele au scopuri persuasive, ca și imperativele, care sunt prescriptive, adică ghidează comportamentul, și, din acest motiv, nu pot fi adevărate sau false. Așa s-au născut alte observații critice, printre care cele ale *cognitivismului*. Acesta susține că judecățile morale sunt purtătoare de adevăr și fals. S-a spus că judecățile de valoare sunt subiective, dar că nu se poate separa factualul de evaluativ. S-a mai adăugat o precizare, și anume că, pe lângă judecățile descriptive, mai sunt și judecățile proiective (care prezintă lucrurile în raport cu reacțiile pe care ni le provoacă) [Ibidem, p.137].

Fără a ignora diversitatea opiniilor ce separă perspectivele descrise, trebuie să remarcăm că înțelegerea valorilor morale nu exclude, ci presupune poziții teoretice

diferite, care se dovedesc ulterior că sunt complementare și în implicație reciprocă. ***La rândul ei, teoria nu exclude, ci presupune legătura cu viața, cu practica și realitățile sociale diverse și extrem de dinamice.***

Astfel, de rând cu T. Sârbu [3, p.138], dacă ținem seama de contribuțiile diferitelor perspective adoptate în vederea explicării valorilor morale, putem afirma că:

- Valorile morale sunt *valori personale*, deoarece suportul lor este persoana umană, și nu faptele ei. Cum menționa Aristotel, vorbim de curaj și avem în vedere omul curajos; vorbim de bun sau bine și ne referim la omul bun și la omul de bine, care trăiește într-un timp și loc istoric determinate. Opusul persoanelor este lucrul, care nu are valoare morală, ci economică.
- Fiind personale, suporturile valorilor morale sunt și *spirituale*. Așa cum în cazul valorilor artistice nu litera tipărită sau pânza vopsită constituie opera de artă valoroasă, ci mesajele ei culturale, tot așa și valorile morale nu se reduc la actele constatabile prin simțuri, ci evocă semnificații spiritual-umane. *Binele* este valoarea morală cel mai des folosită, cu nenumărate sensuri corelate cu tot atâtea nevoi sociale sau motive.
- Valorile morale sunt *scopuri fundamentale ale vieții* oamenilor, în sensul disciplinării nevoilor biologice imediate (hrană, adăpost etc.) și al depășirii permanente a biologicului prin adoptarea unor idei și idealuri mărețe. A trăi cu adevărat viața ca om înseamnă a te ridica de la scopuri materiale, imediate, la scopuri majore, prin elaborare și împlinire de proiecte cât mai inedite.

Se consideră că se poate vorbi de un progres moral al omului de astăzi față de oamenii epocilor trecute. Astfel, se poate constata, de exemplu, o creștere a capacității de stăpânire de sine, pe de o parte, și a atenției față de suferințele semenilor de pe diferite meridiane ale Globului, pe de altă parte. Problema mai prezintă un aspect: progresul moral la nivel individual diferă de progresul moral la nivelul mai general al unor țări, regiuni sau continente, respectiv, progresul moral al umanității. Atât într-un caz, cât și în celălalt, progresul moral nu se prezintă omogen, continuu ascendent, lipsit de manifestări spontane și neprevăzute, de excepții atât în sens pozitiv, cât și negativ. Așa se face că pot fi indivizi cu o structură morală rafinată într-o colectivitate neevoluată, aproape de primitivism, așa cum pot fi indivizi imorali într-o familie cu o bună reputație morală. Or, omul valoric moral este omul care are și anumite convingeri privind posibilitatea ca el să evolueze în sens pozitiv, în așa fel încât vechile valori să fie cizelate, rafinate și îmbogățite spiritual.

După cum s-a putut vedea din cele prezentate până aici, atât practic, în cadrul reacțiilor directe, cât și teoretic, în felul de reprezentare (înțelegere, cunoaștere) și adoptare a valorilor, oamenii oscilează, ezită, imită, râvnesc și își dispută în general valori, în particular își doresc să fie „buni” (un termen cu foarte multe înțelesuri), fără să reușească vreodată pe deplin să satisfacă standardele ori să fie satisfăcuți cu *ceea ce* și

cum au produs, cu ceea ce și cum și-au însușit etc. În această perspectivă, principala valoare morală pare să fie *curajul* de a trăi acționând cu maximum de pricepere și de a reuși cât mai bine în realizarea proiectelor asumate. Adiacent, mai intervin iscusințe, abilități, predispoziții favorizante ori generatoare de eșecuri. Toate acestea contribuie la îmbogățirea ori sărăcirea valorilor morale în care individul ori grupul își duce viața.

Altă valoare importantă se conține în noțiunea de *bine*, care are o funcție foarte asemănătoare cu aceea a lui *bun*. Dar rareori aceste cuvinte se pot înlocui unul cu celălalt fără ca înțelesul comunicării să nu se schimbe. *Bine* se corelează cu conceptele de „lege“ și „regulă“. De aceea *bine* are o sferă mai restrânsă decât *bun*. *Bine* înseamnă a corespunde într-un caz dat, pe când *bun* se folosește pentru a face o recomandare. Exemplu: *X a avut bune intenții, dar ceea ce a făcut el nu a fost bine* (din punct de vedere profesional, legal etc. Adică din punctul de vedere al unor norme stabilite. În felul acesta se vede legătura dintre valoare și normă). Binele nu se poate înțelege însă decât prin raportarea sa la rău. Cunoașterea binelui și a răului este de resortul filosofiei morale [Ibidem, p.144].

Trebuie să recunoaștem că *cel ce a atins treapta etică a Binelui va ajunge să înțeleagă nu numai că se poate, dar și că trebuie să se răspundă la rău cu bine*. Cel ce rămâne doar în planul valorii morale nereflectate a binelui răspunde la rău cu rău (*legea talionului*, de la *talis*, de același fel). Formularea cea mai cunoscută este: *ochi pentru ochi și dinte pentru dinte*, care mai este invocată și practică de unii oameni și astăzi, ilustrând astfel conservatorismul gândirii morale și menținând o normă caracteristică vechii societăți gentilice. Într-adevăr, atunci oamenii nu aveau înțelegerea individualizării răspunderii și a pedepsei, ci numai pe aceea a răspunderii obiective, iar sancțiunea care se dădea era precumpănitor fizică, corporală. Dar trebuie avute în vedere diferitele nivele ale răului: *metafizic, fizic și moral*. Răul metafizic constă în simpla *imperfecțiune*, cel fizic în *suferință*, iar răul moral în *păcat*. Așa am putea înțelege și *răul-greșeală*. Dacă greșim datorită imperfecțiunii noastre naturale (nematurizării fizice și intelectuale), atunci greșeala este scuzabilă. Când greșim repetat, din încăpățănare, comoditate, neglijență, indisciplină etc., atunci greșeala devine un rău moral și trebuie sancționată, atât din punct de vedere moral, cât și din punct de vedere deontologic, dacă persoana face parte dintr-un grup profesional organizat pe bază de coduri deontologice, precum și potrivit legislației în vigoare la un moment dat. Pentru a defini și înțelege binele și răul, conștiința și cunoașterea morală trebuie să atingă un anumit grad de evoluție și de maturizare, prin socializare, instrucție și educare continuă, inclusiv educarea educatorilor. Iată de ce etica generală nu poate fi calificată drept lux, ci îndeletnicire, destul de complexă, a omului ce *năzuiește să fie*. Deși etica este o *frână a elanurilor cuceritoare ale omului*, ea se dovedește a fi foarte necesară pentru întărirea tendințelor spre buna și chibzuita folosire a noilor mijloace și energii deosebit de puternice pe care omenirea le posedă de circa o jumătate de secol [Ibidem, p.146].

De aceea simțul natural al binelui, cu care se spune că oamenii se nasc, trebuie sprijinit prin cunoștințe și deprinderi asigurate de un *învățăământ corespunzător, respectiv, de o educație morală capabilă să facă față agresiunilor de tip nou*, și anume cele produse de puternicele mijloace multimedia, care au influențe de multe ori negative atât asupra tinerilor, cât și a oamenilor mai în vârstă.

Valorile morale de *dreptate* și *echitate* au fost cercetate de filosofii clasici ai antichității grecești atât separat, cât și în relațiile lor reciproce, precum și în corelație cu binele și răul, ca *virtuți* perfecte și ca *principii*. Limbajul etic însă nu a preluat termenii grecești cu care au fost desemnate aceste valori, virtuți și principii filosofico-morale, ci corespondentele lor latine. Termenul *dreptate* provine din latinescul *directus*, în linie dreaptă, adică în acord cu normele morale, și atunci avem dreptate morală, sau cu normele juridice, și atunci vizăm dreptatea legală. Termenul *echitate* are la bază *aequitas*, egalitate, echilibru caracteristic omului echitabil [3, p.152].

Cele mai multe dezacorduri între adepții dreptății ca nepărtinire apar însă în legătură cu temeiul egalității dintre oameni. În filosofia morală contemporană de limbă engleză s-au evidențiat doi filosofi partizani ai dreptății ca nepărtinire: John Rawls, care a publicat în 1971 *A Theory of Justice*, una dintre cele mai influente lucrări de filosofie politică [6] și Robert Nozick, autorul unei alte scrieri des-citate [5]. Considerând că indivizii au drepturi și că există lucruri pe care nicio persoană sau vreun grup nu le pot face împotriva lor, Nozick a formulat *teoria dreptății ca îndreptățire*. Potrivit acestei teorii, există niște drepturi absolute care, dacă sunt încălcate, apar nedreptățile. Astfel de drepturi ar fi, bunăoară, dobândirea posesiunilor prin transfer drept sau prin metode care nu dezavantajează pe nimeni. Interesant este faptul că autorul nu exclude posibilitatea ca nedreptatea să rezulte din tranzacții individuale drepte [3, p.156].

Logica raționamentului nostru a impus, inevitabil, formularea unor idei pentru domeniul educațional. Un cadru relevant al expunerii îl reprezintă prezentarea valorilor morale imperative (care exprimă necesitatea conturată de valorile fundamentale ale binelui și răului sub forma lui *trebuie* sau *nu trebuie*) numite *datorie* și *obligație morală*.

Dacă în cuplul anterior, echitatea era noțiunea morală prin excelență, iar dreptatea, un concept cu semnificație mai largă, în noul cuplu *datoria* este o categorie morală prin excelență, pe când obligația este o categorie cu semnificații mai largi. Dar înțelesul ambelor noțiuni etice trimite la noțiunea de *drepturi*.

Persoanele sau grupurile umane au datorii și obligații pentru că ele au anumite drepturi unii față de alții. Într-o exprimare accesibilă, dreptul arată ceea ce se poate pretinde de la altcineva, pe când datoria indică ceea ce ne poate pretinde altcineva nouă. Orice om are, simultan, drepturi și obligații, deoarece el se află destul de frecvent în dubla postură, de a cere ceva de la altcineva și de a da ceva altcuiva.

Deși sunt laturile opuse ale aceleiași ființe umane, drepturile și datorii nu se definesc prin atribute complementare. Astfel, despre drept se spune că, întrucât toate

ființele omenești sunt raționale, există un *drept moral natural* valabil pentru întreaga speță umană. Pentru întemeierea acestui drept se aduc mai multe tipuri de argumente: toți oamenii din toate timpurile au recunoscut o serie de interdicții și porunci, încât am putea spune că vor continua să procedeze așa și mai departe. Datoriile pot fi: *stricte*, pentru dreptatea simplă, și *largi*, când implică și manifestarea carității, a generozității și filantropiei. Dacă ne întrebăm care pot fi sursele datoriilor, atunci ne vom referi la *conștiința individuală* – care stă la baza obligației morale propriu-zise și pe care J.J. Rousseau o numea vocea conștiinței – precum și la prezența în noi a unei *conștiințe sociale* sau *colective*. Comparativ cu datoriile, *obligațiile* țin de morala incipientă, mai puțin marcată de participarea activă a agentului moral, ceea ce implică un nivel mai ridicat al conștiinței și autonomiei morale, respectiv, a libertății și responsabilității [3, p.162].

Trebuie să reținem că *adevărul moral nu se confundă cu adevărul etic, așa cum nici morala nu se confundă cu etica*. De asemenea, adevărul moral nu trebuie confundat cu adevărul în morală. Adevărul moral este acea valoare morală care conferă viabilitate unui sistem moral împărtășit de către membrii unei comunități. Adevărul moral se convertește într-o serie de imperative practice, ca: *fii sincer! spune adevărul! ai curajul să spui adevărul! etc.* Adevărul în morală se referă la diversitatea formelor sale, generată de faptul că morala interacționează cu toate celelalte sfere ale vieții umane: adevăr epistemic, adevăr estetic, adevăr religios etc.; faptul că adevărul în morală se află în evoluție și schimbare în timp; că același adevăr își schimbă semnificațiile etc.

Dar nu se poate discuta viitorul moral în educație fără a ține seama de variatele aspecte ale moralei prezente și trecute din evoluția socială. La această diversitate se adaugă numeroasele discriminări și discrepanțe între țări și popoare bazate pe valori morale tradiționale, conservatoare, și altele care promovează sisteme de valori morale mai liberale, deschise schimbărilor. Mulți susțin că menținerea pluralismului concepțiilor despre valorile morale este o garanție că ele vor avea viitor. Totodată, există și un pluralism propriu-zis al valorilor morale, care, de asemenea, trebuie încurajat. La fel, trebuie înlăturate o serie de discrepanțe, cum este cea dintre inteligența științifico-tehnică, mult mai dezvoltată, și *înțelepciunea etico-morală*, rămasă mult în urma celei dintâi; ruptura care s-a adâncit continuu din modernitate încoace, între etica înțeleasă de antici ca preocupare pentru viața chibzuită și moralitatea care a fost tot mai mult redusă la „valorile familiei”: căsătoria, divorțul, folosirea drogurilor și altele.

Într-adevăr, foarte mulți dintre noi sunt convinși că dereglările care se produc în organizarea vieții sociale pot fi înlăturate. Când se trece efectiv la acțiunea de remediere, se constată că lanțul defecțiunilor este mult mai lung decât cel al așteptărilor. Și așa, întârzie, dacă nu afirmarea noilor valori morale, atunci difuzarea și fixarea lor în sufletele cât mai multor oameni.

Prognoza valorilor morale rămâne o problemă deschisă, ca orice prognoză privind evoluția pe termen mai lung a omului [3, p.172].

Omul este purtătorul *valorilor etice*. Valorile eticii vizează acte, atitudini și sentimente ale persoanelor, deoarece sunt liber-consimțite, persoanele au libertatea pe care o manifestă prin faptele lor. P. Andrei recunoaște valoarea nu ca un atribut al subiectului și obiectului, ci o consideră ca o relație funcțională a amândurora. *Valoarea etică e posibilă numai printr-un scop și în vederea unui scop*. Omul este acela care stabilește valori diferite, după împrejurări exterioare sau după dispozițiile sale sufletești. Valoarea nu este dată de actul psihic în sine, de sentimente și dorințe. Acestea exprimă numai fenomenul trăit al valorii și îi asigură temeiul empirico-psihologic, ceea ce este important, dar nu și suficient [4, p.103]. Trăim valorile tocmai prin faptul că ele structurează și dau sens existenței noastre. Printr-o recunoaștere unanimă s-a impus ideea că valoarea etică este un „reglor” al vieții practice. Natura valorii etice este una psihică. *Ea este rezultatul constituției noastre sufletești* [Ibidem, p.104].

De aici rezultă o idee foarte importantă pentru educație, și anume că valorile etice nu sunt apreciate pentru ele însele. Un act moral este apreciat nu numai pentru efortul personal, ci și pentru binefacerile sociale ce le procură celorlalți. În dreaptă consecință, constatăm că o primă particularitate esențială a valorilor etice este aceea de a se prezenta ca valori ale relațiilor interpersonale. În funcție de purtătorul său, subiectul individual sau colectiv, valoarea etică poate fi o formă de realizare a unității eului cu sine însuși, dar ea nu se mărginește la acordul stărilor de conștiință între ele, ci se obiectivează în afară, dincolo de ele, în domeniul acțiunii practice, pătrunzând-o și racordând-o la sensurile și normele vieții morale, la acelea ale unității culturale prin obiectivarea convingerilor, aspirațiilor, prin stabilirea unui consens unitar între ordinea interioară și cea exterioară [4, p.112].

Așadar, valoarea etică nu apare ca expresie a unor preferințe subiective sau chiar ca expresie a unor preferințe generale, la fel ca valorile estetice, ci ca adevăr prezent tuturor membrilor unei comunități. Valorile etice caracterizează comportamentul social și personal, coexistența membrilor unui grup sau ai unei comunități, trecerea de la ordinea determinată la aceea în curs de realizare, menținând un anumit orizont de așteptare. Ele vizează *activitatea de perfecționare a ființei umane*, pornind de la natura în același timp contradictorie și unitară a acesteia. Ele vizează o stare de comunicare și comuniune între valori, o stare de solidarizare pe care tind să o facă respectată. De aceea o altă particularitate esențială a statutului lor teoretico-practic complex și controversat este *dimensiunea normativă*.

În această ordine de idei, după cum consideră V. Vidam, după dimensiunea normativă, unanim recunoscută, *dimensiunea finalistă, integratoare și integrativă* certifică mai îndeaproape imaginea distinctă a valorilor etice. După cum stările conștiinței, prin cele trei ipostaze ale eului personal (de moment, imaginar, socializat), în absența reflecției, nu devin un mănunchi solidar și unitar, la fel universul axiologic este lipsit de coeziunea și tonusul necesar în absența valorilor etice.

Există o valoare a adevărului și un adevăr al valorii. Mai mult decât toate valorile, cele etice au nevoie de *oxigenarea certitudinilor existențiale*. Pornind de la acestea, ele pot îndeplini funcția lor specifică de transformare a negativului în pozitiv, identificând noi posibilități de perfecționare a cursului vieții sociale și a propriei noastre naturi [4, p.114].

În concluzie, remarcăm faptul că valorile etice permit să urmărim ordinea în curs de realizare a activității educaționale. Ele micșorează distanța care separă idealul de real. În ordinea social-istorică existentă și chiar în existența sensibilă, ele pot găsi expresie și sprijin, dar pot întâmpina și dificultăți. Uneori, răul moral poate să devină factor de schimbare atunci când viața e lipsită de reguli și regulile sunt lipsite de viață. Valorile etice ne pot ajuta să trecem peste înfundături sau rupturi de ritm în ce privește cursul normal al educației, ducând la cooperarea integrativă dintre diferitele instanțe ale comportamentului personal sau social. Valorile etice solicită din partea noastră o adeziune care antrenează resursele profunde ale afectivității, disponibilitățile creatoare ale întregii personalități. Originea și fundamentul valorilor etice sunt inseparabile de actul și efortul prin care omul se opune naturii inumane. Ele au un caracter activ, umanizator și demiurgic.

Bibliografie

1. Etica. <http://filzфина.wordpress.com/etica>
2. Popovici F.-G. Introducere în problematica discursului moral. <http://floringeorgepopovici.wordpress.com/2011/10/25/introducere-in-problematica-discursului-moral/>
3. Sârbu T. Etică: valori și virtuți morale. Iași: Editura Societății Academice „M.T. Botez”, 2005.
4. Vidam T. Dimensiuni ale eticii comunicării și mass-media. Cluj-Napoca: Casa cărții de știință, 2007. 221 p.
5. Nozick R. Anarchie, State and Utopia. New-York: Basic Books, 1974.
6. Rawls J. Theory of Justice. Print, 1971.

KNOWLEDGE REGARDING FETAL ALCOHOL SYNDROME (FASD) SPECTRUM IN VARIOUS ENVIRONMENTS. COMPARATIVE STUDIES

Marek BANACH, associate professor, PhD

Józefa MATEJEK, associate professor, PhD

University of Pedagogy, Cracow

Abstract. In this article we are presenting the results of a study regarding Fetal Alcohol Syndrome that was conducted over a ten year period. Said studies were conducted within various groups and environments: high school students, college undergraduates, teachers and medical staff. The timeline of the study ran between 2006 until 2016 using the diagnostic poll method which was utilized by the use of various polls within a polling system. Due to the expansive nature of the method we are presenting just few excerpts from said report, focusing on selected aspects related to alcohol consumption and its negative effects for pregnant females as well as knowledge on how prenatal alcohol exposure affects the fetus and information sources.

Keywords: child, disorder, FASD.

CUNOȘTINȚE PRIVIND SPECTRUL SINDROMULUI ALCOOLISMULUI FETAL (SAF) ÎN DIFERITE MEDII. STUDII COMPARATIVE

Rezumat. În acest articol prezentăm rezultatele unui studiu privind Sindromul Alcoolismului Fetal care a fost efectuat timp de zece ani. Studiile menționate au fost realizate în cadrul mai multor grupuri și medii: elevi din liceu, colegiu, cadre universitare, cadre didactice și personal medical. Studiul a fost efectuat între 2006 și 2016, folosind metoda de diagnostic prin diferite tipuri de sondaj care a fost utilizată în cadrul unui sistem de votare. Datorită naturii expansive a metodei, prezentăm doar câteva fragmente din raportul menționat, concentrându-ne pe aspectele selectate legate de consumul de alcool și efectele sale negative asupra femelelor gravide, precum și cunoștințele despre modul în care expunerea prenatală la alcool afectează fătul și sursele de informare.

Cuvinte cheie: copil, tulburare, SAF.

Basic FASD facts

Pregnancy is a very special period in the life of any woman. During this time not only is she responsible for herself but also for the life and wellbeing of her child. It is a period of particular care in regards to the physical, mental, hygienic and nutritional health. Soon-to-be mother needs to pay special attention to both her health and the health of the fetus. The first factor is a well-balanced diet that can provide all nutrients required by the body. This often results in a change of eating habits. Pregnant women need to limit their intake of sweets, saturated fats and salty foods in favor of those rich in protein, fiber, carbohydrates, minerals, iron, calcium and vitamins – A, B6, B9, and B12. Even though a growing human organism requires vast amounts of nutrition that does not mean that the mother has to consume twice as much. A correct weight gain during the pregnancy term is calculated to be between 9 and 12 kilograms.

Another important factor during pregnancy is physical activity. It is wise to give up on extreme sports in favor of gymnastics and other forms of moderate physical activity (swimming, cycling, and walking) which are recommended. Most importantly

when carrying out the activities is for the mother not to overheat herself as it can potentially cause damage to the fetus. Moderate activity improves the circulation, strengthening of the muscle tissue and body condition, correction of body posture, preventing flatfoot, increasing joint mobility, improves the mood, improves mental stability and helps ease the childbirth process [3, p.135]. Any decision of undertaking physical activity while being pregnant, should be consulted with a gynecologist who in turn will provide detailed information regarding different practices and activities for the mother. It will allow the mother to understand the benefits and limit possible dangers that might occur without such supervision.

Child's development in the prenatal period can be disturbed by a number of different factors. Just to name a few are: psychoactive substances, chromosome anomalies, diseases, age, mother's emotional health and mechanical factors.

Special attention should be paid to the so called teratogens or „factors originating from external environment which can cause birth defects or increase their occurrence” [2, p. 213]. Occurrence of the birth defect is decided by the period during which the fetus is exposed to the teratogen, its dosage and the genotype of both the mother and the child. The fetus is at its most vulnerable up until the 12th week due to the fact that most organ differentiation occurs in this period. Teratogen can be the lead cause of birth defects, embryo/fetal death, growth suppression as well as functional, hormonal, neurological and other disorders [2, p. 213-217]. A major factor in the development of a fetus is a presence of psychoactive substances that the mother is exposed to during pregnancy. They contain but are not limited to:

- Drugs, including marihuana, heroin or cocaine causing the Fetal Drug Syndrome (FDS)
- Nicotine causing the Fetal Tobacco Syndrome (FTS)
- Alcohol causing in developing fetus the risk of miscarriage, premature birth, growth suppression, brain damage, facial disfiguration, hyperactivity, coordination disorders, and organ defects defined as FASD (Fetal Alcohol Spectrum Disorders) occurring in the offspring of mothers who consumed alcohol during pregnancy period.

FASD is a new phenomenon that does not have a strong presence in the minds of the society at large. It has been introduced as a term in 2000 as not suitable for clinical practice. It's base elements are: fully symptomatic Fetal Alcohol Syndrome (FAS), partial Fetal Alcohol Syndrome (pFAS), Fetal Alcohol Effect (FAE), Alcohol Related Birth Defect (ARBD) and related to alcohol, Alcohol Related Neurodevelopment Disorder (ARND).

FAS – *Fetal Alcohol Syndrome* – is a disease entity occurring in children which, during the prenatal period, have been exposed to alcohol and due to its harmful influence have developed a range of birth defects such as: physical underdevelopment,

microcephaly, low birth weight as well as developmental defects: cleft lip and cleft palate, heart defects, earlobe and other organ defects. Said children will often exhibit characteristic facial features, so called dysmorphias: small and widely offset eyes, drooping eyelids, snub noses, lack of philtrum, narrow upper lip, lack of lip redness, smallish jaw, flattened mid facial region [4, p.8].

pFAS – *Partial Fetal Alcohol Syndrome* – in which we can note a presence of specific facial features characteristic to FAS, presence of at least one FAS symptom, brain damage occurring most visibly during the learning process and growth suppression.

ARND - *Alcohol Related Neurodevelopment Disorder* – neurological disorders related to alcohol are grouped into cases with defined presence of Central Nervous System pathology, functional disorders and disorders that are inconsistent with desired level of development (taking in consideration environmental and genetic factors) with confirmed prenatal fetal exposition to alcohol.

ARBD - *Alcohol Related Birth Defect* – consists of deformities, disfigurations, body part dysplasia, heart, limb, bone, kidney, sight and hearing defects.

In literature we can come across the Fetal Alcohol Effect term, which is used to determine the three above terms – pFAS, ARND, ARBD. In source literature we can also find terminology such as Alcohol Related Birth Defects (ARBD) and Fetal Alcohol Related Conditions (FARC).

In the context of FASD it is necessary to pay attention to separate specific disorder that affect the child to primary disorders (basic) and secondary disorders (inherited). Primary disorders are characterized by aspects in which we can distinct: lowered intellectual abilities, direct memory functionality disorders, difficulties in anticipating consequences, planning, increased sensitivity to touch, delay in social, emotional and cognitive functionality. Difficulties in communicating and language development will make it mandatory to instruct and educate the affected person in the simplest and least complex way. With those disorders it is vital to periodically repeat and solidify gathered knowledge as information can be easily forgotten. It should be mentioned that despite ascertaining a presence of mental disability it is not always right to connect it to FAS. FAS children often excel at IQ tests and can exhibit predispositions for various other aspects such as music or art. Symptoms that can suggest a presence of brain defects are: short attention span, easiness of distraction, loss of concentration, memory loss and difficulty forming permanent memories, hyperactivity, illogical actions and thoughts, spasms.

FAS secondary disorders are an effect of a lack of knowledge and proper care when directing child development. They are linked to its behavior as well as mental functionality. Such disorders occur in the moment when parents start treating the child as healthy and require normal development, however due to the damage it has sustained in its prenatal cycle, it cannot develop as required [1, p. 122-123]. Persons affected by

FASD, which have not been treated as children with disorders but rather as healthy children that cause issues, have developed the following symptoms: alienation, phobias, anger, impulsiveness, shutting in, pathological lying, running away from home, problems at school, assuming victim or persecutor role, unemployment, homelessness, lack of self-reliance, depression, self-mutilation, trouble with the law. Inherited disorders most often can be seen in the cognitive, emotional, social and health related spheres. Below we are listing the most characteristic ones per below categories:

Cognitive functionality:

- learning difficulties
- difficulties in math, geometry and geography
- concentration and awareness disorders
- difficulties in memorizing provided materials
- slow working pace
- difficulties in learning to read and write
- difficulties in understanding various commands
- difficulties in understanding written materials, poems, jokes
- mechanical learning and memorizing, difficulties in intentional memorization and logical learning

Social and emotional functionality:

- constantly on „Stress Alert” – hyperactive, impulsive, easy to irritate
- fearful, avoiding new experiences, coming on as „grumpy”
- during adolescence they are prone to depressive behaviors
- poor judgement, immaturity, often being the „sacrificial sheep” of the group and easy to become submissive in result
- difficulties in predicting consequences of their actions
- difficulties in empathy towards others
- problems in initiating and continuing friendships
- difficulties in having a proper distance towards strangers
- strong oppositional behaviors
- difficulties in recreating facts perceived by society as a lie

Health related functionality:

- disorders in perceiving satiety and hunger
- difficulties in reading various stimuli : touch, pain, visual, audio
- damage to eyesight
- damage to hearing
- cardio anomalies
- fragile skeleton, spinal deformities

- disorders of both fine and gross motor skills

Caring for a child affected by FAS it is important to pay attention to a couple of basic aspects that can help protect it from deepening the disorders caused by prenatal exposure to alcohol. These include: diagnosing FASD prior to 6 years of age, development in a stable environment that is able to satisfy child's various needs, consistency and predictability of the environment, family life devoid of violence [5]. In terms of conducting ourselves and the child we have to be straight and to the point, in communication avoid complicated words and terms, long monologues and speeches and in the environment of the FAS affected person we should limit presence of ornaments and toys. Keeping in mind the increased impulsiveness, it is vital to reduce the amount of unplanned and confusion or anger inducing situations. Uneasiness increase can lead to behavior that will directly threaten the safety of both the FAS affected person as well as persons in their vicinity. How we deal with the child as well as the environment it will grow up in has a profound effect on secondary disorders appearance. If FAS is diagnosed early, the child is encompassed with proper family care and psychological treatment those extreme behaviors can be avoided.

Research Method

The goal of the research was to find and answer to the question: what is the level of knowledge regarding FAS amongst people from different walks of life? Keeping in mind the necessity of gathering information required to pass the judgement, reaching conclusion regarding this specific aspect of reality, in our case showing the level of knowledge of FAS amongst various groups, an adequate research method has been chosen. In social pedagogy most often used are four methods of research: diagnostic polling, experimentation, pedagogical monography and case studies. To gather the knowledge presented below, diagnostic polling method has been used. It is a way of gathering information from structural, functional and social dynamic fields that are not localized but hold educational meaning and allow to understand views held by selected groups of individuals.

In the spectrum of this method a diagnostic polling process was used with the tool being the poll questionnaire. The undertaken study had a purely statistical and numerical character.

Research group and the course of study

First of the presented research studies were conducted among Krakow's students in 2006. It was a group of 180 female students from Krakow's University of Technology with 88 participants and Pedagogical University of Krakow with 92 participants.

In 2010 another series of polling has been conducted within 4 separate groups. First group counting 100 participants from Krakow's universities: Agricultural University

of Krakow and Pedagogical University of Krakow. Second 100 participant group consisted of primary school teachers from across the Lesser Poland region. Third group was made of residents and personnel from St. Luke's Hospital in Tarnow counting at 66 members. Grand total of the research group from this series was listed at 266 participants.

Next series of research were undertaken in 2012 on two groups. First group had 52 teachers from Cieszyn's primary schools attend the polling. 98 students from the IV High School in Olkusz made the second group. In total – 150 participants took part in the 2012 study. Last series of research took place in 2016 on a 63 participant group from Public Higher Vocational School „Pomerania” from Chojnice.

In comparison studies for years between 2006 and 2016 total number of respondents was counted at 659 persons. Results quoted in the article come from conducted research studies in which various environment participants had their knowledge was checked in regards to FASD term familiarity and are in the possession of the article authors.

Research results

The main goal was to gather and analyze information showing the level of knowledge regarding FASD related topics amongst a wide variety of participants. The spectrum of alcohol related fetal issues is an effect of alcohol consumption during pregnancy by the pregnant mothers. In order to prove that the problem is a severe one, all we have to do is present results from various studies conducted on this topic, i.e.: research by the National Agency of Counteracting the Alcohol Related Problems which concluded that almost a third of pregnant females consume alcohol during their term [6]. In order to be able to successfully prevent the negative effects of FASD we need to first and foremost familiarize ourselves with the environments that are most likely to be affected by FASD or people who are either spending time or working with FASD affected persons. This is why the research has been conducted within groups of middle to high school youth, students, teachers as well as residents and staff of hospitals.

The results are focused on few key elements: familiarity with the FASD terminology, public opinion on consuming alcohol during pregnancy and consequences of doing so, sources of information regarding the post alcohol fetal disorders and the institutions who are tackling the presented issue.

In the below chart we would like to present the results of familiarity with the FASD definition amongst the participants. As indicated by the collected data there are severe differences in the outcome depending on the year the study has been conducted in. Comparatively the least amount of participants were familiar with the FASD term (in years 2006 and 2010 said term was FAS – Fetal Alcohol Syndrome). In 2006 the result was 46,6% of students who took part in the poll. The result itself is mostly due to the Pedagogy University students who were more familiar with the knowledge in this topic.

In following research from 2010 which was conducted over a group of Krakow’s students and residents and staff from St Luke’s hospital in Tarnow the percentage has increased by several points up to 62,79%. Even though the familiarity with the terminology was noted to be on the decline in 2012 it is mostly due to the fact that the topic not widely known in middle and high school environment. The teacher group has encountered this terminology far more often. A significant spike in familiarity with the FASD term (96.82%) was noted in 2016. That research was conducted over groups of part-time students and graduates of the pedagogy curriculum, in many cases active teachers, pedagogues and counselors – workers of many institutions from the social and educational sectors and schools which has contributed to such a high result.

Chart - 1. Familiarity with the FASD term

Year	Yes		No	
	#	%	#	%
2006	84	46,66	96	53,34
2010	167	62,79	99	37,21
2012	85	56,66	65	43,34
2016	61	96,82	2	3,18
Total	397	60,24	262	39,76

Source: Own research

On the other hand those results actively portray the current level of knowledge in the topic by a wide variety of social groups. Most importantly environments which by design should be familiar with the issue, have actual knowledge regarding FASD. Most knowledgeable are the groups of Pedagogy students and medical personnel. This can benefit in having an appropriate stance and ability to work in regards to persons who are showing symptoms of this particular illness.

Another question we would like to point to would be the question of societal acceptance for females to drink alcohol during pregnancy. As we can see from the chart below the answers are not as clear-cut as we might think.

Chart - 2. Acceptance in regards to females drinking alcohol during pregnancy

Year	Yes		No	
	#	%	#	%
2006	37	20,55	143	79,45
2010	10	3,76	256	96,24
2012	48	32,00	102	68,00
2016	9	14,28	54	85,72
Total	104	15,78	555	84,22

Source: Own research

Unfortunately, a statistically higher percentage appears, that consists of persons who are accepting of such practice. We have to point out however, that even though no

specified dosage can be considered harmful to the fetus, it has been widely assumed that even the smallest of dosages can potentially have ill effects. This is why total abstinence from alcohol is advised during the term. Not all of the participants however, have such understanding of the matter.

The worst results are presented in the 2012 research where the participants consisted of middle and high school teachers and students. Such high results are mostly influenced by the young participants who were asked to share their opinion during the study. An unsettling result is one from 2016 where 14.28% of future pedagogues accept female drinking during pregnancy and it is not a very optimistic looking statistic. Most commonly they will refer to prophylactic consumption of red wine or a symbolic glass of champagne. It is however a gross misunderstanding, even though said participants do have a large understanding about harmful effects of alcohol overall. Vast majority of participants (91.20% on average) do have an understanding on how alcohol can negatively affect the fetus (Chart - 3) and the consequences derived from its consumption (Chart - 4).

Chart – 3. Harmful effects of alcohol on the fetus

Year	Yes		No	
	#	%	#	%
2006	165	91,66	15	8,34
2010	225	84,58	41	15,42
2012	149	99,33	1	0,67
2016	62	98,41	1	1,59
Total	601	91,20	58	8,80

Source: Own research

Chart – 4. Consequences of consuming alcohol during pregnancy

Year	Yes		No	
	#	%	#	%
2006	82	45,55	98	54,45
2010	181	90,50	19	9,50
2012	139	92,66	11	7,34
2016	59	93,65	4	6,35
Total	461	77,74	132	22,26

Source: Own research. Total number of participants is lower by 66 as when hospital residents and staff were taking part in the polls in 2010 such questions were not asked.

The consequences of drinking alcohol are the subject of analysis results presented in Chart – 5. It is worth noting that not all listed disorders are specific to alcohol related fetal issues. We know that alcohol consumption during pregnancy is a common cause for

miscarriages, however it is not a symptom of FASD. Just like physical disabilities, genetic defects, alcohol withdrawals or mental retardation are not a symptom either (those have been presented in *italics* in Chart - 5).

Chart – 5. Knowledge of consequences of drinking alcohol during pregnancy

Consequence	2006		2010		2012		2016		Total	
	# - 180	%	# - 266	%	# - 150	%	# - 63	%	# - 659	%
<i>Fetal under-development</i>	10	5,55	34	12,78	38	25,33	21	33,33	103	15,63
<i>Damage to CNS</i>	3	1,66	33	12,40	32	21,33	25	39,68	93	14,11
<i>Miscarriage</i>	32	17,77	36	13,53	21	14,00	3	5,28	92	13,96
<i>Mental retardation</i>	29	16,11	19	7,14	35	23,33	2	3,17	85	12,90
<i>Development disorders</i>	2	1,11	23	8,65	31	20,66	22	34,92	78	11,84
<i>Physical disabilities</i>	2	1,11	21	7,89	49	32,66	-	-	72	10,92
<i>Diseases</i>	11	6,11	27	10,15	20	13,33	-	-	58	8,80
<i>Facial dysmorphia</i>	-	-	26	9,77	-	-	17	26,98	43	6,52
<i>Low birth weight</i>	-	-	28	10,52	4	2,66	11	17,46	43	6,52
<i>Organ damage</i>	-	-	17	6,39	13	8,66	5	7,93	35	5,31
<i>Hyperactivity</i>	2	1,11	22	8,27	-	-	8	12,70	32	4,52
<i>Low height</i>	-	-	18	6,76	4	2,66	9	14,28	31	4,70
<i>Genetic defects</i>	17	9,44	5	1,88	9	6,00	-	-	31	4,70
<i>Memory disorders</i>	-	-	14	5,26	-	-	2	3,17	16	2,43
<i>Alcohol withdrawals</i>	-	-	7	2,63	-	-	-	-	7	1,06
<i>No answer</i>	112	62,22	46	17,29	15	10,00	2	3,17	175	26,55
Total	220	122,19	376	141,35	271	180,66	127	201,58	994	150,83

Source: Own research

Nevertheless these symptoms are often listed by the participants. On the basis of the above table, we can determine that participants from the 2016 study can identify them most effectively. A correlation can be seen as time went on, participants were more knowledgeable overall regarding the alcohol usage during pregnancy. It can be explained as nowadays we are coming across more and more information regarding the problem. Among the symptoms listed by the participants we can identify specific ones: damage to the CNS, facial dysmorphia, hyperactivity, memory disorders, low birth weight, low height as well as the more broad: fetal underdevelopment, development disorders and organ damage. Such result can be attributed to the FASD related topics being taught and

discussed in schools, universities and conferences that are regarding this problem. It also has a hold in social campaigns organized by dedicated institutions such as the country wide social campaign „Pregnancy without alcohol” organized between 2007 and 2008 by the National Agency of Counteracting the Alcohol Related Problems.

The fact of providing a much higher dose of information to the public is not without any meaning. We will tackle the way respondents receive their information regarding FASD further in this article.

As we can see from the data presented in Chart – 6, participants will most likely link their knowledge regarding FASD to television programs. It is however not a reliable source as there are very few programs that actually touch on FASD in both commercial and state ran stations. They do appear, but they are rather sporadic in nature and most of them portray „just another child born to an alcoholic mother”.

It is not a surprise however, that statistically high percentage for providing information would be taken by the Internet. Persons who want to know more about the terminology and the science behind it can find vast amounts of information there both on Polish and English website, however there is a prevalence of the latter on the web. Those sites can inform about the disease itself, its specifications, causes, course symptoms and problems associated with raising an FASD affected child. On the other hand it would be a good thing to know what we are looking for and why we do. It could be that some people come across the information by accident, while browsing for data not necessarily related to FASD but having common grounds or topics. Indicating press as another good source of information can also be seen. Specialist and in depth articles are published in many different publications, be it medical, educational, sociological or psychology related and most importantly in women magazines.

Chart - 6. Sources of information regarding FASD

Source	2006		2010		2012		2016		Total	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
	180		266		150		63		659	
Television	36	20,03	71	26,69	76	50,66	15	23,81	198	30,04
Internet	12	6,66	45	16,91	71	47,33	26	41,27	154	23,37
Press	23	12,77	35	13,15	68	45,33	8	12,69	134	20,33
Schools, Universities	45	25,00	-	-	48	32,00	4	6,35	97	14,72
Radio	34	18,88	32	12,03	8	5,33	1	1,59	75	11,38
Medical personnel	8	4,44	15	5,64	11	7,33	7	11,11	41	6,22
Work	-	-	8	3,01	23	15,33	4	6,35	35	5,31
Family	4	2,22	19	7,14	2	1,33	2	3,17	27	4,10
Friends and colleagues	7	3,88	5	1,88	7	4,66	4	6,35	23	3,49
Conferences and training	2	1,11	8	3,01	7	4,66	5	7,94	22	3,34

sessions										
Leaflets and pamphlets	4	2,22	-	-	6	4,00	6	9,52	16	2,43
Other	17	9,44	29	10,90	9	6,00	1	1,59	56	8,50
No answer	5	2,77	20	7,52	3	2,00	1	1,59	29	4,40
Total	197	110,53	287	107,88	339	225,96	84	133,33	907	137,63

Source: Own research

We can consider it to be a high point in the studies that more and more information regarding FASD is provided at the school or university levels. It is an important element of the spectrum of social related problems prevention, including preventing addictions and substance abuse. Another positive result is the amount of knowledge shared at work and on specialist conferences that increased over the years.

It is worth noting that more and more often (almost doubled progress from 4,44% in 2006 to 11,11% in 2016) information regarding FASD is being provided by trained medical staff, doctors and nurses alike. Furthermore an increase in percentage of participants who can name institutions tackling the issue can be noted (from 0,55% in 2006 to 44,44% in 2016). Even though a large portion of the participants still cannot correctly identify them, the correct identification percentage is getting higher as time goes by.

Chart - 7. Knowledge regarding institutions that are involved with FASD

Year	Yes		No	
	#	%	#	%
2006	1	0,55	179	99,45
2010	92	46,00	108	54,00
2012	20	13,33	130	86,67
2016	28	44,44	35	55,56
Total	141	23,77	452	76,23

Source: Own research. Total number of participants is lower by 66 as when hospital residents and staff were taking part in the polls in 2010 such questions were not asked.

Unfortunately, according to the statistic, the group that has the least amount of knowledge is middle to high school students. In practice, they can only point out to institutions that are specifically dealing with psychiatry or education and those not always diagnose and treat FASD afflicted patients.

Summary

The spectrum of alcohol related fetal issues indeed has a negative effect. It leads to severe amount of brain damage that will impact to the quality of life for both youth and

adults that are affected by FASD. The overall amount of knowledge in regards to FASD is not high amongst participant but a significant growth in awareness can be seen over the years.

The term itself (FASD) is not well known to the participants. It is however becoming more and more known and it is worth mentioning that practically all respondents are in agreement that consumption of alcohol during pregnancy can have harmful effects on the developing fetus. Although participants are aware of the negative impacts alcohol has on a human body, they will allow its use on special occasions even by pregnant women. This argument most often comes up when discussing the use of red wine which, in opinion of a part of the pollsters, is improving various blood parameters. Similarly viewed is consumption of cognac as it is seen as a panacea that can affect mother's circulation during pregnancy. Unfortunately both of those myths have strong enough following in today's society. A large group of females is prepared to partake in alcohol consumption if it is recommended by either her GP, family or friends.

Despite knowing about alcohol's harmful effects, participants cannot exactly point out what specifically can be affected and in what way. It is of note that the amount of knowledge is on the increase and with almost each consequent study, the awareness regarding alcohol relation to the fetus is growing. Those are indicated by the many correct answers in regards to functional and developmental disorders. Much of the important information is provided to the participants via multiple knowledge sources. They consist of television, internet, press, radio, schools, universities and work. A very important role is that of the media. It allows shaping of societal stances towards the issue as well as influencing social beliefs. Media give a chance for the information to reach as wide of an audience as possible. It is in the best interest that the possible dangers of alcohol use to be shared more often. It should be mentioned that respondents pointed out to medical staff, family and friends as their source of information in this matter. This leads us to believe that overall amount of familiarity with FASD is becoming more and more popular.

It remains however a problem, the amount of persons who still do not have information as to which institutions are responsible for combating FASD and where to seek help if such assistance is needed. Rarely can the participant point as to which Polish institutions have begun popularizing knowledge about FASD, to diagnose the disease or provide treatment to those affected by it. Vast majority would point out to specialized psychiatric and psychological clinics as those who diagnose and treat FASD patients. It is not always the case, however more and more staff members from said institutions receive specialist courses on how to treat and care for a FASD affected child which is a great improvement in and of itself.

FAS and other alcohol related disorders remain incurable as destructive changes in the body occur during the fetal stage. We can simply prevent those ill effects by not

allowing mothers to consume alcohol during their pregnancies. We assume that providing information regarding the consequences to the mothers early, will lead to a decrease in FASD affected child births. This is why the role of prophylactic, information and prevention is so important in this matter.

Bibliography

1. Banach M., Matejek J. *W trosce o zdrowie dziecka i twoje*. Kraków, 2016.
2. Bartel H. *Embriologia*. Wydawnictwo Lekarskie PZWL. Warszawa, 2004.
3. Fijałkowski W. *Rodzi się człowiek*. Wydawnictwo Duszpasterstwa Rolników. Włocławek, 2006.
4. Jadczyk-Szumilo T. *Neuropsychologiczny profil dziecka z FASD. Studium przypadku*. Wydawnictwo Parpamedia. Warszawa, 2008.
5. Piaskowska A. *Płodowy Zespół Alkoholowy (FAS)*.
www.ppp3gdynia.szablon.pl/web_documents/plodowy_zespol_alkoholowy_fas.pdf
(accessed at 19.10.2017).
6. <http://www.parpa.pl/index.php/ciaza-bez-alkoholu/badania>, (accessed at 5.11.2017).

THE CORRELATION BETWEEN MUSIC AND ELEMENTARY SCHOOL DISCIPLINES (English, mathematics and religion)

Belal BADARNE, PhD student

Natalia COCIERU, PhD

Chair of Foreign Languages, TSU

Abstract. Music is inherent in the spoken language. Many young children appear to be naturally inclined to hum or to sing a tune. In this context, it is beneficial to build upon musical interests and enhance their literacy development simultaneously, by integrating music throughout curricular areas to develop comprehension skills, improve listening and oral language skill development, improve attention and memory, and enhance abstract thinking.

Keywords: music, affective filter, English, religion, maths.

CORELAȚIA DINTRE MUZICĂ ȘI DISCIPLINELE DIN ȘCOALA ELEMENTARĂ (engleză, matematică și religie)

Rezumat. Muzica este un factor inerent în limbajul vorbit. Majoritatea copiilor pot cânta sau fredona o melodie fără dificultăți. În acest context, este benefică stimularea interesului pentru muzică paralel cu dezvoltarea competențelor pentru alte discipline, fapt care va avea drept consecințe dezvoltarea atenției, memoriei, gândirii abstracte, precum și abilităților de înțelegere și de comunicare.

Cuvinte-cheie: muzica, filtru afectiv, limba engleză, religia, matematica

According to the affective filter, a hypothesis developed by Krashen [4], in order to stimulate optimal learning, the affective filter must be weak. A weak filter means that positive attitude toward learning is present. Due to the causal learning environment used when singing, songs appear as a means for achieving a weak affective filter promoting learning [10]. Considering this idea, we emphasize the importance of introducing music in studying elementary school disciplines as a basis for the further development of pupils' intellectual skills.

It is agreed that music plays an important role in language and literacy development. A Child's initial introduction to patterned text, grammatical rules and various rhyming often occurs first in songs. Language lessons addressing grammar, reading fluency and writing, among other literacy skills can be enhanced through music [10]. Music can be used to teach variety of language skills, such as “sentence patterns, vocabulary, pronunciation, rhythm, and parts of speech”.

Learning a second language can be a stressful and difficult process. There are many techniques and strategies that foreign language teachers use in their classrooms to aid in the acquisition of the second language. According to Krashen [4] creating an environment that has a low affective-filter, meaning minimal stress and non-threatening, is essential for second language learning to take place. In addition, second language learners need devices to engage them and allow for retention of the second language. Music is a common technique used by foreign language teachers because it has many benefits that apply to the foreign language classroom. According to Krashen's Input

Hypothesis [4], input must be comprehensible for language learners to retain information. Within his Input Hypothesis, Krashen developed the „Monitor Model” which offers five hypotheses regarding language learning. The fourth hypothesis deals with comprehensible input. The hypothesis states, „Acquisition occurs only when learners receive optimal comprehensible input that is interesting, a little beyond their current level of competence ($i + 1$)” [12]. This means that the level of linguistic content that students receive must be at their level or slightly above so that learning could take place. Chunking or dividing language up into smaller, comprehensible parts can aid in language learning. „Through word/sound play, many „chunks” of useful language can be incorporated into the learner’s linguistic repertoire at almost any age or proficiency level” [2], [4], [5].

Using music in the foreign language classroom corresponds with Krashen’s Input Hypothesis. „Music tends to reduce anxiety and inhibition in second language learners. Learning a new concept through a song or listening to music is less threatening than a lecture or worksheet [4]. „Music breaks down barriers and creates a friendly environment” [5]. There are different ways in which music can be integrated into the classroom to produce this effect; for example „group singing can lower the walls between people, decrease competitive instincts and build cooperation in its place” [4]. In addition, music corresponds to the hypothesis stating that input must be meaningful.

Music „is a great motivator for its lyrics are often very meaningful” [5]. Emotions and real-life situations are often at the core of music, fact that provides for a connection between the second language and the student’s perspective. „Creating relevance for the student is necessary for learning to occur” [5].

All levels of language learners can benefit from using music in the foreign language classroom. Vocabulary can be taught through songs. Although beginning language learners will not have a large vocabulary foundation to understand all of the words in songs, they will be able to pick out familiar words [5]. Creating an input that is slightly above their current level will create a sense of curiosity and inspire motivation to learn what the new words mean. Using music in the language classroom also fosters participation. The students are often eager to learn the words of the new song and participate in classroom activity. Creativity and critical thinking in the foreign language is also achieved when song is implemented into second language instruction. More advanced students can interpret the meaning of the song or create their own stanza to the song [5].

Chants are a popular tool in foreign language classrooms. Carolyn Graham developed many of the chants that are used in classrooms today [80]. Chants can be used in the classroom to „expose students to natural intonation patterns and idiomatic expressions” [12]. Chants provide for redundancy and repetition. Through constant revision of grammar and vocabulary, students will begin to store them in long term

memory. Pronunciation of the second language is also emphasized in chants [5]. When using a chant in instruction, Patricia Richard-Amato found that “it unnecessary to stop and correct students’ pronunciation. „Students seem to acquire the correct pronunciation through listening and repetition. Another benefit of chants is that they can help students to remember and internalize patterns. In foreign languages there are many patterns to be learned and memorized, thus a memory device is useful. Chants serve this purpose in the foreign language classroom. Rhyme and rhythm allow the students to remember the chant and therefore remember the grammatical or cultural implication of the chant [5].

A strong correlation was found between learning music in early age and nerve connections in the brain that is responsible for understanding mathematics [11], [15]. In other researches it was found that students who learnt music got higher achievements in mathematics more that those who did not learn music [13], [9], [8]. A research conducted in Austria and Switzerland found that students that learnt music 5 hours a week instead of learning 5 lessons of mathematics, got the same achievements as their fellows who didn’t learn music and learnt instead mathematics [11].

Historically associated with social permissiveness and licentious behavior, music has been discredited by religious leaders and spokespersons for generations. Nevertheless, religions include music as integral to sacred practice. Musical forms of worship in religions are justified in ancient sacred scripture descriptions of sacred musical events and dictates. While contemporary Israeli society is reigned by secular influences, religious communities of Arab persuasions continue to thrive, striving to uphold religious norms and dictates even as secular and Western exposure cannot be denied. Tensions between tradition and modernity pervade musical pursuit within such religiously observant communities, where historical paradoxes become intensified and complicated by modern-secular influences.

A research conducted by Badarne and Erlich [1] found that associations of permissiveness and licentious behavior become sublimated, as passion is channeled towards religious fervor. Musical actions and behaviors, otherwise forbidden, become permissible when pursued for educational purposes. The prominence of music teacher image emerges as a most dominant theme. The shared experience of the two music educators embodying dual identity as community insiders committed to religiously observant life, but also participating in professional communities of music, is revealed as a major affordance. These religiously observant teachers gain trust of their communities even as they challenge the borderlines of religious dictates in pursuit of enacting their own professionalism. Personal knowledge of religious dictates and dictate histories allow the two teachers to maneuver wisely in bending and stretching religious limits. Musical professionalism and personal musical knowledge inspire the teachers to expand communities' musical experiences, sometimes instigating acts towards cultural change. This intricate balance depends on the teachers' ability to maintain a positive religious

image in their communities. Both colleagues confess that what some of their graduates do musically and culturally, they themselves must continue to abstain from in order to continue to influence future generations.

The results of Badarne and Erlich study [1] tell a story of multicultural cross influence in contemporary Israeli society. Music is shown to act as a social practice, as an educational pursuit and as a religious outlet within traditionally religious communities. Music teachers living within these communities as participant observers oscillate between being insiders and outsiders of their communities. When successful, these teachers are able to reinterpret traditional religious dictates, expanding musical presence and practice in their communities, and exposing traditional gaps between traditional religious law dictates, philosophical mindsets of each religion and contemporary practice.

