

Univers Pedagogic

ISSN 1815-7041

ARTICOLELE PUBLICATE ÎN REVISTA „UNIVERS PEDAGOGIC” REFLECTĂ PUNCTUL DE VEDERE AL AUTORILOR ȘI NU COINCIDE NEAPĂRAT CU CEL AL COLEGIULUI DE REDACȚIE.

ECHIPA REDACȚIONALĂ:

Nicolae Bucun – redactor-șef
Stela Luca – redactor
Elvira Țăganaș-Pântea – corectoare
Igor Condrea – machetator

INDICE DE ABONARE:

Poșta Moldovei – PM 31742
„Deleu-Delev” - mesageria.md

ADRESA REDACȚIEI:

Chișinău, str. Doina, 104, MD 2059,
Institutul de Științe ale Educației
Centrul Editorial „Univers Pedagogic”
Telefon de contact: 022 400 717
E-mail: stelaluca10@gmail.com

Format 210x297 mm. Tiraj: 572 ex.
Tipografia Prag-3. Com. 481.

Revistă științifică de pedagogie și psihologie

Categoria C

Revista apare din anul 2004, trimestrial



COLEGIUL DE REDACȚIE

Lilia Pogolșa, dr. hab., conf. univ.
Nicolae Bucun, dr. hab., prof. univ.
Aglaida Bolboceanu, dr. hab., prof. cercet.
Viorica Andrițchi, dr. hab., conf. univ.
Nina Petrovski, dr. hab., conf. univ.
Nelu Vicol, dr., conf. univ.
Aliona Afanas, dr.
Angela Cara, dr., conf. cercet.
Mariana Marin, dr., conf. univ.
Ion Achiri, dr., conf. univ.
Ștefania Isac, dr., conf. univ.
Valentina Pascari, dr., conf. univ.
Veronica Bălici, dr., conf. cercet.
Aliona Paniș, dr., conf. univ.
Rodica Solovei, dr., conf. cercet.
Vladimir Guțu, dr. hab., prof. univ.
Tatiana Callo, dr. hab., prof. univ.
Valentin Crudu, dr.
Eduard Coropceanu, dr., conf. univ.
Valentina Pritcan, dr., conf. univ.
Ciprian Fartușnic, dr., IȘE (România)
Constantin Cucoș, dr., prof. univ., Universitatea
„A.I. Cuza” din Iași (România)
Oleg Topuzov, dr. hab., prof., Institutul de Pedagogie
al ANȘP (Ucraina)
Tatiana Viscovatova, dr. hab., prof. univ. (Ucraina)
Iurii Maximenco, dr. hab., prof. univ. (Ucraina)
Gulu Novruzov, dr. hab., prof., Institutul Problemelor
Învățământului (Republica Azerbaijan)
Arkadii Shkliar, dr. hab., prof. univ., Institutul Republican
pentru Educație Profesională (Republica Belarus)

TEORIA EDUCAȚIEI: INOVAȚIE ȘI MODERNIZARE

- Angela Cara, Anatol Gremalschi, Ion Achiri.** Integrarea Educației financiare în curricula naționale 3
- Nelu Vicol.** Limbajul: incipient al cunoașterii 10

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

- Kamli Atamni.** The management of tutoring programs for integrating PSN in regular schools 19

CULTURA EDUCAȚIEI

- Maria Hadîrcă.** Problemele formării vorbitorului cult de limba română: rezultatele unui sondaj de opinie 25
- Antonina Rusu.** Educația etnoculturală în cadrul activităților nonformale 33

DIDACTICA DISCIPLINELOR ȘCOLARE

- Gheorghe Gaidarji.** Aspecte didactice ale realizării învățământului formativ în cursul școlar de matematică 38
- Lilia Petriciuc.** Abordări teoretice ale competenței de comunicare din perspectivă didactică 46

PSIHOLOGIE SOCIALĂ

- Nicolae Bucun, Maxim Illiciev.** Particularitățile inteligenței sociale la adolescenții educați în instituțiile de tip rezidențial 51
- Александр Остроброд, Аглаида Болбочану.** Особенности общения между членами семьи, длительно проживающие в зоне ракетных обстрелов 57
- Silvia Briceag, Maria Corcevoi.** Migrația economică și impactul ei asupra calității vieții de familie 65
- Emilia Furdui.** Comunicarea – mecanism de interacțiune a relațiilor părinte-copil 72