In many religions, music is a topic of dispute. There are some conservative interpretations of Islam hostile to music. There is a preconception among many that Islam as a religion is proscriptive when it comes to music [7], [6], [3]. In Islam, there are hardliners. According to the real hardliners, almost no kind of Mosiqa is acceptable, the sole exception being that women are allowed to play a minor hand-drum called the daveh (like a tambourine without any rattles) in the company of other women. No men are to be present. Men are not allowed to play the Daveh. The next step is allowing young girls to sing songs at 14 (religious feasts), and women to sing for other women at celebrations (but only „decent” songs). This is looked upon as either Makruh (discouraged) or Haram [6], [7], [3].

One of the major modern sources used is the late Sheikh Muhammad Nasir ad-Din al-Al-bani, who lived in Jordan. In 1994, he published a book called “Tahrim Aalati t-tarab” (The prohibition of musical instruments). In the text it is argued that music is to be understood as „idle talk”, quoting the Koran Surat Luqman 31:6. In the early exegesis of the Koran, this phrase is connected with any activity considered morally questionable such as slander or lying, but also sometimes with singing and the playing of instruments. This kind of talk is further connected to the voice of Satan misleading the believers. Instead of giving praise to Allah and learning about Islam, musicians engage in useless and sometimes harmful activities. This is in fact one of the central arguments against music [7]. Music is useless. Nothing is produced; nothing is achieved. For this reason amateurs, rather than professional musicians, are praised for their musicality by some moderate hardliners. Professionals have to spend too much time practicing, time they should use remembering Allah. The fact that some hardliners tolerate military and occupational songs is often backed by arguments about their increasing motivation and productivity [al-Ghazali [d. 1111], cited in 87]. In the modern age the cost of buying music is contrasted with the use that money could be put to as saclike (alms) [7], [6].

One of the most thorough studies of Islam and music is Amnon Shiloah's [14] *Musk in the World of Islam*. In chapter 4, called „Islam and Music”, he reviews classical

Islamic sources. He writes that: „one finds repeated belief in the overwhelming power of music, which exerts an irresistibly strong influence on the listener's soul” [14]. In the same spirit, Abu Hanifa [d. 767] wrote: „Musical instruments are the wine of the soul, and what it does to the soul is worse than what intoxicating drinks do” [cited on <www.islam-qa.com>]. The ninth-century theologian and jurist Abi 'I-Dunyyi [d. 894] wrote in his book *Dhamm Al-Maldld* (The book of the censure of Instruments of Diversion) [14] that music causes believers to stray from devotional life, and it should be treated as other prohibited activities such as gambling and drinking. The crucial issue here is the presumed and acknowledged power of music. Music is seen as a rival for the passion of humans. Passion should be devoted to Allah. Instead this passion is wasted on something useless but powerful that might become an obsession. It can also spread in society, causing a general decline in decency and morals [7], [3]. The ideas above lead to a discussion on the sinful living connected to listening to or performing music. Just as a footnote, it might be mentioned that the hardliners tend to separate listening from hearing; the latter is not forbidden but should be avoided [7]. Intention is one of the most important concepts in Islamic morals, ritual and jurisprudence. If the intention is to listen and enjoy, then it is sinful, but if someone by accident hears but is not set on enjoying, then it is no sin [7]. More liberal minds tend to claim that there is no harm inherent in music as such; more important is the company in which music is listened to or played. In other words, it is where, when and with whom you perform or listen to music that is crucial. If music is associated with forbidden pleasures such as drinking alcohol, taking drugs etc., then that music is regarded as forbidden because it contributes to the sins. Real hardliners would say that music in itself incites sins [7], [3].

Conclusions

Despite the controversial attitudes of Islam religion toward music, the integration of arts in teaching becomes more and more actual in Israel. Music can be naturally integrated throughout language curricular areas to develop and to extend vocabulary and comprehension skills. It can also improve listening and oral language skill development, improve attention and memory, and enhance abstract thinking. In addition, music tends to reduce anxiety and inhibition in second language learners, it has the power to keep students engaged and reduce discipline problems within the classroom, limit behavior problems and increase performance. Moreover, music enhances pupils' **concentration**, **enriches the material** and provides more **meaning to the lesson**. When the learners are more engaged and interested in the lesson, they will stay longer **focused** and retain more information.

Bibliography

1. Ehrlich A., Badarne B. Between tradition and modernity: a dialogical survey of Arab and Jewish musical restrictions as observed and transformed by religiously observant music educators. From a conference in Finland, 2014.
2. Jackson M. F. and Joyce D. M. *The Role of Music in Classroom Management*. New York: New York University, 2003. pp. 1-11.
3. Korpe M. ed. *Shoot the Singer! Music Censorship Today*. New York: Zed Books, 2004.
4. Krashen S. D. *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford, England: Pergamon Press, 1982.
5. Merrell A. The benefit of incorporating music in the classroom. 2004. Retrieved August 19, 2010 from <http://Audreymerrell.net/INTASC/INTASC6/the%20benefits%20of%20incorporating%20music.pdf>
6. Otterbeck J. Music as a Useless Activity: Conservative Interpretations of Music in Islam, *Shoot the Singer!: Music Censorship Today*, Marie Korpe ed. London: Zed Books, 2004.
7. Otterbeck J. The legal Status of Islamic Minorities in Sweden. In: R. Aluffi B. Zincon (eds) *The legal treatment of Islamic Minorities in Europe*. Leuven: Peeters, 2004.
8. Patel A. D. *Music, language and the brain*. New York: Oxford Univ. Press, 2008.
9. Patel A. D. Language, music and the brain: A resource-sharing framework. In: P. Rebuschat (Eds.), *Language and music as cognitive systems*. Oxford: Oxford University Press. Patel, A. D. & Daniele, J. R. An empirical comparison of rhythm in language and music. *Cognition*, 87, 2003, B35–B45.
10. Paquette K. R., & Rieg S. A. Using music to support the literacy development of young English language learners. *Early Childhood Education*, 36, 2008.
11. Rauscher F. H., Shaw G. L., Levine L. J., Wright E. L., Dennis W. R., & Newcomb R. L. Music Training Causes Long-Term Enhancement of Pre-School Children's Spatial-Temporal Reasoning. *Neurological Research*, 19(1), 1997. pp. 1-8.
12. Richard-Amato Patricia A. *Making it Happen: From Interactive to Participatory Language Teaching*. 3rd ed. New York: Longman, 2003.
13. Schlaug G., Norton A., Overy K., & Winner E. Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 2005. pp. 219–230.
14. Shiloah A. *Jewish Musical Traditions Jewish Folklore and Anthropology*. Wayne State: University Press, 1995.
15. Shrigley R. L. The correlation of science attitude and science knowledge of preservice elementary teachers. *Science Education*, 58(2), 1974. pp. 143-151.

TIPOLOGIA ȘI ETAPELE REALIZĂRII EXERCITIULUI DIDACTIC

Vasile PANICO¹, conf. univ., dr.

Violeta ȚURCAN², învățătoare

¹Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar, UST

²Liceul „Ion și Doina Aldea-Teodorovici”, mun. Chișinău

Rezumat. Studiul este consacrat analizei și dezvoltării conceptului „exercițiul didactic”. În lucrare se prezintă temeiurile/criteriile științifice de tipologizare a exercițiilor didactice: componentele structurare ale personalității, tipurile de activități sociale, obiectivele educaționale, componentele culturii sociale, reflectate în conținutul învățământului, etapele procesului de însușire a materiei de învățământ. În lucrare se descriu și se caracterizează etapele/fazele exercitării didactice.

Cuvinte-cheie: metoda exercițiului didactic, tipologia exercițiilor didactice, etapele/fazele exercitării didactice.

TYOLOGY AND STAGES OF THE TEACHING EXERCISE

Abstract. The study is devoted to the analysis and development of concept exercise. This paper reflects the grounds/scientific criteria typology of exercises: components of personality structure, types of social activities, educational objectives, components of social culture reflected in the content of education, stages of educational material properties, the paper describes and characterizes the stages/phases of the exercise.

Key Words: exercise, method typology exercises, teaching exercise phases/stages.

Introducere

Instruirea ca activitate socio-umană urmărește scopul ca generația în creștere să asimileze experiența socială, cristalizată în valori materiale și spirituale. Valorile și cultura materială pot deveni însușiri ale conștiinței personalității atunci când acestea se exprimă prin cunoștințe, abilități, capacități și atitudini. Cultura socială reprezintă sursa fundamentală a conținutului învățământului. Conținutul învățământului, ca microsistem al culturii sociale, reprezintă sistemul de cunoștințe și abilități, experiența de activitate creatoare și experiența de atitudini emoționale [1].

Conținutul învățământului ca microsistem al culturii sociale devine însușire a cunoașterii personalității elevului în cadrul procesului de instruire (predarea-învățarea-evaluarea), prin aplicarea unui instrumentar specific – metodele de instruire.

Metodele de instruire reprezintă căile și mijloacele de activitate comună a pedagogului și elevilor sau de predare-învățare-evaluare, orientate spre însușirea de către elevi/studenti a conținutului învățământului, exprimat printr-un sistem de competențe. Metodele de instruire au menirea de a asigura în mod amplu, deplin și integral predarea-învățarea-evaluarea componentelor conținutului învățământului. Fiecare metodă și grup de metode instructive posedă un anumit potențial și anumite limite în realizarea conținutului învățământului/finalităților educaționale. Exercițiul didactic, ca modalitate de realizare a unui sistem de acțiuni și operații mintale și practice/motrice, conține

posibilități majore în vederea achiziționării cunoștințelor, abilităților și capacităților în ceea ce privește formarea atitudinilor virtuale și reale.

În științele pedagogice conceptul *exercițiul didactic* se definește în mai multe feluri. Astfel, C. Cucuș susține că „exercițiul didactic constituie o modalitate de efectuare a unor operații și acțiuni mintale și motrice în vederea achiziționării unor cunoștințe și abilități” [2, p. 347]. Aproximativ în același mod definește conceptul de exercițiu didactic I. Nicola: „Exercițiile sunt considerate ca acțiuni motrice sau intelectuale ce se repetă relativ identic cu scopul automatizării unor modalități sau tehnici de lucru de natură motrică (manuală) sau mintală” [3, p. 476]. V. Guțu și M. Vicol tratează conceptul nominalizat în formă de repetare activă a unor structuri cognitive și motrice [4], iar M. Bocoș susține că „metoda exercițiului... presupune operaționalizarea conceptelor însușite, urmată de formarea abilităților (priceperilor și deprinderilor) de utilizare a acestora în vederea soluționării unor aspecte educaționale, la nivel teoretic sau practic-educational” [5, p. 237].

Pornind de la diversitatea modalităților de definire a conceptului *exercițiul didactic*, putem face următoarele concluzii:

- Exercițiul didactic reprezintă un sistem de acțiuni motrice sau mintale în vedere achiziționării cunoștințelor și abilităților.
- Formarea și dezvoltarea priceperilor și deprinderilor (abilităților) generale și specifice reprezintă finalitatea/rezultatul repetării în mod aproximativ identic a acțiunilor mintale și motrice.
- Exercițiul didactic este preponderent direcționat spre formarea structurilor operatorii ale gândirii.
- Cunoștințele despre mijloacele de activitate servesc ca factori și condiții de formare și dezvoltare a abilităților la elevi.

Tipologia exercițiilor didactice. În opinia noastră, exercițiul educațional/ pedagogic reprezintă un sistem integrator de acțiuni anatomo-fiziologice, psihice și educaționale, orientate spre dezvoltarea armonioasă a personalității. Reieșind din acest concept, putem afirma că toate tipurile de exerciții pot fi plasate, condiționat, în trei grupuri mari:

- Exerciții de dezvoltare anatomo-fiziologică a personalității (de dezvoltare fizică corectă și fortificare a sănătății, de formare a abilităților motrice și a atitudinilor de practica sistematică cultura fizică și sportul ș. a.).
- Exerciții de formare și dezvoltare a proceselor psihice la personalitate (de dezvoltare a percepției, memoriei, atenției, motivației, gândirii ș. a.).
- Exerciții educaționale (de dezvoltare intelectuală și morală, de formare a culturii estetice și ecologice, de formare a concepției despre lume și a culturii de comunicare, de educație tehnologică și formare profesională ș. a.).

Exercițiile pot fi direcționate spre formarea și dezvoltarea în mod special a uneia sau a două-trei componente structurale ale personalității umane: de dezvoltare psihică și educațională; de dezvoltare psihică și anatomo-fiziologică, de dezvoltare anatomo-fiziologică și educațională; de dezvoltare concomitentă educațională, psihică și anatomo-fiziologică.

Dacă la bază se iau tipurile de activități sociale, atunci exercițiile educaționale pot fi clasificate în mai multe grupuri: de comunicare, de învățare, de muncă fizică, de formare și activitate profesională etc. Exercițiile se clasifică și în funcție de laturile/componentele educației: intelectuale, morale, estetice, ecologice etc. Exercițiile se clasifică cel mai frecvent în baza competențelor educaționale, proiectate în curricula școlară. Exercițiile pot fi clasificate și în funcție de clasele de obiective educaționale. Astfel, în baza taxonomiei lui B.S. Bloom, elaborată pentru domeniul cognitiv, pot fi evidențiate următoarele clase de exerciții:

Tabelul 1. Clasele de exerciții didactice caracteristice domeniului cognitiv

<i>Obiectivele cognitive</i>	<i>Clase de exerciții didactice</i>
Cunoașterea	Exerciții de recunoaștere, de definire, identificare, scriere, precizare ș.a.
Înțelegerea	Exerciții de redefinire, reformulare, transformare, ilustrare, stabilire, interpretare, demonstrare, determinare ș.a.
Aplicarea	Exerciții de folosire, aplicare, completare, clasificare, proiectare, scriere, rezolvare, extrapolare ș.a.
Analiza	Exerciții de analiză, diferențiere, discriminare, comparare, selectare ș.a.
Sinteza	Exerciții de a compune, a construi, a combina, a deduce, a proiecta, a produce ș.a.
Evaluarea	Exerciții de evaluare, estimare, argumentare, standardizare, validare ș.a.

Exercițiile didactice se clasifică și în „funcție de caracteristicile contextului educațional: numărul de elevi și forma de organizare a activităților – individuală, frontală sau pe grupe, nivelul clasei de elevi și performanțele obținute de aceștia, scopul didactic și obiectivele operaționale urmărite, etapa în care sunt utilizate în procesul de predare-învățare...” [5, p. 137].

C. Cucoș clasifică exercițiile didactice în conformitate cu următoarele criterii: a) după funcțiile îndeplinite (introductive, de bază, de consolidare, operatorii, structurale); b) după numărul de participanți la exercițiu (individuale, de echipă, colective); c) după

gradul de intervenție a cadrului didactic (dirijate, semidirijate, combinate); d) după obiectivele de învățământ (gramaticale, literare, matematice, sportive, artistice etc.) [2, p. 347].

Este rezonabil din punct de vedere științific ca exercițiile didactice să se clasifice conform etapelor procesului însușirii materiei de învățământ (perceperea, înțelegerea, chibzuirea, generalizarea, aplicarea):

Tabelul 2. Clasele de exerciții didactice caracteristice etapelor procesului însușirii

<i>Etapale însușirii</i>	<i>Clase de exerciții didactice</i>
Perceperea	<i>Exerciții direcționate spre perceperea materiei de învățământ (de recunoaștere a obiectelor și fenomenelor și de clasificare a lor în anumite grupuri cunoscute elevilor din experiența anterioară, de recunoaștere a formelor și a însușirilor/proprietăților fenomenelor: forma lor simbolică, informația verbală și scrisă).</i>
Înțelegerea	<i>Exerciții orientate spre înțelegerea materiei de învățământ (de determinare a legăturilor de cauză și efect, de elucidare a structurii și compoziției, de organizare, interpretare și explicare ș.a.)</i>
Chibzuirea	<i>Exerciții direcționate spre judecarea materiei de învățământ (de aprofundare a proceselor de comparație, de analiză a legăturilor dintre fenomenele studiate, de descoperire și formare a opiniilor și convingerilor, de învățare independentă ș.a.).</i>
Generalizarea	<i>Exerciții de generalizare (de a distinge sensul, a determina noțiunile, a planifica, a face deducții, a compune rezumate, a elabora scheme și tabele de clasificare și sistematizare, reformulare ș.a.).</i>
Aplicarea	<i>Exerciții de aplicare a materiei de învățământ (de utilizare în situații standard și non-standard/creative, de prognozare a evenimentelor și fenomenelor pornind de la fapte concrete, de elaborare a ipotezelor și presupunerilor, de elaborare a problemelor și determinare a mai multor soluții de rezolvare a lor, de transformare și interpretare, a formula întrebări, a învăța independent, a dezvolta concepte ș.a.)</i>

Etapale/fazele exercitării didactice:

1. Etapa perceperii, înțelegerii și conștientizării de către elevi a noțiunilor, conceptelor științifice, a cunoștințelor despre mijloacele de activitate (specifice și generale, de învățare, de comportare și a importanței/semnificației abilităților concrete). La această etapă elevii înțeleg și conștientizează mecanismul acțiunilor, se auto-

motivează permanent. Tot acum are loc captarea și direcționarea atenției. În cadrul însușirii conștiente a noțiunilor, regulilor și cunoștințelor despre mijloacele de activitate, elevii operează și cu alte noțiuni asimilate anterior.

2. Etapa însușirii și conștientizării unor reguli de realizare a acțiunilor în baza modelului demonstrat/modelelor demonstrate. Etapa nominalizată prevede formarea la elevi a opiniilor și convingerilor referitor la respectarea strictă a acțiunilor de învățare.
3. Etapa demonstrării modelului acțiunii/acțiunilor de către pedagog sau alte persoane. Aceasta este etapa trecerii de la teorie la practică. În cadrul acestei etape elevii conștientizează și se conving în necesitatea respectării algoritmului de desfășurare a acțiunilor. Ei conștientizează semnificația și valoarea practică a algoritmului.
4. Etapa acțiunilor independente ale elevilor realizată sub controlul/dirijarea permanentă a pedagogului sau a elevilor cu o însușită relativ mai înaltă. La această etapă are loc/se desfășoară controlul și autocontrolul, corecția și auto-corecția acțiunilor.
5. Etapa exercitării sistematice și permanente care realizează faza transformării priceperilor în deprinderi. Formarea deprinderilor se realizează în baza exercitărilor variate, susținute de stimularea permanentă externă.
6. Etapa exercitării ne-standard/creative. Fundamentul însușirii experienței creative se realizează în baza soluționării situațiilor și sarcinilor cu caracter de problemă. Exercițarea creativă contribuie la formarea și dezvoltarea factorilor intelectuali ai creativității (fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea, elaborarea, abstractizarea semantică, rezistența la închidere) și a atitudinilor de învățare creativă (tendința de a rezolva probleme ne-standard, dorința de a descoperi, necesitatea de autorealizare și valorificare a propriului potențial, tendința de a pune întrebări și a fi activ în cadrul activităților cognitive ș.a.) [6].

Concluzii

Abilitățile și capacitățile se formează și se dezvoltă în baza exercițiilor după model/reproductive și creative/ne-standard). Sunt necesare armonia și corelarea logică dintre acțiunile standarde/algoritmizate și ne-standard/creative.

Metoda exercitării didactice este însoțită și condiționată de metoda observării, probarea acțiunilor, autocontrol, corectarea greșelilor și rezultatelor obținute. O altă condiție de aplicare/utilizare a metodei exercitării constă în transformarea acțiunilor de învățare dirijate/orientate în acțiuni de învățare auto-dirijate, auto-orientate.

Trecerea de la acțiuni dirijate la acțiuni auto-dirijate se realizează preponderent prin metoda *exercitării comentate*. În cadrul exercitării comentate elevii conștientizează necesitatea efectuării inițiale a acțiunilor mintale și, în continuare, efectuarea acțiunilor practice. Astfel, se realizează combinarea acțiunilor mintale/virtuale cu cele practice. În

cadrul exercitării creative comentate elevii se conving și se auto-conving de importanța acțiunilor cognitive teoretice în raport cu acțiunile practice (primatul teoriei în raport cu acțiunile practice, a combinării teoriei și practicii).

Bibliografie

1. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Москва: Педагогика, 1984.
2. Cucuș C. Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2014.
3. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis Print, 2003.
4. Guțu V., Vicol M. Tratat de pedagogie. Iași: Performantica, 2014.
5. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice: un cadru constructivist. Ediția a 3-a. Pitești: Paralela 45, 2008.
6. Panico V. ș.a. Conceptul și modelul educației pentru schimbare și dezvoltare. Chișinău: UST, 2011.

METODOLOGII DE UTILIZARE A TESTĂRILOR ELECTRONICE

Natalia LUPAȘCO*, lector superior

Dorina CUȘNIR, profesor școlar

*Catedra ITI, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumant. Evaluarea în învățământ este delicată datorită impactului pe care acesta îl are asupra elevilor. În prezent, pentru a păstra dinamica și atractivitatea activităților de predare-învățare, sunt utilizate tot mai frecvent metode inovative de evaluare, asistate de calculator, care se referă la utilizarea tehnologiilor informaționale și a celor de comunicații, a mediilor pentru distribuirea materialelor didactice și pentru formarea competențelor la elevi în vederea atingerii celei mai înalte rate de evaluare a rezultatelor școlare.

Cuvinte-cheie: evaluare asistată de calculator, item, test, Testmoz, ProProfs, formulare Google.

METHODOLOGIES FOR THE USE OF ELECTRONIC TESTING

Abstract. Assessment in education is delicate due to the impact it has on the pupils. Currently, in order to maintain the dynamics and the attractiveness of teaching-learning activities in the field of education, innovative computer-assisted assessment methods are being used increasingly innovative methods for evaluating computer-assisted, which refers to the use of information and communication technologies, media for the distribution of didactic materials and training skills for students to achieve the highest results in the assessment of the school.

Keywords: Computer assisted assessment, item, test, Testmoz, ProProfs, Google forms.

„Evaluarea și responsabilitatea sunt obiective de valoare. Scopul este de a crea un sistem care evaluează în mod util și corect ceea ce avem în grijă și care nu deformează procesul instructiv.”

Theodor Size

Calitatea educației constituie o prioritate, fiind o condiție indispensabilă pentru ameliorarea ocupării profesionale, a coeziunii sociale și a competitivității economice. Asigurarea calității educației este realizată printr-un ansamblu de acțiuni de dezvoltare, prin care se formează încrederea beneficiarilor că furnizorul de educație îndeplinește standardele solicitate de cerințele vieții: prin proiectare și realizarea eficientă a rezultatelor solicitate ale învățării; prin monitorizarea rezultatelor; prin evaluarea internă și externă a rezultatelor; prin îmbunătățirea continuă a produselor în educație. Testarea asistată nu urmărește reducerea performanțelor elevilor, ci asigură flexibilitate și eficiență a evaluării superioară probelor tradiționale.

În condițiile învățământului contemporan se impune o altă manieră de abordare a evaluării rezultatelor școlare, în care rolul principal este al profesorului, deoarece doar el oferă elevilor un model de proiectare/realizare a procesului integrat de predare – învățare – evaluare mai eficient,

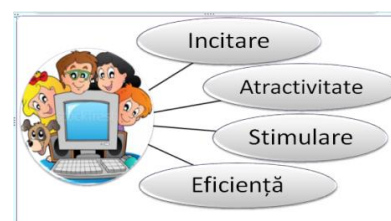


Figura 1.

Caracteristicile evaluării
asistate de calculator

centrat, cu adevărat, pe elev, oferă posibilitatea de a demonstra nivelul de posedare a cunoștințelor, de formare a diferitelor capacități testate prin utilizarea unei diversități de instrumente adecvate obiectivului de evaluare propus. Proiectarea și exploatarea cu succes a strategiilor, metodelor și tehnicilor de evaluare presupune combinația, în doze diferite, potrivit naturii probei, de principii și reguli cu imaginație creativă.

Tabelul 1. Condiții de creare a unei EAC

Condiție	Mod de creare a itemilor
<i>Comparabilitate</i>	Itemii testului trebuie construiți pe principii uniforme.
<i>Compatibilitate</i>	Rezultatele respectă anumite criterii stabilite anterior.
<i>Atenție!</i>	Conținutul itemilor nu include indicii privind răspunsul corect.
<i>Prevenirea „ghicirii”</i>	Este necesară o analiză atentă și profundă a răspunsurilor greșite.
<i>Claritate</i>	Formulare clară, fără ambiguități.
<i>Esențial</i>	Să se axeze pe conținuturile esențiale.
<i>Independență</i>	Răspunsul unui item să nu depindă de alt item.

Evaluarea este știință și artă; ea nu se reduce la aplicarea unor structuri algoritmice predeterminate, după cum nu se poate realiza numai pe temeiul spontaneității și experienței. Este întotdeauna un aliaj subtil între aceste două domenii.

Tabelul 2. Avantaje/dezavantaje ale EAC

Avantaje	Dezavantaje
<ul style="list-style-type: none"> ☺ Flexibilitate tehnologică; ☺ Standardizare maximă; ☺ Notarea efectuată de sistem este mult mai obiectivă decât cea umană. ☺ Înregistrare automată a rezultatelor; ☺ Feed-back operativ, comunicarea cu cei examinați elevi/evaluați; ☺ Permite monitorizarea rapidă a progresului unui număr mare de elevi; ☺ Disponibilitate în ceea ce privește locația și perioada; ☺ Diminuarea emoțiilor. 	<ul style="list-style-type: none"> ☹ Limitările sistemelor computerizate privind itemii deschiși; ☹ Necesitatea existenței bazei materiale; ☹ Reticență din partea cadrelor didactice care nu țin pasul cu spiritul epocii.

Aplicațiile online câștigă teren pe zi ce trece, fiind favorizate de gradul extins de conectivitate la Internet a școlilor și a cadrelor didactice. Diversele aplicații online, create pentru a ușura activitatea profesională în diverse domenii, pentru socializare sau pentru loisir, se pot dovedi instrumente utile pentru profesori de toate specialitățile.

Dacă realizați secvențe de exerciții sau alte pagini care ar trebui să formeze o unitate, s-ar putea să găsiți folositoare următoarele programe:

1. TESTMOZ

Testmoz este o aplicație gratuită, autorul căreia este Matt Johnson, student la Universitatea de stat din Washington, Vancouver. Testmoz este un generator de test simplu, care se axează pe o clasificare automată, o interfață foarte simplă și rapoarte detaliate. Pur și simplu, se face clic pe Make a test (Creați un test). Testmoz conține meniurile Home, Settings,

Questions, Publish, Reports, Logout. Home. Sunt afișate informații generale despre testul alcătuit: titlul, adresa URL (<https://testmoz.com/...>), numărul de întrebări, numărul de răspunsuri.

Settings-Reglarea setărilor se poate face prin butonul de setare. Se introduce titlul testului și se crează o parolă. E obligator ca autorul testului să se asigure că scrie acest lucru sau îl imprimă pentru referințe ulterioare. Nu e posibil de a recupera, reseta sau regăsi parola administrativă a testului alcătuit. E recomandabil de citit instrucțiunile pentru a regla setările:

Quiz Name – numele testului, care poate fi schimbat în orice moment.

Introduction – mesajul scris se va afișa în partea de sus a testului.

Conclusion – textul ce se va afișa după parcurgerea testului.

Passcode – parola cu care elevii vor avea acces la test. În cazul când administratorul lasă câmpul necompletat, testul va putea fi accesat de oricine.

În partea dreaptă se bifează opțiunile ce vor apărea pe ecranul evaluărilor după finalizarea testului.

Score (Scorul)

Quiz outline (schița testului)

Indicate if the response was correct or incorrect (va indica dacă răspunsul a fost corect sau incorect)

Display the correct answer (afișarea răspunsului corect)

Randomize the question order (întrebările testului vor apărea în ordine aleatoare).

Questions – adăugarea/eliminarea întrebărilor. Sunt disponibile 4 tipuri de întrebări: *True/False*, *Multiple choice*, *Multiple* și *Fill in the blank*. Ele se alcătuiesc pe rând, conform tipului ales. În acel moment se impune și varianta corectă. Se selectează și punctajul dorit pentru apreciere. Accesând butonul Questions, e posibil de vizualizat întrebările și punctajul (câmpul **Points**) acestora pentru verificare dintr-o dată. De asemenea, dacă se dorește ștergerea unei întrebări, se bifează și apoi apasă butonul

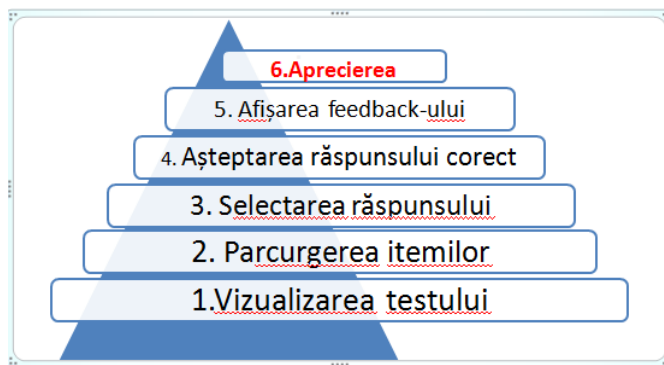


Figura 2. Etapele evaluării asistate de calculator

Update. Administratorul poate alege ca ordinea întrebărilor din item să fie aleatoare (opțiunea *Shuffle answers*). Dacă o persoană nu are un cont de Testmoz, este limitată la 50 de întrebări pentru un test.

Publish. Pentru a publica testul, se selectează acest meniu și se apasă butonul **Publish**. După ce s-a publicat testul, se recomandă de a nu interveni cu modificări în întrebările testului. După publicare, e necesar de copiat și inserat URL-ul de testare într-un document de referință împreună cu parola de acces a utilizatorului și a administratorului.

Reports – statistica răspunsurilor. Toate rezultatele sunt stocate în TestMoz unde pot fi vizualizate mai târziu cu parola de admin. Arată toți respondenții implicați. Pentru a vedea răspunsurile detaliate, se accesează numele evaluatului.

Logout. Codul de acces protejat previne persoanele străine de a vizualiza/rezolva testul. Factorii de testare trebuie să se înregistreze.

Accesarea și parcurgerea testului este posibilă prin scrierea în bara de adrese a URL-ului testului (www.testmoz.com/12010288). Utilizatorii trebuie să se identifice cu numele lor înainte de a începe completarea fiecărui test și a parolei dată de administrator (în cazul în care acesta a ales această opțiune din Settings). Apoi a butonului **Continue**.

Verificarea răspunsurilor este posibilă prin introducerea parolei administratorului în tab-ul **Admin Login**, apăsând butonul **Login**. Imprimarea rezultatelor testului e posibilă după efectuarea setărilor de testare, iar bifarea casetei **Submit**, după ce evaluatului i se oferă feedback-ul instant. Sau de la pagina de rapoarte, atunci când se face clic pe numele unui evaluat, imprimându-se conținutul testului completat. Imprimarea testului administratorului cu răspunsuri corecte e posibilă de la pagina **Rapoarte**, accesând linkul *Answer key* (răspunsul cheie).

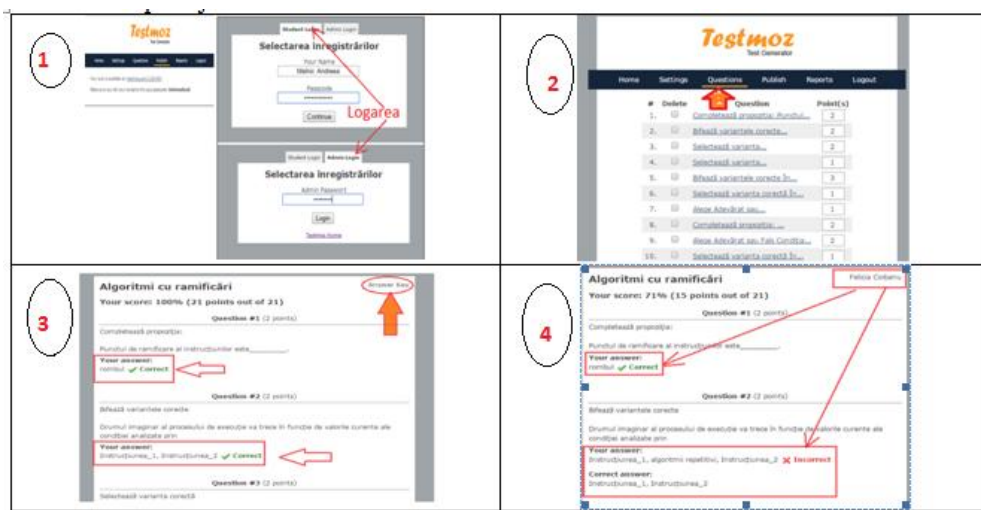


Figura 3. Aspecte ale aplicației TESTMOZ

E convenabil să se folosească aceste tipuri de teste ca o revizuire a conținutului învățat, ca o evaluare formativă înainte de o evaluare sumativă sau teză semestrială, în cazul în care elevii pot răspunde în mod repetat la întrebări, deoarece acestea sunt

confortabile, conțin materiale și concepte care vor fi în testul sumativ. Elevii pot relua testele ori de câte ori doresc, deși acestea conțin aceleași întrebări, nu există variabilitate. De asemenea, dacă administratorul nu vrea să permită evaluărilor să-l rezolve mai mult de o dată, iar aceștia o fac, se va lua primul scor transmis, uitându-se la timpul indicat care însoțește rezultatele în raport.

Testmoz.com se pune în aplicare cel mai simplu și cel mai des în crearea unui test pentru a ajuta evaluatul să-și dezvolte o anumită abilitate. Această tehnologie poate oferi și o modalitate de a diferenția instruirea în cazul în care elevul nu învață de la o metodă tradițională. În Testmoz se poate vedea ecrane reale, care vor fi utilizate ca foaie de lucru și prezentare a rezultatelor. Astfel, este o metodă mai avantajoasă decât doar audio sau text. Rapoartele detaliate afișează scoruri, medii și răspunsuri reale la întrebările testului. Aceste date se exportează în CSV.

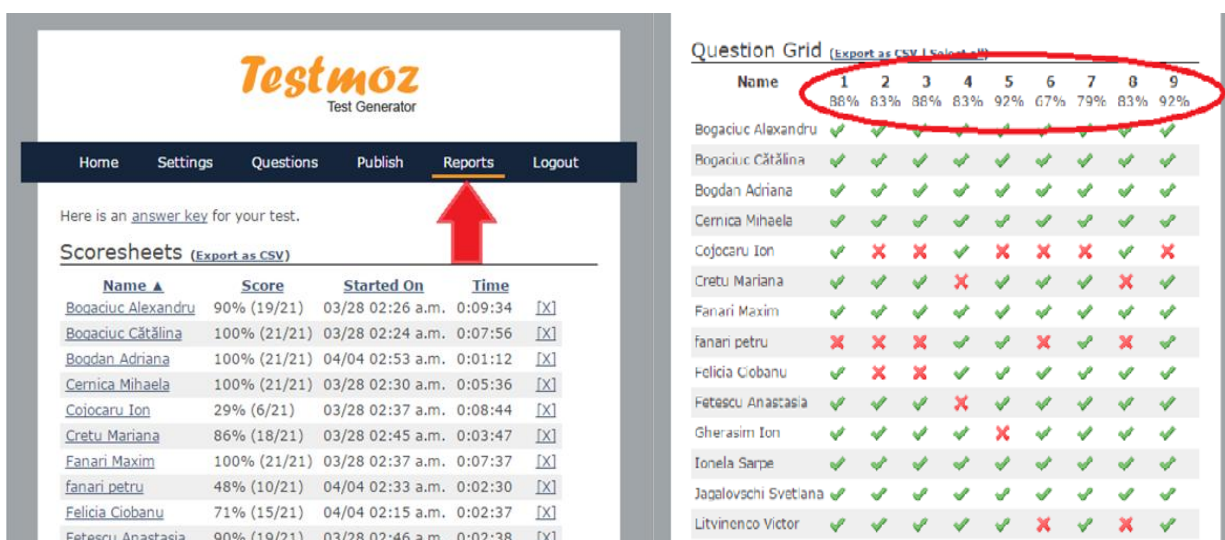


Figura 4. Rapoarte Testmoz

Punctele tari ale serviciului Testmoz:

1. Are aspect profesional, o interfață simplă și prietenoasă.
2. Pentru crearea sau parcurgerea testului nu este nevoie de înregistrare.
3. Oferă rapoarte detaliate. Posibilitatea de a vizualiza statistica răspunsurilor elevilor exportarea datelor în format CSV.
4. Fără publicitate nedorită. Pe pagina testmoz.com nu se postează publicitate.
5. Parola protejată.

2. PROPROFS

ProProfs este o companie privată, cu sediul în Los Angeles, California. A fost fondată de Sameer Bhatia cu misiunea de a face lumea mai inteligentă. ProProfs conține instrumente inteligente care sunt utilizate lunar de milioane de utilizatori. Site-ul găzduiește mai mult de 1.000.000 de pagini de conținut în 70 de limbi și este un lider pe platforma de instruire online și de evaluare cu cea mai mare bibliotecă de teste profesionale și chestionare. ProProfs conține produse, inclusiv teste, studii, bază de

cunoștințe și instrumente de formare, care sunt folosite de multe companii și instituții de învățământ. ProProfs oferă utilizatorilor o platformă valoroasă unde pot să aplice cunoștințe, ajutându-i să le crească productivitatea, eficiența și profitabilitatea. Condiția de acces pentru administrator la serviciile de testare web este introducerea adresei e-mail. Astfel, se permite crearea cu ușurință a testelor, examenelor online securizate.

ProProfs <http://www.proprofs.com/quiz-school/> Este un instrument pentru generare de teste online cu opțiuni variate de siguranță, notare, limitare în timp, afișare a statisticilor etc. Conține șase tipuri de teste și chestionare, în care pot fi incluse imagini sau videoclipuri. Testele pot fi tipărite, trimise prin e-mail sau înglobate în bloguri sau pagini web. Pentru accesarea programului este suficient să accesați platforma la adresa menționată. Alegeți din meniu opțiunea Quiz Maker. Pentru început creați un test gratuit, dând click pe Tray it free. Incepeți crearea testului cu un click pe Create a Quiz. Din fereastra deschisă alegeți Create a New quiz cu un click pe Continue. Fie vă logați prin crearea unui cont, fie intrați cu un cont de Facebook. Apoi va apărea fereastra ce permite crearea testului. Acesta poate fi format din itemi diferiți sau itemi de același fel. Tastați titlul în rubrica Quiz Title și descrieți testul astfel încât elevul să înțeleagă din ce parte a materiei este testat. Selectați categoria Education and Exams și adăugați întrebări de forma dorită. Iată tipurile de întrebări și folosirea lor:

- Multiple Choise – elevul trebuie să aleagă răspunsul corect dintr-o serie de răspunsuri date. Tastați întrebarea, răspunsurile și bifați-l pe cel corect.

- Check box – elevul bifează răspunsul corect sau răspunsurile corecte, dacă întrebarea are mai multe răspunsuri. Tastați întrebarea, răspunsurile și bifați-le pe cele corecte.

- True/False – elevul stabilește valoarea de adevăr a propoziției. Tastați întrebarea, stabiliți valoarea de adevăr.

- Fill in the blanks – elevul completează lacunele unui enunț. Tastați enunțul marcând cu o linie continuă lacuna, tastați răspunsul corect.

- Essay type – elevul rezolvă cerința respectând numărul de cuvinte. Tastați cerința și alegeți numărul de cuvinte în care doriți să se încadreze elevul.

- Matching – elevul trebuie să potrivească cuvinte de pe două coloane. Tastați cerința, completați cele două coloane.

Programul permite o serie largă de setări. În avantajul elevului ar fi indicat să optați pentru:



Figura 5 Rezolvare de itemi în ProProfs

- a vizualiza o singură întrebare pe pagină – elevul își va putea concentra întreaga atenție asupra acestei întrebări;
- indicarea răspunsului corect imediat după răspunsul dat de elev – acesta va realiza repede ceea ce nu știe și unde trebuie să revină pentru a-și completa cunoștințele;
- permisiunea de a verifica înainte de predarea testului – elevii care au incertitudini cu privire la răspunsurile date pot verifica;
- adăugarea unor imagini alături de explicații;
- acces la sursele exterioare – încurajează elevii să caute materiale;
- ascunderea punctajului la întrebări de genul „La ce ți-a folosit acest test?”;
- limitarea timpului de lucru – o provocare în plus pentru elev;
- permisiunea elevului de a încerca rezolvarea testului de mai multe ori;
- folosirea întrebărilor de rezervă – în încercările următoare elevul va avea întrebări diferite față de primele;
- crearea unei diplome – elevii sunt motivați în plus dacă primesc o diplomă la finalul testului.

Deoarece aproape toate rapoartele ProProfs sunt exportabile și descărcate în CSV și fișierul Excel, e posibil de exportat, de asemenea, datele administratorilor cu alte sisteme de învățare, sistem de management, etc.



Figura 6. Certificat în PrpProfs

3. FORMULAR GOOGLE

Formularele se numără printre cele mai versatile instrumente ale internetului. Google a adăugat mai multe funcții în Formulare în timp, apoi a transformat-o în ultima sa aplicație independentă la începutul anului 2016. Formularul Google este acum un instrument complet pentru formulare, care se eliberează de contul dvs. Google. Pentru a crea un formular nou se alege submeniul *Form*, pentru care trebuie să se indice *Titlul* și *Tema* (*Choose title and theme*); prin temă se înțelege un model/template (background).

Numele pentru titlul formularului va apărea sus în partea stângă din pagina documentului. Acest nume poate fi modificat (*Rename*) prin accesare. Se vor indica elementele pentru primul item: *Question Title*, *Help Text*, *Question Type* și, respectiv,

Required question (întrebare obligatorie, se validează sau nu). Pentru informațiile introduse la fiecare întrebare se poate opta pentru validarea lor prin *Data validation*.

Titlul și descrierea: câmpurile de titlu și descriere sunt adăugate automat fiecărui formular și câmp, deși descrierea este ascunsă în mod implicit în majoritatea câmpurilor, și puteți adăuga un bloc de titlu suplimentar oriunde prin butonul *Tt*. Puteți lăsa titlul și descrierea necompletate la întrebări, dar trebuie completat titlul principal al formularului. Întrebările/itemii noi se introduc de la butonul aflat în stânga sus *Add Item* (cel cu o cruce verde pe el). Folosind butonul *Add item* se vor adăuga alte două întrebări, și anume *E-mail* și *Mesaj*, de tip *Text*, respectiv, *Paragraph text*.

În acest tabel sunt afișate cele 3 categorii de tipuri: BASIC (*Text, Paragraph text, Multiple choice, Checkboxes, Choose from a list*), ADVANCED (*Scale, Grid, Date, Time*), LAYOUT (*Section header, Page break, Image, Video*). Prin urmare, într-un formular mai complex se pot însera imagini, video, salt la pagină sau secțiuni noi. Aceste categorii pot fi accesate și din meniul *Insert* oferit în bara de meniuri din partea de sus. De asemenea, după adăugarea de itemi poate fi vizualizat conținutul final al formularului prin accesarea funcției *View live form*, aflate în bara de funcții din partea dreapta sus. Dacă primul item a fost creat, se poate vizualiza parțial conținutul final al formularului, așa cum s-a indicat la pasul anterior.

În cazul fiecărui element din formular sunt oferite trei opțiuni din dreapta sus, care apar în momentul în care se ține mouse-ul peste acel element. *Edit* simbolizată printr-un creion – permite modificarea tipului de item editat într-o altă variantă din cele oferite, *Duplicate* – copierea acelui element, simbolizată prin două pătrate care se întrepătrund și *Delete* – ștergerea elementului, simbolizat printr-un coș de gunoi.

De asemenea e posibil de a muta un element în oricare altă parte a formularului, ținând apăsat butonul din dreapta al mouse-ului în momentul în care mouse-ul se află deasupra elementului solicitat și glisându-l cu mouse-ul în spațiul în care se dorește.

Când se editează un anumit element, la baza secțiunii de editare se accesează butonul *Done* pentru a confirma sfârșitul editării și a aduce acel element în forma finală, adică așa cum apare și celui care completează formularul/testul. Lângă butonul *Done* se găsește opțiunea *Make this a required question*. Dacă e selectată această opțiune, cel care completează nu va putea înregistra finalizarea răspunsurilor până ce nu oferă un răspuns la acea întrebare.

Formularul Google oferă mai multe opțiuni de setări. Bara de instrumente care plutește în partea dreaptă vă permite să adăugați mai multe câmpuri de formular. În meniul din dreapta sus puteți schimba schema de culori a formularului, previzualizați formularul, utilizați butonul *Trimitere* pentru a distribui formularul și accesa alte opțiuni suplimentare, inclusiv instalarea de programe de completare pentru Formulare. Treceți de la fila *Întrebări* la fila *Răspunsuri* din editorul de formular pentru a vedea răspunsurile curente la formularul dvs. și a le conecta la o foaie de calcul.

Completarea formularului de către un respondent va determina (butonului *Submit*) stocarea informațiilor de către Google Drive în <https://docs.google.com> prin crearea unei foi de calcul. De exemplu, ce se creează automat cu numele *Formular Contact* și a unui *Summary of responses*. Din acest motiv, se recomandă crearea unui dosar în care să se afle documentele aferente acestei activități. Inițial, după ce s-a creat formularul apare în meniul de sus *Responses(0)*, Google Docs îți ofera mai multe tipuri de întrebări pe care le poți folosi:

Simple: Text – răspuns scurt: acest câmp este perfect pentru a solicita mici fragmente de text: nume, adrese de e-mail, valori și multe altele. **Paragraf** – răspuns text sub forma de paragraph, precum câmpul de răspuns scurt, acesta este un câmp pentru textul cu un conținut mai mare.

Complexe: Răspunsuri multiple (Multiple Choice) – alegere multiplă *cu un singur răspuns*, **se alege o singură variantă** dintr-un set de 2 sau mai multe opțiuni, semnul grafic de validare fiind un cerc mic. **Caseta de selectare (Checkboxes)** – casete de selectare vă permit să listați 2 sau mai multe opțiuni și să alegeți **o singură variantă de răspuns sau mai multe**, semnul grafic de validare fiind un pătrat mic.

Pentru tipurile de întrebări Multiple Choice și Checkboxes, poți adăuga și opțiunea „Other”, apăsând pe textul cu albastru din dreapta ultimei casete de variante. Această opțiune îi permite respondentului să introducă răspunsul care se potrivește în cazul lui într-o casetă text din dreptul acestei opțiuni, dacă o alege/bifează.

Scara liniară (Linear Scale) – scara de valori a unui criteriu de evaluare prin punctaj (note, puncte, etc.) reprezentat de numerele de la 0 sau 1 la 2-10, cu indicarea unei etichete pentru opțiunile cele mai mici și cele mai înalte.

Grilă – grilă/rețea, o matrice definită prin denumiri ale liniilor (*Row label*) și denumiri ale coloanelor (*Column label*), liniile reprezentând *entități*, iar coloanele reprezentând *criterii*, motiv pentru care atunci când se completează formularul, pe linie trebuie să fie un unic răspuns.

Dropdown: toate opțiunile de răspuns se păstrează într-un meniu.

Acest lucru este util pentru păstrarea formularului compact atunci când există mai multe opțiuni de răspuns.

Data: se solicită o anumită dată sau o oră, un eveniment sau o activitate. Se introduc date calendaristice.

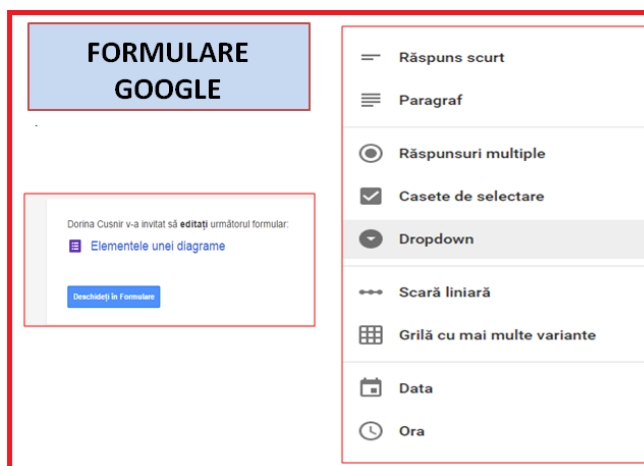


Figura 7. Tipuri de itemi ale formularelor Google

Imagine: Google Forms vă permite să încărcați o imagine, să inserați una dintr-un link sau pe Google Drive sau să faceți o fotografie de pe propria dvs. cameră web (atâta timp cât aveți instalat Flash).

Video: Formularele Google acceptă numai videoclipuri YouTube, pe care le puteți adăuga fie prin căutare, fie printr-un link.

ATENȚIE! Ordinea în care se introduc itemii în pagina de creare a formularului este ordinea în care vor apărea în baza de date (Excel) care este generată automat cu răspunsurile la chestionar/test. Chiar autorul schimbă ordinea în care vor apărea itemii în chestionar/test, ordinea lor din baza de date va fi cea în care au fost introduși prima dată.

De asemenea, este recomandabil editarea și confirmarea de înregistrare a răspunsurilor pe care o vede cel care completează chestionarul, după ce a terminat și răspunsurile au intrat în baza de date. Acest lucru se realizează apăsând butonul *More actions* din dreapta sus, lângă butonul *Save*, și selectând opțiunea *Edit confirmation*.

1	Marcaj de timp	Nume, Prenume	Ce numim diagramă?	Elementele unei diagrame	Ce element	Ce element reprezintă o	În cazul aplicațiilor de cal	Ce reprezintă categoria?	Categoria are un nume pr
2	29.11.2016 12:17:09	Cemica Mihaela	Diagrama reprezintă o im	Zona de desenare, Zona Titlul	Indicatosi de date	da		Un grup de date corelate	din antet
3	29.11.2016 12:25:31	Bogaciu: Catalina	Diagrama reprezintă o im	Zona de desenare, Zona Titlul	Indicatosi de date	da		Un grup de date corelate	între ele
4	29.11.2016 12:07:09	Bogdan Adriana	Diagrama reprezintă o im	Zona de desenare, Zona Legendă	Indicatosi de date	da		categoria reprezinta total	atentul valorii respective
5	29.11.2016 12:15:31	Cojocaru Ion	Diagrama reprezintă o im	Zona de desenare, Zona Titlul	Indicatosi de date	da		Categoria reprezinta grup	Antentul valorii
6	29.11.2016 12:05:09	Crețu Mariana	Diagrama reprezintă o im	Zona de desenare, Zona Titlul	Indicatosi de date	da		Categoria reprezintă un	ș din antetul valorii respec
7	29.11.2016 12:20:31	Melnic, Andreea	Diagrama reprezintă o im	Zona de desenare, Zona Titlul	Indicatosi de date	da		Categoria reprezintă un	Antetul valorii

Figura 8. Afișarea răspunsurilor formularului în Excel

Va apărea caseta de confirmare unde se introduce textul care se dorește să apară la sfârșit; Google are introdus deja un text de tipul *Răspunsurile tale au fost înregistrate./ Îți mulțumim*. Astfel, se asigură respondentul încă o dată de confidențialitatea datelor, să lase o adresă de e-mail de unde poate obține informații suplimentare în legătura cu chestionarul sau altele. După ce s-a finalizat editarea selecției confirmarea *Save* din partea stângă jos a căsuței.

Odată ce ați creat formularul, nu trebuie să faceți nimic suplimentar pentru a stoca răspunsurile respondenților în Formularele Google. În mod prestabilit, va salva fiecare răspuns în fila *Răspunsuri*, prezentând grafice sumare și liste de răspunsuri. O vizualizare individuală a răspunsului arată forma live, împreună cu rezultatele fiecărui respondent. Acest lucru este minunat pentru rezultate rapide ale formularului, dar pentru mai multe instrumente de analiză a răspunsurilor, puteți să vă conectați formularul la o foaie de calcul tabelar Google. Trebuie doar să dați clic pe pictograma verde din fila *Răspunsuri* sau să dați clic pe *Selectați* destinația de răspuns din meniu, apoi să creați o foaie de calcul nouă sau să selectați una existentă pentru a stoca răspunsurile.

Cu datele formularului din foaia de calcul, puteți utiliza formulele Foii de calcul Google pentru a calcula valori sau a crea grafice personalizate pentru a vă vizualiza

datele. Adăugați formatarea condiționată în foaia de calcul și veți putea vedea dintr-o privire modele în răspunsurile formularului. În opțiunile de răspuns, puteți permite utilizatorilor să trimită un alt răspuns, să le editeze răspunsurile sau să vadă un rezumat al tuturor răspunsurilor. De asemenea, aveți posibilitatea ca Google să afișeze o bară de progres pe baza numărului de secțiuni completate sau să amestecați comanda de întrebări.

Pentru a împărtăși formularele finalizate online trebuie doar să dați clic pe butonul Trimiteți din partea dreaptă sus pentru a partaja formularul prin e-mail sau rețelele sociale, copiați un link către formular sau obțineți un cod de încorporare pentru al adăuga pe site. Google Forms vă poate ajuta să obțineți răspunsuri offline. Doar faceți clic pe Print (Imprimare) din meniul Forms (Formulare), iar formularul Google va face o copie a formularului de tip de vot pe care să o puteți imprima sau salva ca PDF.

Evaluarea este conectată la toate schimbările care au loc în societate, deci ea se modernizează. Conștientizarea acestui fapt contribuie la impulsivitatea responsabilității sistemului educațional față de solicitanți. Revigorarea evaluării presupune o interconectare în toate aspectele și modurile specifice ei. E importantă conceperea evaluării ca emiteri de judecăți de valoare despre ceea ce a învățat și cum a învățat elevul pe baza unor criterii precise, bine stabilite anterior.

Bibliografie

1. Adascalitei A. Instruire asistată de calculator. Didactica informatică. Iași: Editura Polirom, 2007.
2. Bocos M., Jucan D. Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Editura Paralela 45, 2008.
3. De Landsheere G. Evaluarea continuă a elevilor și examenele. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
4. <http://www.proprofs.com/quiz-school/>
5. http://oer.educ.cam.ac.uk/w/index.php?title=Tools/Testmoz&mobileaction=toggle_view_mobile
6. <https://srahuff.wordpress.com/2012/02/04/testmoz-online-test-generator/>

РОЛЬ И МЕСТО МАТЕМАТИКИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анна ДЕТКОВА, докторант

Тираспольский Государственный Университет

Аннотация. В статье изложены главные проблемы обучения математики в системе среднего профессионального образования и указаны возможные пути их разрешения. Анализ данных проблем может стать основой формирования математического аппарата, как инструмента освоения профессии.

Ключевые слова: математическое образование, дидактические принципы, педагогические технологии.

THE ROLE AND PLACE OF MATHEMATICS IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Abstract. The article describes the main problems education of mathematics in the system of secondary professional education and the possible ways of solving them. Analysis this problems can become a basis of formation of mathematical apparatus, as an instrument for the development of the profession.

Keywords: mathematical education, didactic principles, pedagogical technologies.

Математика как область знания рассматривает математические структуры, которые могут являться моделями реальных физических, химических, биологических, экономических, социальных и др. явлений. Изучение моделей дает возможность исследовать процессы, протекающие в окружающем нас мире.

Во многих областях науки созревает мысль о том, что математика является тем решающим методом, который позволит сдвинуть с места решение фундаментальных (и актуальных) проблем научного познания, играющих исключительное значение для будущего человека. Чем грандиозные замыслы познания, относятся ли они к макро- или микромиру, тем более значительной становится роль математики.

Важнейшим компонентом среднего профессионального образования (СПО) и общей культуры современного человека является математическое образование, получаемое в школе и продолжаемое в среднем профессиональном учебном заведении.

К основным компонентам математического образования в среднем профессиональном учебном заведении относятся:

- *содержание* – математическая информация, подлежащая изучению;
- *структура* – система построения и последовательность изучения информации;
- *методы и средства* подачи и усвоения учебной информации;
- *деятельность преподавателя* во время проведения занятия;
- *мотивация учащихся* к изучению математики и понимание её связи с будущей профессией.

В соответствии с этими компонентами в математическом образовании указанных учебных заведений можно выделить следующие её главные проблемы:

- 1) модернизацию содержания курса математики с ориентацией на будущую профессию;
- 2) совершенствование структуры курса математики по разным специальностям;
- 3) совершенствование методов и средств обучения математики в СПО;
- 4) оптимизацию деятельности преподавателя по сочетанию его функций преподавания, организации и управления процессом учения;
- 5) формирование у студентов устойчивого активного интереса (мотивации) к изучению математики и понимание роли математики в профессиональной деятельности.

Данные проблемы являются ключевыми и призваны решить новую социальную задачу – повысить эффективность обучения и уровень подготовки квалифицированных специалистов среднего звена.

Одной из проблем развития математического образования является создавшееся положение, при котором выбор содержания математического образования на всех уровнях образования продолжает устаревать и остается формальным и оторванным от жизни, нарушена его преемственность между уровнями образования.

Проблемы содержания и структуры математического образования в СПО возникли с появлением средних профессиональных учебных заведений и в настоящее время особо актуальны. Это связано с тем, что квалифицированные трудовые ресурсы играют важную роль в обеспечении стабильного экономического развития страны. Особое внимание следует уделить специалистам технического профиля, для которых высокий уровень математической культуры является профессиональной необходимостью. Исходя из этого, содержание и структура математического образования в СПО должна иметь целевую направленность на конкретную специальность.

В своем диссертационном исследовании, посвященном модернизации содержания среднего профессионального образования, Л.Д. Давыдов [1] отмечает, что многие идеи компетентностного подхода появились в результате изучения ситуации на современном рынке труда. Требования работодателей в настоящее время формулируются не столько в формате «знаний» работников, сколько в терминах «способах деятельности». Особое внимание обращается на такие результаты образования как готовность к «командной» работе, к непрерывному самообразованию; способность решать всевозможные проблемы, работать как в типовых, так и нестандартных ситуациях; умения активного поведения на рынке труда и т.д. Таким образом, компетентностный подход – это попытка привести образование, в том числе и среднее профессиональное, в соответствие с

потребностями рынка труда. С данным подходом связывают идеи открытого заказа на содержание образования со стороны развивающегося рынка труда и потенциальных работодателей.

Г.В. Мухаметзянова [2] выделяет принципы, на основе которых в образовательной практике реализуется компетентностный подход:

– принцип персонификации, предполагающий определение траектории образовательного роста каждого студента;

– принцип модульно-компетентностной ориентации учебно-воспитательного процесса, который обеспечит комплексное освоение знаний, умений и навыков в рамках овладения конкретной компетенцией для выполнения трудовой функции, востребованной на рынке труда;

– принцип психологической комфортности, предполагающий снятие стресс образующих факторов учебного процесса, создание на занятиях доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества.

Г. Кабак [5] подчёркивает необходимость перехода от индивидуального к индивидуализированному обучению, которое может быть реализовано в форме относительной индивидуализации в виде дифференцированного обучения. Индивидуализация и персонификация образования специалистов в профессиональной школе представляет собой западную перспективу, подчёркнутую в работах, изданных в России, Украине, Белоруссии и названные таким образом в большинстве документальных источников – западной. Индивидуализированный способ представляет собой суть содержания индивидуальной траектории образования будущих специалистов, применяемый не только относительно программы образования, но и курса обучения математики.

При обсуждении проблем математического образования, А.Г. Мордкович с сожалением замечает, что, «выбирая между обучением и развитием, отдают предпочтение более легкому – обучению» [3, с. 35]. А ведь в условиях динамичного научно-технического и социального прогресса большее значение приобретает не объем знаний, а развитие способности будущего выпускника к самостоятельному поиску и анализу новой информации, подвижности и гибкости мышления, ответственности и инициативы, умению применить усвоенные знания в ситуациях, отличных от тех, в которых эти знания были получены. И математика, по меткому замечанию того же автора, «по своей внутренней природе имеет богатые возможности для воспитания мышления и характера учащихся» [4, с. 40].

В структуре учебного курса математики СПО можно выделить два её компонента: макроструктуру, определяемую программой курса, и микроструктуру, связанную с реализацией программы, её дидактическим аппаратом, способом подачи материала. Между этими структурами не редко возникает конфликт,

поэтому необходимо сформировать структуру курса математики таким образом, чтобы решалась главная задача – сделать сложное простым.

В последнее время в системе СПО получают всё более широкое признание методы обучения, направленные, на активизацию учащихся в процессе познания, на мотивацию их самостоятельной работы. Процесс, при котором происходит качественное изменение педагогического воздействия на обучаемого, называется педагогической технологией (рисунок 1).

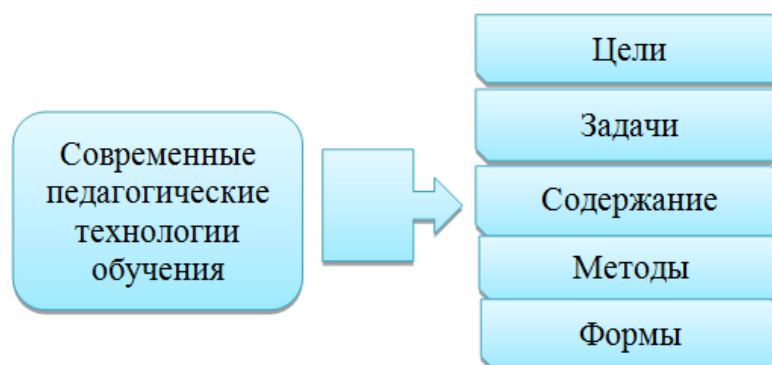


Рисунок 1. Современные педагогические технологии

Педагогические технологии, их организация и реализация зависит от требований дидактических принципов, они помогают определить содержание обучения, методы, формы обучения, они же диктуют и поведение преподавателя на занятии. Рассмотрим дидактические принципы, лежащие в основе изучения всего математического цикла среднего профессионального образования технического профиля:

1. **Принцип целенаправленности:** соответствие содержания обучения и воспитания, методов и форм организации обучения задачам средних профессиональных учебных заведений; соответствие учебному плану и программам по специальности.
2. **Принцип научности:** наличие у учащихся системы теоретических знаний; достоверность фактов, закономерностей; научная аргументация практических выводов.
3. **Принцип связи обучения с жизнью:** профессиональная направленность всего учебно-воспитательного процесса; получение ответа на вопрос где, когда и как можно использовать приобретенные знания в жизни, и на производстве.
4. **Принцип систематичности и последовательности:** строгое, логичное расположение учебного материала в программе и в методах передачи знаний; последовательное овладение студентами знаниями, умениями, навыками.
5. **Принцип сознательной активности:** необходимость вызвать у студентов желания работать самостоятельно, творчески; использование активных методов обучения; включение студентов в процесс самостоятельного добывания знаний, выработка умений в решении производственных задач.

- 6. Принцип наглядности обучения:** четкое определение дидактической цели использования наглядности; порядок и методика показа; выбор целенаправленного количества наглядности; включение студентов в самостоятельный анализ наблюдаемых объектов; последовательность демонстрации; психологические требования к оформлению наглядности; наличие вывода преподавателя.
- 7. Принцип доступности:** учет образовательного уровня студентов, познавательных возможностей студентов, профессиональной подготовки студентов, его характера и опыта; учет возрастных особенностей, потребностей и интересов студентов.
- 8. Принцип интегрированного подхода:** одновременное использование различных форм и методов обучения в преподавании родственных предметов.
- 9. Принцип воспитывающего и развивающего обучения:** правильное определение ведущих отраслей обучения: познавательной, воспитывающей, развивающей; формирование научного мировоззрения; развитие самостоятельности, инициативы, творчества; развитие познавательных способностей и творческих сил (умения анализировать, обобщать, выделять главное, сравнивать, делать самостоятельные выводы).
- 10. Принцип прочности:** целесообразность и четкость в организации повторения, закрепления полученных знаний; систематический контроль, объективная оценка знаний, умений и навыков студентов; осуществление индивидуального, дифференцированного подхода к студентам в процессе организации учебно-воспитательной работы.

Проблема оптимизации деятельности преподавателя при обучении математики в СПО состоит в том, чтобы осуществлять такое управление активной и сознательной деятельностью учащихся, при котором усвоение учебного материала будет проходить при активной деятельности учащихся, наличии профессиональной мотивации.

Цикл любой управленческой деятельности включает в себя такие элементы, как: планирование, организация, стимулирование, текущий контроль, регулирование деятельности, анализ ее результатов. Все эти элементы присущи и деятельности преподавателя.

Выше перечисленные проблемы обучения математике в системе среднего профессионального образования требуют к себе комплексного подхода и интеграцию деятельности педагога и студента. На основе профессиональных компетенций специальности «Компьютерные системы и комплексы» необходимо сформировать математический аппарат, способный стать инструментом для качественного освоения профессии. Процесс установления междисциплинарных связей, определение профессионально значимых дисциплин, выявление роли

математики в профессиональной деятельности выпускника станет основой профессионально-ориентированной педагогической технологии обучения математике в системе среднего профессионального образования.

Литература

1. Давыдов Л.Д. Модернизация содержания среднего профессионального образования на основе компетентностной модели специалиста. Дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Давыдов Лев Дмитриевич. М., 2006. 189 с.
2. Мухаметзянова Г.В. Приоритетные задачи профессионального образования в современной теории и практике / Г.В. Мухаметзянова // Среднее профессиональное образование. 2010. №10. с. 2–6.
3. Мордкович А.Г. О некоторых проблемах школьного математического образования / А.Г. Мордкович // Математика в школе, 2012. №10. с. 43.
4. Белозерцев Е.П., Гонеев А.Д., Пашков А.Г. и др.; / Под. Ред. Сластенина В.А. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 368с.
5. Sabac Gh. Individualizarea formării în medii digitale prin construirea traseelor individuale de instruire. В: Formarea universitară în medii digitale: cercetări teoretico-experimentale. Bălți, 2015. с. 197-236.
6. Лупу И., Чобан-Пилецкая А. Мотивация обучения математике. Кишинёв: Типография ТГУ, 2008. 164 с.
7. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П. Практика формирования компетенций: методический аспект. Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего специального образования. Екатеринбург – Березовский филиал РГППУ, 2011. 365 с.
8. Le Boterf G. Construire les compétences individuelles et collectives: agir et réussir avec compétence. Paris: Les Editions d'Organisation, 2006. 300 p.
9. Învățământul centrat pe student. Ghid pentru studenți cadre didactice și instituții de învățământ superior. București: ESU, 2010. 46 p.

ASPECTE METODOLOGICE DE UTILIZAREA A APLICAȚIEI GOOGLE TRANSLATE LA ORELE DE LIMBĂ STRĂINĂ

Tatiana VEVERIȚA, lector universitar

Catedra ITI, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Articolul de față analizează rolul pe care îl are Google Translate în studierea limbilor străine. Principalele idei ale articolului se referă la importanța pe care o au tehnologiile informaționale în dezvoltarea competențelor de învățare a unei limbi străine și cum acestea pot deveni instrumente pedagogice, care să contribuie la creșterea gradului de înțelegere a unei limbi străine.

Cuvinte cheie: traducere, traducere automata, Google Translate, activități.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF USING THE GOOGLE TRANSLATE APPLICATION TO FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Abstract. This article analyzes the role of Google Translate in studying foreign languages. The main ideas of the article relate the importance of information technologies in the development of foreign language learning skills and how these can become pedagogical tools that help to increase the level of understanding of a foreign language.

Keywords: translation, mashine translation, Google Translate, activities.

Traducerea ca metodă de predare-învățare a unei limbi străine este unul din subiectele intens discutate în ultima perioadă printre cercetătorii lingviști [5; 6; 8; 13; 20]. Cele mai recente studii [3; 6; 14; 15; 17; 19] arată că activitățile de traducere pot fi considerate instrumente pedagogice care ajută la dezvoltarea abilităților de citire, scriere, gramatică și vocabular. Integrarea eficientă a activităților de traducere în procesul educațional favorizează gradul de înțelegere a limbilor străine și întăresc abilitățile de traducere. Apariția tehnologiilor și instrumentelor electronice au schimbat esențial metodologia de învățare și au favorizat apariția noilor căi de explorare în domeniul învățării limbilor străine.

Unul din instrumentele care ajută utilizatorii să-și dezvolte competențele de învățare a unei limbi străine este motorul de traducere Google Translate. Milioane de oameni utilizează acest instrument în scopuri educative și numărul lor crește zi cu zi. Potrivit Google Translate blog [1], mai mult de 500 milioane de persoane utilizează Google Translate. În acest articol vom încerca să arătăm cum tehnologiile informaționale pot contribui la îmbunătățirea competențelor profesionale ale studentului de la filologie, dar și cum aceste tehnologii pot deveni instrumente pedagogice pentru formarea abilităților necesare. De asemenea, sarcina noastră este de a evoca modalitatea de integrare a Google Translate în activitățile didactice, astfel încât să încurajăm studentul să acumuleze noi experiențe de învățare.

Google Translate este un serviciu gratuit oferit de compania Google, care oferă oportunități de traducere a textelor și mesajelor dintr-o limbă în alta. Începând cu anul 2016 Google Translate suportă mai mult de 100 de limbi. Google Translate este bazat pe

principiul traducerii automate a datelor statistice, care funcționează cu sute de milioane de perechi de cuvinte bilingve. [2]

În general Traducerea Automată (Machine Translation) este percepută ca un proces automatizat de calculator, care produce traducerea, cu sau fără efortul persoanei. [3]

S. Niremburg [4] susține că sarcina Traducerii Automate este de a obține la intrare textul în limba sursă (Source Language) și la ieșire de a produce un text în altă limbă (Text Language), astfel încât sensul textului țintă (Target Text) să fie identic cu sensul textului sursă (Source Text). Reieșind din această afirmație, putem concluziona că traducerea automată este foarte aproape de procesul uman de traducere și ne putem da seama cât de dificil este acest proces.

În literatura de specialitate, Traducerea Automată (TA) poate fi împărțită în două categorii de sisteme: sisteme bilingve și sisteme multilingve. Sistemele bilingve pot fi *unidirecționale* (care operează cu traducerea într-o singură direcție, de exemplu: Engleză – Română) sau *bidirecționale* (care operează cu traducerea în două direcții, de exemplu: Engleză – Română, Română – Engleză). Sistemele multilingve oferă traduceri pentru mai multe perechi de limbi.

O altă clasificare pentru Traducerea Automată (TA) este *abordarea directă*, *abordarea intralingvă* și *abordarea de transfer*.

Abordarea directă presupune traducerea directă din textul sursă (TS) în textul țintă (TT). Acest tip de traducere se referă la o singură pereche de limbi. Software-ul procesează fiecare propoziție din text și o trece prin mai multe etape, unde structura esențială a contextului este respectată, în timp ce structura profundă a contextului este ignorată.

Abordarea intralingvă. Potrivit acestui tip de abordare, textul sursă (TS) trece în textul țintă (TT) parcurgând două faze. Prima este trecerea textului sursă (TS) în textul intralingv (IL). Cea de-a doua este trecerea textului din textul intralingv (IL) în textul țintă (TT). Parcurgând aceste faze, textul sursă este analizat și sintetizat în textul țintă.

Abordarea de transfer. Potrivit acestei abordări, textul trece în procesul de traducere prin trei mari etape. Prima etapă convertește textul prin reprezentări în limba sursă. La cea de-a doua etapă are loc transferul la nivel lexical și structural în echivalentul textului în limba tradusă, orientat spre reprezentări. Etapa finală este generarea textului țintă.

Google Translate permite utilizatorului să traducă cuvinte, texte sau chiar site-uri instantaneu. Acesta funcționează atunci când utilizatorul introduce textul în limba sursă, Google Translate detectează textul sursă și îl traduce în mod implicit.

Deoarece calculatoarele pot recunoaște numai simboluri (litere, cifre, semne de punctuație, spații și alte caractere speciale) analiza este efectuată prin diferite nivele de descriere lingvistică.

N. Williams și P. Holt [5] cred că procesul de analiză poate fi grafologic, lexical, sintactic și semantic.


Odată cu generarea listei de cuvinte are loc analiza lexicală. Fiecare cuvânt are forma sa lexicală și computerul trebuie să decidă lema cuvântului dat. Lema este forma de bază a cuvântului, de cele mai multe ori este cuvântul la cazul nominativ, numărul singular. În cazul verbelor, lema este forma lor de infinitiv. De exemplu: verbul „a pune” poate apărea sub diferite forme: pune, punea, punând, va pune, etc. Lema în acest caz va fi „pune”, astfel, softul caută în dicționar cuvântul pune. Procesul prin care fiecare formă care survine în text și încadrată lemei sale se numește lematizare. Lematizarea este un proces algoritmic care permite determinarea tuturor formelor pentru fiecare leamnă. În procesul de lematizare sistemul furnizează pentru fiecare formă următoarele rezultate:



- Lema (forma de bază a cuvântului);
- Clasa lexico-gramaticală a cuvântului (substantiv, verb, adverb, pronume, etc.);
- Subclasa lexico-gramaticală (substantiv propriu sau comun, pronume personal sau reflexiv, etc.);
- Pentru cuvintele flexibile se determină: genul, numărul, cazul (pentru substantive, adjective), mod, timp, persoană, număr (pentru verbe), gen, număr, caz, persoană, tip (pentru pronume), caz, gen, tip (pentru numeral).


După analiza lexicală are loc analiza sintactică a cuvintelor, propozițiilor, frazelor. Sistemul procesează fiecare cuvânt analizându-l după structura sintactică (ca substantiv, verb, pronume), fiecare propoziție (principală, secundară), fiecare frază (formată prin coordonare, subordonare, mixtă). Sistemul execută această analiză nu cu o precizie de 100%. Anume aici Google Translate își conturează dezavantajele sale. Chiar dacă îl ajută pe utilizator să înțeleagă conținutul textului tradus, de obicei, nu cauzează acuratețe în traducere. Aceasta depinde, deseori, de limba pereche utilizată.



Următoarea etapă este analiza semantică. Analiza semantică este considerată cea mai dificilă sarcină a Traducerii Automate. Aceasta se datorează faptului că „sensul” este un concept abstract în concordanță cu forma lingvistică. Există mai multe modalități de analiză semantică. Una din ele este verificarea cologației dintre textul din limba sursă și limba țintă. Cologația este modul de asociere a unor cuvinte cu alte cuvinte care corelează între ele foarte puternic. Sarcina sistemului este de a descoperi sensul cuvintelor conform dicționarului sau tezaurului lexical și determinarea sensului cuvintelor în contextul dat și compunerea înțelesului după cuvintele componente.

La prima vedere aplicația Google translate este destul de simplă, dar în realitate ea ne oferă mult mai multe oportunități decât cele inițial aparente. Una din aceste posibilități este **traducerea textului**. Putem traduce cuvinte, expresii, texte atât prin intermediul calculatorului, cât și utilizând telefonul, tableta, ipad-ul. Dacă folosim calculatorul e

necesar să avem o conexiune internet și, accesând pagina Google Translate, se aleg limbile folosite la traducere și, introducând textul, traducerea apare automat. Ca sarcini de lucru pentru studenți ar putea fi: traducerea unei porțiuni de text sau chiar textul în întregime din limba străină în limba nativă, atât pentru fiecare student în parte, cât și pentru lucrul în grupuri, folosind diferite dispozitive (telefonul, iPod-uri, notebook-uri, iPad-uri). Folosind pictograma  poate fi audiată traducerea.

O altă posibilitate a aplicației Google Translate este **traducerea imaginii-text**. Pentru a traduce textul dintr-o imagine sau o fotografie este destul de a fotografia, a importa imaginea sau a folosi o imagine existentă, accesând butonul  sau  a aplicației menționate. Traducerea va apărea automat.

Următoarea posibilitate este **traducerea cuvintelor, expresiilor sau textului prin vorbire**, folosind microfonul dispozitivelor menționate mai sus. Pentru aceasta se accesează butonul  și se rostește cuvântul, expresia, care va fi tradusă mai apoi automat. Rostind o expresie, ea va fi scrisă automat în caseta limbii native și va fi tradusă automat atât verbal, cât și scris în caseta limbii alese la traducere.

Google Translate ne oferă și oportunitatea **traducerii scrierii de mână**. Accesând aplicația  și selectând butonul , ne va apărea o casetă unde vom putea scrie de mână textul dorit spre traducere. Acest text va fi transcris automat de tipar în partea de sus a ecranului, iar în partea de jos va fi afișată traducerea (Figura 1).

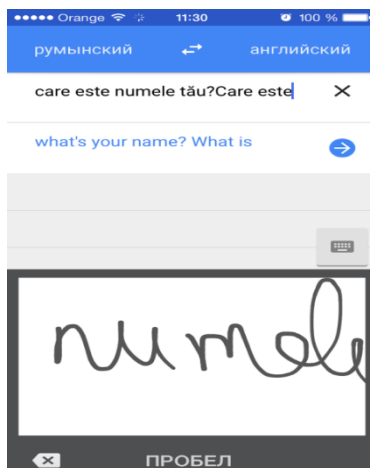


Figura 1. Traducerea scrierii de mână prin GOOGLE Translate

Utilizând aplicația Google Translate, putem traduce, de asemenea, **site-uri, documente și mesaje textuale**. Aceste posibilități ni le oferă google doar atunci când se folosește calculatorul. Pentru aceasta, este suficient să introducem adresa site-lui, sms-ului sau să accesăm link-ul [translate a document](#). Respectiv, solicitarea noastră va fi executată într-o perioadă destul de scurtă. Istoricul traducerilor pot fi atât salvate, cât și șterse în cazul când nu mai avem nevoie de ele. De asemenea traducerile noastre pot fi salvate în vocabularul oferit de serviciul Google. Pentru aceasta e necesar să accesăm

butonul ☆ care ni-l oferă atât browser-ul de pe telefonul mobil, cât și cel instalat pe calculatorul nostru.

Nu putem să nu menționăm faptul că Google ne vine în ajutor atunci când avem un site într-o limbă oarecare și dorim ca utilizatorii vorbitori de alte limbi să aibă posibilitatea de a înțelege informația plasată pe acest site. În acest caz e necesar de a face ca site-ul să fie disponibil instantaneu în mai multe limbi. Pentru aceasta se folosește **pluginul instrument de traducere**, se accesează butonul **add to website** (Figura 2. a.), se scrie adresa *url* a site-lui (Figura 2. b.), se selectează limba în care dorim să fie tradus site-ul nostru (Figura 2. c.) și se confirmă prin butonul OK.

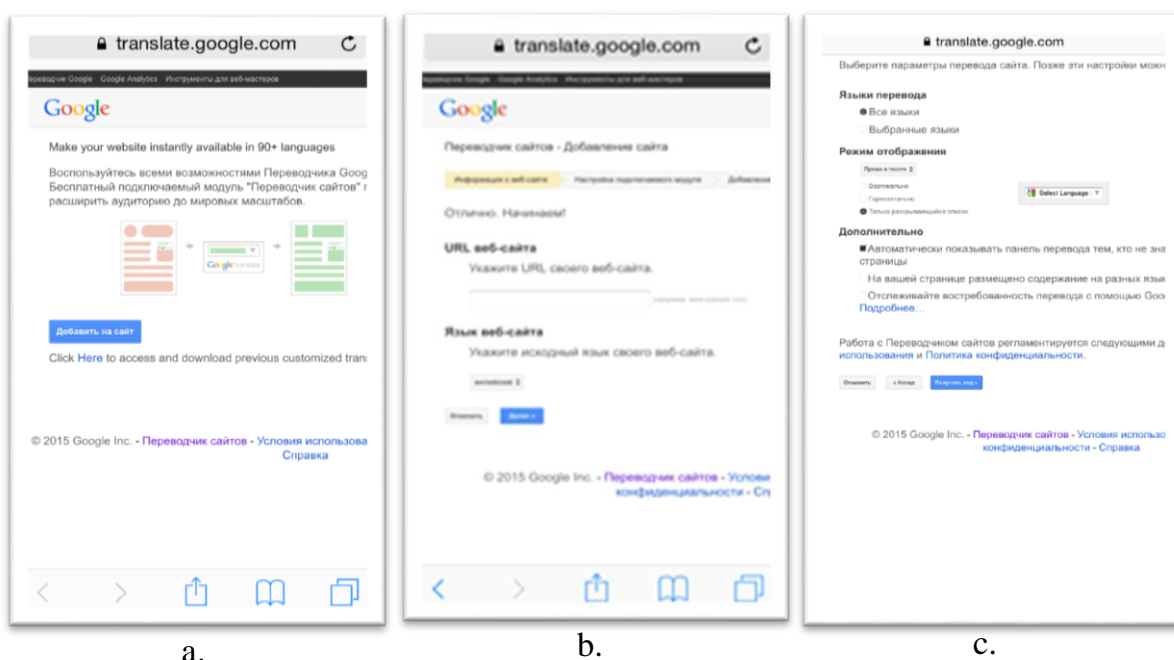


Figura 2. Traducerea site-urilor cu ajutorul Google Translate

Aplicația Google Translate poate fi utilă în organizarea diferitor activități:


a. Exerciții de corectare a erorilor gramaticale

- Se prezintă studenților texte scurte în limba engleză. Li se cere să traducă aceste texte în limba română utilizând aplicația Google Translate. Se cere studenților să găsească erorile gramaticale comise de sistem în procesul traducerii automate și să le corecteze în textul tradus (prin aceste activități se dezvoltă gândirea critică).
- De asemenea, aceste tipuri de exerciții pot fi folosite și în **traducerea inversă**. Se prezintă textul în limba română. După care se cere să fie tradus în limba engleză.

b. Exerciții de comparare a textului original cu cel tradus

- Se prezintă studenților textul original în limba engleză și li se cere să facă comparație cu traducerea oferită de sistem. Studenții trebuie să descopere algoritmul traducerii mai aproape de original.

c. Exerciții de pronunție

- Exerciții de pronunție a sunetelor, cuvintelor, propozițiilor, textelor. De ex. : Se dă lista de cuvinte: *twist, bruise, slice, movies, shoes, mouse*. Se cere studenților să pronunțe pe rând aceste cuvinte, utilizând butonul de introducere a vorbirii . Dacă pe ecran cuvintele apar scrise corect, atunci cuvintele au fost pronunțate corect. Dacă apar alte cuvinte, atunci se repetă până când se obțin cuvintele scrise corect.

d. Exerciții de audiție

- Se propun exerciții de audiție a cuvintelor, sunetelor, textelor. De ex. : Este dată o listă de cuvinte: *greasy, weak, steak, tea, cheap, read*. Se cere să se găsească cuvântul în care perechea *ea* se pronunță diferit. În urma audierii prin intermediul Google Translate acest cuvânt va fi găsit cu ușurință.

e. Exerciții de ortografie

- Dacă se utilizează aplicația Google Translate de pe telefonul mobil, atunci cuvintele cele mai recent accesate se salvează automat în memoria telefonului. Odată cu accesarea aplicației, lista de cuvinte apare automat pe ecran. Se poate cere studenților să salveze lista de cuvinte în telefon, s-o partajeze colegilor, să pronunțe și să descopere ortografia corectă a acestor cuvinte.

f. Exerciții de găsire a părții de vorbire

- Se propun următoarele propoziții: „Adela took four *slices* of bread”. „He *slices* the apple into rings”. Să se găsească partea de vorbire prin care este exprimat cuvântul *slices*.

g. Exerciții de alcătuire orală și scrisă a propozițiilor enunțiative, negative, interogative.

- Se propune studenților să alcătuiască o propoziție enunțiativă la prezentul simplu, utilizând verbul *a reuși* în limba vorbită. Se cere traducerea acestei propoziții folosind Google Translate.

Utilizând Google Translate la orele de limbi străine, este bine de sugerat studenților să contribuie și ei la perfecționarea acestui serviciu. Pentru aceasta Google ne cere ajutorul pentru îmbunătățirea serviciului respectiv. Dacă ne punem întrebarea „Cum o putem face?”, atunci răspunsul ar fi: „prin trei modalități”.

- Prima modalitate ar fi să se sugereze o altă traducere a unei expresii dacă cea pe care o oferă Google se consideră a fi incorectă.
- A doua modalitate ar fi să se evalueze cu un calificativ: de la *nesatisfăcător* până la *excelent* a expresiei propuse de sistem.
- A treia modalitate ar fi să se valideze traducerea considerată a fi corectă dintre variantele de răspuns.

Concluzii

Folosind aplicația Google Translate la orele de limbă străină, lecția capătă un caracter instructiv. Adică conținutul materialului este recepționat de către studenți și este înțeleasă corelația dintre subiectele învățării.

Poartă un caracter constructiv, adică elevul este pus în situația de a analiza, compara, sinteza, deci se dezvoltă capacitățile creatoare ale studentului.

Poartă un caracter educativ, adică sunt dezvoltate capacitățile organizatorice. Atunci când lucrează în grupuri, studenții cooperează, se ajută reciproc, decid în comun care este cea mai bună variantă de traducere.

Beneficii ale utilizării Google Translate:

- Viteză mare de traducere în diverse limbi;
- Aplicație gratuită;
- Funcționează fără conectare la Internet;
- Posibilitate de salvare a diferitor texte traduse;
- Posibilitate de traducere audio:
- Se dezvoltă motivația învățării unei limbi străine;
- Se organizează elevii în funcție de capacitățile individuale;
- Crește capacitatea însușirii materialului;
- Se dezvoltă încrederea în forțele proprii, încrederea în sine;
- Se îmbogățesc calitățile citirii;
- Se îmbogățesc calitățile scrierii;
- Se îmbogățesc calitățile exprimării;
- Se îmbogățeste vocabularul;
- Se creează un mediu favorabil de lucru;
- Se dezvoltă abilitățile de căutare a informației;
- Are loc accesul rapid la o mare cantitate de informație;
- Facilitează autonomia elevului.

Totodată se dezvoltă abilități de:

- Exprimare corectă orală și scrisă;
- Explicare a sensurilor cuvintelor;
- Expunere a unor opinii proprii privind sensul cuvintelor, frazelor;
- Recunoaștere a sensurilor și de găsim a sensurilor noi pentru diferite cuvinte, expresii, etc.
- Înțelegere și interpretare a textelor;
- Corectare a greșelilor din anumite texte;
- Cooperare cu alți colegi;
- Evaluare a propriilor opinii.

Utilizând acest instrument la orele de limbi străine, profesorul capătă statutul de consultant, coordonator, ajutor în soluționarea sarcinilor de lucru, dar nu este o persoană dominantă în procesul educațional. Deci el este cel care trebuie :

- Să supravegheze lucrul studenților;
- Să-i conducă pe studenți să aleagă răspunsul corect la situația de problemă;
- Să se comporte ca un consultant, și nu ca o persoană ce oferă cunoștințe;
- Să ia în considerare necesitățile studenților;
- Să gestioneze și să îndrume în cazul neclarităților.

În concluzie, putem să afirmăm că didactica limbii și literaturii străine ne oferă o gamă largă de metode, procedee, strategii, care, fiind integrate eficient în procesul educativ, pot aduce rezultate remarcabile. În vederea obținerii succesului școlar, lecția trebuie privită din altă perspectivă, una bazată pe noi concepte, care nu exclud metodele tradiționale de învățare, ci completează pe cele tradiționale cu noi concepte și idei în corelație cu cele existente. Creșterea semnificativă a volumului de informație și evoluția tehnologiilor informaționale impune dezvoltarea competențelor adecvate fiecărei persoane pentru a putea avea acces la acest volum de informație, deci el are nevoie de o pregătire specială pentru a se putea adapta la schimbările rapide, care se produc în era tehnologiilor informaționale.

Bibliografie

1. <https://blog.google/products/translate/>. (vizitat 06.11.2016).
2. Koehn Ph. Statistical Machine Translation. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. <http://www.statmt.org/book/>. (vizitat 06.11.2016).
3. Grossman E. Why translation matters. Yale: Yale University Press, 2010.
4. Hutchins W. J., Somers H. L. An Introduction to Machine Translation. London: Academic Press, 1992.
5. Archer J. Internationalisation, Technology and Translation. Perspective Studies in Translatology. 2002, p. 87-117.
6. Chang Sh. A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English Grammar. In: English Language Teaching, (4), 2001. p. 13-24.
7. Nirenburg S. Machine Translation: Theoretical and methodological issues. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p. 1-21.
8. Williams N., Holt P. Computers and writing: models and tools. Intellect Limited Ltd, 1989, p. 167.
[https://books.google.md/books?hl=en&lr=&id=GkAKUQgMwi8C&oi=fnd&pg=PP9&dq=Butler,+C.+\(1985\).+Computers+in+Linguistics.+Oxford:+Basil+Blackwell+Ltd.&ots=p5fNSSCFbR&sig=0n52XZhAP-QxtLCEY6Ccb_kCzOI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.md/books?hl=en&lr=&id=GkAKUQgMwi8C&oi=fnd&pg=PP9&dq=Butler,+C.+(1985).+Computers+in+Linguistics.+Oxford:+Basil+Blackwell+Ltd.&ots=p5fNSSCFbR&sig=0n52XZhAP-QxtLCEY6Ccb_kCzOI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) Odată. (vizitat 10.11.2016).

9. Cristea D. Resurse lingvistice și tehnologiile limbajului natural. <http://profs.info.uaic.ro/~dcristea/papers/cristea-prelegeri.pdf>. (vizitat 15.01.2017).
10. Richards J., Rodgers Th. Approaches and methods in language teaching: a description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
11. Eftenie N. Introducere în metodică studiilor limbii și literaturii române. București: Editura Paralela 45, 2000.
12. Askehave I. The Internet for Teaching Translation. Perspectives: Studies in Translatology. 2000, p. 135-143.
13. Bassnett S. Translation (The new critical idiom). London: Routledge, 2013.
14. Bassnett S. Translation studies (New Accents). London: Routledge, 2013.
15. Holmes J. The Name and Nature of Translation Studies. Expanded version in Translated. Papers on Literary Translation and Translation Studies, Amsterdam: Rodopi, 1988. p. 66-80.
16. Gouanvic J. Bourdieusian A. Theory of translation, or the coincidence of practical instances: field, „habitus“, capital and „illusio“. The Translator. Special Issue. Bourdieu and the Sociology of Translation and Interpretin, 2005. p. 147-166.
17. Venuti L. Translation changes everything: theory and practice. New York: Routledge, 2013.
18. Alcalá L. Status Questions of Distance Online Translator Training. A Brief Survey of American and European Translator Training Institution. 2002. <http://isg.urv.es/cttt/cttt/research/lopez.pdf>. (vizitat 16.02.2017).
19. Asensio M. Translating Official Documents. Manchester: St. Jerome Publishing, 2001.
20. Király D.C. Pathways to Translation. Pedagogy and Process. Kent and London: The Kent State University Press, 1995.
21. Pym A. E-Learning and Translator Training. <http://www.ice.urv.es/trans/future/cttt/research/elearning.pdf>. (vizitat 15.02.2017).

EDUCAȚIA PLURILINGVĂ ȘI MODELUL PEDAGOGIC DE ÎNVĂȚARE A LIMBILOR STRĂINE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

Maria HADÎRCĂ, conf. cerc., dr.

Cristina STRAISTARI-LUNGU, cercet. șt., doctorand

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat. Articolul evidențiază modelul educativ proiectat pentru eficientizarea învățământului în secolului XXI, pune problema educației plurilingve, descrie modelul ipotetic al învățării unei limbi străine în preșcolaritate și argumentează necesitatea debutului activității de învățare a unei limbi străine la această etapă a procesului educațional integral gândit ca un continuum.

Cuvinte cheie: educație plurilingvă, modelul pedagogic, educație timpurie, limbi străine.

MULTILINGUAL EDUCATION AND THE PEDAGOGICAL MODEL FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN EARLY EDUCATION

Abstract. The article highlights the educational model designed to rationalize education in the 21st century, puts the issue of multilingual education, describes a hypothetical model of foreign language learning in pre-school education and supports the need for the activity of learning a foreign language at this stage of the entire educational process, thought as a continuum.

Keywords: multilingual education, pedagogical model, early education, foreign languages.

Introducere

În societatea contemporană, educația lingvistică și formarea, în această bază, a competenței de comunicare (în limba maternă / limba a doua / limbi străine) reprezintă o necesitate pentru fiecare individ, indiferent de vârstă, de pregătirea sa profesională sau de condiția lui socială. Abilitatea copiilor, tinerilor și adulților de a vorbi, a comunica și a se înțelege între ei este considerată astăzi nu doar un mijloc de interacțiune umană, ci, mai ales, de integrare în plan comunitar, social, național, european și internațional, care asigură înțelegerea, toleranța și respectul reciproc, garantează dreptul persoanei la mobilitate, promovează schimburile între state diferite și mărește posibilitatea de circulație liberă.

De aici, interesul major pentru studiul limbilor străine, dorința și voința oamenilor de a învăța o limbă străină la o vârstă cât mai fragedă, după cum arată și informațiile publicate în Special Eurobarometer 243 (2006), unde necesitatea învățării de către copiii mici a unei limbi străine se regăsește în răspunsurile majorității cetățenilor europeni participanți la cercetare [32].

Tendința de însușire cât mai devreme a limbilor străine se manifestă și în Republica Moldova, fiind caracteristică mai ales pentru grădinițele și școlile din mediul urban, unde părinții și copiii solicită cursuri opționale de învățare a unei limbi străine chiar înaintea clasei a 2-a, vârsta școlară de debut a învățării unei limbi străine [3]. Această tendință derivă din conceptul de educație lingvistică europeană și din concepția învățării pe tot parcursul vieții, care tratează educația ca o practică de învățare permanentă, încurajează

achiziția de competențe lingvistice prin mijloacele și formele educației permanente și recomandă prelungirea ciclului de bază al învățării dincolo de nivelul vârstelor preșcolare și postșcolare.

Încercările psihologilor de a da o explicație adecvată modului în care se produce învățarea la o vârstă precoce sunt numeroase și de diverse orientări, ceea ce, de mai multe ori, a lăsat impresia că elaborarea unui model unitar și coerent al acestei complexe activități psihice ar fi practic imposibilă. Totuși, au existat și încercări de sistematizare. De exemplu, Hilgard și Bower identifică două direcții principale în analiza psihologică a activității de învățare: teoriile de tip stimul-răspuns (incluse în grupul S-R) și teoriile cognitive. Grupa S-R include teorii ale unor autori importanți precum Thorndike, Pavlov, Guthrie, Skinner, Huli. În grupa teoriilor cognitive se includ cel puțin cele ale lui Tolman și cele ale psihologiei clasice gestaltiste [1].

Din punct de vedere praxiologic, apreciem ca extrem de utile **recomandările de la Nürnberg privind învățarea timpurie a limbilor străine**, apărute la Goethe-Institut în anul 1996, care au fost elaborate în colaborare cu numeroși experți din 22 de țări din lumea întreagă, cu scopul de a oferi învățământului timpuriu al limbilor străine un suport curricular general valabil atât cât este posibil [18]. Recomandările de la Nürnberg sunt și astăzi valabile, fiind congruente cu concepția învățării pe tot parcursul vieții și cu cele patru scopuri principale ale Educației în secolul XXI, formulate în cadrul Conferinței Internaționale a UNESCO din septembrie 2001:

- *A învăța să știi*, care presupune a ști să acumulezi pe parcursul întregii vieți cunoștințele și informațiile necesare pentru formare și autorealizare;
- *A învăța să faci*, care vizează achiziționarea unui sistem de competențe-cheie, necesare pentru autodezvoltare și adaptarea la condițiile schimbătoare ale lumii moderne;
- *A învăța să fii*, care vizează formarea de atitudini, pregătirea pentru luarea de decizii și dezvoltarea capacității de autoedificare a personalității în baza valorilor morale și sociale;
- *A învăța să trăiești împreună cu alții*, ceea ce presupune înțelegerea și acceptarea alterității, comprehensiunea celuilalt, învățarea cooperării și a dialogului social.

Plecând de la aceste direcții de dezvoltare, specialiștii UNESCO au conturat modelul educativ necesar de dezvoltat în contextul cultural al societății informaționale, bazată pe cunoaștere, care este axat pe concepția educației permanente și vizează dezvoltarea a patru coordonate valorice ale conceptului de învățare: *a învăța să știi – a învăța să faci – a învăța să fii – a învăța să trăiești împreună cu alții*, iar acest model a fost adoptat de către toate sistemele din Uniunea Europeană, inclusiv de cel din Republica Moldova [6].

Modelul pedagogic de învățare a limbilor străine în educația timpurie (ÎLSET)

Acțiunea de elaborare a unui posibil model pedagogic de învățare a unei limbi străine, care să fie întemeiat pe cele patru direcții de formare-dezvoltare a personalității umane în secolul XXI: *a învăța să știi – a învăța să faci – a învăța să fii – a învăța să trăiești împreună cu alții* și adaptat procesului educațional preșcolar din R. Moldova, a fost precedată de analiza documentelor cadru de politici educaționale și lingvistice, a practicilor în domeniu înregistrate pe plan internațional și național, a conceptelor, teoriilor și modelelor de învățare a limbilor ca surse de legitimare și standardizare a demersurilor educative (*a se vedea figura 1*).

În acest model, **recomandările UE și necesitatea învățării limbilor străine în societatea actuală** constituie punctul de pornire în acțiunea pedagogică de învățare a limbilor străine în educația timpurie. UE încurajează învățarea la o vârstă precoce a limbilor străine, pregătind astfel calea pentru dezvoltarea *optimului lingvistic* al cetățeanului european, care se traduce în formula: limba maternă plus două limbi străine. Anul European al Limbilor declarat în 2001 a avut ca obiectiv general încurajarea învățării limbilor străine de către toate persoanele rezidente în Europa, iar ca obiective specifice: popularizarea diversității lingvistice și culturale; încurajarea multilingvismului; promovarea avantajelor conferite de stăpânirea mai multor limbi; promovarea învățării permanente a limbilor; promovarea unor metode diferite pentru predarea și învățarea limbilor.

Rezoluția Consiliului European asupra promovării diversității lingvistice și a învățării limbilor face o serie de recomandări statelor membre: să ia măsuri pentru a oferi elevilor ocazia de a învăța două sau mai multe limbi; să coboare vârsta de debut a învățării unei limbi străine; să promoveze învățarea limbilor străine în cadrul educației permanente; să asigure prin programele de studiu și obiectivele educaționale o atitudine pozitivă față de alte limbi și culturi și să stimuleze aptitudinile de comunicare interculturală. În același timp, predarea și învățarea limbilor străine reprezintă o prioritate și o necesitate în Societatea Cunoașterii și în Era Globalizării. Competențele de comunicare în limbi străine sunt esențiale pentru toți cetățenii. Învățarea permanentă a limbilor străine trebuie să fie o prioritate pentru instituțiile de învățământ, care-și propun o educație de calitate [7].

De menționat, aceste recomandări au fost luate în considerare și de Republica Moldova la elaborarea documentelor de politici educaționale, care, prin Codul Educației, Strategia Educația 2020, statuează competența-cheie de comunicare într-o limbă străină ca finalitate educațională, promovează învățarea limbilor străine ca instrument de comunicare și ca mijloc de acces la cunoaștere.

Cea de-a doua componentă a Modelului – **Învățarea limbii străine în educația timpurie** – derivă din recomandările UE și din necesitatea de comunicare într-o limbă străină în societatea actuală.

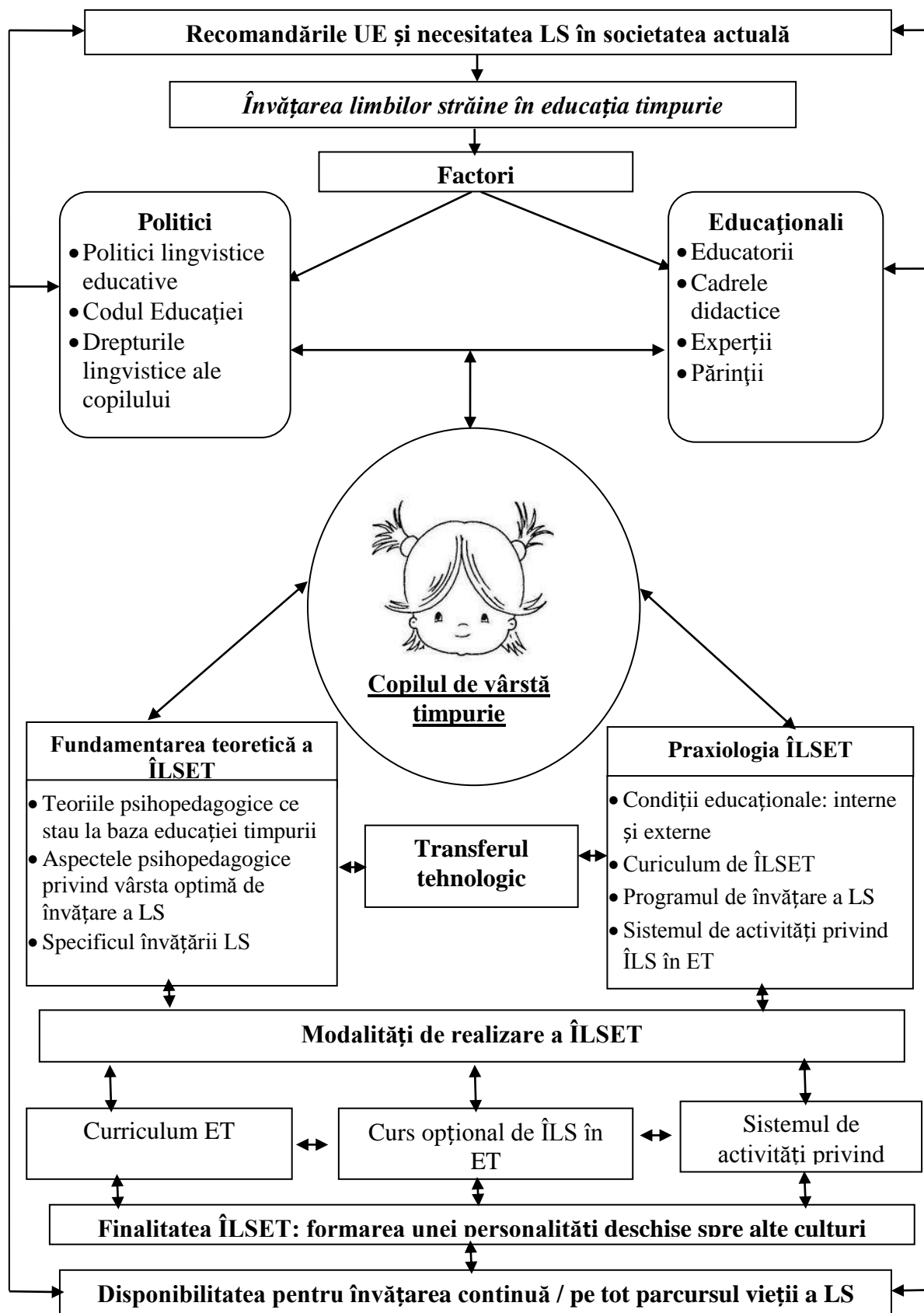


Figura 1. Modelul pedagogic de învățare a limbilor străine în Educația Timpurie

Astăzi este demonstrat faptul că oamenii pot învăța oricând și oriunde (nu doar în școală) una sau mai multe limbi, iar rezultatele cercetărilor privind însușirea limbilor

străine la o vârstă fragedă și impactul asupra dezvoltării funcțiilor creierului au indicat că însușirea unei limbi străine trebuie să se promoveze mai de timpuriu [23; 28 etc].

Componenta **Factori** indică asupra necesității corelării factorilor pedagogici care determină eficiența procesului instructiv-educativ: politici educative coerente, materiale didactice corespunzătoare, sistemul de activități adecvate, cadre de specialitate etc. Politicile UE în materie de limbi urmăresc să protejeze diversitatea lingvistică și să promoveze cunoașterea limbilor din motive de identitate culturală, integrare socială, precum și deoarece cetățenii multilingvi beneficiază de oportunități de învățământ și de obținere a unui loc de muncă pe piața unică. Obiectivul stabilit de șefii de state și de guverne din UE, la reuniunea la nivel înalt de la Bruxelles, 26 septembrie 2013, este: o Europă unde fiecareia îi sunt predate cel puțin două limbi străine, pe lângă limba maternă, de la o vârstă foarte fragedă [9].

În ceea ce privește **factorii educaționali, de specialitate**: cadrele didactice, educatoarele și profesorii, aceștia au un rol-cheie în învățarea timpurie a unei limbi străine. Ei sunt, pe lângă părinți, cele mai importante persoane pentru copil și au o influență hotărâtoare asupra atmosferei de la locul învățării și a dotării mediului ambiant al copilului. Cu cât e mai calificată educatoarea, respectiv cadrul didactic, privind cerințele diverse și specifice, cu atât e mai eficient învățământul timpuriu. În plus, pe lângă oferta de limbă străină, din partea cadrului didactic mai sunt necesare competențe de specialitate (cunoștințe de limbă, cunoștințe culturale, competențe metodico-didactice), care se manifestă în: plăcerea de a comunica; aptitudinea și dorința de comunicare interculturală; gândirea critică, orientată spre problematizare; competența de a cunoaște, a alege și a utiliza cele mai potrivite strategii de învățare; învățarea pe tot parcursul vieții, asumat ca principiu pentru sine însuși și pentru toți cei ce învață; dorința permanentă de a colabora cu toți participanții la procesul de educare și instruire etc. [4].

Colaborarea între cadrele didactice presupune schimb de experiență, planificări și coordonarea împreună de activități, precum și realizarea de cursuri sau proiecte de specialitate. Un asemenea schimb ar trebui să se facă și la nivel de instituții și anume între cadre didactice și educatori, respectiv la trecerea de la grădiniță la școala primară. Aceasta ar contribui la construcția logică a materiei de învățământ și la menținerea relărilor la un nivel scăzut [idem].

Formarea cadrelor didactice. La nivel internațional, formarea/ instruirea educatoarelor de specialitate și a profesorilor de limbi decurge pe căi diferite și de aceea are o structură foarte amestecată. Educatoarele care sunt puse în fața sarcinii de a preda o limba străină, se califică între timp, deseori prin măsuri de perfecționare pentru “limba educatoarei”. În primul rând trebuie să se asigure prin educație că principiile generale de educație în grădinițe și școli primare se transmit astfel încât ele își găsesc locul în planificarea și punerea în aplicare a proceselor de învățământ.

În plus, sunt necesare cunoștințe bune despre dezvoltarea copilului și transmiterea conținuturilor de învățare corespunzătoare vârstei. În procesele de învățare, activitățile copiilor și inițiativele personale ale acestora interacționează cu disponibilitatea lor naturală de învățare, atât în asimilarea cât și în fixarea cunoștințelor în context social sau prin intermediul cadrului didactic sau al părinților. Ideal ar fi să fie tratate în programa de formare toate conținuturile pentru acea activitate, desigur mereu raportate la întrebarea cum să fie transmise în limba străină [5].

Perfecționarea conduce spre o dezvoltare care se poate îndrepta spre obiective diferite. Ea poate să se refere la noi procedee de predare, noi materiale, sau poate să însemne o dezvoltare personală. Perfecționarea intermediază îndemânări/calificări și cunoștințe care sunt orientate pe practică și experiență, dar ea trebuie întotdeauna fundamentată științific. Perfecționarea și dezvoltarea este abia atunci eficientă, când noile cunoștințe și calificări/ îndemânări se regăsesc în lucrul zilnic. Aceasta presupune că aceste cursuri de perfecționare trebuie să fie relevante din punct de vedere practic și orientate spre acțiuni.