PSIHOLOGIE PEDAGOGICĂ

- Valentina Stratan, Viorica Cerneavschi.** Formarea culturii muncii la elevii cu cerințe educaționale speciale 77
- Viorica Poiarchin, Diana Chicuș, Diana Coșcodan, Eduard Coropceanu.** Impactul proceselor neuro-psihiice în cadrul experimentului chimic 82

DEZVOLTARE PROFESIONALĂ

- Aliona Afanas.** Formarea continuă a profesorului – deziderat al școlii contemporane 88
- Cristina Butnaru.** Coordonate actuale privind formarea continuă a cadrelor didactice 93
- Виктор Пануш, Евгений Линовицкий.** Формирование профессионально значимых качеств у студентов дипломатического вуза в процессе шахматной игровой деятельности 99

BUNE PRACTICI EDUCAȚIONALE

- Ionela Hîncu.** Tabla interactivă: aplicații în predarea-învățarea-evaluarea Educației muzicale în gimnaziu 102
- Autorii noștri 108
- About authors. Title. Abstracts. Key words 110



ANGELA CARA, ANATOL GREMALSCHI, ION ACHIRI
(Republica Moldova)

INTEGRAREA EDUCAȚIEI FINANCIARE ÎN CURRICULA NAȚIONALE

Rezumat. Articolul a avut drept scop cartografierea Curricula naționale în raport cu conceptul Educației sociale și financiare și elaborarea recomandărilor pentru încorporarea/integrarea Educației Sociale și Financiare în Curricula naționale din perspectivă interdisciplinară. În baza unei grile de evaluare elaborate, au fost stabilite corelațiile/corespondențele existente din cadrul disciplinelor obligatorii din Planul-cadru de învățământ relaționate cu conceptul Educației Sociale și Financiare.

Cuvinte-cheie: responsabilizare socială și financiară a elevului, competențe antreprenoriale și de integrare/incluziune socială, interdisciplinaritate, cartografierea Curricula naționale.

Introducere

Recomandările diferitor organisme internaționale realizate de Banca Mondială, OECD PISA, (2011 - 2014) ¹ identifică necesitatea globală în vederea conjugării eforturilor pentru formarea **abilităților sociale și financiare**, dezvoltării **spiritului civic, spiritului antreprenorial și de administrare a resurselor financiare** atât de necesare omului contemporan.

În concordanță cu *Strategia 2020*, în Republica Moldova *conținuturile curriculare sunt congestionate și nu asigură relevanță pentru dezvoltarea și afirmarea personală, socială și profesională a beneficiarilor procesului educațional*. Printre problemele principale, scoase în evidență de cadrele didactice, elevi, părinți, precum și în studiile diferitelor organizații neguvernamentale din Republica Moldova, identificăm: formarea **insuficientă de abilități antreprenoriale și de deprinderi de viață, de rezolvare a problemelor, de cooperare și lucru în echipă, de proiectare și gestionare a propriului proces de învățare**, de utilizare a tehnologiilor și resurselor informaționale etc.; **lipsa unui sistem de consiliere și ghidare**

în carieră care să sprijine elevul în proiectarea unei cariere de succes încă de pe băncile școlii. ²

1. Parteneriat între Institutul de Științe ale Educației și Aflatoun pentru promovarea Educației Sociale și Financiare

Cu începere din anul 2010, *Institutul de Științe ale Educației, în parteneriat cu ONG Copil, Comunitate, Familie* se preocupă de implementarea *Programului Educație Socială și Financiară (ESF) în Republica Moldova*. Un moment important în implementarea Educației Sociale și Financiare a constituit elaborarea și aprobarea de către Ministerul Educației în 2012 a *Curricula opționale Educație Socială și Financiară, pentru clasele V-IX*.