La cursurile de recalificare și de continuare a calificării pentru formarea cadrelor de specialitate pentru învățarea timpurie a limbilor străine trebuie, pe de o parte, o conectare la cunoștințele profesionale și interesele anterioare; pe de altă parte, trebuie lărgite cunoștințele de limbă. Trainingul pe metode, care este adaptat la noua grupă specifică, trebuie să fie verificat în practică și să conducă la experiențe de succes [14].

Părinții. Chiar dacă ocazional mai apar temeri la părinți și la cadre didactice că prin învățarea timpurie a limbilor străine copiii ar putea fi suprasolicitați, astăzi majoritatea părinților văd în învățarea timpurie a unei limbi străine o șansă pentru copiii lor. Ei sunt în mare măsură informați că debutul timpuriu îi oferă copilului avantaje clar dovedite pentru învățarea suplimentară, mai rapid și cu efort mai mic, a uneia sau mai multor limbi străine. Prin urmare, în efortul de a avea succes în învățarea timpurie a unei limbi străine, părinții sunt un partener de neînlocuit pentru educatoare și cadre didactice. Ei pot susține procesul de învățare a copiilor lor și pot crea premise importante pentru continuarea cu succes a acestuia. Dacă ei se exteriorizează îndeosebi față de copil, manifestând o atitudine pozitivă față de învățarea timpurie a limbilor străine și susțin efortul copilului, acesta va învăța cu plăcere și motivat. Din acest motiv, grădinițele și unitățile școlare ar trebui să implice părinții în planificările lor și să salute sprijinul acestora. Cu cât sunt mai atractive locurile de învățare, grădiniță, școală, casă părintească, cu atât va fi mai folositor aceasta pentru copil [12].

În centrul **Modelului** este situat **copilul** ca subiect și obiect al învățării. Imaginea unei rețele de **factori/ condiții** care înconjoară copilul, ilustrează cât de complexe sunt influențele asupra procesului de învățare timpurie a limbilor străine. În centru stă mereu copilul, care își achiziționează treptat vocabularul necesar pentru înțelegerea și comunicarea elementară într-o limbă străină, ca bază pentru dezvoltarea ulterioară

a competenței sale de comunicare în această limbă, după posibilitățile lui individuale, așa cum este stipulat și în Principiile metodico-didactice, conținute în recomandările de la **Nürnberg privind învățarea timpurie a limbilor străine** [17].

Fundamentarea teoretică a ÎLSET include: teoriile psihopedagogice ce stau la baza educației timpurii (Jean Piaget, Erik Erikson, Lev Vâgotsky, John Dewey, Jerom Bruner, etc. [15; 16]); teorii ale însușirii limbajului (Skinner B., Lenenberg E. [30], Brown [8]); aspectele psihopedagogice privind vârsta optimă de învățare a LS (F. Genesse, G. Tucker și W. Lambert; E. Bialystok [22], W. Penfield și L. Roberts, E. Lenneberg, S. Krashen, J. Meisl, M. Nikolov [32], G. Lozanov, D. Birdsong [23]; S. Marinova-Todd, D. Marshall și C. Snow [31], L. Bongerts, W. Bellingham, T. Scovel [34], H. Stern, W. Rivers [19]); specificul învățării LS la vârsta timpurie (Păiși – Lăzărescu M. [11], Păuș V. [13], E. Day și S. Shapson; B. Harley și D. Hart [25; 26]) ș.a. În această fundamentare teoretică a ÎLSET s-a plecat de la următoarele realități: învățarea limbilor străine a devenit o necesitate stringentă în societatea actuală; competențele lingvistice, ca un mijloc de încurajare a mobilității transfrontaliere a cetățenilor UE, joacă un rol crucial în cadrul inițiativei „Agenda pentru Noi Competențe și Locuri de Muncă”; îmbunătățirea calității și eficienței învățării limbilor străine a devenit unul dintre obiectivele-cheie ale Cadrului Strategic pentru Educație și Formare Profesională („ET 2020”) [2].

Având în vedere necesitatea *legăturii teoriei cu practică*, de la fundamentele teoretice ale ÎLSET, modelul include și componenta **praxiologia ÎLSET**, care se sprijină pe metodologia specifică de realizare a ÎLSET, specifică ce acțiuni, demersuri practice trebuie operate, proiectate, pentru a asigura transpunerea în practică a activităților de ÎLSET. Acestea implică: stabilirea unor *condiții educaționale* (interne și externe); elaborarea unui *Curriculum de ÎLSET*; a *Programului de învățare a LS* și a *Sistemului de activități privind ÎLS în ET*.

Componenta **Modalități de realizare a ÎLSET** din Modelul pedagogic cuprinde specificări metodologice, strategii didactice și demersuri acționale de transpunere în fapt a Programului de învățare a limbii străine și a Sistemului de activități privind învățarea unei limbi străine la etapa educației timpurii.

Finalitatea ÎLSET vizează formarea unei personalități deschise spre alte culturi. Competența de comunicare în limbi străine a celui care învață nu se mai măsoară doar prin competențele lingvistice, ci și în capacitățile acestuia de a stăpâni multitudinea de sarcini ale comunicării interculturale. Pentru copilul care învață trebuie date impulsuri și oferite conținuturi, pe baza cărora se pot dezvolta deschiderea și toleranța vorbitorului intercultural. Întâlnirea timpurie cu limba străină trebuie să trezească interes pentru această limbă, să-i provoace bucurie învățarea ei și „să motiveze copilul să se facă înțeles și într-o altă limbă decât limba proprie”.

Începutul învățării timpurii al limbilor străine trebuie să se concentreze pe de o parte asupra dezvoltării competențelor de limbă, iar pe de altă parte să stimuleze competențele generale, interculturale și de strategie a învățării [10]. În acest sens, Modelul are în vedere **disponibilitatea copilului pentru învățarea continuă a LS, adică procesul de învățare timpurie** a unei limbi străine începe din grădiniță, la vârsta de 6 ani, când se pun bazele însușirii orale a unui vocabular elementar, acesta continuă în școală, prin formarea sistemică a limbajului oral (clasa I); urmează dezvoltarea limbajului oral și scris (clasele II-IV); educarea sistematică a capacităților comunicative (clasele V-IX); dezvoltarea competenței de comunicare în limba străină (clasele liceale). Astfel, se preconizează ca la finele învățământului de bază, elevul să stăpânească una din cele opt competențe-cheie – **comunicarea într-o limbă străină**.

Concluzii

De-a lungul ultimului deceniu, politica europeană privind educația pentru limbi și învățarea limbilor străine a fost ghidată de stabilirea și realizarea obiectivului Consiliului de la Barcelona din martie 2002, care solicită îmbunătățirea competențelor de bază, în special, prin predarea a cel puțin două limbi străine de la o vârstă foarte fragedă, acesta fiind promovat printr-o serie de documente strategice care au stabilit direcțiile politicilor educative lingvistice și au recomandat educația plurilingvă ca o temă transversală, menită să contribuie la dezvoltarea politicilor educaționale, sociale, culturale etc.

De aceea învățarea limbilor străine trebuie înțeleasă mai mult decât ca simplă parte a procesului educațional. Ea reprezintă o îmbunătățire a perspectivei de învățare la nivel profesional dar și cultural. Un stat care își dorește să fie competitiv și performant la nivel european și mondial trebuie să trateze chestiunea învățării limbilor străine ca o prioritate a sistemului național de învățământ.

În ceea ce privește Republica Moldova, învățarea unei limbi străine la etapa educației timpurii, ca problemă de cercetare pedagogică, este, în opinia noastră, mai puțin abordată, deși la nivel de instituție preșcolară se atestă practici educaționale în acest sens, care însă nu dispun de vreo fundamentare teoretică și metodologică, de aceea considerăm că Modelul pedagogic elaborat de noi în acest scop în cadrul unei teze de doctorat este adecvat contextului educațional actual și poate oferi sugestii clare de soluționare a acestei probleme.

Pe de altă parte, teoriile învățării precoce, documentele europene și experiențele de învățare a unei limbi străine la etapa educației timpurii încetățenite deja la nivel european reprezintă cele trei puternice surse de legitimare a ipotezei că învățarea în preșcolaritate a unei limbi străine este posibilă și realizabilă și în Republica Moldova.

Cu siguranță, învățarea limbilor străine trebuie să înceapă mai devreme decât se face acum, să fie proiectată și realizată în mod etapizat, ținând cont de specificul învățării la fiecare vârstă, prin demersuri școlare curriculare și să continue de-a lungul întregii

vieți, dat fiind faptul că astăzi competența-cheie de comunicare în limbi străine a devenit o necesitate stringentă și că nici nu mai putem vorbi de un exercițiu credibil al cetățeniei europene fără cunoașterea mai multor limbi străine.

Bibliografie

1. Bruner J. S. Pentru o teorie a instruirii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
2. Cadrul Strategic pentru Educație și Formare Profesională („ET 2020”) http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_ro.
3. Codul educației al RM din 23.11.2014. În: Monitorul Oficial, nr. 319-324, 24.10.2014.
4. Educatorul care predă într-o limbă străină și profesorii de limbi străine. <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/ram/zie/agk/roindex.htm>.
5. Formarea cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar și a profesorilor. <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/ram/zie/agk/roindex.htm>.
6. Hadîrcă M. Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative. Chișinău: IȘE, 2015. 248 p.
7. Ivan S. Predarea și învățarea limbilor străine – o prioritate europeană, o necesitate a învățământului superior în era globalizării. În: Analele Universității „Constantin Brâncuși” din Târgu Jiu, Seria Litere și Științe Sociale, Nr.3/2011 http://www.utgjiu.ro/revista/lit/pdf/2011-03/4_SORIN_IVAN.pdf.
8. Însușirea limbajului. <http://www.scrigroup.com/management/comunicare/Limbajul-Insusirea-limbajului-55873.php> (vizitat 27.02.2017).
9. Întrebări frecvente privind limbile în Europa http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-825_ro.htm (vizitat 03.03.2017).
10. Obiectiv principal - copilul cu o educație interculturală: deschis și lipsit de. <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/ram/zie/agk/roindex.htm>.
11. Păiși – Lăzărescu M. Psihologia educației preșcolarului și școlarului mic. Pitești: Paralela 45, 2005.
12. Părinții. <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/ram/elt/roindex.htm>.
13. Păuș V. Limba franceză în școala românească. Aspecte metodologice. București: Teorra, 1997.
14. Piaget J. Psihologie și pedagogie. București: Editura Didactică și Pedagogică. 1972.
15. Piajet J. Psihologia inteligenței. București: Editura Științifică, 1998. 154 p.
16. Principii metodico-didactice. <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/per/roindex.htm>.
17. Recomandările de la Nürnberg privind învățarea timpurie a limbilor străine. <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/roindex.htm>.
18. Riwiers W. M. Formarea deprinderilor de limbă străină. București: E.D.P., 1997. 369 p.

19. Barac R., Bialystok E. Bilingual effects on cognitive and linguistic development: role of language, cultural background, and education. In: *Child Development*. Nr. 83. Mar.- Apr., 2012.
20. Birdsong D. Age and second language acquisition and processing: A selective overview. In: *Language Learning* 2006, 56 (S1), pp. 9-49.
21. Day E., Shapson S. *Studies in imersions education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1996.
22. Harley B., Hart D. Age, aptitude and second language lerning on a bilingual exchange. In: P. Robinson (ed.). *Individual differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins, 2002.
23. Krashen S.D. Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence. In: *Language Learning*, 1973, Nr. 23, pp. 63-74.
24. Lambert W., Tucker, G.R. *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
25. Lapkin, S., Swain, M., Argue, V. *French immersion: The trial balloon that flew*.
26. Lenenberg E. *The Biological Foundations of Language*. New York: Wiley, 1967. Toronto: OISE, 1983.
27. Marinova-Todd S.F., Marshall D.B., Snow C. Three misconceptions about age and L2 Learning. *TESOL Quarterly*, Vol. 34, No. 1. Spring, 2000. pp. 9-34.
28. Nikolov M., Djigunovic J. Recent research on age, second language acquisition and early foreign language learning. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 2006, Volume 26, pp. 234-260.
29. Penfield W., Roberts L. *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1959.
30. Scovel T. The younger, „the better myth and bilingual education”. In: González RD, Melis I, *editors*. *Language Ideologies. Critical Perspectives on the Official English Movement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
31. Skinner B. *Verbal behavior*. Cambridge: Massachusetts, 1992.
32. Special eurobarometer 243 „Europeans and their languages”. European Commission, 2006.
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_en.pdf.
33. Stern H.H. What can we learn from the good language learner? In: *Canadian Modern Language Review*, 1975, Nr. 31, p. 304-318
34. Vîgotsky L. S. *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1962.

COMPETENȚA PEDAGOGICĂ SOLICITATĂ INGINERULUI (PROFESOR) DIN ȘCOALA AUTO

Lilia BUIMESTRU, lect. univ.

Centrul Național de Educație Rutieră, Institutul de Științe ale Educației

Rezumat. Prestația profesională/pedagogică a inginerilor din școala auto reprezintă un aspect calitativ solicitat și așteptat în societate. În articol este reliefat managementul formării profesionale a inginerului (profesor) din școala auto, întemeiat pe dimensiunea de abordare prin competențe. Sunt evidențiate competențele solicitate: cognitivă, psihosocială, managerială, psihopedagogică. În context este prezentat un model de formare/recalificare (instruire în vederea obținerii unei noi calificări profesionale) a inginerului, determinat de specificul prestației profesiei, adaptat contextului școlii auto în calitate de componentă a sistemului educațional. Este expusă viziunea de formare profesională continuă, ca proces dinamic, consecvent, care să asigure solicitantului evoluția în carieră.

Cuvinte-cheie: inginer (profesor), aptitudine didactică, competență pedagogică, formare profesională continuă, recalificare.

PEDAGOGICAL COMPETENCE REQUIRED FROM THE DRIVING SCHOOL ENGINEER (PROFESSOR)

Abstract. The professional/pedagogical performance of the driving school engineers stands only for the quality as this is being demanded and expected by the society. The given article points out the driving school engineer's (teacher's) professional training and development, established according to the competencies method. The demanded competences are highlighted here as follows: cognitive, psychosocial, managerial and psycho-pedagogical. In the article there is described an example of engineer's training and reskilling (schooling to obtain a new professional qualification), which is determined by the specific of the profession, adapted to the driving school context, as part of the educational system. At the same time, in this work, there is exposed the vision of the continuous professional training, as a dynamic and constant process, which aims to ensure the career growth to the applicant.

Keywords: engineer (professor), didactic skill, pedagogical competence, continuous professional training, re-qualification.

Eficiența sistemului de formare a conducătorilor de autovehicule este determinată în mare măsură de formarea cadrelor didactice pentru acest sistem, din perspectiva asigurării unui echilibru structural, cantitativ și calitativ între ofertă și cerere, astfel încât procesul educațional din toate instituțiile sistemului să fie asigurat cu cadre calificate.

Sistemul de educație/formare a conducătorilor de autovehicule implică profesia de *instructor* de conducere auto și *profesor* de legislație rutieră [4, 9, 12], conform *Tabelului nr.1*.

Tabelul 1. Cadre didactice implicate în formarea conducătorilor auto în diferite țări

<i>Țara</i>	<i>Profesia</i>
Belgia	Instructor de conducere auto
Bulgaria	Instructor de conducere auto
Republica Cehă	Instructor auto, Instructor auto școlar, Examinator probă practică de conducere auto
Franța	Instructor de conducere auto și siguranță rutieră
România	Instructor de conducere auto, Profesor de legislație rutieră
Elveția	Monitor pentru școala de conducere auto
Anglia și Irlanda de Nord	Instructor autorizat de conducere auto
Rusia	Profesor, Maistru la instruirea practică
Republica Moldova	Profesor, Instructor

În diferite țări profesia se numește diferit, dar presupune un sistem de cunoștințe teoretice în ingineria transportului auto și dexteritatea în conducere a unui autovehicul de o anumită categorie: A1, A2, A, B1, B, C1, C, D1, D, BE, C1E, CE, D1E, DE, H, F, I. Specificul și complexitatea profesiei didactice pentru sistemul de formare a conducătorilor auto readuce în prim plan *aspectul formării pedagogice a instructorilor de conducere auto și a profesorilor de legislație rutieră, condiționate de aptitudinea pedagogică.*

Aptitudinea pedagogică este prezentată de S. Cristea ca „ansamblu al capacităților pedagogice **necesar** profesorilor pentru proiectarea activităților cu funcție de formare-dezvoltare a personalității educatului, realizabile în cadrul sistemului și al procesului de învățământ și în diferite medii comunitare, inclusiv profesionale, implicit și de formare-dezvoltare a profesorului însuși” [3, p.141]. S. Panțuru ș.a. o consideră ca „particularitate individuală care surprinde și transpune în practică modalitatea optimă conform particularităților elevilor de transmitere a cunoștințelor și de formare a intereselor de cunoaștere, a întregii personalități” [8, p.117]. Evidențiem că aptitudinea pedagogică are un nucleu psihologic, care condiționează performanța în activitate și la care se adaugă elementele de experiență didactică, cunoștințe și deprinderi necesare muncii didactice. Structurarea acestor elemente este dependentă de personalitatea individului. În context, S. Panțuru ș.a. enunță competența pedagogică drept „*capacitate a unui educator de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, pe temeiul cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor educative, realizând la un nivel de performanță **totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice***”

[apud 8, p.119]. Observăm că o competență pedagogică se constituie pe un fundament psihologic (aptitudinea), că este dinamică și că se formează la intersecția dintre cerințele externe ale profesiei, posibilitățile individuale, aptitudinile, trăsăturile de personalitate și experiența didactică. I. Bontaș susține că „pentru îndeplinirea la un înalt nivel de performanță și eficiență a activității sale complexe, profesorul trebuie să-și formeze și să manifeste câteva categorii de competențe: competența cognitivă, psihosocială, managerială, psihopedagogică” [2, p.297-303]. Raportate la specificul școlii auto, acestea pot fi caracterizate după cum urmează:

- **competență cognitivă:** abilități cognitive necesare pentru procesarea informațiilor ingineresti; informații științifice selectate din domeniul legislației rutiere, actualizate, exacte; capacități de vehiculare a cunoștințelor pe categorii A1, A2, A, B1, B, C1, C, D1, D, BE, C1E, CE, D1E, DE, H, F, I.; experiență didactică flexibilă; strategii creative; operații mentale flexibile și dinamice; capacitate de transfer și aplicare a cunoștințelor în diferite situații și condiții din traficul rutier;
- **competență psihosocială:** capacitatea de a stabili fără dificultate relații interpersonale adecvate cu elevii/cursanții adulți; capacitatea de adaptare la roluri diverse; capacitatea de comunicare eficientă atât cu grupul, cât și cu elevii/cursanții, separat; autoritate la situațiile educaționale concrete (variarea raportului libertate-autoritate, indulgență-exigență în funcție de specificul situațiilor apărute; disponibilitate de adaptare la variate stiluri educaționale; entuziasm, înțelegere și prietenie;
- **competență managerială:** capacitatea de influențare a clasei și a fiecărui elev/cursant în parte; abilități de planificare și proiectare; capacitate decizională; capacitatea de a organiza, monitoriza și coordona activitatea clasei/elevului în activitatea de conducere auto; administrarea corectă a sancțiunilor și recompenselor; echilibru autoritate-putere-responsabilitate; rezistență la situațiile de stres;
- **competență psihopedagogică:** capacitatea de determinare a gradului de dificultate a conținuturilor: construcția, întreținerea și exploatarea autovehiculului, legislația rutieră, siguranța traficului rutier, conducerea autovehiculului, acordarea primului ajutor în traficul rutier; capacitatea de a face accesibilă informația transmisă; empatie, capacitatea de înțelegere a disponibilităților interne ale elevilor/cursanților; creativitate în activitatea instructiv-formativă; atitudine stimulatorie, energică, creativă; tact pedagogic (organizarea conștientă, controlată, a propriului demers pedagogic și capacitatea de restructurare „din mers” a acestuia, în funcție de variabilele nou survenite pe parcursul derulării procesului instructiv-formativ); spirit metodic și clarviziune în activitate.

Prestația profesională a inginerului (profesor) din școala auto presupune că acesta corespunde competențelor („*cerințelor dintr-un anumit domeniu*” [10, p.42]) profesionale („*ansamblu de competențe specializate, care reprezintă standardul acceptabil pentru exersarea unei anumite profesii*” [11, p.58]).

În diferite țări, cadrele didactice din sistemul de formare a conducătorilor auto sunt certificate/autorizate de diferite autorități [apud 4], conform *Tabelului nr.2*.

Tabelul 2. Certificarea cadrelor didactice în diferite țări

<i>Țara</i>	<i>Autoritatea responsabilă</i>
Danemarca	Poliția
Republica Cehă, Olanda, Polonia	Ministerul Transportului
Grecia	Centrul de formare profesională
Islanda, Spania	Ministerul de Interne
Portugalia	Institutul mobilității și al transportului terestru
Slovacia	Ministerul Educației, Centrul de recunoaștere a educației
Suedia	Agenția Suedeză de Transport
România	Autoritatea Rutieră Română
Elveția	Biroul de formare profesională
Anglia	Agenția standard de conducere auto
Irlanda de Nord	Agenția de conducere și testare a vehiculelor
Federația Rusă	Nu există
Republica Moldova	Nu există

Pentru a elucida traseul de formare profesională a cadrelor didactice din sistemul de formare a conducătorilor auto analizăm comparativ: România, ca stat membru al Uniunii Europene, Republica Moldova și Federația Rusă, state nemembre. Constatăm următoarele [6, 7, 12], *Tabelul nr.3*.

Tabelul 3. Formarea cadrelor didactice

<i>Țara</i>	<i>Personalul încadrat</i>	<i>Formare</i>
România	Profesor de legislație rutieră	Învățământ superior de lungă durată în specialitățile științe juridice sau tehnice } 90 de ore de pregătire profesională
	Instructor de conducere auto	Maiștri în specialitatea auto } 120 de ore de pregătire profesională

Republica Moldova	Profesor	Învățământ superior sau de specialitate	de	150 de ore program de formare continuă
	Instructor	Învățământ mediu de specialitate	de	150 de ore program de formare continuă
Federația Rusă	Profesor	Învățământ superior de specialitate	de	72 de ore program de formare continuă
	Maistru la instruirea practică	Învățământ mediu de specialitate	de	72 de ore program de formare continuă

Informația din Tabelul nr.3. permite să deducem că cursurile de formare profesională îi permit inginerului să devină **profesor** și unui specialist cu studii medii să devină **instructor**.

În Republica Moldova, s-a efectuat un studiu (20 de prestatori de servicii educaționale în formarea conducătorilor auto: 196 de subiecți; 11 administratori/managerei; 77 profesori; 108 instructori) orientat spre stabilirea nivelului de formare profesională pedagogică, care a evidențiat următoarele (figura 1, 2):

- **profesorii** din școlile auto în R. Republica Moldova sunt:
 - ✓ absolvenți ai Universității Tehnice a Moldovei, cu calificarea **inginer mecanic și gospodăria drumurilor** (36%);
 - ✓ absolvenți ai Universității Agrare de Stat, cu calificarea **inginer mecanic și mecanizarea agriculturii** (36%);
 - ✓ absolvenți ai Colegiului de Autodrumuri (Centrul de Excelență în Transporturi), cu calificarea **tehnic-mecanic** (7%);
 - ✓ absolvenți ai Colegiului Industrial Pedagogic din Chișinău, cu calificarea **maistru la instruirea în producție**,
 - ✓ absolvenți ai Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, cu calificarea **profesor de discipline tehnice** (3%);
 - ✓ absolvența ai altor instituții de învățământ (18%);
- **instructorii** din școlile auto în Republica Moldova sunt, predominant:
 - ✓ absolvenți ai **școlii medii de cultură generală** (56%);
 - ✓ absolvenți ai **gimnaziilor** (14%);
 - ✓ absolvenți ai **școlilor profesionale** de diferit profil (9%);
 - ✓ absolvenți ai **colegiilor** de diferit profil (14%);
 - ✓ absolvenți cu **studii superioare** (7%).

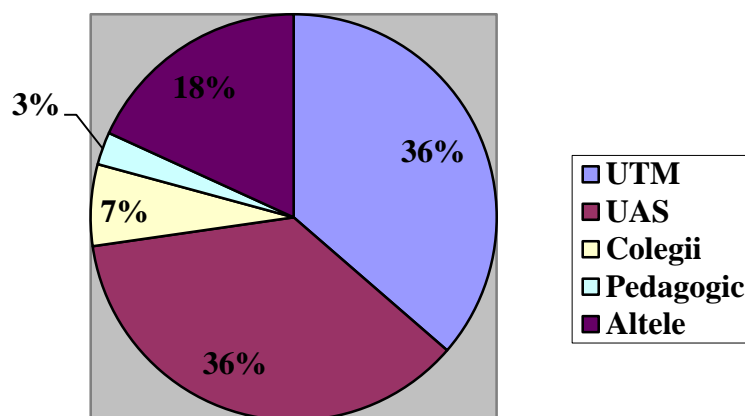


Figura1. Instituții absolvite de profesorii din școlile auto

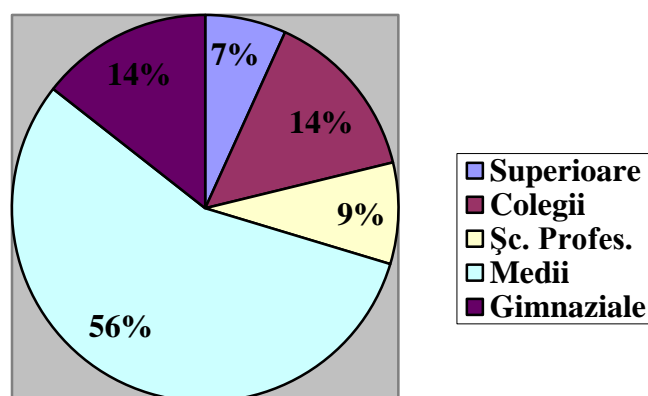


Figura 2. Nivelul de formare a instructorilor din școlile auto

Prin prestația profesională inginerii (instructorii) din școala auto sunt cadre didactice, iar formarea conducătorilor de autovehicule se încadrează în sistemul de educație al societății, cu raporturi reglementate prioritar de:

- Codul Educației în Republica Moldova;
- Legea Educației Naționale în România;
- Legea învățământului în Federația Rusă.

În Republica Moldova, conform Codului Educației, „pentru ocuparea funcțiilor didactice, absolvenții programelor de studii superioare nepedagogice vor urma obligatoriu modulul psihopedagogic corespunzător unui număr de 60 de credite de studii transferabile” [1].

În România, conform Legii Educației Naționale, „pentru a obține altă specializare, absolvenții studiilor de licență pot urma un modul de minimum 90 de credite transferabile, care atestă obținerea de *competențe de predare* a unei discipline din domeniul fundamental aferent domeniului de specializare înscris pe diploma de licență. Acest modul poate fi urmat în paralel cu masterul didactic sau după finalizarea acestuia” [5].

În Federația Rusă, conform Legii învățământului, „dreptul de a desfășura activitate pedagogică se acordă persoanelor absolvente a învățământului superior și

care corespund cerințelor de calificare și standardelor profesionale (didactice), au promovat atestarea pentru ocuparea funcției” [13].

Prevederile expuse sunt relevante și în formarea cadrelor didactice din sistemul de formare a conducătorilor auto. Formarea în domeniul transportului auto, în cazul inginerilor, reprezintă convențional domeniul de specializare în aspect de pregătire inițială, iar formarea în domeniul pedagogic reprezintă formare continuă, dezvoltare profesională și evoluție în carieră, dar cu obținerea, printr-un program de *recalificare* (Anexa 1), a unei noi calificări profesionale – profesor. Formarea inginerului-profesor constituie o modalitate specială de proiectare și realizare a activității de formare profesională, care trebuie să implice „dobândirea unei culturi pedagogice: *teoretice* (teoria generală a educației, a instruirii, a curriculumului), *metodologice* (teorii pedagogice aplicate în zona predării, învățării, evaluării; teorii construite interdisciplinar: psihologia educației, sociologia educației, managementul educației), *practice* (didacticele particulare, practică pedagogică)” [apud, 3, p. 710-712].

În concluzie, pot fi expuse următoarele:

- nu există cerințe internaționale/europene obligatorii privind formarea conducătorilor de autovehicule, activitatea școlilor auto, formarea cadrelor didactice pentru acest sistem; pot fi recunoscute calificările profesionale (permisul de conducere de o anumită categorie), *respectându-se particularitățile din fiecare țară* (Directiva 2005/36/CE);
- fiecare stat elaborează propriile politici de educație și formare pentru sistemul de pregătire/formare a conducătorilor de autovehicule;
- prestația profesională în cadrul școlilor auto **necesită** formarea competenței pedagogice a inginerilor, pentru eficiență, prestigiu și profesionalism didactic.

Nu este cazul despre o trecere în planul secund a competenței de specialitate (inginer în transport auto), ci de o considerare implicită a competenței pedagogice. Aceasta este nuanțată din perspectiva sistemului de formare a conducătorilor de autovehicule, care intră în sfera interesului și responsabilității societății și a fiecărei școli auto.

Bibliografie

1. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17 iulie 2014 în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr.319-324, 2014.
2. Bontaș I. Tratat de pedagogie. București: Editura BIC ALL, 2008. 416 p.
3. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie (v.I). București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p.
4. Debeleac C. Ghid privind certificarea competențelor și recunoașterea calificării pentru profesii din sectorul transporturilor rutiere: instructor de conducere auto și profesor de legislație rutieră. În cadrul proiectului Rețeaua autorităților

Competente pentru Calificările Profesionale din România – (*IMI OQ NET România*), 2013.

5. Legea Educației Naționale nr. 1 din 5 ianuarie 2011, data intrării în vigoare 9 februarie 2011 în Monitorul oficial al României, nr.18, 2011, actualizată în Monitorul oficial al României, nr.943, 2016.
6. Legea nr. 131-XVI din 07.06.2007 privind siguranța traficului rutier, cu modificările ulterioare în Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr.209-216, 2014.
7. Normele privind autorizarea școlilor de conducători auto și a instructorilor auto, Normele privind atestarea profesorilor de legislație rutieră și a instructorilor de conducere auto. Ordinul Nr. 733, 25.04.2013 al Ministerului Transporturilor, România în Monitorul oficial al României, partea I, Nr. 267 bis/13.V.2013.
8. Panțuru S. ș. a. Fundamentele pedagogiei: teoria și metodologia curriculum-ului: aspecte de management al curriculum-ului. Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 2008. 216 p.
9. Regulamentul privind funcționarea unităților de formare profesională a conducătorilor de autovehicule. Hotărârea Colegiului Ministerului Educației nr.4 din 30.09.2013.
10. Schaut H., Zenke K. G. Dicționar de pedagogie. Iași: Polirom, 2001. 344p.
11. Ștefan M. Lexicon pedagogic. București: Aramis Print, 2006. 383 p.
12. Приказ Министерство Образования и Науки Российской Федерации АК – 2924/06 от 11.09.2014. О реализации примерных программ профессионального обучения водителей транспортных средств. www.минобрнауки.рф (vizitat 26.01.2017).
13. Федеральный закон „Об образовании в Российской Федерации” от 29.12.2012, N 273-ФЗ с изменениями от 19.12.2016. www.право.гов.ру (vizitat 20.02.2017).

Anexa 1

PLAN DE ÎNVĂȚĂMÎNT
studii de recalificare profesională

Domeniul general de studiu	14. Științe ale Educației
Domeniul de formare profesională	141. Educația și formarea profesorilor
	142.04. Psihopedagogie
Numărul total de credite de studiu	60
Titlul obținut la finele studiilor	Profesor
Baza admiterii	Diplomă de studii superioare, inginerie
Limba de instruire	Română
Forma de organizare a învățământului	Învățământ cu frecvență

CONȚINUTUL PLANULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Cod	Denumirea unității de curs / modulului	Total ore			Nr. de ore pe tipuri de activități			Forma de evaluare	Număr de credite
		Total	Contact direct	Studiu individual	Curs	Seminar	Laborator/ practice		
F01 O 001	Pedagogia generală	180	60	120	40	20	-	E	6
F02 O 002	Didactica	120	30	90	16	14	-	E	4
F03 O 003	Psihologia generală	180	60	120	20	20	20	E	6
F04 O 004	Psihologia vârstelor	120	30	90	12	18	-	E	4
F05 O 005	Psihologia educațională	120	30	90	14	16	-	E	4
S01 O 006	Didactica disciplinei <i>Bazele legislației în traficul rutier</i>	60	20	40	10	10	-	E	2
S02 O 007	Didactica disciplinei <i>Siguranța traficului rutier</i>	60	20	40	12	8	-	E	2
S03 O 008	Didactica disciplinei <i>Construcția și exploatarea autovehiculelor</i>	60	20	40	14	6	-	E	2
S04 O 009	Didactica disciplinei <i>Transportul rutier de călători</i>	60	20	40	14	6	-	E	2
S05 O 0010	Didactica disciplinei <i>Transportul rutier de mărfuri</i>	60	20	40	14	6	-	E	2
S06 O 0011	Didactica disciplinei <i>Instruirea în conducerea autovehiculului</i>	60	20	40	10	-	10	E	2
O01O 0012	Acordarea primului ajutor în traficul rutier	60	20	40	10	-	10	E	2
O02O 0013	Psihologia transporturilor	60	20	40	6	4	10	E	2
	Stagii de practică	300	-	300	-	-	-	Porto- foliu	10
	Teza de recalificare (documentare, investigare, cercetare, experimentare, redactare, susținere publică)	300	-	300	-	-	-	E	10
	Total ore:	1800	370	1430	192	128	50	14	60
					370				

IMPEDIMENTE / BARIERE ÎN ORIENTAREA PROFESIONALĂ A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI

Angela CUCER, conf. cercet., dr.

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat. În articol sunt elucidate opiniile persoanelor cu dizabilități cu referire la problemele ce le întâmpină în procesul de orientare profesională.

Cuvinte- cheie: orientare profesională, persoane cu dizabilități, probleme psihologice.

IMPEDIMENTS / BARRIERS IN THE PROFESSIONAL GUIDANCE OF PERSONS WITH DISABILITY

Abstract. The article explains the opinions of people with disabilities regarding the problems they encounter in the professional orientation process.

Keywords: professional orientation, people with disabilities, psychological problems.

Necesitatea de a consolida punerea în aplicare a unor politici educaționale active de orientare profesională în cadrul strategiilor naționale de învățare pe tot parcursul vieții a stabilit patru domenii prioritare: dobândirea unor competențe utile în gestionarea carierei; accesul la servicii de orientare profesională, în special pentru persoanele care aparțin grupurilor defavorizate; calitatea serviciilor de orientare; coordonarea și cooperarea dintre toate părțile interesate, relevante la toate nivelurile posibile. Aceste priorități sunt stipulate în ”Rezoluția Consiliului Europei și a reprezentanților guvernelor statelor membre” din 21 noiembrie 2008.

Problema formării și orientării profesionale a persoanelor cu dezabilități în procesul învățării pe tot parcursul vieții este de mare actualitate în condițiile societății contemporane, când revoluția științifică și tehnică solicită participanților la procesul de producție un orizont tehnologic tot mai larg. Orientarea și pregătirea profesională temeinică a persoanelor cu dezabilități este în aceste condiții indispensabilă pentru a putea face față schimbărilor semnificative și accelerate din societate.

Orientarea profesională înseamnă a ajuta persoana să se cunoască, să se recunoască în toate situațiile, să-și mobilizeze „rezervele” la timpul oportun. Mai înseamnă a propune mijloacele prin care să-și completeze lacunele și să-și compenseze incapacitățile; să se informeze asupra realităților vieții sociale. Fiind o problemă complexă – economică, tehnică, sociologică, psihologică și morală – în procesul de orientare profesională trebuie să ne axăm pe resursele și problemele psihosociale ale persoanei.

În cercetarea noastră, realizată în cadrul proiectului „Epistemologia și praxiologia asistenței psihologice a învățării pe tot parcursul vieții”, sectorul Asistența Psihologică în Educație, IȘE, ne-a interesat opinia persoanelor cu dezabilități privitor la barierele/problemele psihologice ce le întâlnesc ei în procesul de orientare profesională.

Cercetarea s-a desfășurat pe un *eșantion* de 56 de subiecți cu dezabilități:

- 19 adulți (13 femei și 6 bărbați. Cu studii: medii – 7 subiecți; medii speciale – 5; superioare – 7; 8 subiecți cu tulburări de auz – Asociația Copiilor Surzi din Republica Moldova, mun. Chișinău; 7 subiecți cu tulburări intelectuale – Centrul Comunitar pentru Copii și tineri cu dezabilități fizice, mun. Chișinău; 4 subiecți cu tulburări de vâz – mun. Chișinău.
- 37 adolescenți (20 adolescenți – școala specială internat pentru copii cu deficiențe de auz din orașul Cahul; 10 adolescenți – centrul Reabilitare și Integrare Socială a Copiilor cu dezabilități de intelect – „Cultum”, Stăuceni; 7 adolescenți – Centrul de pedagogie curativă Orfeu).

Metodologia cercetării a inclus elaborarea unui chestionar în scopul determinării opiniilor subiecților adulți și adolescenți cu dezabilități referitor la frecvența problemelor psihologice pe care le întâlnesc în procesul de orientare profesională.

Chestionarul a cuprins întrebări cu variante de răspuns. Subiecții urmau să ierarhizeze problemele depistate printr-un anumit număr de puncte. Completând chestionarul respectiv, respondenții au evidențiat frecvența apariției acestor probleme. Privitor la ierarhizarea frecvenței apariției problemelor cu care se confruntă, persoanele adulte cu dezabilități au evidențiat următoarea ierarhie referitor la **Problemele de învățare**: lipsa independenței – 9,3; surmenaj – 5,1; probleme de concentrare a atenției – 4,5; probleme ce țin de dezvoltarea cognitivă – 4,2; motivația – 4,1; dificultăți în reglarea volitivă – 3,6. Figura 1.

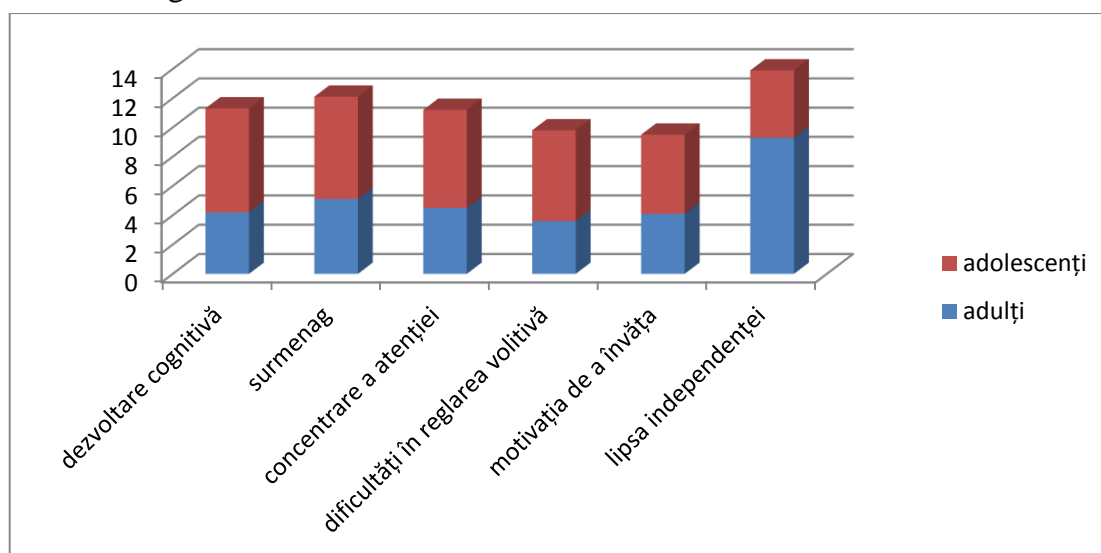


Figura 1. Ierarhizarea problemelor de învățare

La același subiect adolescenții au ierarhizat aceste probleme în felul următor: dezvoltarea cognitivă – 7,1; surmenaj – 7,0; concentrare a atenției – 6,7; dificultăți în reglare cognitivă – 6,2; motivația de a învăța – 5,4; lipsa independenței – 4,6.

Concluzie: Analiza răspunsurilor respondenților ne demonstrează că ambele grupuri au plasat pe primul loc problemele ce țin de dezvoltarea cognitivă, surmenaj și de concentrare a atenției.

Referitor la **problemele de relaționare** au fost obținute următoarele rezultate. În opinia adulților cu dezabilități problemele de relaționare după media de puncte obținute au fost ierarhizate în felul următor: colegii – 5,2; profesorii – 4,9; reprezentanții sexului opus – 4,4; părinții – 4,2. Adolescenții cu dezabilități au plasat, privitor la problemele de relaționare, pe primul loc părinții – 5,4; apoi pe profesori – 4,3 și colegi – 4,2; cu un punctaj mai mic a fost remarcat probleme cu reprezentanții sexului opus – 2,5.

Concluzie: problemelor de relaționare la adulți se manifestă în relațiile cu colegii și mai puțin cu părinții, pe când la adolescenți aceste probleme apar mai frecvent în relațiile cu părinții.

Majoritatea persoanelor adulte cu dezabilități au indicat probleme de relații individ-grup de tipul: izolare – 3,9; lipsa autenticității – 3,7; lipsa comunicării – 3,5; marginalizare – 2,8; dependență – 2,6. Iar adolescenții cu dezabilități au ierarhizat aceste probleme la fel ca și subiecții adulți: probleme ca izolare – 5,6; lipsa autenticității – 5,2; lipsa comunicării – 3,5; marginalizare – 2,5; dependență – 1,9.

Concluzie: persoanele cu dezabilități, fie adulte sau adolescenți, se simt, în relația individ – grup, izolate, lipsite de comunicare, uneori chiar marginalizate. De aceea ele se simt dependente de persoanele din jur (părinți, profesori, colegi etc.)

Referindu-se la **problemele emoționale**, adulții cu dezabilități au plasat pe primul loc lipsa controlului emoțiilor – 4,5; dificultăți în a-și exprima sentimentele – 4,5; anxietate și stări depresive – 4,1; consecințe ale stresului post traumatic – 4,3; fobii – 3,6.

Tabelul 1.

Tabelul 1. Probleme emoționale

Probleme emoționale	Adulți	Adolescenți
lipsa controlului emoțiilor	4,5	4,7
dificultăți în a-și exprima sentimentele	4,5	6,0
anxietate și stări depresive	4,1	4,5
consecințele stresului posttraumatic	4,3	3,9
Fobii	3,6	3,1
Altele	3,6	0

Adolescenții cu dezabilități au ierarhizat, spre deosebire de adulți, aceste probleme astfel: dificultăți în a-și exprima sentimentele – 6,0; lipsa controlului emoțiilor – 4,7; anxietate și stări depresive – 4,5; consecințe ale stresului post traumatic – 3,9; fobii – 3,1.

Concluzie: subiecții din ambele grupuri au plasat pe primele locuri problemele emoționale ca: lipsa controlului emoțiilor, dificultăți în a-și exprima sentimentele, iar pe ultimul loc – fobiile.

Datele referitor la **problemele de autocunoaștere** relevă, în opinia adulților cu dezabilități, următoarea ierarhie din punct de vedere psihologic: lipsa încrederii în sine – 5,3; imagine de sine inadecvată – 4,1; pasivitate excesivă – 3,3; lipsa respectului față de sine – 3,3; sentimentul de incompetență – 2,5; rezistență la schimbare – 2,1. La subiecții adolescenți s-a remarcat, de asemenea, probleme de autocunoaștere: lipsa încrederii în sine – 5,9; imagine de sine inadecvată – 4,2; sentimentul de incompetență – 4,2; pasivitate excesivă – 3,5; rezistență la schimbare – 3,0; lipsa respectului față de sine – 2,9.

Concluzie: subiecții din ambele grupuri nu sunt încrezuți în sine, au o imagine de sine inadecvată, au permanent sentimentul de incompetență, devenind pasivi, rezistenți la schimbare.

Analiza problemelor ce țin de **atitudinea inadecvată față de valori** adulții cu dezabilități au evidențiat următoarele: contradicția dintre valori și comportament – 4,8; sentimentale (dragoste, fericire, stimă etc.) – 4,5; materiale (bunuri, bani) – 4,3; general-umane (bine, frumos, adevăr, dreptate, libertate) – 4,1; trăsăturilor de personalitate (omenia, sinceritatea, încrederea etc.) – 4,2; spirituale (credința interioară etc.) – 4,0; educaționale (studii, carieră, inteligență etc.) – 3,6. Figura 2.

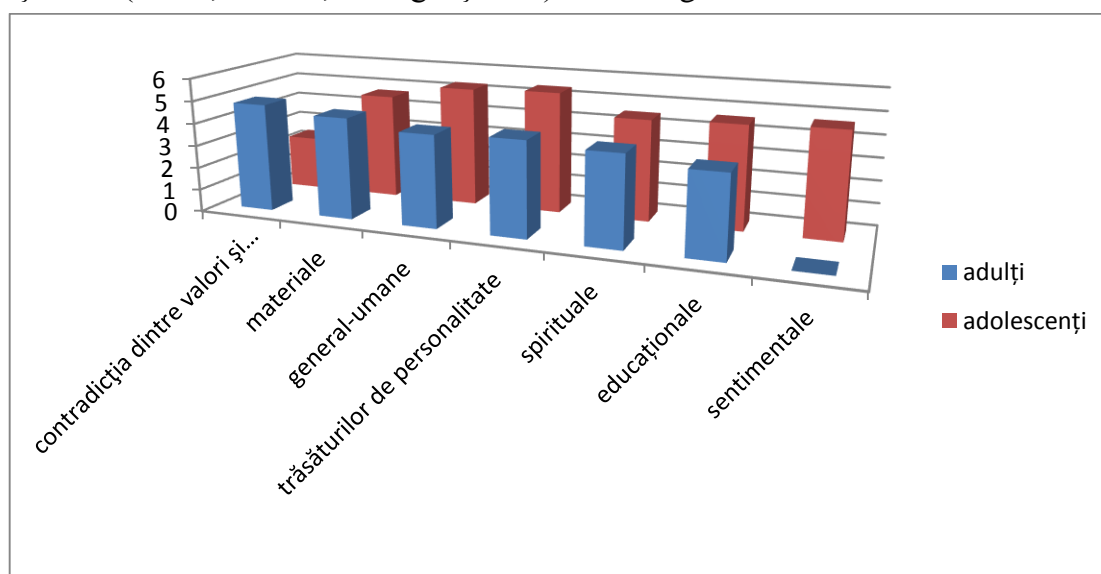


Figura 2. Atitudinea subiecților față de valori

La același subiect răspunsurile adolescenților diferă total. Ei ierarhizează problemele ce țin de atitudinea inadecvată față de valori în felul următor: trăsăturilor de personalitate (omenia, sinceritatea, încrederea etc.) – 5,4; general-umane (bine, frumos, adevăr, dreptate, libertate) – 5,3; sentimentale (dragoste, fericire, stimă etc.) – 4,7; materiale (bunuri, bani) – 4,7; educaționale (studii, carieră, inteligență) – 4,6; spirituale (credința interioară etc.) – 4,5; contradicția dintre valori și comportament – 4,4.

Concluzie: Spre deosebire de subiecții adulți cu dezabilități, adolescenții au o atitudine inadecvată față de valorile trăsăturilor de personalitate (omenia, sinceritatea, încrederea etc.) și general-umane (bine, frumos, adevăr, dreptate, libertate), pe care le

plasează printre primele locuri. În acest context, adulții au o atitudine inadecvată față de contradicția dintre valori și comportament; față de valorile sentimentale (dragoste, fericire, stimă etc.); materiale (bunuri, bani).

Un loc aparte în cercetare l-a constituit depistarea problemelor ce se referă nemijlocit la **orientarea profesională/carieră**. Astfel, subiecții adulți au ierarhizat în felul următor aceste probleme: dorința de a realiza posibilitățile sale în practică – 6,3; de a avea cunoștințe măcar într-un domeniu – 5,7; capacitatea de căutare și angajare la un loc de muncă – 5,1; atitudinea față de profesia dorită/aleasă – 4,7; capacitatea de a căuta profesia necesară – 4,5; cunoașterea mai multor profesii – 4,3; orientarea spre succes, de a obține experiențe și cunoștințe noi – 4,3; de a prognoza creșterea profesională – 4,3; Păstrarea unui loc de muncă/urcarea pe scara profesională – 4,2; compromis între dorințe și posibilități, înțelegerea integrității persoanei sale – 3,8; conștientizarea acestor compromise – 3,0; cunoștințe și abilități practice pentru dobândirea profesiei – 2,8.

Subiecții adolescenți au ierarhizat aceste probleme în felul următor: capacitatea de a căuta profesia necesară – 7,2; dorința de a realiza posibilitățile lor în practică – 7,0; cunoștințe și abilități practice pentru dobândirea profesiei – 6,1; cunoașterea mai multor profesii – 5,3; necesitatea de a avea cunoștințe măcar într-un domeniu – 5,1; orientarea spre succes, de a obține experiențe și cunoștințe noi – 4,4; înțelegerea integrității persoanei sale – 4,0; atitudinea față de profesia dorită/aleasă – 3,6; prognozarea creșterii profesionale – 3,5; compromis între dorințe și posibilități, conștientizarea acestor compromisuri – 3,1; căutare și angajare la un loc de muncă – 2,1; păstrarea unui loc de muncă/urcarea pe scara profesională – 1,6. Figura 3.

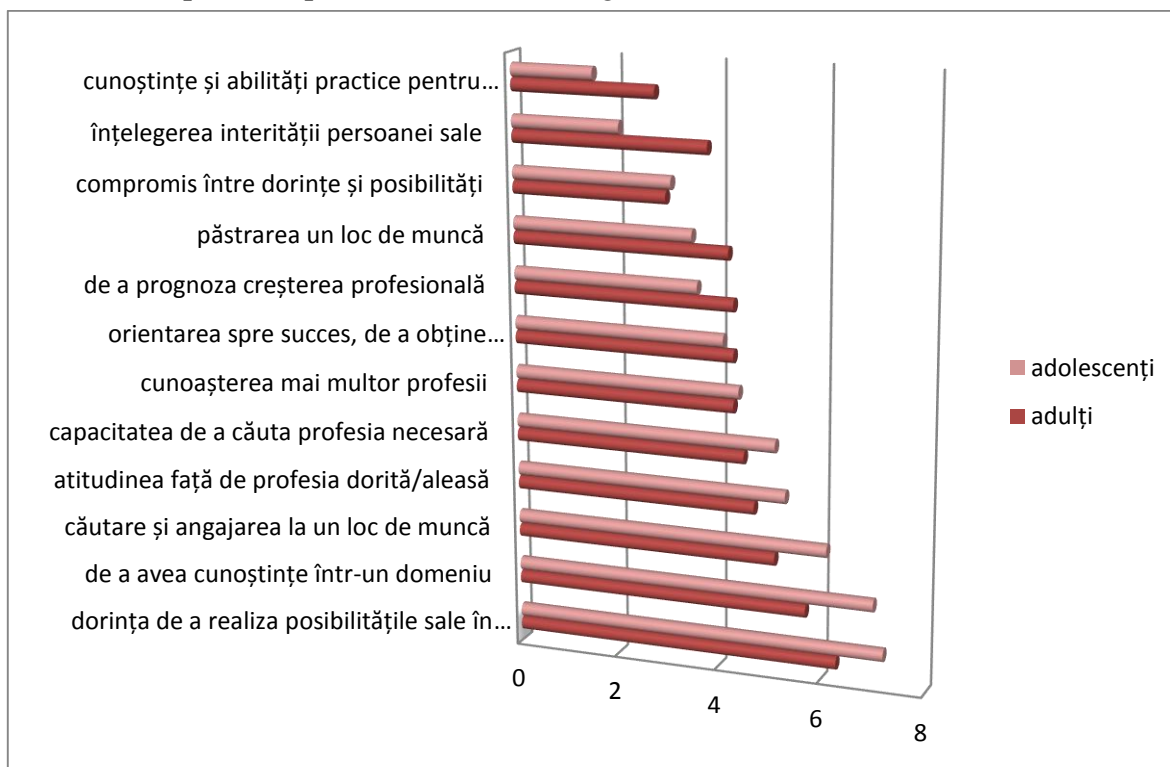


Figura 3 Ierarhizarea de către subiecți a problemelor în orientarea profesională

De asemenea, în studiul nostru ne-a interesat opinia subiecților privitor la problemele pe care le întâlnesc în procesul de incluziune. Analiza datelor ne-a permis să evidențiem că cele mai frecvente probleme, în opinia adolescenților, sunt: dificultăți de adaptare a persoanei la mediu – 7,0; probleme de comunicare cu adulții – 6,4; probleme de comunicare cu colegii – 6,0; probleme de atitudini a persoanei cu dezabilități față de cei din jur – 5,4. Problemele de atitudini față de persoana cu dezabilități au fost ierarhizate în felul următor: 5,5 – cadrele didactice; 4,6 – colegii; 4,6 – părinții acestora.

Subiecții adulți au evidențiat astfel de probleme ca: dificultăți de adaptare a persoanei la mediu – 5,2; probleme de comunicare cu adulții – 4,0; probleme de comunicare cu colegii – 3,5; probleme de atitudini a persoanei cu dezabilități față de cei din jur – 4,2. Privitor la problemele de atitudine față de persoana cu dezabilități au fost ierarhizate în felul următor: 4,5 – colegii; 4,4 – cadrele didactice; 4,3 – părinții acestora.

Concluzie: Cele mai frecvente probleme în opinia subiecților adolescenți și adulți cu dezabilități sunt dificultățile de adaptare a persoanei la mediu, problemele de comunicare cu adulții, problemele de comunicare cu colegii, etc.

Referitor la problemele de atitudini față de persoana cu dezabilități subiecții adulți, spre deosebire de adolescenți, plasează pe primul loc colegii, pe când adolescenții plasează pe primul loc cadrele didactice. Aceasta are loc din cauză că adolescenții intervievați se află în școală. Atât într-un grup sau altul, părinții au fost plasați pe ultimul loc, ceea ce ne vorbește despre faptul că relația cu părinții la acești subiecți este satisfăcătoare.

În finalul acestui articol remarcăm că analiza problemelor cu care se confruntă persoanele cu dezabilități în procesul de orientare profesională a demonstrat importanța cunoașterii de către psiholog a acestor probleme, că intervenția psihologică trebuie să includă o serie de activități dezvoltative sistematice, care aduc rezultate pozitive: dezvoltarea comunicării și a relațiilor interpersonale, sporirea activismului, formarea algoritmilor activității intelectuale, abilități sociale și ale independenței, stimularea interesului de a cunoaște, contribuind astfel la maturizarea psihosocială, perceperea corectă, obiectivă a propriei persoane, acceptarea de sine și a altora, educarea echilibrului afectiv, crearea premiselor pentru o orientare profesională efectivă. Rezultatele constatate pot fi luate în calcul de către psihologi și alți specialiști din domeniul educațional (pedagogi, psihopedagogi speciali, educatori), precum și din ale domeniului (asistenți sociali, maiștri, manageri etc.) în elaborarea unor suporturi pentru activitățile de orientare profesională și eficientizarea acestui proces.

Bibliografie

1. Bolboceanu A. Consilierea psihologică pentru orientare și dezvoltare în carieră. Ghid de aplicare. Academia de Științe a Moldovei, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Tip. Cavaioli, IȘE, 2015.

2. Gherghit I. Domenii de investigație a dificultăților de învățare: cognitiv, emoțional și acțional. În: Revista de psihopedagogie nr. 2, 2009. București: Editura Fundației Humanitas, 2009.
3. Cucer A. Orientarea profesională a copiilor cu tulburări de vâz –condiție de bază a integrării lor în societate. În: Materialele Conf. Intern. Vedere slabă-teorie și practică: Ed. a 2-a, Chișinău, 2009.
4. Cucer A. Asistența psihologică a copiilor cu dizabilități din sistemul educațional. Revista Psihologie, nr. 2, 2013.
5. Организация работы по профориентации и профадаптации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ: учебно-методический комплект / [сост. Г.В. Резапкина]; Мин-во образования Респ. Коми, Коми респ. ин-т развития образования. – Сыктывкар: КРИРО, 2014.

STUDENTUL MODERN VERSUS ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE

Lilia LAȘCU, lector universitar

Catedra Psihopedagogie și Educație preșcolară

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Articolul dat abordează problema activității de învățare la studenții moderni. În acest context este analizat fenomenul învățării ce a condus la elaborarea diferitelor conceptualizări ale acestuia, fiind abordat ca element al procesului de învățământ, ca produs și activitate, sunt elucidate elocvent mecanismele și etapele specifice activității de învățare.

Cuvinte-cheie: învățare, proces, produs, activitate, activitatea de învățare, cunoaștere, conduită (comportament) etc.

MODERN STUDENT VERSUS LEARNING ACTIVITY

Abstract. This article addresses the issue of the learning activity of modern students. In this context, the phenomenon of learning which has led to the elaboration of different conceptualizations of this is analyzed, being approached as an element of the educational process, product, activity and the mechanisms and stages specific to the learning activity are elucidated eloquently.

Keywords: learning, process, product, activity, learning activity, cognition, conduct (behavior), etc.

Noul context educațional, orientat spre creșterea gradului de autonomie și independență ale celor care învață reimpulsionează preocuparea învățământului superior pentru calitatea studiului și succesul academic al studenților. Activitatea primordială a studenților o prezintă activitatea de învățare. La ora actuală, activitatea de învățare presupune, în special pentru studenți, *a studia, a cuceri, a progresa*, și nu a dobândi *cunoștințe*.

În această circumstanță se modifică semnificativ ponderea variabilelor paradigmei învățării. Se impun noi cerințe și așteptări în raport cu angajarea studentului modern în propria activitate de învățare, respectiv, a obiectivelor academice și sarcinilor de studiu individual (s.n). Educabilul trebuie astfel instrumentat pentru a deveni managerul propriei activități de învățare, ce presupune: planificarea și organizarea activității intelectuale, programarea eficientă a ritmului de studiu prin raportare la timpul disponibil, dispozitivele mintal-energetice, factorii de mediu și auto-motivarea etc.

La etapa actuală, în condițiile exploziei informaționale a multiplicărilor canalelor de comunicare și informare, organizarea activității de învățare se referă nu atât la conținuturi de transmis, cât, mai ales, la procedeele și modalitățile de orientare și exersarea independentă a competențelor (cunoștințe, capacități/abilități și atitudini). În acest sens, interesul prioritar este pus nu pe ceea *ce învățăm*, ci pe modul *cum învățăm*.

Astfel, învățarea trebuie să genereze nu simple acumulări de informații, ci formarea unor capacități de orientare, de gândire și creativitate, flexibilitatea structurilor cognitive și atitudinale, pentru a permite o adaptare optimă la schimbările rapide, care au loc în întregul sistem educațional [13, p. 14-15].

Pentru educabil, *învățarea* (*engl.* teaching, learning, *fr.* instruction, apprentissage, *germ.* Unterricht) constituie una din cele două modalități fundamentale (alături de adaptare), de echilibrare cu mediul extern complex și prevede acumularea de experiență socială și individuală (nouă). La rândul ei, învățarea reprezintă una dintre formele fundamentale de activitate umană, orientată în direcția asimilării cunoștințelor și deprinderilor în vederea formării, dezvoltării și consolidării structurilor psihice (cognitive, afective, motivaționale, volitive) ale personalității [15, p. 391].

Complexitatea *fenomenului învățării* a condus la elaborarea diferitelor conceptualizări ale acesteia. În literatura psihopedagogică se atestă numeroase interpretări ale conceptului de învățare, fiind abordat ca element al procesului de învățământ, produs și activitate. Din multitudinea de abordări științifice ale conceptului de învățare ținem să ilustrăm opiniile cele mai relevante pentru cercetarea noastră.

O definiție specifică a fenomenului de învățare este propusă de cercetătorul A. Woolfolk. În opinia lui învățarea reprezintă „procesul care determină o *schimbare* în *cunoaștere sau comportament*”. În viziunea cognitivă „*cunoașterea*” însăși este învățată, iar schimbările în cunoaștere conduc la schimbări în comportament [16, p. 159]. Autorul susține ideea potrivit căreia învățarea implică cu necesitate o *schimbare* relativ permanentă în cunoașterea și comportamentul individual. Schimbările în cunoaștere și comportament sunt considerate scopuri principale ale învățării. Aceste schimbări nu sunt altceva decât efecte ale stimulilor externi asupra răspunsurilor subiectului.

În acest context, *procesul învățării* angajează dimensiunile cognitive, dar și dimensiunile afective, motivaționale și volitive ale personalității umane, care susțin „modificarea sau transformarea intenționată a comportamentului uman, condiționată de experiența trăită” [2, p. 111]. Deosebirea dintre dimensiunea cognitivă și cea comportamentală se concentrează asupra obiectului învățării.

În viziunea psihologilor cognitiști D. Asubel., R. Gagne., J. Bruner., învățarea reprezintă un proces intern, care nu poate fi observat nemijlocit. Cercetătorii precizează prezența factorilor interni, neobservabili, cum ar fi procesele de cunoaștere, intențiile, expectațiile, dorințele, creativitatea etc., implicate în procesul învățării [11, p. 131-132].

Analizând mai multe cercetări, F.J. Landy. susține că învățarea include două categorii de modificări/schimbări: *în cunoaștere și în conduită* (comportament). În acest context, modificările în cunoaștere și în conduită se exprimă, în cele din urmă, prin *performanță*. Indicatorul activității de învățare este performanța, care implică un sens adaptiv. La rândul ei performanță este expresia învățării. Cu toate acestea, conceptul de învățare și performanță nu se confundă. În această ordine de idei, învățarea este un proces care generează performanța, este o *precondiție a performanței*: „nu orice performanță este un rezultat al învățării și nu orice învățare va avea ca rezultat o performanță observabilă” [8, p. 198].

Cercetătorul menționează pe bună dreptate necesitatea modificărilor în cunoaștere și în conduită (comportament), care conduc la obținerea performanțelor.

În studiile realizate de cercetătorii români P.Golu., M. Zlate., E.Verza învățarea reprezintă explorarea vie și activă a situațiilor, cu posibilitatea de a sparge tiparele comportamentale existente și a elabora forme noi de comportare, soluții creatoare [6, p. 38]. Autorii menționează faptul că prin învățare subiectul uman dobândește noi comportamente.

Psihologul rus A.N Leontiev definește învățarea ca fiind „*procesul dobândirii experienței individuale de comportare*”. Potrivit lui A.S. Leontiev, elementul esențial al învățării umane este asimilarea experienței speciei, a experienței socioculturale a umanității. De asemenea, învățarea nu determină numai o schimbare de comportament, ci și contribuie la dezvoltarea capacității omului de a crea, de a se evalua/autoevalua și de a se auto-forma [apud.13, p. 14]. Autorul susține ideea potrivit căreia învățarea este într-o anumită măsură înăscută, întemeiată pe o anumită disponibilitate biopsihică ce se dobândește prin exerciții și experiență, prin efort și voință.

În acest context, complexitatea fenomenului învățării și caracterul dinamic al acesteia implică toate fenomenele psihice, existând relații de interdependență între ele: pe de o parte, toate *procesele, însușirile și funcțiile psihice* sunt antrenate în cadrul învățării, pe de altă parte, ele însele sunt constituite și structurate prin actul de învățare. Astfel, putem sublinia că învățarea antrenează în totalitate psihicul și are un rol generativ, formativ și constructiv față de acesta.

Analizând complexitatea fenomenului învățării, S. Focșa elucidează mecanismele psihice specifice activității de învățare: *cognitive* (primare – senzații, percepții, reprezentări; superioare – gândirea, memoria, imaginația); *stimulator-energizante* ale activității – motivația, afectivitatea; *reglatorii* – atenția, voința, comunicare, limbaj; *integrative* – temperamentul, aptitudinile, caracterul, creativitatea (Figura 1.) [4, p. 14].

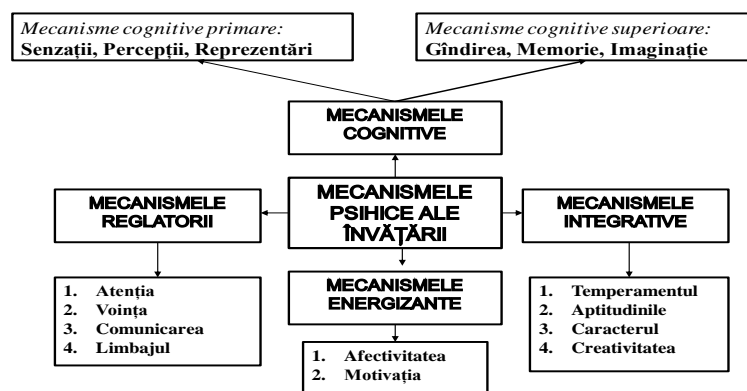


Figura 1. Mecanismele psihice ale învățării [4, p. 14]

Prezentăm în continuare o analiză exhaustivă a mecanismelor psihice implicate în activitatea de învățare.

Mecanismele psihice care asigură receptarea primară a informațiilor sunt *senzațiile, percepțiile și reprezentările* obiectelor, evenimentelor și situațiilor întâlnite de subiect în mediu. Activitatea funcționării acestor categorii de mecanisme psihice se finalizează cu obținerea unei imagini mintale (subiective, ideale) ale obiectelor, în baza cărora subiectul își gestionează resursele adaptive: senzații, percepții, reprezentări. Imaginile mentale obținute prin prelucrarea primară a informațiilor, realizată de mecanismele senzoriale, sunt procesate prin mecanismele de prelucrare secundară a informațiilor: *gândire, memorie și imaginație*. Prin intermediul procesului de *gândire* sunt condensate imagini mentale, informații esențiale despre obiectele din mediu și relațiile dintre ele care se obțin prin intermediul operațiilor de generalizare/particularizare, abstractizare, analiză/sinteză, comparație. La rândul ei, *memoria* asigură stocarea, reținerea informației și reactualizarea în corespundere cu sarcinile de învățare. Implicarea imaginației în procesul de învățare contribuie la codificarea simbolică și semantică a informațiilor [10, p. 28].

Următoarea categorie de mecanisme stimulator-energizante ale activității, inclusiv a celei de învățare, reprezintă *motivația și afectivitatea*. Motivația prezintă factorul declanșator și de orientare, de susținere energetică și potențare a activității de învățare. Afectivitatea constă în stimularea, energizarea și reglarea învățării [10, p. 31].

Un rol important în prelucrarea informațiilor revine mecanismelor psihice reglatorii: *atenția, voința, comunicare și limbajul*. Din perspectiva teoriei procesării informațiilor, atenția constă în alocarea de către subiect a resurselor cognitive în vederea rezolvării unei sarcini de învățare. Alături de atenție, în structura învățării se include, ca mecanism de reglare a activității, și voința. În acest sens, limbajul reprezintă un instrument care reglează orice activitate, în general, și activitatea de învățare, în special, și se află în strânsă corelație cu procesul de comunicare, deoarece procesul de comunicare face posibilă transmiterea și receptarea informațiilor care se învață [10, p. 32].

În activitatea de învățare sunt implicate și mecanismele psihice integratoare ce includ sistemul de personalitate (*temperamentul, aptitudinile, caracterul, creativitatea*). Temperamentul reprezintă latura dinamico-energetică a personalității, ce își lasă amprenta asupra conduitei și comportamentului subiecților implicați în comunicare (mișcări, reacțiile afective, vorbire), influențând direct dinamica învățării. Un alt component de bază al activității de învățare îl reprezintă aptitudinile care exprimă experiența acumulată de subiect în procesul învățării și moștenirea lui ereditară. Caracterul reprezintă latura relațional-valorică și de autoreglaj a personalității ce se află în interdependență cu dezvoltarea morală, energia, voința etc., cu care se identifică individul în procesul învățării. Inteligența, ca una dintre cele mai productive componente ale personalității,

asigură maximal eficiența învățării. La rândul ei, creativitatea se include în învățarea sub toate aspectele ei (proces, produs, activitate), încorporând toate caracteristicile produsului creat (noutate, originalitate, valoarea socială, aplicabilitate) [10, p. 32-33].

Raportarea la învățare, ca la o complexă activitate de procesare a informației, presupune participare activă, construcție și reconstrucție, integrare și reintegrare de structuri cognitive, atitudinale și acționale și prezintă o desfășurare procesuală, în care distingem o serie de etape sau evenimente. Semnificativ pentru cercetarea noastră sunt ideile cercetătorului R. Gagne, potrivit cărora activitatea de învățare parcurge anumite *etape/faze*, conform următorului algoritm: *receptarea - însușirea - stocarea - actualizarea = Performanță* (Figura 2) [5, p. 67].

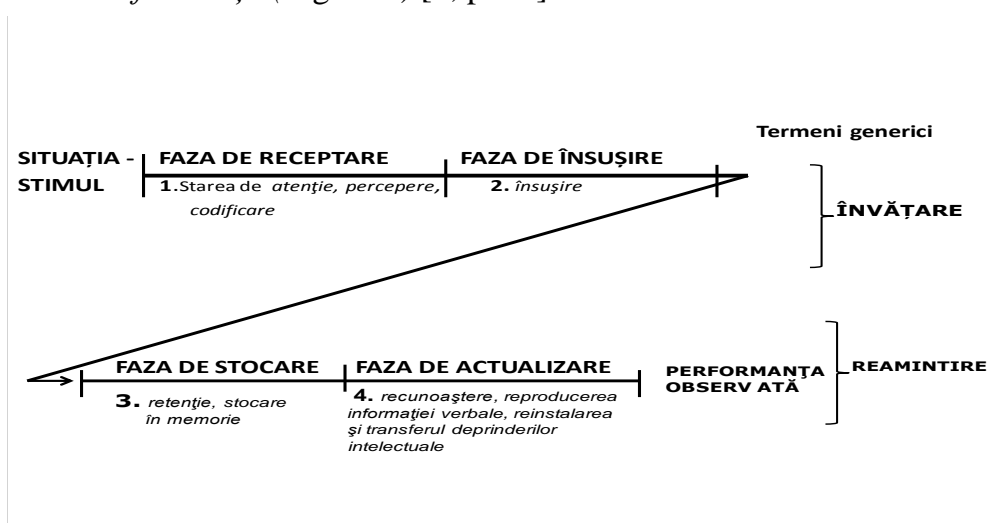


Figura 2. Succesiunea etapelor în învățare (după R. Gagne, 1975) [5, p. 67]

Astfel, prima etapă vizează *perceperea/receptarea materialului*, ceea ce înseamnă mai întâi introducerea în faza inițială a unei stări de atenție, de activare cerebrală. Pe fondalul acesteia are loc înregistrarea, perceperea activă a datelor concrete și verbale cuprinse în oferta orei/cursului. În continuare, prin procesele de analiză, sinteză și generalizare asupra materialului se desprind relații și note relevante, adică are loc *înțelegerea informațiilor*, pătrunderea prin gândire a datelor, ceea ce rezultă în *condensarea informației în noțiuni, legi, principii etc.* Intervine apoi *fixarea*, adică „stocarea” informației și, în final, utilizarea ei, *actualizarea cunoștințelor* sub forma reproducerii și, mai ales a operării, a *transferului* în condiții apropiate de cele de la ore sau într-un context nou. Finalizarea secvenței de învățare o constituie *aplicarea cunoștințelor*, adică *punerea lor în practică, transferul și operarea cu ele*. Cunoașterea etapelor învățării asigură atât cadrelor didactice, cât și studenților cadrul necesar pentru a prevedea, a facilita și a monitoriza în mod adecvat procesul învățării.

Semnificativ pentru cercetarea noastră sunt ideile cercetătorilor H. Löwe, L.F. Thomas, H. Augustein, cu referire la teoria învățării la tineri și adulți.

La vârsta adultă mai este resimțită destul de pregnant necesitatea învățării, achiziția cunoștințelor, formarea aptitudinilor, deprinderilor și atitudinilor. Astfel,

învățarea adulților este un proces de emancipare și transformare rațională a societății bazate pe cunoaștere și reprezintă o direcție strategică, cercetată de specialiștii din domeniul educațional [12, p. 421].

La ora actuală este necesar „*un învățământ al adulților*”, care să asigure eficiența formativă și performanță în procesul învățării. Acesta este modalitatea de a face față solicitărilor societății, însușirea abilităților, deprinderilor și formarea atitudinilor de învățare, apte să contribuie la realizarea și autorealizarea obiectivelor și scopurilor individului adult.

În viziunea lui H. Löwe, învățarea la vârsta adultă prezintă un proces multidimensional determinat [apud.12, p. 422]. Autorul nominalizat anterior a specificat și a pus în evidență că procesul de învățare a adulților este văzut ca etapă de *transformare*, modificare de cunoștințe, capacități/abilități, atitudini dobândite prin experiență proprie.

H. Löwe menționează că „*activitatea de învățare*” și „*motivația învățării*” reprezintă elemente substanțiale, subliniind rolul motivației învățării la adulți ca imbold social, profesional și personal, având un conținut ideatic, axiologic și, totodată, fiind parte a activizării prin deschidere și disponibilitate pentru învățare [9]. În acest sens, învățarea la vârsta adultă presupune formarea personalității prin *auto-instrucție* și *autoeducație*.

În literatura științifică fenomenul învățării este abordat nu doar ca proces, ci și ca produs. În continuare, propunem cele mai valoroase definiții care abordează învățarea drept *produs*.

Dicționarul de psihologie definește învățarea ca fiind „dobândirea unui comportament, ca urmare a unui antrenament social și constituie o schimbare adaptivă, observată în comportamentul organismului și care rezultă din interacțiunea acestuia cu mediul” [14, p. 161]. Cercetătorul precizează faptul că învățarea ocupă un loc central în cadrul dezvoltării psihice și al formării personalității, deoarece prin învățare individul dobândește noi comportamente.

În accepțiunea lui R. Gagne învățarea ca produs se exprimă prin modificarea dispoziției sau a capacității umane, care poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de creștere [5, p. 11].

În acest sens, psihologul A. Causse prezintă învățarea ca *modificare în comportament, realizată prin soluționarea unei probleme care pune individul în relație cu mediul*. În accepția teoreticienilor, care concep învățarea drept produs (schimbare/modificare), se precizează faptul că nu toate modificările atestate în comportament sunt un rezultat al învățării, ci doar acelea care au apărut ca urmare a experienței individuale, schimbările comportamentale respective fiind apte să se mențină un anumit timp, adică sunt relativ trainice [apud.13, p. 14].

Abordarea *fenomenului de învățare* drept *activitate* prezintă o valoare incontestabilă pentru cercetarea noastră.

I.A. Zimniaia definește activitatea de învățare ca un efort al subiectului de a realiza acțiuni de învățare generalizatoare, de autodezvoltare în procesul rezolvării sarcinilor didactice și evaluării rezultatelor obținute [apud. 7, p. 21]. În contextul acestei poziționări, autodezvoltarea este elementul primordial în cadrul activității de învățare.

Psihologul rus A.N. Leontiev interpretează învățarea ca activitate constituită dintr-un ansamblu de mișcări, operații și acțiuni, activitate care dispune de scop și e condiționată de o anumită motivație [apud. 3].

În esență, *activitatea de învățare* înglobează elementele componente ale oricărei activități, însă fiecare din acestea are un conținut specific, pe care îl ilustrăm în continuare. Orice activitate este satisfăcută de anumite *necesități și interese*, ce reprezintă orientările selective, relativ stabile și active spre anumite domenii de activitate, presupunând organizare, constanță și eficiență. Învățarea nu se poate realiza în lipsa unor disponibilități importante ale funcționalității procesului de informații, cum sunt *motivele* care exprimă o formă concretă, actuală, în care se activează și se manifestă o stare de necesitate. Astfel, motivația învățării reprezintă ansamblul mobilurilor care declanșează, susține energetic și direcționează activitatea de învățare.

În acest context, realizarea scopului activității de învățare include următoarele etape:

✓ *Planificarea activității de învățare*, care include elemente structurale, mișcări, operații și acțiuni, organizate ierarhic și a căror funcționalitate (structurare, subordonare, integrare) permite satisfacerea unor necesități. În acest sens, mișcărilor reprezintă actele de răspuns la influențele mediului, operațiile activității includ mijloacele de realizare a acțiunilor. La rândul lor, acțiunile ilustrează cele mai mari subunități ale activității (fiind constituite din șiruri de operații și mișcări) care dispun de scop și motivație proprie. Aceeași acțiune poate fi realizată prin diferite operații, iar aceeași operație poate fi inclusă în diferite acțiuni de învățare, care ar facilita realizarea scopului [1, p. 99].

Așadar, procesul planificării activității de învățare include următoarele etape/faze: analiza sarcinii didactice; înțelegerea sarcinii didactice; actualizarea cunoștințelor necesare și a potențialului propriu pentru realizarea sarcinii respective [7, p. 22].

✓ *Executarea activității de învățare* vizează efectuarea mișcărilor, operațiilor, acțiunilor în conformitate cu ierarhia prevăzută în plan (care e reflectată, argumentată și anticipată). Etapele de realizare a activității de învățare prevăd elaborarea planului propriu de rezolvare a sarcinii (conștientizarea scopului activității, identificarea tipurilor de operații, operativitatea, stabilirea consecutivității efectuării operațiilor etc.) și rezolvarea practică a sarcinii [7, p. 22]. În această ordine de idei, executarea activității de învățare constituie un proces de autocontrol, autoevaluare și autoreglare, dependent de asimilarea și interpretarea informațiilor atât pe parcursul secvențelor de învățare, cât și la finalizarea activității în ansamblu.

- ✓ *Evaluarea rezultatului activității de învățare.* Dacă în practica educațională rezultatul activității de învățare „real” coincide cu cel aspirat și codificat în scop, atunci el marchează indicele succesului activității de învățare, care se concentrează pe capacitățile și interesele „celui ce învață” la nivelul standardelor de promovabilitate. În cazul în care rezultatul anticipativ al activității de învățare constată o neconcordanță cu cel aspirat și codificat în scopul propus se atestă un insucces în cadrul activității de învățare.

Elementele activității de învățare nu se însușesc dispersat, ci printr-o abordare strategică holistică, inserate în procesul adaptiv integrat.

Analiza conținuturilor expuse anterior ne permit a deduce următoarele concluzii:

- Învățarea ca element al procesului de învățământ determină o schimbare în cunoaștere și comportament (conduită), solicitând dimensiunile cognitive, afective, motivaționale și volitive ale personalității umane, care se exprimă prin performanță.
- Activitatea de învățare presupune succesiunea următoarelor etape/faze, debutând cu faza de percepere/receptare a materialului, urmată de înțelegerea informațiilor, condensarea informației în noțiuni, legi, principii, fixarea, adică „stocarea” informației și actualizarea cunoștințelor sub forma reproducerii și, mai ales a operării, a transferului, aplicarea cunoștințelor, adică punerea lor în practică, transferul și operarea cu ele.
- Învățarea ca produs se exprimă prin modificarea dispoziției sau a capacității umane ce poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de creștere.
- Activitatea de învățare se axează prioritar pe identificarea/acceptarea unui scop de învățare, proiectarea și executarea acțiunilor relevante pentru înregistrarea unui rezultat personal, exprimat într-o schimbare comportamentală de calitate.

Bibliografie

1. Buzdugan T. Psihologia pe înțelesul tuturor. București: Ed.Didactică și pedagogică, 2007.
2. Cerghit I., Oprescu N. Curs de pedagogie. București: Universitatea de Istorie-Filozofie, 1998.
3. Doron R., Parot F. Dicționar de psihologie. București: Editura Humanitas, 1999.
4. Focșa-Semionov S. Învățarea autoreglată: teorie și aplicații educaționale. Chișinău: Ed. Epigraf, 2010.
5. Gagne R. Condițiile învățării. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
6. Golu P. ș.a. Psihologia copilului. București: Editura Didactica și Pedagogică, 1994.
7. Guțu V. Logica și structura activității de învățare. În: Revistă de teorie și practică educațională Pro DIDACTICA, Nr.5-6 (81-82), Chișinău, 2013.
8. Landy J. Psychology. New Jersey, 1987.

9. Löwe H. Introducere în psihologia învățării la adulți. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
10. Negovan V. Introducere în psihologia educației. București: Editura Universitară, 2006. 238p.
11. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Editura Didactica și Pedagogică, 1996.
12. Potâng A. Particularitățile psihologice ale învățării la vârsta adultă. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere”, Chișinău: ME al RM, AȘM, IȘE, 2012.
13. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004.
14. Sillamy N. Dicționar de psihologie. Ed. a 2-a. București: Univers Enciclopedic Gold, 2009.
15. Șchiopu U. Dicționar de psihologie. București: Babel, 1997.
16. Woolfolk A. E. Educational Psychology. Boston, London, Tokyo, 1990.

CONTRIBUȚIA COMITETELOR ȘCOLARE LA CONSTRUCȚIA LOCALURILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR (I)

Vasile CREȚU, lector universitar

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Articolul se referă la campania de construcție a clădirilor școlare primare, inițiată în 1918 de autoritățile școlare centrale și locale. Comitetele școlare au avut o contribuție importantă la construcția școlilor primare.

Cuvinte-cheie: învățământ primar, autorități școlare, Basarabia, Vechiul Regat, școli primare, comitete școlare, Ministerul Instrucțiunii Publice, Comisia școlară, Casa Școalelor, Zemstvele județene, Comitete de construcție, Decret-lege.

CONTRIBUTION OF SCHOOL COMMITTEES TO THE CONSTRUCTION OF PRIMARY SCHOOLS (I)

Abstract. This article refers to the construction campaign of primary school buildings, which was initiated by the central and local school authorities as early as 1918. An important contribution to the construction of primary schools, was made by the school committees.

Keywords: primary education, school authorities, Bessarabia, Old Kingdom, Primary Schools, School Committees, Ministry of Public Instruction, School Commission, School House, County Zemstvas, Construction Committees, Decree-Law.

O acțiune importantă pentru dezvoltarea învățământului primar în Basarabia a fost construcția lăcașelor școlare, campanie inițiată în 1918 și mai cu seamă în 1922 de autoritățile școlare. Ministrul Instrucțiunii Publice de atunci, Constantin Angelescu, a avut un aport considerabil la construcția școlilor. În monografia „Politica culturii în România contemporană. Studii de pedagogie”, Ștefan Bârsănescu menționa despre Angelescu următoarele: „Lupta lui perseverentă pentru înființarea de școli, în special de școli primare, precum și dârzenia cu care se străduiește să sporească numărul membrilor personalului didactic, sprijinind dezideratele legitime ale acestui corp” [1, p. 197]. Creșterea numărului de școli primare a fost constantă în întreaga perioadă interbelică, cu excepția anilor 1931-1932, în timpul mandatului ministrului Nicolae Iorga, când criza economică a împiedicat extinderea rețelei. Contemporanii l-au numit pe Constantin Angelescu „doctorul cărămidă”, pentru că în perioada exercitării funcției de ministru al Instrucțiunii Publice au fost construite foarte multe școli: peste 7 000 [2]. A înființat chiar și o distincție specială „Răsplata muncii pentru construcții școlare”. Din spusele martorilor, C. Angelescu „cunoștea în amănunt fiecare construcție școlară în parte, iar inspecțiile sale durau zile întregi,... alergând de la un capăt la altul al țării aducând laude sau distribuind blamuri” [3].

Primul Război Mondial a provocat nu numai pierderi umane, ci și uriașe pagube materiale. Sute de localuri au fost distruse, altele deteriorate, astfel încât multe din ele nu mai puteau funcționa. Un mare număr de copii de vârstă școlară au fost puși în imposibilitatea de a frecventa școala din cauza lipsei de localuri. În Basarabia, situația era

și mai dificilă, deoarece erau încă sute de comune fără școală. Din această cauză, autoritățile școlare centrale au demarat o campanie de construcții a localurilor școlare în toată țara, inclusiv în Basarabia. Mai întâi, trebuiau reparate școlile deteriorate. Autoritățile provinciale au alocat mijloace bănești județelor sub formă de credit-expres pentru reparația școlilor. Însă aceste sume erau destul de modeste, încât nu se putea face față tuturor nevoilor. În 1918, Comisia interimară a Zemstvei județului Tighina a adresat un demers secretarului general al Ministerului de Interne, în care se menționa: „Creditul de 300 mii de lei deschis acestei Zemstve pentru... reparația școlilor existente în județul Tighina nu este suficient pentru a face față tuturor cheltuielilor de reparații efectuate. Și pentru finisarea lucrărilor de reparație, comisia județeană mai cere să i se deschidă un credit de cel puțin 60 mii de lei” [4, f. 4].

O contribuție importantă la opera de construcție a clădirilor școlare le-au avut comitetele școlare, înființate la 23 iulie 1919 printr-un Decret-lege, adoptat din cauză că statul, aflându-se într-o situație financiară grea în ceea ce privește mijloacele proprii, nu mai putea face față tuturor cerințelor învățământului. În vechiul Regat, ele au dat rezultate „... mai mult decât mulțumitoare în privința întreținerii și clădirii localurilor școlare”, ușurând astfel sarcina statului și a comunelor. Și pentru ca mersul învățământului să nu sufere, „ministerul Instrucțiunii a dispus prin Hotărârea nr. 97375 din 7 octombrie 1921 ca Decretul-lege privitor la înființarea și organizarea comitetelor școlare să se aplice în toate școlile... din întreg cuprinsul țării” [5, f. 107], inclusiv în Basarabia.

În Basarabia participarea Zemstvelor județene la activitatea școlară era destul de mare. Cu toate acestea, dacă s-ar fi aplicat legea comitetelor școlare cu strictețe, o bună parte din activitatea respectivă ar fi rămas în afara sferei de acțiune a acestora. Astfel, pe lângă administrația Zemstvei, a fost instituită o Comisie școlară, al cărei scop era „... de a se obține o colaborare între organele administrative și cele locale” [181, f. 386].

Articolul 2 al acestui Decret-lege stipula că instituirea acestor comitete școlare a avut drept scop „supravegherea conducerii și bunul mers al școlii; asigurarea întreținerii localului și a materialului didactic; dotarea școlii cu cele necesare; clădirea și completarea și îmbunătățirea localurilor de școală; înființarea și susținerea bibliotecilor școlare și populare; ajutorarea elevilor cu cărți, îmbrăcăminte, mâncare, înființarea de căminuri și cantine școlare; acordarea asistenței medicale gratuite elevilor săraci etc.” [6, p. 1]. Comitetul școlar comunal era alcătuit din primar, preotul paroh, un învățător și patru locuitori. Comitetele școlare administrau următoarele fonduri:

1. Venituri ordinare și extraordinare, adică 14% din veniturile acestei unități administrative, „reprezentând contribuția comunelor pentru întreținerea școlii”; acestea nu erau suficiente, cu atât mai mult cu cât unele comune refuzau să aloce acest procent;
2. „Veniturile bunurilor mobile, proprietatea școlilor din comune;

3. O treime din veniturile arendării cârciumilor;
4. Subvenții permanente sau temporare din partea statului, județului sau comunelor, instituțiilor financiare, contribuțiilor locuitorilor...” [6, p. 3].

După alegerea președintelui pe un termen de un an, toți membrii comitetului școlar depuneau jurământul regal înaintea subprefectului plasei. Iată textul acestui jurământ: „Jur a fi credincios Regelui și intereselor țării mele, de a respecta în totul Constituția și legile țării, de a executa cu onoare și conștiință funcțiile ce îmi sunt încredințate și de a nu face nimic de natura de a periclita ordinea în stat. Așa să-mi ajute Dumnezeu” [7, f. 61]. Însă aplicarea în practică a sarcinilor ce reveneau comitetelor școlare în Basarabia a constituit o dovadă destul de grea, în pofida faptului că acestea au fost înființate încă în 1919. De exemplu, în orașul Chișinău, acestea au început să funcționeze abia în 1923.

În darea de seamă despre activitatea comitetului școlar comunal al orașului Chișinău pentru 1924, se face o analiză amplă a stării învățământului sub guvernarea țaristă, precum și după 1918, când învățământul primar a intrat în faza de tranziție, tinzând spre școala primară românească. În capitolul 2 al acestui raport se menționează că activitatea comitetului școlar pentru 1924 este strâns legată de cea pentru 1923, deoarece cea dintâi este continuarea și completarea celei de-a doua. Activitatea respectivă a evoluat în două direcții: una externă – prin înființarea de comitete școlare pe lângă fiecare școală primară de băieți, fete și mixtă, și alta – internă privind buna administrare, completa înzestrare și continua întreținere într-o stare cât mai bună a tuturor localurilor de școli primare.

Activitatea externă: „În orașul Chișinău, există 37 de școli primare, dintre care: 23 – școli de băieți și 14 – de fete. În 1923, luna martie, nu existau comitete școlare la nicio școală primară”. E ușor de înțeles cu câtă greutate a pătruns această nouă idee de a se înființa comitetul școlar pe lângă fiecare școală și cu câtă neîncredere a fost acceptată această inițiativă, deși era bazată pe un context legal. Dacă înființarea comitetelor școlare a fost un lucru foarte greu de îndeplinit, apoi punerea lor în funcțiune a fost partea cea mai grea. De vină au fost atât unii directori de școli, precum și părinții elevilor unor școli” [8, f. 4]. Cu ajutorul comitetelor școlare au fost efectuate reparațiile localurilor școlare, iluminatul, cheltuieli pentru procurarea materialului didactic, procurarea mobilierului, plata chiriei, ajutorarea copiilor săraci de la școlile primare etc.

În ce privește activitatea internă, aceasta „a fost de la bun început îndreptată spre organizarea și înființarea de comitete școlare pe lângă fiecare școală și grădini de copii în parte. Astfel, putem constata că orașul Chișinău poate sta în fruntea celorlalte orașe din vechiul Regat. Astăzi, toate școlile primare: 23 – băieți, 14 – fete și 26 grădini de copii au fiecare comitet școlar părintesc” [8, f. 4].

În procesul de activitate, comitetele școlare s-au confruntat cu o serie de probleme atât de ordin organizatoric, cât și administrativ, deși din ele, conform Decretului-lege,

făcea parte, în mod obligatoriu, și primarul comunei. O problemă frecventă era lipsa de bani. Instituțiile de învățământ nu dispuneau de fonduri necesare pentru a face față cheltuielilor reclamate de nevoile școlare. Cu acest prilej, deputatul Guciușma, în ședința parlamentului, a făcut următoarea comunicare: „Ca delegat al adunării generale a delegaților comitetelor școlare rurale din județul Lăpușna, am onoarea a vă anunța următoarea comunicare privitoare la situația critică materială, în care se află comitetele școlare din acest județ... Nu dispun de fonduri necesare... Cota de 14% ce ar trebui să o primească comitetele școlare de la comună e neîndestulătoare... Pe de altă parte, din cauza secetei ce a domnit în ultimii doi ani în Basarabia, percepțiile n-au putut face la timp toate încasările din care să poată îndeplini toate treburile obștii” [9, f. 196].

Însuși Comitetul școlar județean se afla într-o situație foarte grea din cauza că „... nu-și putea îndeplini rolul său de părinte al comitetelor școlare rurale, cărora ar fi trebuit să le întindă o mână de ajutor la vremuri de nevoie”. În continuare, se menționează: Comitetul școlar județean a întreprins toate eforturile pentru întreținerea școlilor, pentru continuarea construcției localurilor de școală. „În județ mai sunt încă patru localuri de școală care nu pot continua lucrările din cauza lipsei de fonduri... Populația, cu toată criza prin care a trecut din cauza celor doi ani de secetă, a avut grijă a-și strânge materialul necesar, chiar și mijloace bănești ca, la un moment dat, să înceapă construcția localurilor de școală. La această bunăvoință și dragoste de școală din partea locuitorilor basarabeni, lipsiți 106 ani de carte românească, am voi să răspundem și noi cu aceeași bunăvoință, încurajându-i de a-și construi singuri casa de unde să izvorască lumina și iubire de patrie” [9, f. 196]. În încheiere, se arată că mai era nevoie de încă cinci milioane de lei ca școlile primare din județul Lăpușna să funcționeze normal și pentru întreținerea lor.

Unii membri ai comitetelor școlare manifestau o atitudine nepăsătoare, chiar ostilă în exercitarea funcțiilor. Au fost înregistrate cazuri în care unii din ei refuzau să participe la ședințe, nu își trimiteau regulat copiii la școală, dând astfel un rău exemplu celorlalți locuitori, refuzau să semneze procesele-verbale de încasare a amenzilor etc. În acest context, în 1927, Comitetul școlar județean Cetatea Albă a înaintat administrației Casei Școalelor un proces-verbal, prin care se cerea destituirea din comitetul școlar din comuna Tepelit a unui membru din cauza că „refuză să ia parte la ședințe, să-și trimită copilul la școală... și să semneze procesele-verbale de aplicare a amenzilor” [10, f. 21]. În cele din urmă, s-a cerut aprobarea destituirii acestui membru în baza art. 6 din regulamentul comitetelor școlare și să se comunice rezultatul, pentru a se alege un nou membru.

Deși au existat probleme în activitatea comitetelor școlare, grație lor au fost atinse rezultate destul de îmbucurătoare. În acest sens, Constantin Angelescu menționa: „În ceea ce privește construcțiile școlare, contribuția comitetelor școlare a întrecut orice așteptare. Sute de milioane de lei s-au cheltuit în fiecare an de comitete pentru reparații, completări, cumpărări și construcții de localuri. Fără ele nu s-ar fi putut construi sute de clădiri

școlare, răspândite astăzi în toate părțile țării și care au schimbat cu totul fața învățământului nostru” [11, p. 17].

Până la demararea campaniei de construire a localurilor școlare, autoritățile județene și cele școlare au inițiat procesul de reparare, aducere în ordine a școlilor pentru ca acestea să fie deschise pentru copii în noul an școlar. Cu această ocazie, în august 1921, membrul serviciului școlar al județului Chișinău a efectuat un control în ceea ce privește starea unor școli în ajunul noului an școlar. În darea de seamă adresată Comisiei interimare a Zemstvei, s-a constatat următoarele: școala din comuna Pârjoleni „are mare nevoie de reparație, fiindcă această școală veche n-a avut reparație de mulți ani”. În comuna Rădeni s-a efectuat reparația școlii. „Reparația a fost solidă și trebuie să coaste și o sumă de bani destul de însemnată”. În comuna Zamcioji, construirea localului pentru școală a început la inițiativa localnicilor. „Am văzut mare unire ce există între locuitori și truda rodnică depusă de primar și învățător”. În comuna Micăuți, școala era veche, fosta școală bisericească. S-a constatat că clădirea se ruinează, dar și acolo s-au început reparațiile. În comuna Drăsliceni, școala era deja reparată și se afla într-o stare bună. În comuna Grătiești, școala are o clădire frumoasă, construită de Zemstvă. „Învățătorul bătrân, dl Boganeț, și primarul se îngrijesc de această clădire ca de o avere a lor proprie”. Printre obiecțiile menționate au fost următoarele: „aproape toate școlile suferă insuficiența de mobilier, mai ales lipsa de bani. Învățătorii sunt nevoiți a învăța copiii pe scaune mici, aduse de acasă de copii, ce nu e bine pentru bunul mers al învățământului și nici pentru sănătatea copiilor” [12, f. 299, 300]. Iată doar un exemplu elocvent pe un județ, în care autoritățile publice, împreună cu cele școlare, au depus eforturi pentru îmbunătățirea situației școlilor primare de la sate, unele din acestea fiind reparate, iar altele construite. Așa măsuri au fost întreprinse și în alte județe ale Basarabiei.

În martie 1922, pe tot cuprinsul țării, a fost inițiată campania pentru construcția de noi localuri școlare. Din cauza situației financiare dificile, s-a făcut apel la inițiativa particulară pentru realizarea operei de răspândire de carte în mediul populației rurale. Acțiunea de ridicare de noi clădiri școlare și de reparare a tuturor localurilor de școli s-a desfășurat în câteva etape: prima etapă: 1922 – 1928 și a doua: 1933 – 1937. Autoritățile școlare centrale, în comun cu cele județene, au stabilit planul de lucru al acestei campanii. Apelul adresat țăranimii de a se încadra activ în această acțiune a avut un efect surprinzător și rezultate admirabile. Constantin Angelescu constata: „Pretutindeni, populația rurală s-a ridicat cu un avânt nebănuț și, din obolul și munca ei, a clădit, în toate unghiurile țării, noi localuri de cultură națională, care vor rămâne pentru totdeauna mărturia vie a dorinței poporului de a se lumina, de a deschide ochii la o nouă viață” [11, p. 12]. Prin capacitatea de a-i convinge și de a-i uni pe toți cetățenii la opera de cultură a maselor poporului, prin perseverența și energia cu care au supravegheat executarea ei, „prefecții, administratorii de plasă, primarii, învățătorii, preoții, comitetele

școlare, inspectorii și revizorii școlari au reușit să-i însuflețească, să-i facă să pornească cu avânt la lucru, spre a aduce la capăt acțiunea întreprinsă” [11, p. 13].

În toate localitățile unde era necesitatea de a se repara sau ridica un local școlar, au fost înființate „Comitete de construcție”, care, împreună cu comitetele școlare, au dirijat întreaga acțiune, adunând fondurile necesare pentru începerea lucrărilor de construcție și reparație școlară. Membrii comitetului de construcție trebuiau să depună jurământul cu următorul conținut: „Jur credință Regelui, Constituției și legilor, jur să apăr și să sprijinesc interesele comitetului școlar de construcție. Așa să-mi ajute Dumnezeu” [13, f. 10].

În localitățile în care nu existau școli s-a purces la închirierea localurilor de la persoane particulare cu plata chiriei din fondurile școlare pentru a servi ca locale în comune, întocmindu-se contractele respective. Din plata chiriei, proprietarul era obligat să efectueze reparațiile necesare și să întrețină localul într-o stare bună. Se mai întâlneau și persoane care ofereau, în calitate de donații, casele lor pentru școală, fără a percepe vreo taxă de la comitetele școlare. Unii cetățeni ofereau comitetelor școlare piatră, pentru clădirea școlilor materiale de construcție etc. De exemplu, locuitorul orașului Chișinău, Mihail Catacazi, a donat Comitetului școlar din comuna Costești „piatra și zidăria rămasă de pe moșia Hansca în urma distrugerii conacului pe timpul revoluției din 1917. „ O donez sătenilor sub condiția expresă... să se construiască o școală care să deservească necesitățile acestei comune”, a menționat Catacazi [14, f. 14].

În 1922, locuitorii comunei Ruseștii Noi au donat pentru școală o clădire de piatră, fosta curte boierească, deoarece școala care funcționează este neîncăpătoare, cu o singură sală de clasă, dar cu două posturi și cursurile se țin pe rând în două schimburi. Numărul copiilor apți de școală „se ridică până la 600 din care numai 100 urmează cursurile școlare” [15, f. 24]. Ca acest local să fie pus în funcție, comitetul școlar a cerut ajutor Comisiei interimare județene să se elibereze bănci și combustibil pentru o sobă.

O altă problemă care urma să fie rezolvată era starea precară a mobilierului școlar, în special a băncilor, care necesitau reparație capitală. În raportul unui membru al serviciului școlar către Comisia interimară a Zemstvei județului Chișinău, în 1921, se menționează: „În multe școale, băncile sunt așa de distruse că e absolut imposibil de reparat... În prezent, multe școli au mare nevoie de bănci. S-au deschis nouă școli, dar nu s-a gândit că acestea din nou înființate nu pot funcționa și nu vor putea funcționa pe viitor. Am constatat că la școlile unde se face reparație se repară și băncile, care după starea lor pot fi de folos. Propun ca să se cumpere bănci de unde e posibil și chiar să se înceapă la atelierul din Văsieni construirea lor” [12, f. 308]. În acest raport se mai notează că pentru anul școlar 1921 – 1922 au fost alocați 180 mii de lei și s-a propus ca 80 de mii să se cheltuiască pentru repararea mobilierului, iar pentru procurarea mobilierului nou să se aloce 100 mii de lei.

Din cauză că proprietarii care dădeau în chirie unele școli primare nu aveau grijă de ele, nu le reparau, nu le văruiau, erau închise de către autoritățile școlare. De exemplu, școala din comuna Mirești, județul Chișinău, a fost închisă la dispoziția medicului din cauza insalubrității din clase și pentru că elevii s-au îmbolnăvit de scarlatină. S-a cerut să se ia măsuri urgente ca localul să fie dezinfectat în cel mai scurt timp și văruit ca să se înceapă cursurile [13, f. 22].

Problema construcțiilor școlare se afla permanent în vizorul organelor superioare școlare de la București. Astfel, în 1923, Ministrul Instrucțiunii s-a adresat tuturor prefectilor, menționând că în toate județele țării s-a început o activitate intensă pentru construcția de localuri de școală. Pentru ca localurile finisate sau în curs de construcție în 1922-1923 să poată fi introduse în statistica clădirilor școlare a Casei Școalelor, autoritățile de resort au dispus să fie elaborat un tablou despre clădirile finisate sau în curs de executare. În acest tablou urmau să fie incluse „localitățile în care se clădesc localuri, numărul sălilor de clase, materialul din care sunt făcuți pereții și învelitoarea. Provenința, întinderea și situațiunea terenurilor pe care se ridică localurile școlare prezintă un interes deosebit... din punct de vedere igienic, educativ și instructiv. În jurul școlii trebuie să fie un loc cât mai spațios pentru curte, în care școlarii să se poată juca în timpul liber și să execute diferite mișcări gimnastice și un teren pe care să se poată organiza o grădină școlară cu culturi de pomi și legume” [14, f. 163].

În mai 1922, Ministerul Instrucțiunii, ca răspuns la demersul prefecturii jud. Chișinău de a se acorda un ajutor financiar, a rugat să fie informat imediat cu ce mijloace locale poate contribui la construcția localurilor de școli, ca să poată acorda ajutor [14, f. 110]. Astfel, în februarie 1923, Prefectura jud. Cetatea Albă s-a adresat MIP cu rugămintea de a interveni pe lângă Ministerul Industriei de a se concesiona în mod gratuit carierele de piatră, care se găsesc în raza acestui județ, pentru începerea construcțiilor de școli. În această adresare, prefectul a mai solicitat ministerului de resort: „Referitor la construcția a 142 școli cu diferite posturi, de a interveni pe lângă Ministerul de Domenii de a se da, în limita posibilă, în mod gratuit, din pădurile statului, lemnele necesare acestor construcții” [15, f. 2, 3, 4]. Avizul la această adresare din partea Ministerului a fost pozitiv, cu condiția ca să se trimită un tablou în care să fie indicate numele carierelor din care urmează să se extragă acest material și cantitatea necesară pentru fiecare local de școală.

La opera de construcție a localurilor de școli a mai participat și Armata română, care staționa în județele Basarabiei. De exemplu, în județul Bălți, satul Butești, Armata română a început să ridice un local de școală primară, „fiindcă în sat sunt mulți copii și școală nu-i”. Din păcate, localul nu a fost finisat din diferite cauze și, în legătură cu acest caz, senatorul P. Fală, originar din acest sat, a adresat o scrisoare Ministerului Instrucțiunii cu rugămintea să se finiseze această clădire. Răspunsul a fost următorul: „Se va lua în vedere și această școală pentru noile construcții școlare din acest an” [15, f. 7].

Pe tot parcursul anului 1923, Ministerul a acordat ajutoare bănești comunelor din Basarabia pentru construcții școlare. Alocațiile variau între 10 mii și 40 de mii [15, f. 12, 14, 16, 19]. Cel mai prost la capitolul construcții de școli în 1922-1923 a fost în județul Tighina, care a informat MIP că „în cursul anilor 1922-1923 nu s-a construit și nu se construiește niciun local de școală”. Totodată, s-a anunțat că Comisia Interimară a județului „va cere în curând un împrumut pentru construcții școlare în 25 de comune, acestea adunând fonduri de la 25 de mii până la 10 mii de lei și cer ajutor din partea județului și statului” [15, f. 28].

Dacă la 1918 în Basarabia funcționau 1084 de școli, apoi în anii 1920-1921 au fost înregistrate 1 747 de școli primare urbane și rurale, fiind repartizate după naționalități în felul următor: „1 233 – românești, 200 școli – ucrainene, 120 – rusești, 78 – bulgare, 73 – germane, 38 – evreiești, 3 – poloneze și două școli – alte naționalități. Totodată, au fost înregistrați 2 746 de învățători, dintre care 1 892 erau români și 854 – minoritari. Numărul elevilor de la 7 la 13 ani, după recensământ, a fost în 1920-1921 de 398 695, iar numărul copiilor înscriși în școală a fost de 136 172 sau 34,2%. Numărul absolvenților școlilor primare a fost de numai 4 566” [16, p. 20]. Prin urmare, după cum se poate observa din acest tablou, la capitolul construcții școlare, au fost realizate progrese deosebite, dacă ținem cont de situația economică de după război. Între 1918 și 1921, numărul școlilor a crescut cu 663. În ceea ce privește frecvența elevilor, doar 34,2% umblau la școală, nemaivorbind de absolvenți, numărul cărora era destul de mic.

Bibliografie

1. Bârsănescu Șt. Politica culturii în România contemporană. Studii de pedagogie. Iași: Terec, 1937. 359 p.
2. Rusu Oana. Pe holurile școlii interbelice. <http://ziarullumina.ro/pe-holurile-scolii-interbelice-48295.html>.
3. Peneș Nicolae. Dr. C. Angelescu – reformator al învățământului românesc în perioada interbelică. <http://opiniabuzau.ro/dr-c-angelescu-reformator-al-invatamantului-romanesc-in-perioada-interbelica-i>.
4. A.N.R.M., Fond. 66, inv. 1, dos. 11.
5. A.N.R.M., Fond. 339, inv. 1, dos. 188.
6. Decret-Lege pentru înființarea și organizarea comitetelor școlare. În: Școala.1921, nr 1 – 4, p. 1 – 18.
7. A.N.R.M., Fond. 339, inv. 1, dos. 343, vol. 1.
8. A.N.I.C., București, Fond. Casa Școalelor, dos. 374/1925.
9. A.N.I.C., București, Fond. Casa Școalelor, dos. 28/1926.
10. A.N.I.C., București, Fond. Casa Școalelor, dos. 229/1927.

11. Angelescu C. Evoluția învățământului primar și secundar în ultimii 20 ani. București: Curentul, 1940. 82 p.
12. A.N.R.M., Fond. 70, inv. 5, dos. 140.
13. A.N.R.M., Fond. 120, inv. 1, dos. 1154.
14. A.N.R.M., Fond. 339, inv. 1, dos. 537.
15. A.N.R.M., Fond. 70, inv.5, dos. 116.
16. Angelescu C. Lege pentru învățământul primar al statului și învățământul normal-primar. București: Cartea română, 1925. 293 p.

ASPECTE DIDACTICE ÎN STUDIAREA TEXTULUI LITERAR ÎN CLASELE PRIMARE

Silvia GOLUBIȚCHI, conf. univ., dr.

Catedra PMÎP, UST

Rezumat. Studiarea *textului* se bazează pe descifrarea codului literar. Există diverse tipuri de texte literare, fiecare având variate modalități de abordare care se practică la mai multe lecții. Fiecare lecție începe printr-o activitate pregătitoare în lumea textului, apoi lectura textului, care are la bază următoarele condiții: *condiția lecturii ca eveniment, condiția lectorului ca performanță, condiția textului poetic ca operă, condiția interpretării ca act de comprehensiune și de recreare*. Orice descifrare a textului se axează pe două operații: *înțelegerea și interpretarea*.

Cuvinte cheie: text, text literar, ipostaze ale textului literar, tipuri de texte, condiții.

DIDACTIC ASPECTS OF LITERARY TEXT STUDYING WITHIN ELEMENTARY SCHOOL CLASSES

Abstract. Text study emphasizes literary code deciphering. There are various types of literary texts, each with a variety of approaches to be explored within classes. Each class begins with a preparatory activity in the text world, followed by text reading that stipulates the next conditions: reading condition as event, lecturer's condition as performance, condition of poetic text as a work, condition of interpretation as an act of comprehension and recreation. Any text deciphering has at its basis two operations: comprehension and interpretation.

Keywords: text, literary text, literary text hypostases, types of texts, conditions.

Studiul limbii și literaturii române are o însemnătate deosebită în formarea elevilor asigurând evoluția lor intelectuală, iar *textul*, reprezintă sursa validă de informații, pe care elevul o primește. Textele incluse în manual, diverse ca tematică, ca genuri și specii literare îl pune pe elev în situația de a medita asupra evenimentelor, de a le interpreta.

În studiarea *textului* se pune accent pe descifrarea codului literar care cuprinde: *noțiuni de vocabular, sens propriu și figurat, versificație la textele lirice, procedee ale expresivității, modalități de expunere, stiluri și originalitatea exprimării* etc.

Textul în concepția autoarei Mariana Marin reprezintă de fapt atitudinile autorului, care se manifestă în propriile trăiri față de lume, față de valorile umane, atitudini care evidențiază anumite concepte de viață, idealuri, convingeri [1, p. 7].

Heinrich Plett consideră *textul* ca un *semn lingvistic originar*, în virtutea faptului că limba reprezintă aspectul comun tuturor textelor. Filozoful-lingvist face o corelare între semnul lingvistic „text” și alte semne, transpunerea elementelor fundamentale ale comunicării semiotice asupra semnului lingvistic „text”, ajungând la detașarea următoarelor caracteristici:

- Textul are la bază o convenție socială; iar arbitrarul său înseamnă desemnarea, de către societate, de-a lungul timpului, a unor semnificații, semnificați și referenți diferiți;

- Textul are o parte material – limba și o semnificație – sensul, în concordanță cu semnalul sonor sau scris; conținutul de adevăr și real al textului este determinat de relația dintre referent și semnul *text* care se constituie ca semn conform triunghiului semiotic (semnificant, semnificat, referent); tipologia textuală e determinată de distribuția mulțimii de subsemne în diferite realizări textuale;
- Textele se referă la un inventar de semne lingvistice care formează baza lor de constituire. Acest inventar (cod) este organizat în mai multe subcoduri. Codul nu conține doar inventarul de semne lingvistice, ci și regulile după care semnele pot fi combinate între ele, ceea ce înseamnă, că anumite actualizări lingvistice se exclud în text, altele, în schimb, se tolerează [7, p. 22].

Textul este o unitate a vorbirii, acceptat în calitatea sa de enunț în interiorul unei situații de comunicare, realizată ca formă orală sau scrisă și poate fi rupt de situația de comunicare originală și utilizat într-un context spațio-temporal diferit.

Varietatea textelor este dată de următoarele aspecte [3, p. 127]:

- apartenența la diferite genuri și specii literare;
- prezența unor moduri de expunere diferite, dar în interferență;
- dominant conținutului textului: *istoric, patriotic, peisagistic, științific*.

Textul literar este un produs finit, are un început și un sfârșit, formează o entitate autonomă și este dotat cu o organizare internă bine definită. El este privit ca un sistem ce se raportează la diverse subsisteme ce compun o unitate, ca expresie a realului concretizat în semne estetice.

Există mai multe tipuri de texte:

- *Texte orale* (a căror geneză este concomitentă cu performarea/rostirea lor);
- *Texte scrise* (cele literare, note, manuscrise, articole etc.);
- *Texte narrative* (caracterizate prin construcții enunțative și conectori temporali);
- *Texte descriptive* (caracterizate prin conectori adverbiali și adjectivali-pronominali);
- *Texte poetice* (repetiții, simetrii, topică specifică, limbaj poetic);
- *Texte dialogate* (caracterizate prin succesiunea întrebare-răspuns, schimbul de replici) etc.

Se cunosc câteva criterii pentru selectarea textelor literare și nonliterare specifice învățământului primar, întâlnite și la cercetătoarea Mariana Marin, care sunt [2]:

- **valoric-estetic:** include diferite genuri și specii literare, opere din creația populară și din cea universală, opere ale măștrilor cuvântului;
- **tematic:** prezintă seria de interese a elevilor: universul copilăriei, lumea celor ce nu cuvântă (fauna și flora), datinile și obiceiurile neamului etc.;

- **formativ:** corespunde vârstei, deci, să fie scrise într-un limbaj pe înțelesul elevilor, capabil să genereze interesul lor; să ofere situații variate de structurare a unor capacități proprii înțelegerii textului; să contribuie la dezvoltarea competenței și performanței lingvistice; să stimuleze gustul pentru lectură.

Studierea textelor în ciclul primar se poate realiza în mai multe forme:

- texte studiate în manualele de bază;
- texte de lectură intercalate între textele de citire;
- lecturi suplimentare recomandate de învățător;

Alina Pamfil enunță ipostazele didactice ale textului [4, p. 200]:

- *Textul ca suport al lecturii.* Această perspectivă cuprinde toate categoriile textuale.
- *Textul ca creație literară* permite înțelegerea integrală a textelor, înțelegere ce se poate continua prin analiză și interpretare.
- *Textul ca obiect cultural* se înscrie în contextul cultural, care l-a generat sau în orizontul cultural pe care îl re-creează.

În citirea textelor literare simpla exersare a actului cititului nu poate asigura însușirea capacității elevilor de a se orienta într-un text, dacă nu se are în vedere, în același timp, înțelegerea mesajului unei creații literare, științifice sau de o altă natură, înțelegere realizată în baza analizei multiple a textului. Pentru citirea textului se respectă una dintre condițiile de citire a textului [4]:

A. *Condiția lecturii ca eveniment:* de cunoaștere, de plăcere estetică, de motivație a lecturii, de necesitate a explicării și interpretării înțelegerii sensurilor, a sugestiilor, de descoperire a noi/complementare semnificații în continua raportare la sine ca *eu-cititor*.

B. *Condiția lectorului ca performanță:*

- - vorbitor/comunicant literar-artistic cult;
- - este motivat de trebuința/dorința lecturii;
- - este interesat de un continuu act de comunicare cu textele literare;
- - are o atitudine deschisă față de confort: intelectuală, spirituală;
- - are abilități de explicare/comprehenșiune a textului.

C. *Condiția textului poetic ca operă:*

- - este o așteptare;
- - promite o provocare;
- - solicită o receptare/ angajare;
- - implică intuiția cititorului;
- - comunică prin imagini artistice;

- - oferă un nou univers spiritual, care-ți îmbogățește/ întregeste ființa – aceste valori imanente fiind supuse selectării-structurării pe principiile conținuturilor ELA.

D. *Condiția interpretării ca act de comprehensiune și de recreare:*

- - lecturi repetate/reflecție/trăire, conștientizând intuițiile;
- - înțelegere/comprehensiune;
- - captare de sensuri/semnificații (motive);
- - explicarea/comentarea sugestiilor;
- - transferul mesajului textului prin dezvoltarea sensului într-un text propriu.

Momentele de debut ale lecțiilor pregătesc întâlnirea cu textul prin două modalități:

- facilitează înțelegerea prin explicarea cuvintelor și expresiilor presupuse necunoscute;
- modelează orizontul de așteptare al elevilor prin apropierea de problematică (conturare a temei, anticipare a conținutului pornind de la titlu sau de la cuvinte-cheie).

În privința întâlnirii propriu-zise cu textul, cunoașterea constă în *lecturi succesive*, urmate de secvențe focalizate asupra proceselor de *înțelegere și interpretare*. Activitățile consacrate *înțelegerii* urmăresc clarificarea integrală a suprafețelor lexicale ale textului și sunt orientate de întrebări ce iau în calcul structura lui dominantă (narativă în primul caz, predominant descriptivă în cel de-al doilea), iar cele de *interpretare* se axează pe semnificația textului.

Modelul propus de Judith Langer [Apud A. Pamfil, p. 64] accentuează rolul lecturii în procesul receptării și formulează patru tipuri de relații care se stabilesc între *cititor și text*, prin actul lecturii:

1. *a păși din exterior spre interior: intrarea în lumea textului;*
2. *a fi în interior și a explora lumea textului;*
3. *a păși înapoi și a regândi datele pe care le avem;*
4. *a ieși din lumea textului și a obiectiva experiență.*

Orice lecție de citire a unui text începe printr-o activitate de pregătire a elevilor în vederea lecturii, care are menirea de a-i introduce în atmosfera generală a textului, în problematica lui. Pregătirea pentru citire se realizează:

- printr-o conversație adecvată;
- prin relatarea cadrului didactic (atunci când elevii nu cunosc faptele necesare înțelegerii textului);
- în baza observațiilor și impresiilor elevilor (raportându-se la contactul nemijlocit cu realitatea despre care vor afla în text, prin citire);

- fie în baza unor expuneri libere ale elevilor;
- vizionarea unui spectacol, film etc.;
- lecturarea imaginii/taboului sau a unui șir de benzi desenate;
- prin comunicare nonverbală/paraverbală.

Fiecare tip de text presupune o abordare didactică prin care se respectă noțiunile teoretice studiate cu elevii claselor primare. O posibilă abordare este relatată în tabelul 1.

Tabelul 1. Abordarea textului literar

Abordarea textului liric	Abordarea textului epic
<ul style="list-style-type: none"> • <i>integrarea textului în unitatea de învățare</i> (de regulă, textele suport sunt grupate într-o unitate de învățare după tematica pe care o abordează); • <i>motivarea elevilor pentru citire și cunoașterea textului</i> (prezentarea unor informații despre autor și opera lui, despre tematica textului; această conversație va crea climatul afectiv necesar); • <i>citirea poeziei de către elevi</i> (în gând); • <i>explicarea cuvintelor și expresiilor</i>; folosirea lor în structuri noi; • <i>întrebări pentru verificarea înțelegerii textului</i> (sunt adresate de învățător sau chiar de elevi, unul altuia); • <i>citirea în lanț</i> (se va evita citirea fiecărui vers de către un alt copil, pentru a nu crea un model de citire sacadată); • <i>citirea model a învățătorului</i> (urmărește oferirea unui model de citire expresivă, respectând o intonație și un ritm potrivit); • <i>descifrarea mesajului poetic</i> (exprimarea sensului figurat al cuvintelor; identificarea mijloacelor artistice (pentru care se folosește generic denumirea „expresii frumoase”)); 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>integrarea textului în unitatea de învățare</i> (de regulă, textele suport sunt grupate într-o unitate de învățare după tematica pe care o abordează); • <i>motivarea elevilor pentru citirea și cunoașterea textului</i> (prezentarea unor informații despre autor și opera lui, despre evenimente/personaje etc.); • <i>familiarizarea elevilor cu textul</i> (citirea individuală, în gând); • <i>explicarea cuvintelor și expresiilor</i> (elevii pot lucra cu dicționare); folosirea cuvintelor și a expresiilor în structuri noi (nu este suficientă explicația; pentru a ne asigura că elevii și-au însușit cele explicate, solicităm formularea de enunțuri sau mici texte); • <i>întrebări pentru verificarea înțelegerii textului</i> (sunt adresate de învățător sau chiar de elevi, unul altuia); • <i>citirea în lanț a textului</i> (acest exercițiu permite exersarea citirii cu voce tare pentru un număr mare de elevi: fiecare elev citește 2-3 propoziții, într-o ordine stabilită anterior); • <i>citirea textului pe fragmente logice</i> (delimitarea fragmentelor conform unor criterii stabilite); • <i>formularea ideilor principale și</i>

<p>identificarea semnificațiilor imaginilor artistice folosite de autor etc.; la clasa a IV-a se pot identifica tablourile care compun textul – dacă este cazul și se poate încerca formularea mesajului textului în 1-2 enunțuri);</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>valorificarea textului</i> (după modelul mijloacelor artistice identificate în text, fără definiții, se cere elevilor să realizeze construcții asemănătoare, în scopul nuanțării vocabularului); • <i>memorarea unei strofe și recitarea ei</i> (sarcină utilă pentru exersarea expresivității citirii); • <i>exerciții de scriere</i> – se desfășoară în diferite momente ale lecției. <p>NB! Așa cum se poate observa, textul liric nu se împarte în fragmente și nu se povestească.</p>	<p><i>alcătuirea planului de idei</i> (analiza conținutului fiecărui fragment; povestirea fiecărui fragment; formularea unei idei reprezentative, sub forma unor propoziții enunțiative, clare, concise sau ca titluri);</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>povestirea textului după planul de idei</i> (foarte importantă pentru dezvoltarea deprinderii de exprimare corectă; se va respecta ritmul propriu al fiecărui elev pentru a-i încuraja să se exprime, să comunice), urmărindu-se permanent: succesiunea logică a ideilor; formularea unor enunțuri corecte sub aspect logic și morfologic; folosirea unui lexic corespunzător; exprimarea fluentă, expresivă, cu intonație și ritm adecvate; • <i>citirea model a textului de către învățător</i> (sau de către un elev care stăpânește bine tehnica citirii); • <i>citirea după model</i> (învățătorul va aprecia progresul fiecărui elev); • <i>citirea selectivă</i> (pe baza unor cerințe formulate de învățător/elevi); • <i>exerciții de cultivare a limbii române literare</i> (în funcție de conținutul vizat pentru ora/orele respective sau de particularitățile textului); • <i>exerciții de scriere</i> – se desfășoară în diferite momente ale lecției și acoperă aproximativ o treime din timpul de lucru; este recomandat ca sarcinile de scriere să aibă legătură cu textul.
---	---

Pentru textele care aparțin genului dramatic nu se rezervă lecții aparte pentru ciclul primar. Modalități de realizare a acestuia sunt: vizionarea spectacolelor, jocul de rol, înscenarea dialogurilor etc.

În clasele primare aceste etape vor fi respectate pe parcursul câtorva lecții, abordându-se unele aspecte la fiecare lecție, pentru formarea deprinderilor de interpretare a textului.

Bibliografie

1. Marin M. Didactica lecturii. Chișinău: Cartier, 2013.
2. Niculcea T., Marin M. Limba română, clasa a III-a, Ghidul învățătorului. Chișinău: Editura Cartier, 2007. 79 p.
3. Nuța S. Metodica predării limbii române la clasele primare. Iași: Aramis, 2002.
4. Pamfil A. Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare. Pitești: Paralela 45, 2009. 278 p.
5. Parfene C. Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico- aplicativ. Iași: Ed. Polirom, 1999. 181 p.
6. Pânzaru I. Practici ale interpretării de text. Iași: Editura Polirom, 1999.
7. Plett H. F. Știința textului și analiza de text. București: Editura Univers, 1983.

STRATEGIES OF FORMING LEARNING MOTIVATION FOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Ahlam DARAWSHA, PhD student

Tiraspol State University

Abstract. Motivation lies at the basis of the good functioning of human action components, regardless of the activity carried out or the level of procurement of the person making the effort in its realization. In an educational context, motivation acts as a triggering and supportive factor in learning. In order to prevent the lack of productivity characterized by the inversely proportioned ratio between the results obtained and the effort, the teacher has the responsibility to motivate the student by implementing different motivation strategies. This study provides an analysis of the most effective strategies aimed at motivating elementary school pupils to learn: identifying learning needs and motives, stimulating cognitive impulse, convergence and interest capture, stimulating competition, reducing anxiety etc.

Keywords: learning motivation, student, teacher, didactic strategies and methods.

STRATEGII DE FORMARE A MOTIVAȚIEI DE ÎNVĂȚARE LA ELEVII ȘCOLII PRIMARE

Rezumat. La baza bunei funcționări a componentelor acțiunii umane stă motivația, indiferent de activitatea desfășurată sau de nivelul de achiziții ale celui care depune efort în realizarea acesteia. În context educațional, motivația acționează ca factor declanșator și susținător al activității de învățare. Pentru a preveni lipsa de productivitate caracterizată prin raportul invers proporțional stabilit între rezultatele obținute și efortul depus, profesorului îi revine responsabilitatea de a susține motivațional elevul prin implementarea diferitor strategii de motivare. Studiul de față oferă o analiză a celor mai eficiente strategii de stimulare a motivației pentru învățare a elevilor de la treapta primară: relevarea necesităților și motivelor de învățare, stimularea impulsului cognitiv, convergența și captarea interesului, stimularea competiției, reducerea anxietății etc.

Cuvinte-cheie: motivația pentru învățare, elev, profesor, strategii și metode didactice.

Motivation for learning can prove very volatile. Rolland Viau offers a number of suggestions for teaching activities to be motivating and interested in learners, but *he proceeds* in an analytical way, considering that the teachers should think about the teaching strategies according to the knowledge they need to provide to students, *declarative knowledge and procedural knowledge* [10].

Motivational strategies are expressed in the first place through certain motivation methods, among the best known being the following: *diagnosis of needs and reasons; stimulating cognitive impulse; convergence and interest capture; competition and gratification; avoiding anxiety; heuristic conversation.*

The method of diagnosis of needs and motives consists in finding out and stimulating the necessary needs and motivations, appropriate to the didactic activity, especially the stencical ones, in order to ascend in the social hierarchy according to the ideal of life and education of each student. A special role in this method is the ability to evaluate these motivational supports, to appreciate their link with the learning activity.

The method of cognitive impulse stimulation is carried out in correlation with founding motivational elements, with a higher emphasis on cognitive needs, correlated with the level of aptitudes and learning abilities of each individual. It is necessary to overcome empirical practices such as common sense-empiricism, easy descriptivism, redundancy and, of course, overcoming the insignificant - banal in what is transmitted. In this sense, we recommend teaching techniques: novelty in information - novelty, surprise, contrast and conflict of ideas, contradiction and logical paradox.

The method of convergence and interest capture necessarily implies persuasive and empathetic capacity on the part of the teacher, as well as other didactic skills on the part of the teacher in order to stimulate interest in learning and self-assertion.

The competition and gratification method relies heavily on stimulating students' self-affirmation, especially by resorting to a number of means that can stimulate activity, such as appreciations, prizes, rewards. This method is mainly found in stimulating creation and creativity, as well as in other types of stimulation.

Avoiding the feeling of anxiety - fear, fear of teaching, correlated with the personality of the teacher teaching the discipline, is a particularly stressful factor (teachers who adopt and promote authoritarian styles and tactics without psycho-pedagogical support) with a negative impact on the learning activity. Other specific methods are:

Heuristic conversation - regarded as a specific way of investigation, activation and participation of pupils in the process of education and training, heuristic conversation is a specific method of stimulating learning motivation, and is concretized in an exchange of ideas between the teacher and the pupils, through which the latter are helped: *to analyze; to comment; discover new issues; to express opinions - attitudes; to make contributions to the dialogue*. This didactic method involves changing the relationship between instruction and learning, developing pupil autonomy, predisposing them to the learning method focused on discovery and research. From subject of education, the student becomes subject of the educational action, from a passive receptor, becomes an active participant in training and education. The teacher, as the main source of information, becomes the mentor and organizer of the pupils' knowledge activity, helping in a more methodical way.

Case study - just like other interactive methods, case study actively involves students in analyzing and evaluating a situation. It motivates the participants in expressing opinions, valorizes the taught knowledge, thus allowing the cognitive transfer.

Debating a Problem - Problematization, in general, heuristic conversation actively involve participants in presenting ideas and analyzing information. In addition to valorizing information in combination with group experience, this interactive approach involves identifying and clarifying less explicit, nuanced and less understood lessons. It

also implies a greater intellectual effort on the part of learners, as the debates are carried out on the basis of a mandatory minimum bibliography to be attended by students.

Role Playing - This method is a combination of case study and demonstration that requires students to play a role assigned by the teacher, a role that anticipates the future role of the graduate, appealing in this respect, to the anticipative socialization functions. This method has advantages in that it prepares students for real life situations and develops the skills needed to strengthen their capacities and skills.

Stimulation - School environment necessarily involves this method, both in the training process itself and in education and learning in general. It is a method that is less used in civil education, being more found in the military, so we will not insist on it. *Simulation* ensures the active and responsible involvement of participants while at the same time stimulating-motivating the participant - students in solving the created situations, valorizing the knowledge in the field of preparing each pupil and student.

Cooperation and Interactivity - Other useful and effective methods of learning and teaching are, in general, those aimed at learning through cooperation and interactivity, and which combine a set of instructional strategies that employ small student teams to promote peer interaction and collaboration in addressing some study topics. Collaborative learning occurs when students work together, sometimes in pairs, sometimes in small groups, to solve a problem, explore a new theme or create new ideas, so as to achieve a common goal .

Within the didactic strategies, among the effective methods of the didactic act itself, the interactive ones also have an important role [8], [9]. An interesting model for approaching and valorizing the interactive and heuristic didactic strategies is proposed by Pare A. and subsequently adapted by us in the context of analysis of the relationship between education, affectivity and motivation. Such a model allows the development of some combinative methods and aims at a new type of pedagogy, the „implicitly confirmative”, which is achieved through a so-called didactic process of a personalized type where the emphasis is placed on student pupil rather than pupil.

In order to teach declarative knowledge, generally regarded by students as a set of theoretical and abstract information to be learned by hand, Viau formulates the following requirements [10, p. 128-133]: *start teaching by an anecdote, an insidious story about the theory to be taught or a problem to solve; ask students about their previous knowledge of the phenomenon or theory to be explained; present the lesson plan in the form of questions (this way of presenting the subject obliges the students to focus their attention on the important issues and to seek answers to the questions asked); organize knowledge in the form of schemes that make it possible to highlight links between concepts; give examples to interest the pupils; use analogies (so we get students to establish relationships between a domain they know well and another).*

As far as procedural knowledge is concerned, Viau recommends teachers to get students accustomed to awareness of the steps to be taken in solving a problem, regardless of the field. If the student's motivation problems are found in his perceptions of his / her competence to carry out an activity and the degree of control he / she believes exerts on that activity. Rolland Viau recommends the following intervention strategies [10, p. 175-179]: the teacher has to teach students to think positively when facing a difficult task („it's hard, but I'm capable of succeeding"); the teacher has to get students accustomed to realistic set standards of success, to relate to their previous achievements, and not always to compare with other colleagues; whenever possible, the teacher should let students define their learning objectives by themselves; these goals should be precise, in the short term and take into account the pupils' capacities; in certain situations, when performing a task, the teacher can ask the student to verbalize the operations they perform; in this way, he will be able to get acquainted with the procedures that are well executed, but also with those that require further exercises; the teacher must get the pupil accustomed to not judge too severely and not to be guilty when he / she is wrong; the teacher should strive to pay equal attention to all students, no matter what their abilities are. All these suggestions show, once more, that student motivation issues are extremely diverse, and the teacher's intervention can not be based on prescriptions, but must be tailored to each individual situation. Learning strategies are techniques or processes associated with the acquisition, handling, and use of academic or technical material [1], [4, p. 138-139].

D. Dansereau [3, p. 138-139] distinguishes between primary and learning-training support strategies. *Primary strategies* are used to work on the material; they act directly to acquire and process information so that it can be understood, retained, updated, and transformed better, and can lead to the transformation of cognitive structures and processes. *Support strategies* are used to operate on their own: indoors in order to maintain the internal climate conducive to learning. They indirectly influence the process of information processing, directing it, keeping it and leading it, making primary strategies more efficient. As *primary strategies* of learning, D. Dansereau lists: *identification, understanding, restraint, recovery*. Learning-development *support strategies* include: techniques for learning attitudes that are *conducive to learning, ways to cope with diminishing focus due to fun, fatigue, or frustration; strategies of self-stimulation, voluntary blurring of competing actions during a dominant action, attention control, time planning, metacognitive control specific to the individual* [apud, p. 138].

Some researchers / authors identify learning strategies with adaptation strategies [2], [5], [9]. Both types of strategies are based on learning self-coaching, self-direction, self-coaching of cognitive processes to produce a behavioral outcome.

A group of Finnish researchers [apud, p. 138-139] identified the following types of *adaptation strategies*, all depending on the learner's attitude towards the learning task:

complete orientation towards the requirements of the task; self-orientation; orientation towards group requirements. The Finnish authors observed the following: (a) students strongly-oriented to task do better with all the sub-strategies of discourse understanding; (b) students with strong ego-defensive orientation (to themselves) do the hardest in all situations because of the adjustment effort they have to make; (c) group-oriented pupils (social addiction) are very sensitive to teachers' expectations and indications, they anticipate teachers' needs very well and direct their attention to the superficial aspects of discourse, which helps them to adapt to the social situation (created / but they are not effective in activating prior knowledge, nor in building macro-structures and modeling.

In the process of assimilation, processing, operation, development, there are learning strategies, as well as cognitive styles and learning styles, that determine and require different approaches of the teacher, either in the project act or in the relation act, all for proper motivation of pupil's effectiveness. *The content of the cognitive style* concept does not cover „strategists; individual's life, montage, motives, interests and moral values” [6, p. 140]; they are frequently approached in the learning style. If cognitive style refers to the organization of cognitive process control, the learning style refers to organizing the control of learning and acquiring knowledge strategies. *The learning style* consists of "individual preferences for specific learning environment (where, when, with whom the learner prefers to learn / study), the preferred ways of learning and studying, such as preference for illustrated texts, work in team versus independent work, preference for structured versus unstructured situations, pause or sustained learning rhythm. The most common learning style is defined as „a combination of cognitive, affective and other mental factors that serve as relatively stable indicators of how the learner perceives, interacts with the learning environment” [ibidem]. Under these conditions, it seems that if the student is to get the stage of learning independently, becoming strong and authentically self-motivated, the question of respecting the learning style can (can) be neglected.

D.C. McClelland is the one who will develop a theory of motivation (human) where the *need for achievement, success / performance* is considered together with the *need for affiliation and power of authority*, one of the three fundamental motives of human behavior. In his conception, we are all mobilized by these essential needs, but in varying degrees and with different dominances, which explains the interindividual differences. *The need for power* expresses our tendency to lead, to be authoritarian, to impose our will and desire for the attention of others to locate upon us. People dominated by power needs tend to do everything that depends on them to occupy the highest and most authoritative position in an organization, in a collective. There are two dimensions of power: negative size (when power is used for personal purposes); positive dimension: when power is used for social purposes. *The need for achievement / success* expresses „the aspiration to achieve, in a competition, a goal according to norms of excellence”

[apud 7, p. 73]. In people where the *need for achievement* predominates, it matters the attainment of success and performance in a socially appreciated action. McClelland, and Atkinson, found that the need for success intensifies when the person concerned knows that his actions will be evaluated by a standard of achievement, and the outcome of the action is subject to appreciation. The two psychologists have shown that the intensity of this fundamental type of motivation depends on: motive power / intensity; the probability of success; the expectation of success; attractiveness of performance, which depends on eventual recompense (incentive value), but also on probability of success. The people in which the *need for achievement* predominates have the following characteristics: are realistic; especially looking for medium difficulty tasks to ensure success; clearly distinguish the situations they can control and those they cannot control; have the ability to postpone reward; need to know the results of their actions and how they have been appreciated.

In this context we must remember (for the school context): to take care of the need for achievement / performance of all our pupils (wherever they feel attracted); in essence, satisfying the realization needs fuels self-realization; by their achievements they are self-reliant; where there isn't any, we, the teachers should offer our pupils points and desirable professional, social, and humanistic ideas / fields of work to make them life goals; to constantly give our students our assessments and appreciations so that they can compare their own standards with those formulated and required by us; as well as to have the clearest perception of their level and what they have to do; to help them formulate their own standards, and the exigency to become self-exacerbated; to take care of meeting the teachers' need for success / performance; we can thus achieve a double effect; we can expect spectacular, important achievements.

The need for achievement and performance has an equally important role in the dynamics of motivation; the more motivated a pupil, the better his performance, the better his performance, the more his motivation will grow. The achieved performance decisively influences the student's perception of his / her own competence (in a field, in a certain type of tasks). D. Sălăvăștru [7, p. 81] notes: „The effect of performance on the student's self perceptions may be positive or negative. If a student succeeds in a learning task that he has cognitively engaged in and persevered in solving it, he will estimate that performance has been worth it. This will improve the learner's view of his or her own activity and make it more profitable for that type of activity. At the same time, a failure can have a negative effect on the learner's perceptions of his / her own competence, doubting his / her possibilities of success in the activities the teacher proposes”.

Adjusting the relationship between motivation and performance is achieved through the aspiration level. „When a subject, according to M. Reuchlin (1999), performs a task, whatever it may be, it may have a sense of success or failure, and its subsequent conduct is affected by this. This feeling can result from comparing current

information, the result obtained in the task, with reference information called „aspiration level”. This level is within limits” [p. 445]. According to P.H. Chombart de Lauwe [2], aspiration expresses the personality of an individual; it represents „a desire stimulated by images, representations, models, which are also the fruit of culture and at the same time contribute to its continuous change; also by his aspirations, the individual brings an intimate part of himself into a social action ” [p. 24]. The French sociologist argues that aspirations can be located in three successive plans, following „the distance and nature of the objects to which they tend” [idem, pp. 33-34]: a) *Desires* are „a movement of a being to an object that he does not possess or to the preservation and development of a possessed asset”; b) *Expectations* express „the requirement of a more important change, and the maintenance of a state of great value, of achieving a new situation for ourselves or for a more or less wide group to which we belong”; the expectation is related to „the care, the constraint of the concern we want to escape, the fear of losing what we possess, and, at the same time, the desire for a new order, the new conditions in which greater freedom will be achieved”; c) *Hope* corresponds to „a global attitude of the being, beyond the disillusionment and deception, keeps reason to live in the face of any failures”.

There is a significant number of *environmental factors* that teachers can use to increase student motivation [8], of which:

Start the lesson by giving students a reason to be motivated. From primary school research, it is found that there was no teacher to explicitly tell students that they can get personal satisfaction from fulfilling a school assignment. When new tasks were presented, only a third of teachers' comments were motivating. („I think you will like it and it will be useful to you”). Most new tasks were introduced by neutral or even negative comments. („I know this will not please you, but ...”).

Clear expectations. Teachers do not frequently provide clear enough data on the tasks that students have to accomplish. They are addressing a new task without giving them a reason to accomplish the task and no reason to complete it. Students need to know in exact terms: 1) what the teacher is expecting to do from them; 2) how they will be evaluated; 3) what will be the consequences of the different actions taken by them.

Fixing short-term goals. We need to help students set up short-term tasks, enjoy the activities they once considered reluctant.

Verbal and written appreciation. In many cases tangible reinforcement is not as effective as the teacher's verbal appreciation. Praise is the most natural and easiest to administer among the motivational techniques available to a teacher. We emphasize that, more important than the amount of praise the teacher can use is its quality, that is, the way it is offered. In this case, we refer to the degree of relationship of praise with a definite desirable behavior, its specificity and its credibility. Specificity refers to the fact that the teacher values a pupil for a specific behavior and not a general „good”. *Praise* is

credible if it is honestly offered for a real good thing done. A study has been conducted on how teachers teach poor learners as well as those with non-adaptive behaviors.

Judicious use of scoring. The scoring system used in most schools simultaneously presents three different functions: *evaluation, feedback and mobilization.*

Stimulating discovery, exploration, epistemic curiosity, new, surprising, complex or ambiguous stimuli create a kind of „cognitive awakening” called epistemic curiosity. This creates the premises of motivation to seek new ways of understanding and solving problems. Here are several ways that epistemic curiosity can be stimulated: *surprise.* A simple experiment that can be used: a ball is squeezed through a metal ring. By warming the ball and trying again the ball will not work. *Unusual.* A commonplace and commonplace fact can be used, as a launch pad for something unusual. For example, if students talk about their own learning-related issues, the teacher may in turn begin to expose his own dilemmas related to this subject.

Perplexity or insecurity. It occurs when there are a number of possible solutions to solve a problem, but none of them seem right.

Doubt or the conflict between two opposing beliefs. For example, „I smoke” and „smoking causes cancer”.

Contradiction. It is possible to invoke a discovery that seems to contradict some universally valid principles and laws. For example, in a non-Euclidean space, two parallel lines are intersecting.

The presentation of incomplete elements (figures, bodies) facilitates generative capacity.

Stimulating appetite. Providing a sample of reward before the subject that has made any effort has incentive effects on motivation. Showing students what a gesture of social significance means to them will be aware of what will happen if they work well. Or, a learning sequence can be conceived in which students have an initial success. It turned out that students were much more motivated when the teacher first spoke their name, then asked questions, rather than waiting for voluntary answers. By this initial appointment, teachers were able to control pupils' participation in the lesson.

Using familiar materials for examples. Instead of boring variables X and Y, it is possible to resort to the name of a teacher, or of a student. In order to teach them how the booklets are literate, they can use book titles that they have read. When using figures for different calculations, for example, the price of tickets from a rock concert can be used.

Minimizing the attractiveness of competitive motivation. A student sometimes to get the acceptance and approval of others attempts to undermine the teacher's authority. What can the student perceive in a negative way this behavior? For example, he may be involved in auxiliary school activities (a representative of the class at various sports, scientific competitions). In order to minimize competitive attractiveness, it is sometimes

necessary to use punishment for inappropriate behavior while at the same time stimulating appropriate behavior.

Minimizing the unpleasant consequences of pupils' involvement in school. Here are some of these possible unpleasant consequences: Physical discomfort (caused by: no pauses, a screen far away, a non-resonant room); diminishing self-esteem (due to the failure to solve certain problems that overcome them, the use of dishonorable calls by the teacher at the student's address); the situation where students are asked to participate in a competition where only a small part has the chance to succeed; have to listen to a boring, redundant presentation that does not train them; be tested in a lesson that has not been taught. A motivated child wishes to learn, rejoices when doing activities related to learning and believes that school and learning are important activities for his or her life. Using these strategies will allow children to develop their desire to have good results in school and the belief that learning is important and enriches their lives.

Evaluation in turn can also have effects on student motivation; its success being when the educator focuses more on student progress, on recognizing the effort each student makes to improve his/her own performance and not just to establish the level of knowledge. The student's evolution should be appreciated in positive terms, because disapproval is less effective in stimulating the motivation of learning.

The educator can develop a student's motivational profile by assessing his/her interests, attractions and rejections of one or another discipline, the future perspectives he/she has outlined, and the value he/she attaches to school activity.

Bibliography

1. Ausubel D., Robinson F.G. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 218 p.
2. Chombart de Lauwe P.H. Pentru o sociologie a aspirațiilor. Cluj-Napoca: Dac, 1972.
3. Dansereau D F. Learning Strategy Research. In: J.W. Segal, S.F. Chipman and R. Glaser (Eds.), Thinking and Learning Skills. Hillsdale, N J Erlbaum, 1985, (1). pp. 9-39.
4. Darawshe A. The role of teacher –student relationship in the development of academic motivation. In: Artă și educație artistică, 2014, nr.1 (23). pp. 121-123.
5. Jude I. School Psychology and Educational Optimum. Bucharest: Didactic and Pedagogical Publishing House, 2002. p. 115.
6. Negovan N. Tendințe de confirmare a modelelor de instruire în acord cu evoluția cunoașterii despre învățare. In: Zlate, M. (coord.) Psihologia la răspîntia mileniilor. Iași: Polirom, 2001.
7. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 182 p.

8. Pintrich P., Groot E. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. In: Journal of Educational Psychology, 1990 82(1), p. 33-50.
9. Klein P. S. Mediated Behavior Characteristics in a Family Bracket and their Influence on the Child in Different Cultures. In: P. Klein (Ed.), Babies, Infants, Parents and Therapists, Researches on Children Development in Israel, Baker Center, Bar-Ilan University and Reches publication, Ramat-Gan, 2000. pp. 19-54.
10. Viau R. La motivation dans la création scientifique. Editeur Presses Université du Québec, 2011. 167 p.
11. Маслов А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 467 с.

APLICAREA LOGICII MATEMATICE LA REZOLVAREA UNOR ECUAȚII, INECUAȚII ȘI SISTEME DE ECUAȚII, INECUAȚII ÎN CURSUL LICEAL DE MATEMATICĂ

Andrei HARITON, prof. univ., dr.

Laurențiu CALMUȚCHI, prof. univ., dr. hab.

Catedra DMFI, Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Elementele de logică matematică și teoria mulțimilor au pătruns simțitor în curriculumul școlar de matematică, începând cu clasele I-IV. Concepția logico-mulțime a contribuit la predarea - învățarea - evaluarea mult mai efektivă a matematicii în gimnaziu și liceu. Este însă evident că perspectiva concepției logico-mulțime spre sporirea rezultatelor școlare la matematică este foarte mare. În acest articol se deschid noi posibilități de utilizare a concepției logico-mulțime.

Cuvinte cheie: ecuație, inecuație, concepție, algoritm, metodologie.

APPLICATION OF MATHEMATICAL LOGIC IN SOLVING OF SOME EQUATION, INEQUALITIES, SYSTEM OF EQUATION AND INEQUALITIES IN THE COURSE OF MATHEMATICS LYCEUM

Abstract. Elements of mathematical logic and sets theory have entered significantly in the mathematics school curriculum beginning with primary classes. The logic-set conception has contributed to more effective teaching-learning-evaluation of mathematics in gymnasium and lyceum. It is obvious that the perspective of the logic-set conception in increasing the mathematical school results is very great. This paper opens new possibilities in using the logic-set conception.

Key-words: equation, inequality, conception, algorithm, methodology.

În didactica matematicii este bine cunoscută metoda intervalelor ce se aplică la rezolvarea ecuațiilor și inecuațiilor [1], [2]. În manualul [2], pagina 107, este expus algoritmul aplicării metodei intervalelor la rezolvarea inecuațiilor raționale. Acest algoritm conține 7 etape (pași). Se ilustrează aplicarea acestei metode prin rezolvarea unor exemple. În continuare, în pagina 109 a manualului [2] se explică aplicarea metodei intervalelor la rezolvarea în \mathbb{R} a inecuației $x^2 - 7x - 12 \leq 0$. La pagina 111 a manualului [2] se aplică metoda intervalelor la rezolvarea în \mathbb{R} a ecuației cu modul: $|2x - 1| - 3|x + 3| = 2x$. Continuând aplicarea metodei intervalelor, în manualul [2], pagina 112, autorii manualului ilustrează aplicarea metodei intervalelor la rezolvarea unei inecuații cu modul: $2|x - 1| + |x - 2| \leq 3$. Aici, manualul repetă, de asemenea, algoritmul aplicării metodei intervalelor. În continuare, pe paginile manualului [2], se repetă din nou algoritmul ce ține de metoda intervalelor la rezolvarea sistemelor de inecuații cu o necunoscută și la rezolvarea totalităților de inecuații cu o necunoscută. La pagina 111 a manualului [2] citim: „O argumentare fundamentală a metodei intervalelor va fi prezentată în clasa a XI-a”.

Din cele spuse în manualul [2] cu privire la metoda intervalelor rezultă:

a) *Metoda intervalelor în manualul [2] este utilizată neargumentat.*

b) *Metoda intervalelor se argumentează de fiecare dată din nou, când urmează a fi aplicată la o situație nouă.*

Această situație este incompatibilă cu studierea în clasa a X-a a elementelor de logică matematică.

În continuare vom expune rezolvarea unor ecuații, sisteme de ecuații, inecuații și sisteme de inecuații, utilizând elementele de logică matematică. Apropos, tema numită a fost abordată de noi și în alte publicații, în particular vezi monografia [3], paginile 112-120. Metoda logică de rezolvare, utilizată în loc de metoda intervalelor, nu apelează direct la axa numerică, ci se bazează pe noțiunea de predicat logic, pe operațiile logice cu predicate și alte noțiuni logice elementare.

Exemplul 1. Rezolvați prin metoda logică ecuația

$$|x + 1| - |x - 3| - |x - 2| = -5$$

Rezolvare:

000	$(x + 1 < 0)(x - 3 < 0)(x - 2 < 0) \Leftrightarrow (x < -1)(x < 3)(x < 2) \Leftrightarrow$ $x < -1$
001	$(x + 1 < 0)(x - 3 < 0)(x - 2 \geq 0) \Leftrightarrow (x < -1)(x < 3)(x \geq 2) \Leftrightarrow \emptyset$
010	$(x + 1 < 0)(x - 3 \geq 0)(x - 2 < 0) \Leftrightarrow (x < -1)(x \geq 3)(x < 2) \Leftrightarrow \emptyset$
011	$(x + 1 < 0)(x - 3 \geq 0)(x - 2 \geq 0) \Leftrightarrow (x < -1)(x \geq 3)(x \geq 2) \Leftrightarrow \emptyset$
100	$(x + 1 \geq 0)(x - 3 < 0)(x - 2 < 0) \Leftrightarrow (x \geq -1)(x < 3)(x < 2) \Leftrightarrow$ $-1 \leq x < 2$
101	$(x + 1 \geq 0)(x - 3 < 0)(x - 2 \geq 0) \Leftrightarrow (x \geq -1)(x < 3)(x \geq 2) \Leftrightarrow$ $2 \leq x < 3$
110	$(x + 1 \geq 0)(x - 3 \geq 0)(x - 2 < 0) \Leftrightarrow (x \geq -1)(x \geq 3)(x < 2) \Leftrightarrow \emptyset$
111	$(x + 1 \geq 0)(x - 3 \geq 0)(x - 2 \geq 0) \Leftrightarrow (x \geq -1)(x \geq 3)(x \geq 2) \Leftrightarrow x \geq 3.$

$$|x + 1| - |x - 3| - |x - 2| = -5 \Leftrightarrow$$

$$\left[\begin{array}{l} -x-1+x-3+x-2=-5 \\ x < -1 \\ \begin{cases} 3x+1=0 \\ -1 \leq x < 2 \end{cases} \\ \begin{cases} x=-5 \\ 2 \leq x < 3 \end{cases} \\ \begin{cases} -x=-11 \\ x \geq 3 \end{cases} \end{array} \right] \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \begin{cases} x=1 \\ x < -1 \end{cases} \\ \begin{cases} x=-\frac{1}{3} \\ -1 \leq x < 2 \end{cases} \\ \begin{cases} x=-5 \\ 2 \leq x < 3 \end{cases} \\ \begin{cases} x=11 \\ x \geq 3 \end{cases} \end{array} \right] \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \emptyset \\ x=-\frac{1}{3} \\ \emptyset \\ x=11 \end{array} \right] \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow x = -\frac{1}{3} \vee x = 11.$$

Exemplul 2. Rezolvați prin metoda logică inecuația

$$|x^2 - 5x + 6| + |x^2 + 3x - 4| \leq 7.$$

Rezolvare: $|x^2 - 5x + 6| + |x^2 + 3x - 4| \leq 7 \Leftrightarrow |x - 3||x - 2| + |x - 1||x + 4| \leq 7.$

0000	$(x - 3 < 0)(x - 2 < 0)(x - 1 < 0)(x + 4 < 0)$ $\Leftrightarrow (x < 3)(x < 2)(x < 1)(x < -4) \Leftrightarrow x < -4$
0001	$(x - 3 < 0)(x - 2 < 0)(x - 1 < 0)(x + 4 \geq 0)$ $\Leftrightarrow (x < 3)(x < 2)(x < 1)(x \geq -4) \Leftrightarrow -4 \leq x < 1$
0010	$(x - 3 < 0)(x - 2 < 0)(x - 1 \geq 0)(x + 4 < 0)$ $\Leftrightarrow (x < 3)(x < 2)(x \geq 1)(x < -4) \Leftrightarrow \emptyset$
0011	$(x - 3 < 0)(x - 2 < 0)(x - 1 \geq 0)(x + 4 \geq 0)$ $\Leftrightarrow (x < 3)(x < 2)(x \geq 1)(x \geq -4) \Leftrightarrow 1 \leq x < 2$
0100	$(x - 3 < 0)(x - 2 \geq 0)(x - 1 < 0)(x + 4 < 0)$ $\Leftrightarrow (x < 3)(x \geq 2)(x < 1)(x < -4) \Leftrightarrow \emptyset$
0101	$(x - 3 < 0)(x - 2 \geq 0)(x - 1 < 0)(x + 4 \geq 0) \Leftrightarrow$ $(x < 3)(x \geq 2)(x < 1)(x \geq -4) \Leftrightarrow \emptyset$
0110	$(x - 3 < 0)(x - 2 \geq 0)(x - 1 \geq 0)(x + 4 < 0) \Leftrightarrow$ $(x < 3)(x \geq 2)(x \geq 1)(x < -4) \Leftrightarrow \emptyset$
0111	$(x - 3 < 0)(x - 2 \geq 0)(x - 1 \geq 0)(x + 4 \geq 0)$ $\Leftrightarrow (x < 3)(x \geq 2)(x \geq 1)(x \geq -4) \Leftrightarrow 2 \leq x < 3$
1000	$(x - 3 \geq 0)(x - 2 < 0)(x - 1 < 0)(x + 4 < 0) \Leftrightarrow$ $(x \geq 3)(x < 2)(x < 1)(x < -4) \Leftrightarrow \emptyset$
1001	$(x - 3 \geq 0)(x - 2 < 0)(x - 1 < 0)(x + 4 \geq 0)$ $\Leftrightarrow (x \geq 3)(x < 2)(x < 1)(x \geq -4) \Leftrightarrow \emptyset$
1010	$(x - 3 \geq 0)(x - 2 < 0)(x - 1 \geq 0)(x + 4 < 0)$ $\Leftrightarrow (x \geq 3)(x < 2)(x \geq 1)(x < -4) \Leftrightarrow \emptyset$
1011	$(x - 3 \geq 0)(x - 2 < 0)(x - 1 \geq 0)(x + 4 \geq 0) \Leftrightarrow$ $(x \geq 3)(x < 2)(x \geq 1)(x \geq -4) \Leftrightarrow \emptyset$
1100	$(x - 3 \geq 0)(x - 2 \geq 0)(x - 1 < 0)(x + 4 < 0)$
1101	$\Leftrightarrow (x \geq 3)(x \geq 2)(x < 1)(x < -4) \Leftrightarrow \emptyset$ $(x - 3 \geq 0)(x - 2 \geq 0)(x - 1 < 0)(x + 4 \geq 0)$ $\Leftrightarrow (x \geq 3)(x \geq 2)(x < 1)(x \geq -4) \Leftrightarrow \emptyset$
1110	$(x - 3 \geq 0)(x - 2 \geq 0)(x - 1 \geq 0)(x + 4 < 0) \Leftrightarrow$ $(x \geq 3)(x \geq 2)(x \geq 1)(x < -4) \Leftrightarrow \emptyset$
1111	$(x - 3 \geq 0)(x - 2 \geq 0)(x - 1 \geq 0)(x + 4 \geq 0)$ $\Leftrightarrow (x \geq 3)(x \geq 2)(x \geq 1)(x \geq -4) \Leftrightarrow x \geq 3$

$$|x^2 - 5x + 6| + |x^2 + 3x - 4| \leq 7 \Leftrightarrow |x - 3||x - 2| + |x - 1||x + 4| \leq 7 \Leftrightarrow$$

$$\begin{aligned}
& \left[\begin{array}{l} \left\{ \begin{array}{l} x < -4 \\ (3-x)(2-x) + (1-x)(-x-4) \leq 7 \end{array} \right. \\ \left\{ \begin{array}{l} -4 \leq x < 1 \\ (3-x)(2-x) + (1-x)(x+4) \leq 7 \end{array} \right. \\ \left\{ \begin{array}{l} 1 \leq x < 2 \\ (3-x)(2-x) + (x-1)(x+4) \leq 7 \end{array} \right. \\ \left\{ \begin{array}{l} 2 \leq x < 3 \\ (3-x)(x-2) + (x-1)(x+4) \leq 7 \end{array} \right. \\ \left\{ \begin{array}{l} x \geq 3 \\ (x-3)(x-2) + (x-1)(x+4) \leq 7 \end{array} \right. \end{array} \right. \Leftrightarrow \\
& \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \left\{ \begin{array}{l} x < -4 \\ (x-3)(x-2) + (x-1)(x+4) \leq 7 \end{array} \right. \\ \left\{ \begin{array}{l} -4 \leq x < 1 \\ (3-x)(2-x) + (1-x)(x+4) \leq 7 \end{array} \right. \\ \left\{ \begin{array}{l} 1 \leq x < 2 \\ (3-x)(2-x) + (x-1)(x+4) \leq 7 \end{array} \right. \\ \left\{ \begin{array}{l} 2 \leq x < 3 \\ (3-x)(x-2) + (x-1)(x+4) \leq 7 \end{array} \right. \\ \left\{ \begin{array}{l} 3 \leq x \\ (x-3)(x-2) + (x-1)(x+4) \leq 7 \end{array} \right. \end{array} \right. \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \left\{ \begin{array}{l} x < -4 \\ x^2 - 5x + 6 + x^2 + 3x - 4 \leq 7 \end{array} \right. \\ \left\{ \begin{array}{l} -4 \leq x < 1 \\ x^2 - 5x + 6 - x^2 - 3x + 4 \leq 7 \end{array} \right. \\ \left\{ \begin{array}{l} 1 \leq x < 2 \\ x^2 - 5x + 6 + x^2 + 3x - 4 \leq 7 \end{array} \right. \\ \left\{ \begin{array}{l} 2 \leq x < 3 \\ -x^2 + 5x - 6 + x^2 + 3x - 4 \leq 7 \end{array} \right. \\ \left\{ \begin{array}{l} 3 \leq x \\ x^2 - 5x + 6 + x^2 + 3x - 4 \leq 7 \end{array} \right. \end{array} \right. \Leftrightarrow \\
& \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \left\{ \begin{array}{l} x < -4 \\ 2x^2 - 2x - 5 \leq 0 \end{array} \right. \\ \left\{ \begin{array}{l} -4 \leq x < 1 \\ -8x + 3 \leq 0 \end{array} \right. \\ \left\{ \begin{array}{l} 1 \leq x < 2 \\ 2x^2 - 2x - 5 \leq 0 \end{array} \right. \\ \left\{ \begin{array}{l} 2 \leq x < 3 \\ 8x - 17 \leq 0 \end{array} \right. \\ \left\{ \begin{array}{l} 3 \leq x \\ 2x^2 - 2x - 5 \leq 0 \end{array} \right. \end{array} \right. \Leftrightarrow \left[\begin{array}{l} \emptyset \\ \emptyset \\ 1 \leq x < 2 \\ 2 \leq x < 17/8 \\ \emptyset \end{array} \right. \Leftrightarrow 1 \leq x < \frac{17}{8}.
\end{aligned}$$

Exemplul 3. Rezolvați prin metoda logică sistemul de inecuații

$$\begin{cases} \frac{2}{|x-2|} > \left| \frac{-3}{2x-1} \right|, \\ |x^3 - x| \leq x. \end{cases}$$

Observații: a) Din prima inecuație a sistemului dat rezultă $x \neq 0$.

b) Din a doua inecuație a sistemului dat rezultă $x \geq 0$.

c) Din observațiile a) și b) rezultă $x > 0$.

d) În temeiul observațiilor precedente rezultă:

$$\begin{cases} \frac{2}{|x-2|} > \left| \frac{-3}{2x-1} \right|, \\ |x^3 - x| \leq x. \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \frac{2}{|x-2|} > \frac{3}{|2x-1|}, \\ |x^2 - 1| \leq 1. \end{cases} \text{ DVA : } x > 0, x \neq \frac{1}{2}, x \neq 2.$$

Vom examina transformările identice ale sistemului în dependență de valorile de adevăr a predicatelor componente: $x - 2, 2x - 1, x - 1, x + 1$.

$$\begin{array}{l} 1111 \\ \left| \right. \end{array} \quad \begin{aligned} & (x - 2 > 0)(2x - 1 > 0)(x - 1 \geq 0)(x + 1 > 0) \Leftrightarrow \\ & (x > 2) \left(x > \frac{1}{2} \right) (x \geq 1)(x > -1) \Leftrightarrow x > 2 \end{aligned}$$

1110	$(x - 2 > 0)(2x - 1 > 0)(x - 1 \geq 0)(x + 1 < 0) \Leftrightarrow$ $(x > 2) \left(x > \frac{1}{2}\right) (x \geq 1)(x < -1) \Leftrightarrow \emptyset$
1101	$(x - 2 > 0)(2x - 1 > 0)(x - 1 < 0)(x + 1 > 0) \Leftrightarrow$ $(x > 2) \left(x > \frac{1}{2}\right) (x < 1)(x > -1) \Leftrightarrow \emptyset$
1100	$(x - 2 > 0)(2x - 1 > 0)(x - 1 < 0)(x + 1 < 0) \Leftrightarrow$ $(x > 2) \left(x > \frac{1}{2}\right) (x < 1)(x < -1) \Leftrightarrow \emptyset$
1011	$(x - 2 > 0)(2x - 1 < 0)(x - 1 \geq 0)(x + 1 > 0) \Leftrightarrow$ $(x > 2) \left(x < \frac{1}{2}\right) (x \geq 1)(x > -1) \Leftrightarrow \emptyset$
1010	$(x - 2 > 0)(2x - 1 < 0)(x - 1 \geq 0)(x + 1 < 0) \Leftrightarrow$ $(x > 2) \left(x < \frac{1}{2}\right) (x \geq 1)(x < -1) \Leftrightarrow \emptyset$
1001	$(x - 2 > 0)(2x - 1 < 0)(x - 1 < 0)(x + 1 > 0) \Leftrightarrow$ $(x > 2) \left(x < \frac{1}{2}\right) (x < 1)(x > -1) \Leftrightarrow \emptyset$
1000	$(x - 2 > 0)(2x - 1 < 0)(x - 1 < 0)(x + 1 < 0) \Leftrightarrow$ $(x > 2) \left(x < \frac{1}{2}\right) (x < 1)(x < -1) \Leftrightarrow \emptyset$
0111	$(x - 2 < 0)(2x - 1 > 0)(x - 1 \geq 0)(x + 1 > 0) \Leftrightarrow$ $(x < 2) \left(x > \frac{1}{2}\right) (x \geq 1)(x > -1) \Leftrightarrow 1 \leq x < 2$
0110	$(x - 2 < 0)(2x - 1 > 0)(x - 1 \geq 0)(x + 1 < 0) \Leftrightarrow$ $(x < 2) \left(x > \frac{1}{2}\right) (x \geq 1)(x < -1) \Leftrightarrow \emptyset$
0101	$(x - 2 < 0)(2x - 1 > 0)(x - 1 < 0)(x + 1 > 0) \Leftrightarrow$ $(x < 2) \left(x > \frac{1}{2}\right) (x < 1)(x > -1) \Leftrightarrow \frac{1}{2} < x < 1$
0100	$(x - 2 < 0)(2x - 1 > 0)(x - 1 < 0)(x + 1 < 0) \Leftrightarrow$ $(x < 2) \left(x > \frac{1}{2}\right) (x < 1)(x < -1) \Leftrightarrow \emptyset$
0011	$(x - 2 < 0)(2x - 1 < 0)(x - 1 \geq 0)(x + 1 > 0) \Leftrightarrow$ $(x < 2) \left(x < \frac{1}{2}\right) (x \geq 1)(x > -1) \Leftrightarrow \emptyset$
0010	$(x - 2 < 0)(2x - 1 < 0)(x - 1 \geq 0)(x + 1 < 0) \Leftrightarrow$ $(x < 2) \left(x < \frac{1}{2}\right) (x \geq 1)(x < -1) \Leftrightarrow \emptyset$
0001	$(x - 2 < 0)(2x - 1 < 0)(x - 1 < 0)(x + 1 > 0) \Leftrightarrow$ $(x < 2) \left(x < \frac{1}{2}\right) (x < 1)(x > -1) \Leftrightarrow 0 < x < \frac{1}{2}$
0000	$(x - 2 < 0)(2x - 1 < 0)(x - 1 < 0)(x + 1 < 0) \Leftrightarrow$ $(x < 2) \left(x < \frac{1}{2}\right) (x < 1)(x < -1) \Leftrightarrow \emptyset$

Vom rezolva sistemul dat de inecuații cu modul pentru fiecare din cele 4 cazuri obținute prin aplicarea metodei logice.

$$\text{Pentru } x > 2: \begin{cases} \frac{2}{|x-2|} > \frac{3}{|2x-1|} \\ |x^2 - 1| \leq 1 \\ x > 2 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \frac{2}{x-2} > \frac{3}{2x-1} \\ x^2 - 1 \leq 1 \\ x > 2 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} 4x - 2 > 3x - 6 \\ x^2 \leq 2 \\ x > 2 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x > -4 \\ x \leq \sqrt{2} \\ x > 2 \end{cases} \Leftrightarrow$$

\emptyset .

$$\text{Pentru } 1 \leq x < 2: \begin{cases} \frac{2}{|x-2|} > \frac{3}{|2x-1|} \\ |x^2 - 1| \leq 1 \\ 1 \leq x < 2 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \frac{2}{2-x} > \frac{3}{2x-1} \\ x^2 - 1 \leq 1 \\ 1 \leq x < 2 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} 4x - 2 > 6 - 3x \\ x^2 \leq 2 \\ 1 \leq x < 2 \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\begin{cases} 7x > 8 \\ x \leq \sqrt{2} \\ 1 \leq x < 2 \end{cases} \Leftrightarrow \frac{8}{7} < x < \sqrt{2}.$$

$$\text{Pentru } \frac{1}{2} < x < 1: \begin{cases} \frac{2}{|x-2|} > \frac{3}{|2x-1|} \\ |x^2 - 1| \leq 1 \\ \frac{1}{2} < x < 1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \frac{2}{2-x} > \frac{3}{2x-1} \\ 1 - x^2 \leq 1 \\ \frac{1}{2} < x < 1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} 4x - 2 > 6 - 3x \\ 1 - x^2 \leq 1 \\ \frac{1}{2} < x < 1 \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\begin{cases} 7x > 8 \\ -x^2 \leq 0 \\ \frac{1}{2} < x < 1 \end{cases} \Leftrightarrow \Leftrightarrow \begin{cases} x > \frac{8}{7} \\ x \geq 0 \\ \frac{1}{2} < x < 1 \end{cases} \Leftrightarrow \emptyset.$$

$$\text{Pentru } 0 < x < \frac{1}{2}: \begin{cases} \frac{2}{|x-2|} > \frac{3}{|2x-1|} \\ |x^2 - 1| \leq 1 \\ 0 < x < \frac{1}{2} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \frac{2}{2-x} > \frac{3}{1-2x} \\ 1 - x^2 \leq 1 \\ 0 < x < \frac{1}{2} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} 2 - 4x > 6 - 3x \\ x^2 \geq 0 \\ 0 < x < \frac{1}{2} \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\begin{cases} x < -4 \\ x^2 \geq 0 \\ 0 < x < \frac{1}{2} \end{cases} \Leftrightarrow \emptyset.$$

Răspuns: $\frac{8}{7} < x \leq \sqrt{2}$.

Observație: La rezolvarea exercițiilor propuse în acest articol, tabelele valorilor de adevăr ale predicatelor pentru $n = 3, n = 4$ au fost expuse complet pentru a ilustra metodologia aplicării logicii matematice în acest caz. Este evident însă că în fiecare caz concret se observă ușor care subcazuri ale tabelului respectiv „dispar”.

Bibliografie

1. Achiri I. ș. a. *Matematică*, manual pentru clasa a IX-a. Prut Internațional, 2010. 224p.
2. Achiri I. ș. a. *Matematică*, manual pentru clasa a X-a. Prut Internațional, 2002. 280p.
3. Hariton A. *Teoremă, condiție necesară și suficientă*. Chișinău: UST, 2007. 145p.
4. Calmuțchi L., Hariton A. *Aplicații ale elementelor de logică și mulțimi la rezolvarea ecuațiilor inecuațiilor și sistemelor acestora*. În: *Revista „Acta et Commentationes”*, nr.1(2) 2013, p.81-86.

FURTUL CA COMPORTAMENT DEVIANT ȘI CA INFRACTIUNE CONTRA PATRIMONIULUI

Stanislav CEBOTARI, lector superior

Departamentul de Psihologie, Securitate și Drept
Institutul de Științe Penale și Criminologie Aplicată

Rezumat. Majoritatea infractorilor cu vârsta de 18-25 ani, care au săvârșit infracțiuni contra patrimoniului, în special furturi, au un stagi de hoț format din copilărie, sunt considerați „sănătoși psihic”, dar în adolescență au trecut printr-un nivel scăzut de trai și au avut modele sociale negative care le-a distrus sistemul de valori și care i-au determinat să comită infracțiuni.

Cuvinte cheie: infractor, furtul ca infracțiune contra patrimoniului, condamnat, recidivă infracțională, socializare, resocializare.

THE THEFT AS DEVIANT BEHAVIOR AND AS INFRACTION AGAINST PATRIMONY

Abstract. The majority of offenders aged 18-25 years, who committed theft, have a thief's experience formed in the period of childhood, are considered „healthy mentally“, but in adolescence they passed through a low level of living and they had negative social examples who destroyed their system of values who influenced them to commit theft.

Key words: offender, theft as a crime against the patrimony, convicted, criminal offense, socialization, resocialization.

Analizând literatura de specialitate, putem identifica mai multe aspecte în aprecierea furtului ca manifestare comportamentală.

Furtul poate fi analizat din diferite perspective, în funcție de interesele științifice: sau ca tip de infracțiune, sau ca formă de manifestare a comportamentului deviant.

Problema comportamentului deviant este una complexă și multiplu determinată, cu impact diversificat asupra societății. Din aceste considerente trebuie puse, la baza definirii și evaluării comportamentului deviant, cercetările juridice, sociologice, morale, culturale, psihologice, capabile să evidențieze evoluția și tendințele fenomenului de devianță în diferite comunități și în diferite perioade de timp.

Vom încerca în teza prezentată să vorbim despre fenomenul furtului din mai multe perspective – psihologică, socială și juridică – prin prisma personalității infractorului.

Studiile psihologice explică devianța ca un comportament caracterizat prin abatere de la normele existente în societate și manifestat prin dezechilibrul proceselor psihice, absența controlului moral și estetic asupra propriului comportament, prin dereglarea proceselor de auto-actualizare și dezadaptare. Cercetările efectuate încearcă să evidențieze și să explice rolul personalității în devianță, să explice în ce măsură individul dispune de o capacitate intelectuală, afectivă, volitivă, capabilă să mențină un echilibru între interesele, nevoile, aspirațiile sale și mijloacele legitime de realizare a acestora. Se pune accent pe personalitatea deviantului și pe mecanismele interne, care declanșează trecerea la actul deviant propriu-zis [6].

Experții din sociologie sunt preocupați de analiza cauzelor socioculturale ale fenomenului comportamentului deviant. Ei studiază criminalitatea ca fenomen social, evidențiind și explicând factorii generali și particulari obiectivi, sociali și individuali, care generează acte și fapte antisociale. Experții cercetează integrarea acestor factori și condițiile sociale din punctul de vedere al dependențelor reciproce și al raporturilor lor cu alte fapte și fenomene de natură economică, morală, culturală. Evidențiind procesualitatea evenimentelor etiologice ale devianței, sociologia devianței studiază procesele, fenomenele, instituțiile și relațiile sociale, care pot influența, la un moment dat și într-o anumită măsură, societatea [7].

Cercetările juridice asupra devianței vorbesc despre comportamentul deviant ca despre un fenomen care poate fi caracterizat și raportat doar la normele juridice, adică în orice societate există și funcționează un ansamblu de norme juridice, prin intermediul cărora se asigură ordinea socială.

În orice societate comportamentul deviant acoperă o mare varietate de tipuri – începând cu așa-numitul comportament „excentric”, definit prin gesturi „insolente”, vestimentație deosebită și „dezordine” comportamentală și terminând cu comportamentele disfuncționale sau aberante înscrise în aria delincvenței, a tulburărilor psihice și a subculturilor deviante marginale. Mendelevici [10, p.70] propune propriul model de clasificare, tipologie și descriere a comportamentelor deviante. Generalizând modelele propuse de autorii menționați mai sus, putem include în categoria comportamentului deviant următoarele forme comportamentale:

1. Comportamente caracterizate prin abateri de la normele juridice: delicvența juvenilă, infracțiunile, **inclusiv furturile**.
2. Comportamente aditive: alcoolismul, narcomania, gambling-ul, dependența de calculator, aderarea la cultele distructive ș.a.
3. Comportamente ce au la bază o patologie psihică: psihopatiile, psihozele, nevrozele, accentuările de caracter.
4. Comportamente în baza supradotării.
5. Formele clinice ale devianței: agresivitatea, violența, suicidul, comportamentul sexual deviant, comportamentul amoral.

În acest context, furtul poate fi apreciat ca o formă a comportamentului deviant. El este un act delicvent sau infracțional, care exprimă abatere de la normele juridice și de la cele morale, etice, sociale.

În continuare vom prezenta și analiza diferite abordări ale fenomenului furtului din perspectivă juridică și psihologică [10].

Din perspectivă juridică, furtul este considerat un delict realizat din momentul în care infractorul a sustras proprietatea furată și a avut o oportunitate reală de a dispune de ea după bunul plac (dacă, de exemplu, cele furate au fost depistate la om, când acesta

încerca să le sustragă, acest fapt va fi considerat tentativă de furt, pentru că nu a existat nicio posibilitate reală de a dispune de acest bun) [1].

Furtul mai poate fi definit ca sustragere în taină a proprietății altuia, adică achiziția acestuia fără știrea proprietarului și a altor persoane. Furtul are loc atunci când infractorul preia bunurile în taină și vrea să le sustragă pe ascuns. În acest aspect este necesar să fie determinate aspectele obiective și subiective. Factorul decisiv îl are elementul subiectiv: în cazul în care o persoană crede că fură în secret, dar de fapt el este urmărit (se află sub observație), acesta va fi considerat de asemenea furt. În cazul dat, atitudinea psihologică a celui vinovat față de fapta comisă este principală.

Conform codului penal al RM, publicat în Monitorul Oficial cu Nr. 72-74, 14.04.2009, prin **furt** se înțeleg faptele comise cu scop de câștig material, sechestrarea ilegală, fără compensare, a proprietății altuia în favoarea celui vinovat sau a altor persoane, provocând pagube proprietarului sau altui posesor al acestei proprietăți [9].

Infrațiunea însoțită de furt este privită de legea penală ca o infrațiune contra patrimoniului. Ca infrațiune contra patrimoniului, furtul constituie cea mai primitivă formă de sustragere. Elementul circumstanțial de calificare este îndreptat împotriva persoanei, această interferență între relații sociale diferite – pe de o parte, relații privind patrimoniul, pe de altă parte, relații referitoare la persoană - creează anumite implicații în sfera altor infrațiuni, fapt ce a determinat incriminarea furtului ca infrațiune. Furtul este totdeauna o crimă de proprietate.

Pentru a intra sub incidența legii penale, este suficient să se constate că s-a comis o infrațiune asupra patrimoniului, fără a mai fi necesară dovada că s-a adus o vătămare unui raport patrimonial.

În general, clasificarea infrațiunilor contra patrimoniului sunt incluse în capitolul VI al CPRM și sunt stipulate în 14 articole. Clasificarea acestor infrațiuni sub aspect juridic ne permite să înțelegem caracterul și gradul prejudiciabil și modul de pedeapsă al nelegiuirilor.

În literatura de specialitate se întâlnesc următoarele semne sau indici ale furtului:

- **Scop de câștig (egoist).** Furtul dezinteresat este un nonsens: dacă cineva ia un obiect de la altcineva nu pentru a-l folosi în beneficiu propriu, ci în alt scop, atunci aceasta este o altă infrațiune, dar nu este furt;

- **Gratuitate.** Dacă cineva a luat bunurile, dar a lăsat bani proprietarului pentru ele, acesta nu va fi considerat furt. De asemenea, descoperirea, găsirea unui obiect nu este considerată, de obicei, furt;

- **Retragerea** este o înstrăinare (alienare) a proprietății de deținere de titlu legal al unuia sau altui proprietar, traducerea acestuia în folosință efectivă și trecerea lui în dispoziția infractorului. Retragerea are totdeauna o singură direcție definită în mod clar: de la proprietar către alte persoane, fără drept de proprietate.

Analiza literaturii de specialitate a demonstrat că problema cercetării furtului în știința contemporană în RM este slab dezvoltată. Putem găsi analize în care infractorii sunt descriși doar sub aspect juridic.

Bazându-ne pe tipologia prezentată mai sus, putem evidenția *aspecte psihologice* ale furtului. Putem menționa că toți infractorii care comit infracțiuni contra patrimoniului urmăresc un scop comun: de a sustrage și de a însuși bunuri străine. Infractorii diferă între ei prin diverse calități fizice și psihice, prin comportament, prin specificul tehnicilor de sustragere, cum ar fi: sustragerea cu aplicarea violenței fizice (tâlhărie) și aplicarea violenței psihice (șantaj), sustragerea prin șiretlic (escrocherie), sustragerea pe ascuns, cu „rușine” (furtul și pungășia) ș.a.

În continuare vom prezenta abordările psihologice privind personalitatea infractorului, în special, a hoțului.

Rubenștein S. L. menționează că pentru a descrie trăsăturile de personalitate ale infractorului, în special ale hoțului recidivist, este nevoie să descriem, mai întâi, particularitățile personalității la toate etapele de dezvoltare în calitatea lui de infractor: particularitățile delicventului juvenil, ale infractorului adult, ale infractorului în detenție și ale infractorului în detenție cu recidivă [8].

După **A. Adler**, personalitatea infractorului este un produs al procesului de socializare, în care au loc însușirea și asimilarea de către individ a valorilor, normelor, dispozițiilor, modelelor de conduită, caracteristice societății criminale, comunității sau grupului antisocial. În cadrul procesului de socializare, de maturizare biologică și socială, omul își modelează personalitatea prin învățarea și interiorizarea complexului socio-cultural, pe care îl promovează societatea. Socializarea adultului se construiește pe fondul cunoștințelor, deprinderilor și motivațiilor dobândite în cursul socializării primare, intervenind ulterior factori și agenți caracterizați prin structuri educaționale și mecanisme de influență din ce în ce mai puternice. Criminologul **R.-M. Stănoiu** înțelege prin personalitatea infractorului sinteza trăsăturilor bio-psiho-sociale cu un înalt grad de stabilitate și care sunt definitorii pentru acel individ, care a comis cu vinovăție o faptă ce prezintă pericol social, prevăzută de legea penală. **Gh. Mateuț** relevă prin personalitatea infractorului ansamblul trăsăturilor individuale bio-psiho-sociale ale omului, marcat, la un moment dat, de stigmatul juridic al comiterii unei fapte prevăzute de legea penală. **Gh. Nistoreanu, C. Păun** menționează că personalitatea infractorului sau persoana orientată antisocial se formează în aceleași sfere ale vieții sociale (familie, școală, microgrupuri, medii de producție) ca și personalitatea non-delicventă; ceea ce diferă este conținutul informațiilor receptate și valoarea acordată acestora [4].

Orientarea antisocială a personalității este un proces de durată în care subiectul asimilează cu preponderență informațiile perturbante care îi sosesc din mediul social. Eficiența modelatoare a informațiilor perturbante este în relație directă cu trăsăturile temperamentale și de caracter ale subiectului. Un individ cu trăsături negative de caracter

va fi deosebit de sensibil la informațiile apte să-i stimuleze aceste trăsături care devin cu timpul dominante, determinând orientarea antisocială a personalității. Aceste informații sunt semnificative când subiectul este tânăr. Ele vor modifica structura de personalitate, fapt exteriorizat inițial în acte minore de conduită negativă, care se generalizează treptat, degenerând în acte de conduită antisocială infracțională.

În continuare vom specifica trăsăturile psihologice ale persoanelor condamnate pentru săvârșirea furtului.

Gh. Florian menționează că persoana infractorului în detenție sau a condamnatului prezintă un univers uman specific, este limitată în drepturi și marcată de contradicții și frustrări, de antecedente grave în ceea ce privește normele colectivității, este incapabilă să se reintegreze în societate și să asimileze valorile comunității [3].

După **Andreev**, persoana condamnată se caracterizează drept o persoană care și-a pierdut statutul social, în special cel profesional, statutul economic (lipsa sau restricții în obținerea unui loc de muncă bine plătit, care i-ar permite să adune economii), statutul familial (izolat de familie, de rude). Eșecul sau succesul tratamentului din penitenciar sau probațiune poate fi evaluat după numărul recidiviștilor. Studiul recidiviștilor arată deficiențe individuale și sociale, un cumul de deficiențe sanitare, biologice și intelectuale și o lungă istorie de excluderi și respingeri sociale ce îi fac „marginali” în cadrul comunității în care trăiesc (**J. Selosse și alții, 1974**). După **H.F. Ellenberger**, „deținutul recidivist” (alături de caracteristicile pe care le posedă un infractor și un deținut) este pus în relație cu o seamă de fenomene specifice, psihosociale care apar în medii închise – ambianță unde există o barieră între interior și exterior, greu de trecut, barieră care funcționează cu dublu sens. Spitalele (de contagioși, de psihotici etc.), lagărele de prizonieri, penitenciarele etc. fac parte din mediile, în cadrul cărora apar un șir de fenomene psihosociale. Analizând cele expuse mai sus, ni se pare peremptoriu că delicventul recidivist mai are, pe lângă toate celelalte caracteristici, în antecedentele sale și „școala penitenciarului”. Această experiență umană tragică lasă urme de neșters în psihicul individului, în comportamentul lui, în raporturile sale cu mediul de trai și mai ales în raporturile sale cu autoritatea. **M. J. Chandler** subliniază că un mare număr de recidive sunt asociate cu o persistentă gândire egocentrică a infractorului. De asemenea, se mai poate stabili că gândirea egocentrică e însoțită de o slabă capacitate de adaptare socială etc. Rezultatele cercetărilor arată că egocentricul acceptă greu să fie dezaprobat, în timp ce aprobarea îl stimulează pozitiv [9].

Alături de egocentrismul marcat, personalitatea deținutului recidivist mai este caracterizată și printr-o imaturitate persistentă. Înseși actele antisociale sunt semne evidente ale unei imaturități, ale faptului că infractorul e imatur fie pe plan intelectual, fie pe plan afectiv. Imaturitatea intelectuală nu trebuie înțeleasă ca fiind identică cu coeficientul de inteligență (QI) scăzut. Imaturitatea intelectuală înseamnă capacitatea

redușă de a stabili un raport rațional între pierderi și câștiguri în proiectarea și efectuarea unui act infracțional.

Cercetătorul autohton **S. Rusnac** afirmă că delinvenții juvenili sunt acei indivizi al căror „proces de socializare” nu a fost dus până la capăt și, din aceste considerente, este nevoie ca ei să fie supuși unui nou proces de resocializare [5].

După **Butoi T.**, hoțul recidivist se caracterizează ca o persoană cu un spirit de observație bine dezvoltat, cu orientare promptă în situații de furt, organizează cu ușurință și rezeziune planuri de acțiune bazate pe elemente concrete. Mijloacele lui de operare, deși unele ingenioase, se bucură totuși de puțină variabilitate. Sistemul de a acționa într-o situație sau alta se bazează, în general, pe imitație, iar atunci când elaborează un plan propriu, acesta este aplicat de multe ori în situații inadecvate, ceea ce favorizează deconspirarea lui. Ca și ceilalți infractori, nici hoțul nu are o gândire cu calități deosebite, deoarece reflecția este limitată de preocupările specifice ale hoțului. În ceea ce privește voința și personalitatea lui, putem menționa că hoțul lucrează după „șabloane și rețele” cu variație minimă, aceștia sunt naivi, lipsiți de calități ale voinței dotate cu sens etico-social. Înclinația spre risc este deosebit de mare, fapt pentru care ei mizează de multe ori pe elemente cu puține șanse de reușită. Reacția tipică este de a scăpa de obiectul furat și de a da bir cu fugiții. Hoțul nu se apără și nu opune rezistență decât în cazul când este atacat fizic. Coincidența unor factori externi cu nereușita acțiunii îl face să fie superstițios, uneori chiar mistic. În special hoții de buzunare sunt considerați persoane necinstite care înșală pe alții, profitând de încrederea oamenilor și săvârșesc cea mai primitivă acțiune infracțională. Actul în sine constă din mișcări relativ simple: întinderea mâinii, apucarea obiectului, tragerea lui spre infractor, camuflarea și adăpostirea obiectului într-un loc ascuns. Mobilitatea fizică, vioiciunea mișcărilor sunt rezultate, în primul rând, ale exercițiului și, în al doilea rând, sunt favorizate de unele predispoziții native (mobilitatea proceselor nervoase fundamentale, nivelul de dezvoltare a analizatorilor). **Butoi T.**, studiind diferite categorii de infractori sub aspectul particularităților psihologice, a stabilit anumite *caracteristici comune*, care se regăsesc la majoritatea celor care încalcă în mod frecvent legea: *instabilitate emotiv-acțională, inadaptare școlară, sensibilitate ridicată, duplicitate comportamentală, imaturitate intelectuală, imaturitate afectivă, frustrare, complexe de inferioritate, egocentrism, agresivitate, indiferență afectivă, ș.a.*

Instabilitatea emotiv-acțională este o trăsătură esențială a personalității dizarmonice a infractorului adult sau minor, o latură în care traumatizarea personalității se evidențiază mai bine pe planul componentei cognitive. Instabilitatea emotivă face parte din stările de dereglare a afectivității infractorilor, fiind caracterizată prin: lipsa unei autonomii afective, insuficienta dezvoltare a autocontrolului afectiv, slaba dezvoltare a emoțiilor și sentimentelor superioare, îndeosebi a celor morale, etc. Toate acestea conduc

la lipsa unei capacități de autoevaluare și de evaluare adecvată, la lipsa de obiectivitate față de sine și față de alții.

Inadaptarea școlară și socială generează atitudini antisociale, rezultate din influențe negative de mediu, succedate în înrădăcinarea unor deprinderi și obișnuințe negative, care pot fi actualizate cu diferite ocazii nefavorabile, conducând la reacții atipice, devianță și infracțiune.

Sensibilitate ridicată la anumiți excitanți din ambianță, care stimulează reacții atipice comportamentale, deoarece îi lipsește inhibiția ca proces social. Atingerea intereselor personale, indiferent de consecințe, duce la mobilizarea excesivă a resurselor fizice și psihice.

Duplicitatea comportamentală – infractorul se maschează nu numai în perioada în care comite fapta infracțională, ci tot timpul. Infractorul joacă rolul omului corect, onest, este conștient de caracterul socialmente distructiv al actului infracțional. Necesitatea tăinuirii, a „vieții duble”, îi formează infractorului deprinderi care îl izolează mult de societate, de aspectul normal al vieții.

Imaturitatea intelectuală constă în incapacitatea infractorului de a prevedea pe termen lung consecințele acțiunii sale antisociale; o capacitate redusă de a stabili un raport rațional între cost-beneficiu în proiectarea și efectuarea unui act infracțional, comiterea infracțiunii efectuându-se în condițiile unei prudențe minime față de pragul de toleranță a conduitelor în fapt.

Imaturitatea afectivă duce la o rigiditate psihică, la reacții disproporționate, predominând principiul plăcerii în raport cu cel al realității, la comportamente infantile (accese de plâns sau lipsa compasiunii la durerea cuiva, crize etc.) pentru obținerea unor avantaje imediate, minore, uneori total ne semnificative. Imaturitatea afectivă asociată cu imaturitatea intelectuală predispune infractorul la manifestări și comportamente antisociale cu urmări deosebit de grave. Aceasta constă în incapacitatea infractorului de a prevedea pe termen lung consecințele acțiunii sale antisociale. Este admisă ipoteza că infractorul se limitează strict la prezent, acordând o mică importanță viitorului. Autorul concluzionează că infractorul este centrat pe prezent și nu diferențiază cert delincvența de nondelincvență [2].

Frustrarea apare când infractorul este privat de unele drepturi, recompense, satisfacții. Ea este resimțită în plan afectiv-cognitiv ca o stare de criză, care dezorganizează, pentru moment, activitatea corticală de coordonare a acțiunilor, surescitând sub-cortexul. Infractorii puternic frustrați au tendința să-și piardă pe o clipă autocontrolul, acționând haotic, inconstant, atipic, agresiv și violent cu urmări antisociale grave.

Complexul de inferioritate incită adesea la comportamente compensatorii, iar în cazul infractorilor – la comportamente de tip inferior, orientate antisocial.

Egocentrismul reprezintă tendința individului de a raporta totul la el însuși; când nu-și realizează scopurile propuse devine invidios și susceptibil, dominator și chiar despot, își maximizează calitățile și succesele, iar atunci când greșește, în loc să-și reconsidere poziția, atacă cu virulență.

Agresivitatea apare numai atunci când individul este împiedicat să-și satisfacă dorințele și se manifestă printr-un comportament violent și distructiv, canalizat spre alții. J. Pinatel distinge două forme distincte ale agresivității: *ocazională* și *profesională*. Prima se caracterizează prin spontaneitate și violență, fiind întâlnită des în crimele pasionale, a doua se caracterizează printr-un comportament violent, durabil, care se relevă ca o constantă a personalității infractorului, acesta manifestându-se agresiv în mod deliberat, conștient.

Indiferența afectivă este strâns legată de egocentrism și mai poartă numele de insensibilitate morală, caracterizată prin incapacitatea de a înțelege durerile și nevoile celorlalți, prin satisfacția resimțită față de durerile altora. Ea se formează de la vârste timpurii, fiind una dintre principalele carențe ale procesului socializării, un rol important deținându-l în acest plan funcționarea defectuoasă a structurii familiale, precum și stilul educațional adoptat în cadrul acestei microstructuri. De obicei, infractorul nu este conștient de propria-i stare de inhibare emoțională, ceea ce explică atât calmul, cât și sângele rece cu care sunt comise o serie de infracțiuni de o violență extremă. Legătura strânsă dintre indiferența afectivă și egocentrism constă în faptul că infractorului îi este străin sentimentul vinovăției, al culpabilității.

Aceste componente ale personalității infracționale se pot întâlni și la celelalte persoane (neinfractori), fără a deveni însă elemente dominante ale personalității, nu au consistența și frecvența întâlnită la infractori, nu sunt orientate spre infracționalitate.

Stabilitatea emoțională (incluzând toleranța la frustrare) este o proprietate individuală importantă, care determină capacitatea de a rezista la stres și factori de frustrare.

Ca urmare a orientării axiologice, a sistemului de valori pe care îl posedă, infractorul este incapabil din punct de vedere psihic să desfășoare o muncă socială susținută. Această incapacitate este dublată de disprețul față de muncă, de atitudinea negativă față de cei ce desfășoară o activitate organizată, productivă. Această atitudine nu este generată totdeauna de deficiențe ale voinței. Procesele volitive funcționează la ei în mod normal, conținutul lor se îndreaptă spre acțiuni conflictuale în raport cu societatea, spre acțiuni antisociale.

În concluzie, putem menționa că majoritatea hoțiilor au un stagiul de hoț format din copilărie. Ei sunt considerați „sănătoși psihic”, dar în adolescență au trecut printr-un nivel scăzut de trai și au avut modele sociale negative, care le-a distrus sistemul de valori și care i-au determinat să comită infracțiuni.

Bibliografie

1. Butoi T. Psihologia judiciară. București: Editura Trei, 2012. pag.71.
2. Butoi T. Psihologia judiciară. București: Editura Trei, 2012. pag.73.
3. Florian Gh. Psihologie Penitenciară. București: Oscar-Print, 2001. p.51.
4. Nistoreanu Gh., Păun C. Criminologie. București: Editura Europa Nova, 1996.
5. Rusnac S. Psihologia dreptului. Editura ARC, 2000. p. 162.
6. Глоточкин Л. Тезысы докладов на II сезде психологов. М., 1993. pag. 225.
7. Djecabaev U.S. О социально-психологических аспектах преступного поведения. Алма-Ата, 1971. pag. 125.
8. Димитриев Ю.А., Казак Б.Б. Пенитенциарная психология. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2007. p. 92.
9. Димитриев Ю.А., Казак Б.Б. Пенитенциарная психология. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2007. p. 93.
10. Менделеевич В.Д. Психология девиантного поведения. Санкт-Петербург, 2008. p. 156.
11. <http://www.gov.md/ro/advanced-page-type/datestatistice>, date statistice infracțiuni contra patrimoniului în perioada 2013-2014, MAI, R.M. (vizitat 26.10.2015).

OBICEIURILE PEȚITULUI ȘI A LOGODNEI

Tatiana TUREAC, doctorandă

Universitatea de Stat din Tiraspol

Rezumat. Funcția primordială a obiceiului prenuptial *pețitul* constă în cererea fetei în căsătorie, ca gest de reverență adresat socrilor de viitorul ginere și de părinții săi – cuscilor. Nunta în satele din Moldova, ca și din întreg spațiul carpato-dunărean, este unitară din perspectiva scenariului general. Diferențierile locale nu afectează structura sa de azi, modificările constatate fiind neesențiale. Logodna era următorul pas al obiceiurilor prenuptiale. Flăcăul își lua o legăturică cu bani, un inel și pleca împreună cu starostele la fată. Fata îi ieșea înainte cu o farfurie cu grâu sau orez, în care flăcăul își punea inelul și banii. Fata își punea inelul său și o batistă brodată de mâna ei.

Cuvinte cheie: obicei, pețit, logodnă, stărostie, datini, ritualuri, ceremonii, modele comportamentale.

MATCH-MAKING AND ENGAGEMENT HABITS

Abstract. The primordial function of the wooing custom is to ask the girl for marriage as a gesture of rebellion addressed by the future son-in-law and his parents to the father-in-law. The wedding in the Moldavian villages, as well as the entire carpatho-danubian space is unitary from the perspective of the overall scenario. Local differentiation does not affect its structure today, the changes being non-essential. The betrothal was the next step, part of the matrimonial custom. The young boy took some money, a ring and left with the old men to the girl. The girl came forward with a plate of wheat or rice, in which the boy put his ring and money. The girl put her ring and a handkerchief embroidered with her hand.

Keywords: habit, match-making, engagement, tradition, rituals, ceremonies, behavioural patterns.

Nunta tradițională moldovenească este strălucită ca formă și adâncă prin conținutul moral-uman. Căsătoria este un act social de o deosebită importanță, reprezentând trecerea de la stadiul de celibat la cel de căsătorit și, în același timp, presupune, implicit, trecerea dintr-o categorie socială de vârstă în alta [8, p. 14].

Obiceiurile de nuntă sunt printre tradițiile populare cele mai bogate în diferite acțiuni rituale. În mentalitatea poporului s-a format un șir întreg de opinii despre mire și mireasă, fericire, frumusețe, calități personale ale omului etc. Aceste idealuri și-au găsit expresie într-o formă alegorică în anumite *datini, ritualuri, ceremonii*. Dintre tradițiile populare o mare importanță are *nunta*, ca unul din cele mai însemnate evenimente din viața omului. De aceea obiceiurile de nuntă au caracter solemn. Dansurile, strigătele și cântecele formează un spectacol original, la care oaspeții sunt și interpreți, și spectatori [6, p. 66].

Obiceiurile tradiționale de nuntă pot fi grupate în două cicluri de bază: ciclul pregător și nunta propriu-zisă. La aceste cicluri se alătură un șir de obiceiuri, care se practică după încheierea nunții.

Din cadrul obiceiurilor ciclului pregător fac parte formele tradiționale de pețit, de pregătire a nunții și de încheiere a căsătoriei. Din cadrul numeroaselor obiceiuri de până la nuntă, reduse simțitor în prezent, obiceiurile *pețitului și ale logodnei* sunt de o mare

valoare moral-educativă. Obiceiul peștelui avea câteva etape: *stărostia, logodna, răspunsul*.

În Moldova, *nunta* constituie un fenomen ce interesează toate categoriile sociale, având implicații juridice, economice, estetice și spirituale, profund ancorate în viața satului. Diferențierile zonale sau particularitățile locale, pe care le relevă obiceiul în complexitatea sa, nu estompează nucleul comun al semanticii ceremonialului marital.

Impactul dur produs de urbanizarea și proletarizarea forțată din ultima jumătate de secol, care a afectat mentalitățile tradiționale, a fost mai puțin resimțit în cazul nunții. Înțelegând căsătoria ca un eveniment esențial al destinului propriu, orice membru al colectivității sătești, aflat adesea la distanțe mari de locul natal, și-a păstrat obiceiurile de acasă și, mai cu seamă, acea filozofie a vieții, moștenită din străbuni. Este oportun să constatăm cât de benefic a acționat, și în acest domeniu, acea „*forță a păstrării*”, despre care pomenea etnologul german Paul Sartori. Fenomenul este extrem de important, dacă avem în vedere faptul că, în anumite perioade sau împrejurări istorico-sociale, conservarea datinilor a reprezentat „un mod de apărare a colectivităților populare de influențe dezagregatoare venite din afară” [12, p. 26].

Căsătoria rămâne, așadar, în Moldova și în zilele noastre cel mai important act social, integrând un ansamblu de prerogative educative, economice și spirituale, care conturează un statut bine definit și un anumit rang pentru fiecare din familiile nou întemeiate.

Creșterea gradului de cultură a țărănimii, participarea tot mai activă la viața politică și socială, lichidarea deosebiriilor esențiale dintre modul de viață al satului și cel al orașului a urmat ca nunta tradițională să fie înlocuită cu nunta sovietică, nunta comsomolistă sau așa-zisul *vecer*.

Primele date referitoare la nuntă le găsim la cronicarii moldoveni, în scrierile călătorilor străini în țările românești din sec XVI-XIX. Bibliografia poate fi completată cu un șir de autori, care în sec. al XIX-lea au fixat în scrierile lor și această datină: Boleslav Hâjdeu, I. Tanschi, Teodor Burada, Alexandru Zașciuc, Zamfir Arbore, Alexei Mateevici. Relatări despre nunta din prima jumătate a sec. XIX-lea ne-au lăsat P. Sârcu, Gh. Madan, O. Constantinescu și I. Stoanu, P. Ștefănuță. În a doua jumătate a secolului tema obiceiurilor matrimoniale ale folclorului nupțial a fost abordată de mai mulți autori: Valentin Zelenciuc, Andrei Hâncu, Ludmila Loscutova, Svetlana Badrajan, Varvara Buzilă, Elena Postolachi etc.

Din punctul de vedere al tipologiei etnice, ritualul nupțial moldovenesc este răspândit, conform specialiștilor, în trei zone de bază: centrală, de sud și de nord.

În înțelegerea oamenilor căsătoria a fost și rămâne un lucru firesc, foarte important pentru continuarea neamului. A nu te căsători înseamnă „că nu ți-i dat, că nu ai darul ista”. Condiția nefirească a flăcăului și a fetei rămași, după o anumită vârstă, necăsătoriți, era una deranjantă nu numai pentru ei, ci și pentru comunitate. Divorțurile nu erau nici

ele aprobate. A divorța însemna rușine și a-i lipsi pe copii de dreptul de a fi în rând cu lumea. Postulatele principale privitoare la căsătorie au fost expuse elocvent de folcloristul Simion Florea Marian în prețioasa monografie **Nunta la români**: „...de a avea o consoartă spre împărtășirea binelui și a răului, a bucuriei și înstrăinării în decursul întregii vieți, de a avea urmași legitimi, care să păstreze numele de familie, să aibă cine moșteni averea părintească, să aibă cine se îngrijește de dânșii și a-i sprijini la bătrânețe și, nu în ultimul rând, ca să nu li se reproșeze că numai degeaba s-au născut și trăit în lumea aceasta”.

Simion Florea Marian a împărțit obiceiurile de nuntă în felul următor: Înainte de nuntă, Nunta sau ospățul și După nuntă. Folcloristul Andrei Hâncu structurează nunta în: obiceiuri de până la nuntă, obiceiurile nunții propriu-zise și obiceiurile de după nuntă. În satele moldovenești rânduielile nunții se împart după aceleași criterii: până la nuntă, la nuntă și după nuntă. Totodată, avem următoarele forme de încheiere a căsătoriei: stărostirea, logodna și răspunsul. La prima etapă de cerere în căsătorie băiatul se înțelegea cu fata, apoi erau anunțați părinții. Dacă opțiunile părinților coincideau, căsătoria se accepta. Refuzul părinților ducea la alte forme de căsătorie, ca răpirea miresei și fuga fetei mari la mire. Însoțirile de căsătorie încep în următoarele feluri: primul – fuga fetei pe cuptor la flăcăul pe care vrea să-l aibă de soț, fata fuge pe cuptor la flăcău atunci când amândoi se iubesc, însă rudele și averea ei sunt mai prejos de ale flăcăului și deci trebuie siliți părinții flăcăului să se unească la căsătorie, se face aceasta de obicei cu învoirea flăcăului. Se întâmplă însă ca o fată să greșescă și să rămână însărcinată de către un flăcău, care nu are de gând să o ia. Atunci fata se duce la casa flăcăului și urcă din disperare pe cuptor. Fata potrivește de face aceasta cam pe toamnă, când se fac nunțile, și o face ziua, când flăcăul nu este acasă. Vine așa ca și când n-ar fi nimic. Al doilea – furatul fetei noaptea, prin ademenire de către flăcăul care vrea s-o aibă de soție și al treilea – stărostirea. În cazul candidaturilor potrivite aveau loc în aceeași vreme stărostia și logodna (s. Cotova, r. Drochia). Tustrele aceste feluri sunt vechi de când lumea. Fiecare fel de însoțire își are pricina și rostul său. O cunoscută snoavă amintește de trei ipostaze posibile ale unui bărbat: *prinț* căruia îi sunt deschise toate casele cu fete mari atât timp cât este flăcău, *om*, după ce s-a căsătorit, și *neom*, dacă și-a părăsit familia. Deci, în mentalitatea arhaică românească întoarcerile nu sunt posibile. Niciun om însurat nu mai poate redobândi condiția de fecior, nicio femeie căsătorită nu mai poate purta în cosițe florile de fată mare.

Modelele comportamentale sunt atât de bine înrădăcinate în conștiința celor mai mulți membri ai comunităților rurale moldovenești, încât, adesea, răspunsurile date de cineva din sudul provinciei coincid până la identitate cu acelea provenind din nord. Se consideră, astfel, că fetele trebuie să se mărite între 18 și 21 de ani, iar băieții este bine să se însoare între 23-25 de ani, după ce și-au făcut armata. Motivațiile au în vedere

dezvoltarea fizică, biologică, dar mai ales maturizarea psihică: „La această vârstă sânt copti la minte”, „după aceea îmbătrânesc și n-au vlagă să aibă copii” [4, p. 43].

Chiar dacă tinerii se căsătoresc „cum le vine ceasul”, ei trebuie să fie pregătiți pentru această trecere dintr-o stare în alta. Fata „să știe a toarce, a țese, a coace, a face mâncare”, să aibă zestrea gata, iar flăcăul „să cunoască toată plugăria” și „să aibă casa ridicată”. În etapele formative parcurse de tânăr, un rol deosebit îl joacă efectuarea stagiului militar, moment decisiv pentru maturizarea și călirea bărbaților, „atunci se spune că-s trecuți prin lume”.

Alături de „haru gospodăriei”, pe care îl deprind, tinerii trebuie să aibă o disponibilitate afectivă deosebită pentru săvârșirea acestui pas. Tinerii care aparțin aceleiași comunități sătești se cunosc destul de bine: au fost împreună la hora duminicală ori la alte petreceri, s-au întâlnit la hramuri, la nunți, la clăci și la șezători, la muncile câmpului ș. a. m. d. Legăturile durabile însă vizând perspectiva unei căsătorii presupun circumstanțe mai complexe.

Săptămâna „oarbă” sau „chioară”, cum este cunoscut de popor acel interval de timp al „cristalizării” sentimentelor, în care căsătoria este dorită de tineri în mod deosebit, evenimentul căpătând dimensiunile unui adevărat mixaj, această perioadă așadar, cu toate implicațiile ei, este evaluată de vârstnici cu oarecare maliție. Mai cu seamă viitoarele mirese sunt cuprinse de acea neliniște grăbită, care le determină să renunțe ușor la condiția privilegiată, la ocrotirea părintească, la libertate, și să opteze pentru căsătorie: „Da eli, saracili feti, abia așteaptă să se mărite” (Elena Fuior, 78 ani, s. Ochiul Alb, r. Drochia).

Căsătoriile care se înfăptuiesc mai târziu, când „s-a trecut iarba de coasă”, aduc perturbări în structura firească a lucrurilor. Peșitul se face mai greu. Fetele bătrâne și flăcăii tomnatici „aleg până culeg” și iau „ce rămâne”. Se mai spune pe alocuri că, dacă întârzie prea mult, fetele nu se căsătoresc, ci „se robesc”, iar băieții nu se însoară, ci „se mărită”.

De regulă, mulți dintre tinerii stabiliți la oraș, singuri sau împreună cu părinții, atunci când ajung la vârsta întemeierii unei familii, preferă partenerele din mediul rural, dacă nu din satul natal, măcar dintr-o localitate apropiată sau din aceeași zonă. Terenul etnografic relevă situații în care opțiunile maritale converg atât de mult spre partenerii cu aceleași concepții de viață, încât viitorii miri aparțin nu doar aceluiași cătun sau aceleiași ulițe, ci chiar unor familii ce poartă același nume, evident, fără vreo legătură de rudenie între ele.

Câteva zicători vin să evidențieze convingerea țăranilor din Moldova că toate lucrurile trebuie făcute la vreme. „Mâncarea di dimineață și însurătoarea di tânăr îs două lucruri buni”; „Flăcăul până la 25 de ani se însoară singur, de la 25 de ani înainte îl însoară babele, iar după 30 de ani nu-l mai însoară decât dracul”; „însuratu di bătrân îi lucru di rușini” [12, p. 91]. Gradul mare de circulație a proverbelor și zicătorilor pe tema

dată sporește rolul lor în generalizarea experienței de viață, motivând ceea ce este conform cu normele unui anumit tip de existență.

Aceste sentințe acționează destul de eficace asupra celor ce le ascultă, la fel ca și numeroasele strigături satirice care vizează același fenomen.

Amânând ceasul întemeierii unei legături matrimoniale, tinerii provoacă îngrijorarea părinților. Necăjit din cauza unui fiu care întârzie să se însoare, tatăl său regreta adesea că feciorul „nu-i în rând cu lumea” pentru că, spune el, satul nu pierde din vedere că „oaia care-i rămasă de turmă are un beteșug”. În alte zone ale Moldovei, despre tinerii care depășesc peste măsură vârsta căsătoriei optime se spune că „nu mai sunt chemați la masa vieții” [12, p. 100]. Cei de o vârstă se căsătoresc într-o perioadă de timp relativ apropiată. Cine nesocotește condiția temporală pierde în mod ireversibil un ciclu de ani din viața sa. Dacă n-ai trecut prin înflorirea dragostei, ești lipsit de cele mai nobile trăiri sufletești: „Cine-n lume nu iubește, / Numa digeaba trăiește; / N-are dor, n-are urât, / Face umbră pe pământ!” [12, p. 102].

Numeroase superstiții mărunte însoțesc viața de zi cu zi a familiilor cu fete de măritat. La casele unde sunt așteptați pețitorii, se plantează tot felul de flori, cum ar fi mușcata, busuiocul, brebenocul și, mai ales, o specie de floare galbenă, înaltă, numită „Mărită-mă mamă”. Norocul la flori ca și grija deosebită pentru grădinița din fața casei sunt socotite de bun augur pentru căsătoritul la vreme al fetelor. Dimpotrivă, se consideră că la casa unde sunt fete mari nu este bine să se planteze brazi, pentru că fetele nu se vor mărita ori vor avea necazuri în căsnicie. Se pare că în acest caz imaginea bradului este asociată cu ipostaza sa funerară.

La anumite sărbători se efectuează și astăzi gesturi rituale considerate a impulsiona succesul fetelor la horă și măritișul de timpuriu. În ziua de Sânziene (24 iunie), fetele și femeile se rostogoleau prin iarba înrourată, înainte de răsăritul soarelui, ca să se prindă dragostea de ele. Constatăm aici întrepătrunderea, până la suprapunere, a simbolurilor fertilității umane cu cele ale fertilității vegetaționale, pentru că aceeași practică are loc și în alte localități din Moldova „pentru a merji ghine cânipul” (Sorocean Vera, 88 ani, s. Șuri, r. Drochia). Vechimea credințelor de acest gen se confundă cu începuturile uneia dintre îndeletnicirile fundamentale ale oamenilor: agricultura.

La Bobotează, „când auză pușca la biserici, trebuie să facă baie în vale”, ca să aibă noroc în toate cele (Elena Manea, 89 ani, s. Șuri, r. Drochia). Așezarea mărtișorului pe ramuri înflorite, de măr sau de trandafir, spălătul pletelor cu ierburi înmiresmate, în dimineața Sfântului Toader, devinarea cu ajutorul cununilor de sânziene, aruncate pe acoperiș în ziua Sfântului Ion de vară, culegerea florii de ferigă în cea mai scurtă noapte a anului sunt doar câteva dintre practicile rituale, pe care le întâlnim și astăzi, cu rosturile lor străvechi, în satele din Moldova.

Sunt zile bune și zile rele, zile fericite și nefericite, după care poporul se orientează în toate afacerile sale. El nu întreprinde nicicând vreun lucru într-o zi care, după credința

sa, este o zi rea, nenorocoasă și nefericită, ci întotdeauna într-o zi bună. Mai întâi și întâi, părinții flăcăului bun de însurat se tot frământă pe cine să aleagă de soție pentru fecior. Căutau să fie și bogată, și cuminte, și deșteaptă. Și, totuși, cel mai important lucru era zestrea, ea hotăra totul. În unele sate din nordul țării, se dădea mai întâi lista averii fetei și apoi se uitau la calitățile miresei.

Zilele cele mai bune, potrivite și norocoase de pornit în pețit, de logodit și de cununat, sunt joia și duminica. Obiceiurile tradiționale de până la nuntă au un pronunțat caracter practic, funcția lor principală fiind cererea în căsătorie prin intermediul peșitorilor. S-ar crede că în condițiile actuale, în care tinerii se cunosc și se înțeleg să se căsătorească fără ajutorul unui intermediar, stărostitul sau peșitul a ieșit din uzanță. În realitate însă nu este așa. Chiar în cazul în care părinții fetei l-au acceptat pe viitorul ginere, consideră că li se cuvine, în semn de atenție și de respect, acest gen de reverență. După ce feciorul de însurat a pus ochiul și inima pe o fată mare, fată de măritat, pe care o consideră că ar fi bună pereche cu dânsul; după ce și-a declarat dorința lui și părinților săi și a căpătat de la dânșii încuviințare și binecuvântare, atunci holteiul își caută doi oameni, pe care îi roagă să meargă la părinții fetei, ca să ceară pe fiica lor pentru dânsul. Oamenii aceștia se numesc peșitori sau starosti.

Pentru cererea oficială în căsătorie, mirele își alegea starostele din rândul neamurilor, fapt ce vorbește de importanța evenimentului și responsabilitatea rudelor angajate în acest rol față de formarea noii familii. Starostele avea funcția să ceară consimțământul de căsătorie de la părinții fetei. În prealabil, starostele ducea tratativele de rigoare cu părinții fetei, ca să se asigure că nu vor fi refuzați. Deci, în casa viitorilor socri mici sunt trimiși, pentru prima oară, unul sau doi peșitori. Denumirea cea mai frecventă este cea de staroste, „pentru că starostește, insistă pe lângă părinții fetei pentru căsătorie” [9, p.70]. Mai rare sunt denumirile de *tălmaci*, *cercător*, *stolnic*, *ștafetă*, *ispititor*, *misit*. Starostele poate fi neam cu mirele, dar nu este obligatoriu. Poate fi o femeie sau un bărbat sau, adesea, o pereche, soț și soție. Important este să știe să se exprime frumos și să știe să creeze bună dispoziție și înțelegere. Dacă se așteptau că vor fi întâmpinați cu ostilitate, încercau altă strategie: „Prima dată mergea unul singur, ca să vadă dacă vor s-o deie, apoi merg mai mulți, ca să lege nunta” [10, p. 76].

Reieșind din situație, staroste le adresează părinților fetei vorbe frumoase, rostesc adesea o orație de nuntă, fabula căreia prezintă imaginea vânatului căprioarei de către un flăcău împărat, însoțit de „oaste sau, în alte variante, este imaginată cântarea Zânei Florii, sfârșind discursul versificat cu îndemnul de a le da Floarea, „căci am venit cu târnăcoape de argint/ să scoatem florica din pământ.../ s-o sădim la împărat în grădină, / ca acolo să-nflorească și să rodească...” [9, p. 132].

Mai existau și alte variante de peșit: starostele intra și întreba de părinții fetei: N-aveți o cârlană de vânzare? Aceștia, dacă nu doreau să-și mărite fata, spuneau: N-avem nici oi, dar nu tocmai cârlană. Oaspeții mai glumeau, cercau în fel și chip să-și atingă

scopul, dar, văzând că li-i stăruința în zadar, se lăseau bătuti, plecând la altă casă să întrebe același lucru. Colindau mai multe case, până găseau fată de măritat [7, p. 28]. Apoi se căutau nuni. Mirele și starostele – în unele sate, tatăl mirelui cu mirele – se duceau pe la rudele care socoteau că ar dori să se prindă de nuni și-i rugau:

Avem un hulubaș,	C-o zână-zânișoară.
Sprinten, drăgălaș,	Dacă puteți și doriți a ne ajuta,
Și vrea ca să zboare	Să le fiți nuni de cununie,
Peste nouă izvoare	Ei vă vor mulțumi,

Până-n pământ s-or pocloni [1, p. 13]

Cei veniți aduceau cu sine o sticlă cu vin, cinsteau nunii, urau de pace și de petrecere cu început și sfârșit bun. Dacă se hotăra totul cu bine, acești gospodari rămâneau nuni. În caz contrar, se căutau alți nuni. Apoi se căutau lăutari, conocari...

Ulterior, în orice zi, în afară de luni, mirele împreună cu starostele venea la părinții fetei. Starostele spunea: Cucoane mire, treci și-ți ia ceea ce-ți place! Flăcăul, dacă-i plăcea fata, își lua băsmăluța și inelul ei, iar fata le lua pe ale lui. Dacă nu se plăceau unul pe altul, atunci fiecare își lua lucrul său și logodna nu avea loc. Ceremonialul avea loc în casa mare. Însă logodna nu hotăra totul [2, p. 17].

Logodna nu are aceeași importanță în toate zonele Moldovei. Uneori acest moment se confunda cu așezatul ori cu croitul. Sunt însă și sate în care logodna presupune un ceremonial ceva mai dezvoltat, ajungând să se constituie într-un adevărat preludiv al nunții. În satele din preajma Ocniței se înscena „vinderea” miresei: „Vornicu lua pe mireasă de mână și-o aducea înaintea mirelui și-i spunea c-o adus căprioara de vânzare și ce cere pe ea. Să-mpăca. Mirele dădea un preț de bani, vornicu nu vrea și până când îi convenea vornicului să neguța. Apoi mirele îi dădea banii miresei și ea îi dădea în schimb o batistă de târg” [2, p. 19].

Înțelegerea dintre miri și părinții acestora se concretizează prin logodna mirilor, la care participă preotul, rude și prieteni apropiați. În ceea ce privește rânduiala săvârșirii Tainei, ea are o introducere în logodnă, adică în făgăduința ce și-o dau viitorii soți de a se uni în căsătorie: făgăduința e binecuvântată și ea de preot. Logodna se săvârșește prin schimbarea inelelor între viitorii soți, după ce preotul i-a însemnat cu ele în semnul crucii, spunând bărbatului cuvintele: „Se logodește robul lui Dumnezeu (N) cu roaba lui Dumnezeu (N), în numele Tatălui și al Fiului, și al Sfântului Duh”. Același lucru îl face și în cazul femeii, numind-o și pe ea pe nume, ca sa se arate egalitatea lor și libertatea fiecăruia în săvârșirea acestui act. Dar la fiecare se amintește și numele celuilalt și cu fiecare inel e însemnat la frunte fiecare dintre ei, ca să se arate că, prin inele, ei sunt legați unul de altul pe toată viața în numele Sfintei Treimi, ținându-se seama și de semnificația puterii spirituale a crucii pentru întărirea unității lor. Iar când preotul începea rugăciunea, un copil din serviciul cultului ducea un coșuleț, mergând în jurul altarului și pronunțând

rugăciuni. După ceremonie oaspeții îi felicitau pe tineri, apoi urma o masă copioasă, data de tatăl miresei. Masa era așezată în atrium.

Logodna prevede schimbul de inel și năframă, prin acest ritual fata fiind încredințată mirelui. În perioada dintre logodnă și cununie, feciorul trebuie să poarte năframa primită de la fată, iar fata, inelul, ca simbol al unirii și credinței nestrămutate. Frumusețea și rafinamentul motivului popular cusut sau țesut pe năframa dăruită mirelui simboliza maturitatea fetei, în timp ce inelul, simbol solar, reprezenta veșnicia și perpetuarea vieții. Pentru a nu se răzgândi, perioada dintre încredințare și cununie este scurtă, doar de câteva săptămâni. În această perioadă au loc pregătirile pentru nuntă, alegerea nașilor, vorniceilor, druștelor, bucătăreselor.

Încă de la începutul rânduiei logodnei, bărbatul și femeia, sau o pot face nunii în numele lor, țin câte o lumânare aprinsă, arătând ca vor umbla în lumina lui Hristos și a voii Lui, făcând prin aceasta din căsătoria lor o căsătorie plină de un sens superior. Dacă logodna a început-o preotul cu „Binecuvântat este Dumnezeu nostru...”, ca pe o ierurgie, cununia o începe cu „Binecuvântată este împărăția Tatălui și a Fiului și a Sfântului Duh” [8, p.111], ca la orice Taină, prin care se dă harul. Căci de abia acum încep obligațiile conviețuirii, care are nevoie de ajutorul harului. Și de abia acum cei doi se încadrează ca o unitate a iubirii roditoare de prunci în împărăția lui Dumnezeu sau în Biserica menită să crească. În prima rugăciune preotul cere lui Hristos ca El însuși să vie ca la nunta de la Cana și să dea celor ce se cunună „viață pașnică, lungime de zile, minte întreagă, dragostea unuia față de altul, să-i mențină în lungime de zile, dar de prunci, cununa cea neveștejită a slavei..., să păzească patul lor neispitit”, belșug din roadele pământului, „ca să dea și celor lipsiți” [8, p. 112]. Deci, toate lucrurile pozitive de care are nevoie unirea celor doi, dar mai presus de tot dragoste între ei și ferirea de ispita infidelității, al cărei gând se poate furișa în unul sau altul. Dar nu se uită nici de obligația dărnicii față de cei lipsiți. Ea se producea și se mai produce și azi uneori cu oarecare timp înainte de cununie, ca cei doi tineri să se pregătească pentru ea, dar și pentru a se angaja reciproc înainte de a fi gata pentru cununie. Întrucât Biserica considera pe cei logodiți ca fiind obligați unul față de altul ca și prin căsătorie, astăzi logodna se săvârșește de cele mai multe ori imediat înainte de cununie. Timp de trei săptămâni, după oficierea slujbei, preotul „face strigare”, adică mărturisește, anunță enoriașilor cununia, care urmează să se officieze. Acest obicei are drept scop de a face cunoscut consătenilor evenimentul. Dacă consătenii au obiecții (mirele a mai fost logodit), se fac tot în biserică și au drept scop posibilitatea ca mirii să se cunoască mai bine.

Tot înainte de logodnă se făcea croitul, moment ceremonial din ce în ce mai rar în prezent, datorită schimbărilor economice survenite. Mireasa trebuie să-i coase mirelui, ba chiar și rudelor, câte o cămașă, după cum se înțeleșeseră la răspuns. De obicei, era obligată să le coase câte o cămașă socrului mare, soacrei și mirelui, în rest – cum se înțelegeau. De pildă, la Costești, mireasa trebuia să aibă cămăși albe cu brâu roșu pentru

mire și socrul mare, iar pentru soacra-mare – o cămașă lungă de noapte, cusută la gură, ca soacra să nu fie rea de gură.

În această zi, în casa mirelui venea nuna, vreo drușcă sau vreo rudă și, împreună cu mireasa și cu mama ei, croiau, coseau, stăteau la masă, discutau, mai plângeau soarta grea a femeilor. Mirele nu era invitat la acest obicei [9, p. 16].

Astăzi se cumpără din magazin cămășile pentru mire, socru, nun și chiar batistele pentru druște și vătăji. În satele din nordul țării, la croială participau și nașii. Mireasa se prefăcea că nu taie foarfeca și nu pornea lucrul până nu primea o sumă de bani de la nun ori de la socrul mare. Apoi împărțea materialul pentru brodat batiste pe la druște. Din valul de pânză neînceptută se croia cămașa mirelui și a soacrei. Pocloanele sau darea (schimburile de daruri între miri) se oferea adesea în seara logodnei, mai cu seamă, în așezările rurale din partea de sud a Moldovei: „La logodnă mireasa dă mirelui o cămașă cu ajur, batistă și pernă. Cel ce le duce le pune pe o tavă și capătă în schimb rochie, pantofi, voal și șervet” [14, p. 20]. După schimbarea inelelor, cuscrii se înțelegeau asupra tuturor detaliilor privind nunta: alegerea oamenilor de încredere, a bucătăreselor și stolnicilor, tocirea muzicii și altele. Erau preferate orchestrele populare sau grupurile mari de suflători (fanfarele), mai rar tariful tradițional, format din vioară, țambal și cobză.

Starostele rostea formula standard: *băiatul nostru-i de însurat, fata matală-i de măritat, cum am face să-i împreună*, după care continua cu laude la adresa băiatului. Cei de casă vorbeau despre fată. Tinerii se logodeau, schimbând inelele, numit local vereji: „timpurile grele, verejile erau galbene din patroane ori din capiși” (Ana Bulgaru, s. Șalvirii Vechi, r. Drochia). Pentru o mai mare siguranță fata și băiatul își înmânau reciproc și alte obiecte de făgăduință: o basma, un ceas, bani. Dacă se întâmpla ca unul din tineri să întoarcă *zăloagele* semnifica ruperea înțelegerii. Înțelegerea odată fiind făcută, starostele aștepta nunta, ca să primească răsplata, de regulă un ștergar și un colac, pe care se așeza și o sticlă de băutură.

Evenimentele de ordin social-economic de la hotarul secolelor al XIX-lea și al XX-lea au generat schimbări esențiale în structura obiceiului „pețitul”. Apare tendința de suprapunere cu obiceiul logodnei, ambele desfășurându-se simultan în aceleași coordonate spațiale și temporale.

Tradițiile pețirii și logodnei se sfârșeau cu „ziua de răspuns” – obicei prenuptial, desfășurat la casa tânărului și marcat prin vizita de răspuns întreprinsă de socrii mici, la interval de câteva zile după „logodnă”. Ei vin „pe vedere” sub diferite pretexte: la hora satului, la nuntă, în ospete sau chiar la invitația tânărului. Din motive de tact și de etică populară, întâlnirea avea loc pe un teren neutru – la vecini, în „casă streină, dar și la viitorii nuni”. Acesta este obligat, prin tradiție și prin legea găzduirii, să poftescă personal oaspeții și să-i pună la masă.

Numărul impunător de denumiri: *Răspuns* în r. Ștefan Vodă, s. Tudora; *Tocmeală* în r. Orhei, s. Pohrebeni; *Înțelegere* în r. Rîșcani, s. Hiliuți, *Împăcare* în r. Rîșcani, s. Recea; *Împăcăciune* în r. Glodeni, s. Ciuciulea; *Călcatul pe urme* în r. Drochia, s. Drochia – denotă un spectru bogat al infrastructurii terminologice.

Funcția tradițională a obiceiului constă în a „hotărî definitiv zestrea, ziua de nuntă și nașii în prezența martorilor” [1, p. 27]. Participanții – cercul restrâns de rude din ambele părți – realizează astfel un transfer de responsabilitate, devenind garanți ai pregătirilor pentru nuntă. Ei își manifestă pietatea prin ignorarea oricăror ocupații străine, ce le-ar sustrage atenția, inclusiv bucatele de pe masă. Până în momentul „împăcării” depline, mâncărurile rămân neîncepute. Dacă rudele nu se înțeleg, bucatele rămân neatinsse în continuare, iar ceremonialul de „băut răspunsul” nu are loc.

Principalele secvențe ale obiceiului țin de partea oficială a vizitei – înțelegerile de nuntă – și constau din: fixarea zestrei fetei și a averii flăcăului; alegerea nașilor de cununie; precizarea numărului de „legători”; stabilirea zilei pentru nuntă.

Tinerii logodiți își alegeau nașul de cununie, care avea un rol preponderent în organizarea și desfășurarea nunții. După nuntă devenea al doilea părinte, răspunzător de stabilitatea familiei create, o autoritate pe plan moral, material și comportamental. Nunul era ales din partea mirelui, apoi a miresei și, în ultimul rând, din străini. Mirele și mireasa se duceau la prinsul nunului cu o pereche de colaci și un prosop. Ca să nu fie refuzați și întoarsă pâinea, părinții tinerilor se înțelegeau din timp cu ei. În felul acesta i se purta cinstea pâinii.

Răspunsul avea loc după logodnă la casa mirelui, în prezența părinților din ambele părți, a tinerilor și a nunilor. Ca martori serveau rudele apropiate. Negocierile între familii țineau de componența zestrei pentru băiat și fată, cuantumul darurilor, stabilirea zilei de nuntă. După acestea mireasa avea dreptul să vină în vizită la mire în perioada de la logodnă până la nuntă. Zestrea ocupa un loc important în cadrul tratativelor. Băiatului i se juruia pământ, vite, casă ori loc de casă. Fata primea ca zestre covoare, lăicere, veretcă, țol de veretcuță, țoluri diferite, traiste, căpătâie mari și mici, sunduc, mai târziu sofcă, mese și scaune. După posibilitate părinții îi dăruiau pământ, o vițică, oi. Înțelegerile făcute erau întărite de martorii prezenți, ca semn nunul tăia pâinea în două. Din acest moment căsătoria se considera decisivă. Alegerea nașilor de cununie, nunii, prevedea respectarea anumitor criterii. Menționăm că nunii se alegeau dintre perechile care au asistat la „logodnă”, fiind desemnați cu prosoape ca cei mai respectabili gospodari în sat, capabili să ajute tinerii. Nu întâmplător, s-a păstrat expresia „nunul mare cu grija în schinare”.

Fixarea numărului de legători se făcea cu scopul de a desemna nuntașii cu prosoapele miresei. „Legătorile” reprezintă ștergarele naționale și au rolul de a împodobi nunii mari, vorniceii, starostele, rudele apropiate ale viitorilor miri.

Deseori ele sunt adevărate comori create de femeile de la sate, transmise din generație în generație. Fixarea legăturilor constituie cel mai tensionat moment al obiceiului, deoarece socrii mari insistă asupra „legării” tuturor rudelor de către socrii mici. Literatura de specialitate și realitățile de teren subliniază influența negativă a convenirii numărului de „legători „asupra relațiilor dintre miri. oricât de mare ar fi fost dragostea acestora, întotdeauna apărea la mijloc zestrea și legătorile care hotărau soarta nunții.

Dacă unul din candidați încerca să strice nunta, trebuia să plătească toate cheltuielile pentru organizarea ospățului de la *Răspuns*. Mireasa nu lua parte la răspuns. Ea aștepta acasă. În timpul răspunsului, se hotăra cine și cu ce va fi legat, ce zestre i se va da miresei. Tot aici, părinții le juruiau copiilor dobitoace, casă și alte daruri. „Juruirea zestreii” (numită în s. Izbește, r. Criuleni) și „târgul de zestre” încep cu formula de adresare a starostelui: „*V-am cules o fată care să fie pereche fiului neavoastră...*” [13, p. 62]. Starostele continuă să rămână în centrul atenției, predispunând socrii la „înțelegere”. În momentul potrivit invitația este preluată de socrii mari. Se solicita, mai întâi, zestrea fetei: „patru căpătâie, două modițe, oghiale, covoare, niște țoluri din călți, o sofcă și pământ, dacă avea”. Averea băiatului se anunța în ultimul rând, având de fiecare dată același conținut: de la două până la cinci hectare de pământ, car cu boi, casă sau loc de casă, etc.

Și dacă totul se trecea cu bine, mirele lua un ulcior cu vin, o pereche de ciorapi, niște bomboane și i le ducea miresei. În scurt timp, veneau și ceilalți oaspeți la mireasă. Tinerii se așezau în capul mesei (în dreapta, mirele, în stânga, mireasa), dar din părți, lângă mireasă-nuna, lângă mire – nunul. Aici se și hotăra ziua nunții. Părțile discutau la înțelegere și în privința cadourilor de nuntă, cămășilor de mire și de socri, sfârșind cu „datul mâinii” între socri, după care o rudă mergea să taie palma. Partea neoficială a „răspunsului” începea cu servirea bucatelor, iar atmosfera de sărbătoare era accentuată prin focuri de armă. La începutul secolului al XX-lea în localitățile nordice, dacă răspunsul se sfârșea cu bine, nunul ieșea în prag și trăgea un foc de armă în aer, se zicea că „l-o-mpușcat pe mire”, ceea ce însemna că în sat va fi nuntă, în partea de centru și de sud – că „au băut răspunsul”. Din acest moment viitorul mire, avea grijă să-și scoată fata la horă ca să vadă lumea că în sat a apărut o pereche nouă.

Băutul răspunsului începe la părinții băiatului, dar se sfârșește, în cele din urmă, la părinții fetei. Acest lucru confirmă, încă o dată, tendința de predominare a casei socrilor mici ca spațiu sacru de desfășurare a secvențelor prenuptiale. Imediat după răspuns, nuna umbla val-vârtej să caute beteală și floare, iar mirele cumpăra rochie, pantofi, ciorapi, inel.

Înregistrările, deși izolate, ale obiceiului „răspuns” în spațiul basarabean de la finele secolului al XIX-lea - mijlocul secolului al XX-lea confirmă geneza târzie a acestuia. Mențiunile fragmentare ce s-au păstrat până astăzi permit restabilirea structurii,

funcției și conținutului obiceiului „răspuns”, integrând-o în complexul de obiceiuri prenuptiale. Având o microstructură bogată în secvențe ritualice și o infrastructură abundentă în denumiri, „răspunsul” continuă să îmbogățească ceremonialul prin funcția sa de conciliere și organizare a ambelor neamuri.

Bibliografie

1. Burada T. T. Datinile la nunți ale poporului român. În: Revista pentru Istorie, Arheologie și Teologie, II, București, 1988.
2. Datcu M. Obiceiuri de nuntă basarabene. În: revista Datini, nr.3-4, 1994.
3. Camilar M. Uiuiu și bine-mi pare, de-o mireasă ca o floare. În: revista Datini, nr. 3, 1994.
4. Călărășu C. Obiceiuri românești de nuntă. Editura Universității din București, 1999.
5. Cojocaru L. Peșitul în tradiția nupțială din Basarabia. În: Revista Glasul Națiunii, 1998-22 iulie.
6. Ciubotaru S. Obiceiuri nupțiale din Moldova. Iași, 2009. p. 5-11, 12-33.
7. Ciocanu M. Nunta – datină strămoșească. În: Revista Columna, nr.12, 1990.
8. Cleopa I. Călăuză în credința ortodoxă. Ed. 4-a. Vânători: Mănăstirea Sihăstria, 2007.
9. Eșanu F. Nunta la români. București, 1997.
10. Evseev I. Simbolica nunții românești. București, 1993.
11. Ford D. M. Căsătoria cale spre sfințenie. București, 2001.
12. Ghimpu S. Nunta și alte obiceiuri moldovenești. Chișinău, 1990.
13. Slutu N. Valori inestimabile: tradițiile de nuntă. În: revista Literatura și Arta, 26 mai, 1983.
14. Suiogan D. Simbolica riturilor de trecere. București: Editura Paideia, 2006.

CONDIȚII FACILITATOARE PENTRU DEZVOLTAREA PERSONALĂ A CADRELOR DIDACTICE

Violeta VRABII, lector universitar, drd.

Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Republica Moldova

Rezumat. În acest articol sunt sumarizate condițiile facilitatoare pentru dezvoltarea personală. La fel, sunt identificate structuri, forme și rezultate posibile privind beneficiul programelor de intervenție în dezvoltarea personală a cadrului didactic, cât și aptitudinile și atitudinile psihologice ale consilierului/trainerului de dezvoltare personală. Sunt prezentate diverse forme și modalități, tehnici de învățare în conceptele educația permanentă, educația adulților în scopul de a permite cadrului didactic o promovare integră a persoanei sale, o adaptare creativă și transformare autentică.

Cuvinte-cheie: dezvoltare personală, inteligență psihologică, consilier în dezvoltare personală, condiții facilitatoare, educație permanentă, training pentru adulți.

FACILITATORY CONDITIONS FOR PERSONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHING STAFF

Summary. In this article are summarized the facilitatory conditions for personal development. Similarly, there are identified structures, forms and possible results towards the benefit of intervention programs in the personal development of the teaching staff and the psychological skills and attitudes of the personal development counselor / trainer. There are presented various forms and ways, learning techniques in the concepts of permanent education, adult education in order to allow the teacher an integral promotion of his person, a creative adaptation and authentic transformation.

Key words: personal development, psychological intelligence, personal development counselor, facilitatory conditions, lifelong learning, adult training.

Dezvoltarea personală în societatea cunoașterii într-o viziune personală asupra viitorului realizată pe baza Modelului Creativ Brâncușean, preciza M. Calunșci, reprezintă o strategie eficientă și performantă în pregătirea oamenilor pentru a se adapta și depăși fenomenele și tendințele viitorului extrem este proiectarea programelor de dezvoltare personală, susținute pentru populație de eforturile conjugate ale psihologilor de familie, terapeuților, clinicienilor, psihologilor școlari [3, p. 71].

I. Negură numește psihologul, maestru al meseriei, „inginer al sufletelor omenești”, deaceia psihologul este chemat să-și dezvolte și să-și cultive un etalon al inteligenței psihologice. Deci, preciza autorul, psihologul este cel, care și-a elaborat și și-a dezvoltat inteligența psihologică, se descurcă ușor și repede în orice situație de problemă apărute în câmpul activității sale profesionale. În același context, psihologul lucrează asupra sarcinilor care-i stau în față și le găsește dezlegare cu toată ființa lui pentru că instrumentele de lucru și le-a interiorizat și le-a făcut parte chiar din sinele său [7, p. 4-6].

În viziunea autorului I. Negură *inteligența psihologică* este o structură psihică cognitivă ce formează nucleul aptitudinii psihologice și joacă rolul integrator al elementelor din care ea se constituie ca formațiune psihologică responsabilă de succes în

rezolvarea problemelor de natură psihologică. Deci, *inteligența psihologică* e un fenomen psihic ce ține de aptitudinea psihologică și face parte din structura ei în calitate de element de bază. În acest context, autorul precizează, că inteligența psihologică realizează două funcții: asigură înțelegerea oamenilor și a faptelor pe care ei le săvârșesc; descoperă problemele psihologice „care plutesc în aer” în câmpul psihologic al oamenilor, probleme de modificare a unui comportament, a unei dispoziții, a unei percepții, atitudini și elaborează soluției adecvate problemei. Strategia, menționează autorul, pe care punem mare preț și o considerăm de maximă eficiență, privind obținerea de fapte relevante problemei identificării esenței și naturii inteligenței psihologice, se identifică la cei ce posedă inteligență psihologică autentică și sunt maieștrii în arta de a o mânui [7, p. 8].

Credem, psihologii, persoanele ce vor monitoriza dezvoltarea personală a cadrelor didactice vor dispune de inteligența psihologică, deoarece ea îi va ajuta să direcționeze eficace dezvoltarea, transformarea corespunzătoare.

Deaceea, psihologul în funcție de consilier/trainer sau formator pentru dezvoltare personală este specialistul care lucrează cu persoane sănătoase din punct de vedere psihic, care au nevoie să exploreze sau să depășească diverse stări sau situații cu care se confruntă în evoluția personală și profesională, valorificând și dezvoltând resursele și potențialul propriu; stimulează identificarea și alegerea soluției optime de către fiecare persoană, pentru sine însuși, pentru diminuarea nivelului de stres, înlăturarea confuziei, tensiunilor acumulate și a blocajelor temporare induse în evoluția personală și profesională pe unul sau mai multe planuri de dezvoltare.

Intervenția *specializată a specialistului pentru dezvoltare personală* constă în însușirea, susținerea și încurajarea interlocutorilor prin intermediul unor tehnici și instrumente specifice, în vederea sondării și relevării propriilor capacități și resurse și a conștientizării punctelor critice din existența proprie și a posibilităților de depășire a situațiilor neconvenabile într-o manieră particularizată și non directivă.

Deci, activitatea consilierului/ trainerului/ formatorului pentru dezvoltare personală este distinctă față de terapii psihice, consiliere psihologică prin prisma intensității și complexității scăzute a problematicii clienților și a instrumentelor sau tehnicilor specifice de lucru, care se bazează pe non-directivitate.

Deaceea, considerăm importante de menționat următoarele caracteristici ale *consilierului/trainerului în dezvoltare personală*, care pe parcursul actului de dezvoltare *va proba empatie și înțelegere* – pentru a cunoaște cât mai obiectiv realitatea vieții clientului. La fel, manifestarea încrederii în capacitatea clientului de a-și rezolva dificultățile cât și tact în orientarea clientului către centrul problemei, direcționând discuțiile de la general la particular și ajutând persoana să-și exprime gândurile și sentimentele, astfel, fiind suport pentru identificarea unor posibile soluții și în conștientizarea riscurilor alternativelor prezentate. Iar motivarea pozitivă a clientului

pentru fiecare acțiune reușită, susținerea clientului în depășirea obstacolelor va servi ca motivatori în atingerea scopului propus de către acesta [2, p. 10].

În același context, crearea climatului favorabil pentru consiliere este primul contact cu clientul și condițiile de colaborare. În acest context, ar fi bine ca consilierul să dea dovadă de calm, neutralitate, grijă pentru client, răbdare, onestitate, obiectivitate, responsabilitate perseverentă, deschidere, receptivitate, gândire pozitivă. Acestea asigură confidențialitatea privind problemele clienților [2, p. 10].

Programul dezvoltării personale, pe care dorim să-l implementăm, este pentru cadrele didactice, de aceea clientul, beneficiarul nostru va fi persoana cadrului didactic. Iar cele propuse de autorii din domeniu le vom implementa nemijlocit în activitățile practice.

În același context, C. Rogers afirma, că oamenii *au nevoie de o relație*, în care să fie acceptați. Abilitățile folosite de terapeutul rogersian sunt: *empatia și atitudinea pozitivă necondiționată*. Astfel, C. Rogers și-a exprimat ipoteza centrală într-o frază: „Dacă pot oferi un anumit tip de relație, cealaltă persoană va descoperi în sine capacitatea de a folosi acea relație în scopul creșterii și se va produce schimbarea și dezvoltarea personală”. Prin urmare, preciza C. Rogers: „... omul este incorigibil socializat în dorințele sale, de aceea, când omul este pe deplin om, merită încredere” [11, p. 14].

În acest context C. Rogers considera empatia, acceptarea pozitivă necondiționată și congruență ca fiind esențiale în procesul de consiliere centrată pe persoană. În acest context, programele de dezvoltare personală vor servi ca suport de cunoaștere/autocunoaștere, creștere personală în care se va ține cont de *condiția cheie* – centrarea pe persoana cadrului didactic.

Prin urmare, programele de dezvoltare personală se adresează tuturor persoanelor care doresc *să-și optimizeze calitatea vieții personale pentru a se integra mai eficace în societatea modernă*; să-și crească bunăstarea; să fie în armonie cu sine însăși și cu cei din jur.

Iar scopul programelor de dezvoltare personale reprezintă creșterea calității vieții prin optimizarea diferitelor laturi personale: creșterea nivelului de autocunoaștere; creșterea identității de sine; dezvoltarea potențialului propriu și a competențelor proprii; împlinirea aspirațiilor personale; optimizarea integrării sociale și personale; definirea valorilor, a priorităților și a stilului de viață; dobândirea unei viziuni mai extinse asupra vieții; stabilirea unui echilibru afectiv; starea de bine, satisfacția; șansele fericirii.

Astfel, Iolanda Mitrofon elucidează faptul prin care, *dezvoltarea personală* este un proces aproape *continuu*, dar repartizat pe cicluri, interese de travaliu optimizator, pe parcursul a mai multor ore și zile, cu posibile reluări ciclice la intervale de luni și ani, la solicitările beneficiarului, *în funcție de nevoile și obiectivele de viață*.

În același context, autoarea menționează, că dezvoltarea personală se desfășoară sub forma *atelierilor și seminarilor* în grup de dezvoltare personală, grup de autocunoaștere, grup de stimulare a autoperformanței sau creativității, grup de dezvoltare spirituală prin diverse practici meditative. La fel, prin participări la *workshop-uri tematice, proceduri și practici asociate* [6, p. 20].

Deci, preciza autoarea, *consilierea* asociată cu *dezvoltarea personală* sau în grup își propune stimularea expresiei personale, a creativității și atitudinilor integratoare sau tolerante, a maturizării afective, cognitive, spirituale, a puterii de manifestare și afirmare a Eului. La fel, ea urmărește realizarea *procesului de autoactualizare și conștientizarea stadiului de dezvoltare* în care se află fiecare persoană.

Iar procesul consilierii centrate pe persoană este eficient, adică „procesul” de sine se declanșează numai dacă consilierul are convingeri și atitudini de încredere în capacitatea de dezvoltare a ființei umane. Această atitudine de încredere pe care o are consilierul față de fiecare persoană de „a se direcționa singur, dacă este asigurat un climat favorabil” [6, p. 41].

Astfel, cadrul didactic se implică într-o călătorie către sinele personal, fiind în același timp prezent în relaționarea sinelui cu sinele, cu consilierul cât și cu colegii săi.

Prin urmare, consilierea reprezintă un proces complex, ce cuprinde o arie foarte largă de intervenții, care impun o pregătire profesională de specialitate. Deci, este un domeniu mai specific. Iar termenii de consiliere în dezvoltare personală descriu relații interumane de ajutor dintre o persoană specializată, consilierul/trainerul, și o altă persoană, grup care solicită asistența de specialitate. Pentru proiectare practică a consilierii, autorul propune următoarele etape propuse de Egan în 1990, pe care le expunem:

1. Stabilirea contactului și relației de intercunoaștere;
2. Identificarea, clarificarea și evaluarea problemelor;
3. Stabilirea obiectivelor și a planurilor de intervenție;
4. Intervenția propriu-zisă;
5. Consolidarea abilităților de autosuport;
6. Evaluarea;
7. Încheierea procesului de consiliere;
8. Follow-UP [apud 2, p. 12].

Etapele expuse vor servi ca un model pentru proiectarea ședințelor în programul de dezvoltare personală. Iar rezultatele posibile ale intervenției vor fi: Autocunoașterea prin identificarea unor abilități specifice elementelor de dezvoltare; Informarea și selectarea / orientarea către dezvoltare; Cultivarea încrederii în decizia luată; Strategii de adaptare; Strategii de reducere a stresului; Strategii de coordonare a rolurilor personale; Atingerea unui echilibru personal [4, p. 20].

Relația dintre consilier/trainer și persoana implicată în programe de dezvoltare va fi una de alianță, de participare și colaborare reciprocă prin care se vor forma/dezvolta la cadrele didactice abilități și atitudini, care vor permite o funcționare optimă personală și socială flexibilă și eficientă.

Deoarece *a ști să faci și a ști să devii*, remarca M. Knowels sunt cheii de reflecții în situațiile de acțiune și luare a deciziilor, deciseive fiind implicațiile formatorului, în cazul nostru consilier/trainer, care este perceput mai mult ca un ghid, un facilitator de învățare, decât o persoană care transmite cunoștințe, este persoana ce recunoaște în adult o persoană, este cel cel ce favorizează un climat de încredere.

Prin urmare, dezvoltarea personală reprezintă cumulum activităților ce îmbunătățesc conștientizarea și identitatea, dezvoltă talentele și potențialul uman, îmbunătățesc calitatea vieții personale și contribuie la realizarea obiectivelor și aspirațiilor proprii. În același context, menționăm, că dezvoltarea personală – cunoscută sub denumirea „evoluție personală”, include activități formale sau informale pentru a dezvolta în alții roluri precum cel de profesor, ghid, consilier, manager, coach sau mentor.

Astfel, dezvoltarea personală a cadrului didactic reprezintă procesul continuu ce va duce la o adaptare mai bună, va contura etape pentru a atinge plina realizare, deoarece cadrele didactice se implică cel mai des în educația permanentă, ce reprezintă un rezultat al nevoii de dezvoltare, adaptare la mediul socio-cultural și a integrării cât mai optime în realitatea înconjurătoare.

Prin urmare, componentele de bază ale educației permanente: educația adulților, autoeducația au rolul de *a accentua ideea* de „dimensiune a vieții”. Educația permanent reprezintă o consecință a nevoii de adaptare la mediul socio-cultural și a integrării cât mai optime în realitatea înconjurătoare. Iar schimbarea, în acest sens, va fi posibilă dacă va porni în plan cognitiv, valoric și acțional, adică de la ce este util.

În acest context, educația adulților – cadrelor didactice, se va realiza pe principiul implicării acti – participative pe trepte de dezvoltare personală, socială și profesională.

Deoarece, în opinia lui C. Rogers, procesul de educație a adulților *este facilitat atunci* când: cursantul esie implicat total în procesul de învățare și deține controlul asupra tipului direcției învățării; se bazează în principal pe confruntarea directă cu probleme practice, sociale, personale sau de cercetare, iar autoevaluarea este principala metodă de evaluare a progresului sau a succesului [apud 13, p. I7].

Deaceea, *a învăța să învețe*, constituie o paradigmă oportună și la vârsta adultă, poate mai oportună decât la orice altă vârstă. Aceasta înseamna: însușirea mijloacelor de căutare rapidă și eficientă a informației; abilitatea de a verifica informația și utilizarea ei în procesul de învățare; capacitatea de a lucra în echipă și de a fi solidar și util în cadrul grupului [12, p. 7].

În cele din urmă, vom sintetiza specificul învățării, implicării adulților în programe de dezvoltare, care vor integra următoarele caracteristici: Prima caracteristică

esențializează faptul, *adultii au o anumită atitudine* față de învățare și față de educație, în genera, iar atitudinea este determinată de sistemul de valori, inclusiv de valoarea atribuită învățării; Un aspect secund este, *adultii sunt persoane pragmatice, având scopuri, bine definite, adică ei se angajează în procese/programe de învățare și formare, dacă întrevăd obținerea unor „beneficii”* care să le satisfacă scopurile vizate; *În orice situație de învățare s-ar afla, adultii își valorifică propriile cunoștințe și propria experiență de viață*, astfel, cunoștințele și experiența de care dispun acest public ușurează procesul învățării, dezvoltării, facilitând înțelegerea noilor conținuturi, integrarea lor în structurile mentale deținute deja de aceștia; *Constrângerile externe și interne îi determină pe adulți să învețe pe tot parcursul vieții*; Și în final, ei au o imagine de sine bine conturată și consolidată, *autodefinindu-se ca persoane autonome, independente și responsabile* [8, p. 111-115].

Prin urmare, procesul de *dezvoltare este facilitat* atunci, preciza C. Rogers, când persoana este implicată total în procesul de învățare și deține control supra tipului direcției învățării; când persoana se bazează pe confruntarea directă cu probleme practice, sociale, personale sau de cercetare, iar autoevaluarea este principala metodă de evaluare a procesului sau succesului. În același context, iar *învățarea care se bazează pe experiență* este echivalentă cu schimbarea și progresul la nivel individual și creare a unui climat motivațional pozitiv.

Tocmai din această cauză, educația adulților se identifică cu nevoia de socializare, de dezvoltare a unei lumi culturale, ceea ce reprezintă și o modalitate de comunicare cu membrii grupului căruia adulții aparțin. Iar o consecință a acestui lucru este faptul, că adulții se dezvoltă diferit în *funcție de coeziunea, organizarea și orientarea* grupului din care face parte persoana. Deaceea instaurarea unui climat motivațional pozitiv, motivare prin valorizarea personală, considerație pe feed-back și evaluare, pe consultare și participare activă constituie condiții eficiente pentru implementarea programelor de dezvoltare personală a cadrelor didactice.

În acest context, instruirea adulților se poate realiza și prin training. Prin urmare, trainingul reprezintă o intervenție de tip educațional într-o organizație, instituție pentru ca organizația, instituția să se adapteze la mediul de afaceri și concurențial, schimbările ce au loc în sistemele educaționale, constând în livrarea programelor de formare, ca răspuns la nevoile operaționale ale organizației, instituției respective. Astfel, în primul rând, un program de training trebuie să pornească de la o proiectare a strategică, care să includă o serie de elemente prin care intervenția educațională să poată deveni operațională. În acest context, Brierley (1989) propune principalele elemente în proiectarea strategică:

- Scop (De ce faci ceea ce faci?)
- Misiune (Cum vei pune în practică respectivul scop?)
- Viziune (Ce dorești să realizezi și până când?)

- Direcții (Pe care activități te vei concentra?)
- Obiective (Către ce vrei să țintești?)
- Priorități (În ce îți vei investi resursele disponibile?)
- Planuri (Cum vei proceda realmente pentru ați atinge expectațiile?)
- Acțiuni (Care tipuri de comportamente pot cel mai bine să ajute în realizarea planului?).

De aceea, în cadrul practic al instruirii adulților pentru realizarea eficientă a sesiunii de training, acesta trebuie să răspundă cel puțin la 7 întrebări. În acest context, propunem unele elemente metodologice în realizarea trainingului reprezentate în tabelul 1.

Tabel 1. Elemente metodologice de realizare a 7 întrebări

<i>Nr. d/o</i>	<i>Întrebări</i>	<i>Elemente metodologice</i>
1.	Cine?	Pentru cine este sesiunea, care este experiența de muncă, prin ce ea se caracterizează: nevoile cursanților, competența formatorului;
2.	De ce?	Identificarea obiectivelor, scopul, organizarea strategică a activității în proiectarea nevoilor;
3.	Ce?	Ce dorim ca participanții să cunoască pentru eficacitate; fixarea limitelor; exteriorizarea materialului detaliat, specific;
4.	Unde?	Locul unde se desfășoară activitatea și crearea condițiilor facilitatoare, climat socio-afectiv favorabil;
5.	Când?	Este timpul aplicării formative;
6.	Care?	Care sunt strategiile, metodele de învățare, pașii concreți;
7.	Cum?	Se referă la metodele, modalitățile concrete, viziunea, vizualizarea pașilor de implementare;

Iar implementarea trainingului necesită tehnicile, metodele, modalități eficiente, specifice educației adulților.

În acest context T. Callo menționează faptul, că formarea adulților trebuie realizată prin metode foarte diverse: de comunicare, în care formatorul este emițătorul ce realizează cursul, iar educabilii sunt receptorii; de întrebări/răspunsuri, când educabilii dețin deja un cuantum educațional contextuală, în care se produce stimularea de atitudini și circumstanțe; În același context se vor practica studiul situațiilor tipice, metoda conotațiilor, conceptogramele, metoda ideogramelor, metoda metaforelor, metoda riscului, metode active [apud 1, p. 88] .

La fel, *Metoda focus grupurilor*, va identifica o sensibilizare profundă în găsirea soluțiilor optime de rezolvare a problemelor, propusă de R. Krueger, M. Casey [5, p. 2].

Iar, *ascultarea reflexivă, activă*, adică cea care presupune o înțelegere cât mai exactă a vorbitorului. În acest sens, într-o comunicare dintre două persoane, secvența inițială, adică ceea ce vrea să spună o persoană parcurge trei etape: codarea semnificației de către emițător, auzirea; recodarea ei de către receptor; iar amplificarea, se folosește pentru a scoate în evidență un aspect important al situației; În cazul ascultării reflexive tehnici de deschidere vor fi: folosirea expresiilor: „și”, „deci”, „așadar”, atunci când persoana se blochează și focalizarea dialogului în prezent prin întrebări [6, p. 15].

Ca urmare, *Instrumentul Recadrarea* – va oferi puterea perspectivei, deoarece sensul oricărei experiențe din viață depinde de *cadru* pe care-l punem. Unul dintre instrumentele cele mai eficiente în *schimbarea personală* este *să învățăm* cum să punem cel mai bun cadru la orice experiență, acest proces se numește recadrarea. Recadrarea în forma cea mai simplă, este *schimbarea unei propoziții negative în una pozitivă*, schimbând cadru de referință folosit, rezolvând astfel durerea internă sau conflictul intern, punându-te într-o stare mai productivă. Prin urmare, autorul A. Robbins, ne propune: *Recadrarea de context* presupune să transformăm o experiență care pare să fie neplăcută, supărătoare sau nedorită și să arătăm cum putem *deveni* aceleași contexte un avantaj; *Recadrarea conținutului* presupune luarea exact a aceiași situații și schimbarea înțelesului (de exemplu, ai putea spune că fiul tău nu se mai oprește de vorbit, sau după recadrare că este un copil inteligent ce cunoaște multe); *Recadrarea conținutului* prin schimbarea vizuală, auditivă sau reprezentativă.

Deci, concluzionează A. Robbins, recadrarea ajută persoanele să-și mențină un echilibru, sesizând problemele din perspectivele *redirecționării pozitive a minții*; Recadrarea este esențială a învăța cum să comunicăm cu noi înșine și cu ceilalți; este cel mai eficient *instrument de comunicare* disponibile la nivel personal, reprezintă modul în care hotărâm, atașăm un sens evenimentelor [10, p. 231].

Prin *metoda Ancorarea* vom capătă *permanență*. Astfel, ne putem schimba reprezentările interioare și fiziologice, obținând rezultate noi. Prin ancorare putem crea un mecanism de declanșare, care poate fi acționat oricând, este un mod eficient prin care învățăm permanent. Ancorarea nu este rezumată doar la cele mai profunde emoții și retrăiri, dar și adatură la ele. În acest sens T. Roosevelt preciza: „Descurcă-te cum poți, cu ceea ce ai, acolo unde ești”. [apud 10, p. 251].

Iar pentru a determina modalitățile la care recurg cel mai des pentru a se dezvoltă cadrele didactice, subiecte ce iar sensibilizare spre acțiune în programele de dezvoltare, cât și intensitatea nevoii de a parcurge aceste programe am implementat o chestionare. Astfel, lotul experimental a fost constituit din *148 cadre didactice*: 48 persoane ce activează în instituții preuniversitare cu funcții manageriale; 53 cadre didactice ce activează în gimnaziu; 47 cadre didactice ce activează în colegiu. În acest context, reprezentăm rezultatele identificate pe care le generalizăm din prelucrarea statistică a

chestionarului. Prin urmare, în figura 1 reprezintă modalitățile la care recurg cel mai des pentru a se dezvolta personal cadrele didactice.

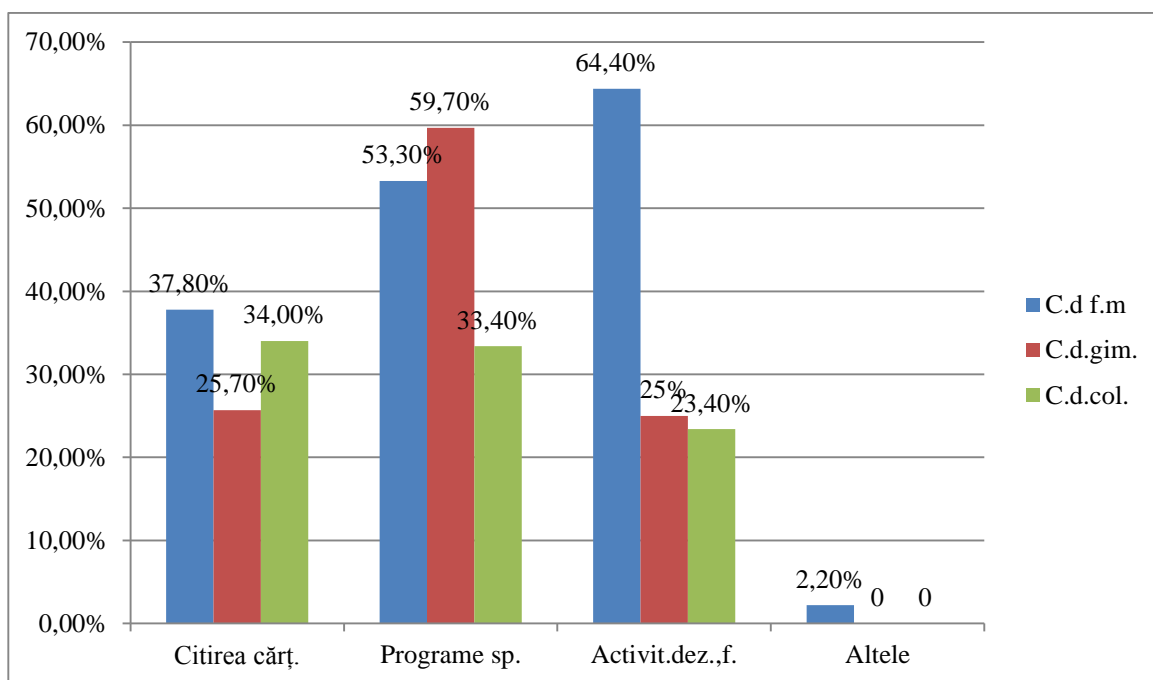


Figura1. Modalitățile dezvoltării personale

Astfel, din diagrama reprezentată în figura 1, observăm cote maxime pentru modalitatea: **programe specializate** - **59,7%** alegeți pentru *cadrele ce activează în gimnaziu*, **53,3%** pentru cadrele didactice cu *funcții manageriale*, **33,40%** pentru cei de la colegiu; În același context, rezultatele acumulate la **activități de dezvoltare, formare** - **64,4%** pentru *cadrele cu funcție de conducere*, **25%** pentru *cadrele ce activează în gimnaziu* și **23,40%** de alegeți a cadrele didactice ce activează în *colegiu*. La fel, observăm din diagramă și rolul activităților individuale: cititul cărților, revistelor, internet.

Deci, constatăm din rezultatele acumulate, opțiunea respondenților este mai mare pentru programele specializate și a activităților de dezvoltare, formare.

Iar pentru a determina subiectele, tematicile modulare ale programelor, activităților, lotului chestionat i s-a propus să analizeze subiecte/modulele propuse, să le ierarhizeze după importanța așteptărilor personale, să propună și altele de care au nevoie pentru a se dezvolta. Astfel, variantele alese sunt generalizate în figura 2:

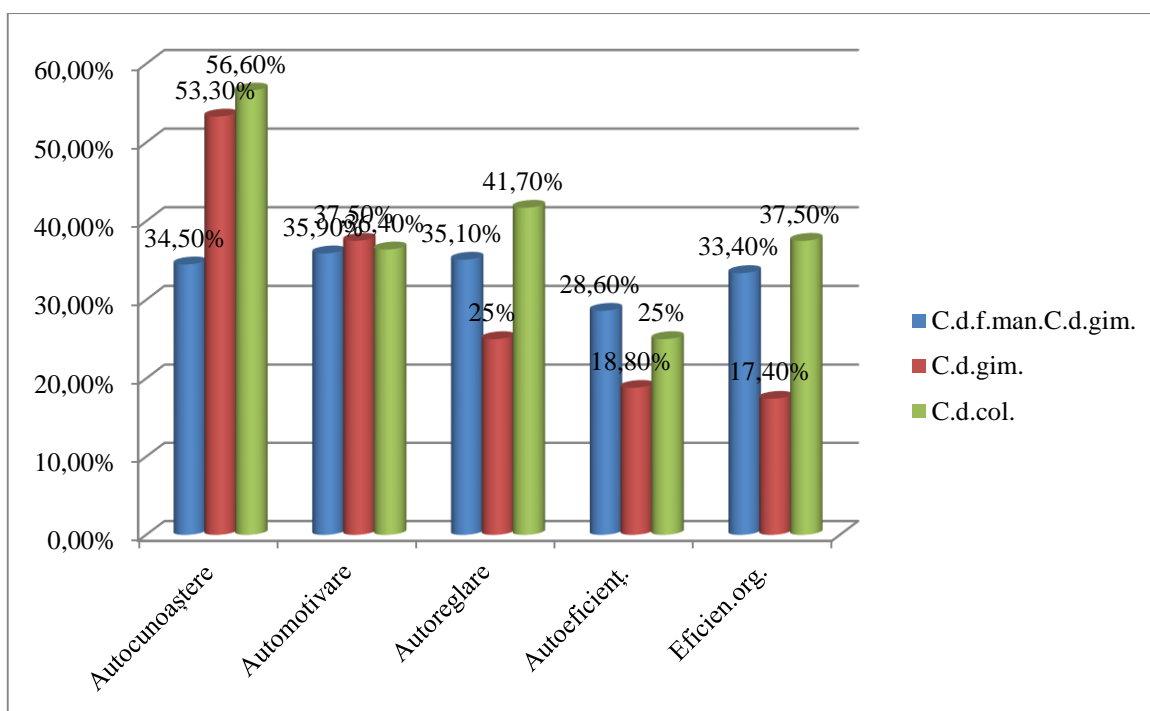


Figura 2. Subiectele/Modulele programului de dezvoltare personală

După cum se poate observa în figura 2, se evidențiază două grupe care au anumite module preferențiale. Astfel, *modulul Autocunoașterea și dezvoltarea personalității pozitive* cu - **56,60%** alegeri pentru cadrele didactice ce activează la colegiu și **53,30%** la cadrele ce activează în gimnaziu.

Modulul *Automotivarea și încrederea în sine* are alegeri medii pentru toate grupele, iar modulul *Autoreglarea afectivă prin prisma inteligențelor* este preferată mai mult de cadrele didactice de la colegiu cu **41,70%** alegeri, cât și de cadrele cu funcție de conducere, care au ales acest modul - **35,10%** de persoane. Aceste două grupe s-au mai evidențiat prin alegeri medii la *modulul Eficiență organizatională: decizia conștientă, fixarea obiectivelor, succesul personal* cu alegeri de **37,50%** pentru cadrele din colegii și **33,40%** pentru cadrele manageriale. Modulul *Autoeficacitatea și atitudinea pozitivă*, la fel are alegeri pentru toate grupele, dar într-o cotație cea mai mică.

În cele din urmă constatăm, modulele propuse au fost primite, acceptate, alese de respondenții lotului cu unele diferențe preferențiale. Astfel, programul ar conține următoarele subiecte: *Autocunoașterea și dezvoltarea personalității pozitive; Autoreglarea afectivă prin prisma inteligențelor; Automotivarea și încrederea în sine; Eficiență organizatională: decizia conștientă, fixarea obiectivelor, succesul personal; Autoeficacitatea și atitudinea pozitivă.*

Deci, rezultatele acumulate ne-au creat premise, condiții tematice pentru proiectarea programului de dezvoltare personală în dependență de necesitățile și preferințele respondenților.

Un alt aspect, urmărit de noi, a fost să identificăm intensitatea nevoii de a parcurge programe specializate de dezvoltare personală, iar rezultatele reprezentate în figura 3 identifică această intensitate.

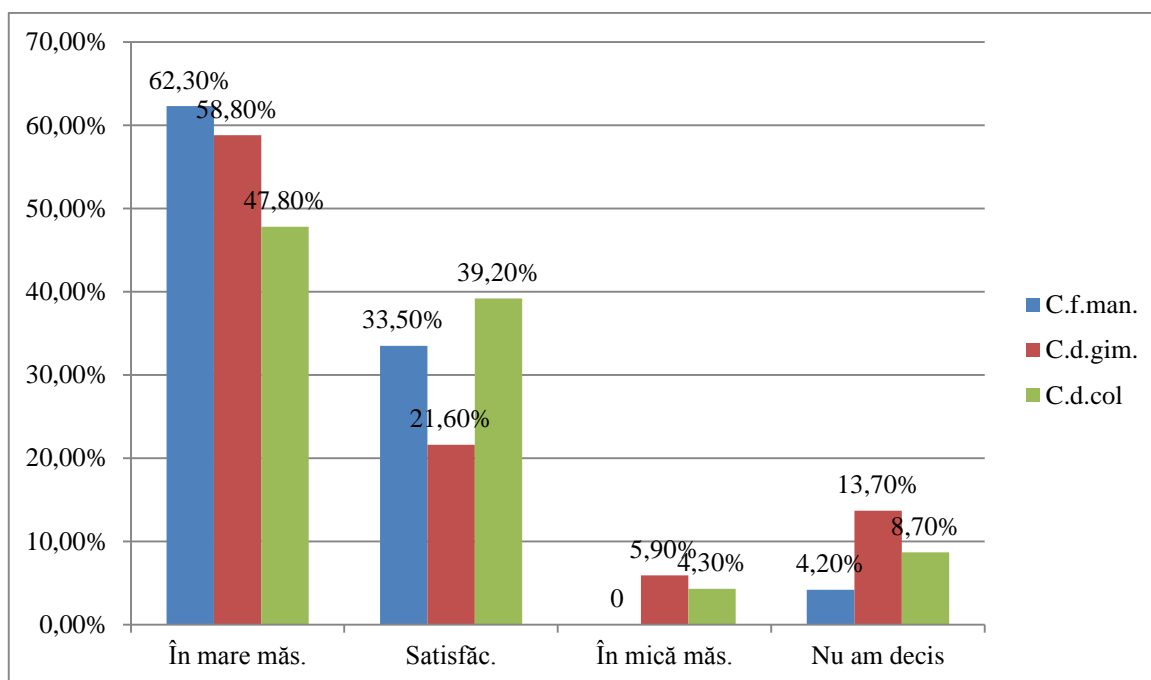


Figura 3. Intensitatea nevoii de a parcurge programe de dezvoltare personală

Prin urmare, în cazul lotului chestionat, observăm, în figura 3, că pentru toate patru grupe intensitatea nevoii de a parcurge programe de dezvoltare personală este cotate dominant la nivelul *în mare măsură*.

Nivelul satisfăcător este ales de **39,20%** cadrele didactice ce activează în colegiu, **33,50%** alegeri - cadrele cu funcție de conducere și **21,60%** alegeri – cadre didactice ce activează în gimnaziu. La fel, se identifica și nivel de indecizie, cât și cel în mică măsură, dar într-o apreciere foarte mică.

Prin urmare, cadrele didactice au nevoie în mare măsură de a parcurge programe de dezvoltare personală. Iar unii din ei, pe final, unii din respondenți și-au expus opinia pe care o expunem:

„Sperăm, să fie ceva deosebit; Cred, mă vor ajuta să mă stăpânesc emoțional; Poate, voi fi mai motivat către schimbare...; O idee foarte interesantă. Am dori cursuri la modulul dat în cadrul formărilor profesionale; Vă mulțumim pentru atitudine”.

Concluzionăm: Astfel, în procesul implementării programelor de dezvoltare personală vom ține cont de condițiile facilitatoare pentru dezvoltarea personală, de specificul educație permanente ale adulților, de tehnicile și modalitățile de implicare activă a cadrelor didactice în dezvoltarea autentică, de structura consilierii în dezvoltarea personală, etapele trainingului pentru adulți, de formele și rezultatele consilierii de dezvoltare personală cu abordare centrată pe persoană cadrul didactic. Prin urmare, vom coordona dezvoltarea personală a cadrului didactic prin diverse forme și modalități, subiecte, module ce vor răspunde nevoii de dezvoltare continuă a cadrului didactic cu

scopul de a permite acestuia o promovare integră a persoanei sale, o adaptare creativă și transformare autentică.

Bibliografie

1. Andrițchi V. Metodologia managementului resurselor umane în instituția școlară. Chișinău: Editura „Print-Caro” SRL, 2009.
2. Artene G. Consiliere pentru dezvoltarea personală. Rolul și responsabilitățile consilierului pentru dezvoltarea personală. București, 2015.
3. Caluschi M. Procesul formativ de formare personală în viitorul extrem. În: Psihologie, revista științifico-practică, nr.3, 2011. p.69-74.
4. Consiliere educațională și vocațională. Suport de curs. București: Editura Universității T.Maiorescu, 2010.
5. Krueger R.A., Casey M.A. Metoda focus grup. Iași: Editura Polirom, 2005.
6. Mitrofan I. Psihoterapie (reper teoretice, metodologice și aplicative). București: Editura: SPER, 2008.
7. Negură I.(coord.) Formarea competențelor de rezolvare a problemelor psihologice în procesul instruirii inițiale și continue a psihologilor. Chișinău: Tipografia UPS „I.Creangă”, 2015.
8. Paloș R., Sava S., Ungureanu D. (coord.) Educația adulților: baze teoretice și repere practice. Iași: Editura Polirom, 2007.
9. Panișoara G., Panișoara Î. Managementul resurselor umane. Ghid practic. Iași: Polirom, 2016.
10. Robbins A. Știința dezvoltării personale. Puterea nemărginită. București: Editura Almatea, 2011.
11. Roger S. C. A deveni o persoană. Perspectiva unui terapeut. București: Editura Trei, 2014.
12. Schifirneț C. Educația adulților în schimbare. București: Editura Fiatlux, 1997.
13. Trașcă I. Ghid metodologic pentru formatori. 2015, p.17-30.