Scopul major al Educației Sociale și Financiare: dezvoltarea integrală a personalității elevului, responsabilizarea socială și financiară a elevului, formarea la elevi a unei culturi financiare, a competențelor antreprenoriale și de integrare/incluziune socială, pregătirea subiecților educaționali pentru a adopta decizii cu caracter financiar. Un alt aspect important rezidă în faptul că Educația Socială și Financiară este abordată din perspectiva realistă a vieții cotidiene, antrenând valorile sociale, economice și financiare achiziționate/ cunoscute la celelalte discipline școlare și constituind un ansamblu unitar, integrativ de cunoștințe, capacități și atitudini,

¹ OECD. 2012. PISA 2012 Financial Literacy Assessment Framework. OECD Programme for International Student Assessment. Paris: OECD. OECD. 2005. Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness. Recommendation of the Council. Paris: OECD. UNICEF. 2013. Child Social and Financial Education: A Companion to the Child Friendly Schools Manual. New York: UNICEF. World Bank. 2013. Financial Capability in Low- and Middle-Income Countries: Measurement and Evaluation. Washington. DC: International Bank for Reconstruction and Development/World Bank.

² Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014 -2020. HG nr. 944 din 14.11.2014, p. 22.

ale căror componente sunt reciproc condiționate și au drept obiectiv major pregătirea elevului pentru a aprecia schimbările din mediul social, economic, financiar în care își va desfășura activitatea pe viitor.

Actualmente, ***Educația Socială și Financiară este inclusă în Planul cadru de învățământ, treapta gimnazială.*** La data de 15 noiembrie 2015, ***Educația Socială și Financiară era predată în 108 instituții de învățământ general, cuprinzând circa 5000 de copii.***

Un rol important în implementarea Educației Sociale și Financiare îl are formarea cadrelor didactice.

În acest scop, în perioada 2011-2015, cu suportul ONG *Aflatoun* au fost organizate seminare de formare a cadrelor didactice în domeniul Educației Sociale și Financiare. Astfel, circa 130 persoane au fost formate în calitate de formatori naționali în domeniul Educației Sociale și Financiare.

În scopul asigurării durabilității Programului Educație Socială și Financiară, în anul 2013, a fost elaborată și aprobată în cadrul Institutului de Științe ale Educației ***Programa analitică a cursului Educație Socială și Financiară*** pentru Studiile superioare de masterat. (Total 38 ore - 20 ore prelegeri, 18 ore seminare).

De asemenea, în scopul formării continue a cadrelor didactice în domeniul Educației Sociale și Financiare, în cadrul Institutului de Științe ale Educației a fost elaborată și aprobată Programa de formare profesională continuă la Educația Socială și Financiară (disciplină opțională) (150 ore contact direct / 20 credite profesionale).

Un rol important îl constituie și organizarea instruirilor pentru formatorii naționali în domeniul ESF *Aflatoun*. Astfel, în anii **2013, 2014, 2015 Institutul de Științe ale Educației în parteneriat cu Organizația Aflatoun** au organizat evenimente regionale pentru formarea formatorilor naționali în domeniul Educației Sociale și Financiare.

2. Includerea Educației Sociale și Financiare în Curricula școlare din perspectivă interdisciplinară

Conștientizând importanța includerii *Educației Sociale și Financiare* în Curricula școlare, în cadrul

Institutului de Științe ale Educației în parteneriat cu ONG *Aflatoun* a fost realizat studiul: ***Cartografierea Curricula naționale (Curriculum mapping) în raport cu conceptul Educației Sociale și Financiare și elaborate recomandări pentru integrarea Educației Sociale și Financiare în Curricula naționale din perspectivă interdisciplinară.***

Studiul a avut drept scop cartografierea Curricula școlare în raport cu conceptul Educației Sociale și Financiare și elaborarea recomandărilor pentru încorporarea/integrarea Educației Sociale și Financiare în Curricula naționale din perspectivă interdisciplinară.

În baza unei grile de evaluare elaborate, au fost stabilite corelațiile/corespondențele existente din cadrul disciplinelor obligatorii din Planul cadru de învățământ relatează cu conceptul Educației Sociale și Financiare.

Evaluarea Curricula școlare în raport cu conceptul de *Educație Socială și Financiară* a fost realizată în corespundere cu Grila de evaluare de mai jos (*Tabelul 1*).

3. Sinteze ale analizei Curricula naționale în raport cu conceptul de Educație Socială și Financiară

3.1. Corelarea/corespondența dimensiunilor conceptului de Educație socială și financiară în raport cu competențele-cheie transdisciplinare din Curricula naționale

Programul *ESF Aflatoun* include trei elemente interdependente: educație socială, educație financiară și antreprenorială, valorificate prin intermediul a 5 elemente interdependente: *explorare personală, drepturile și îndatoririle copilului, economii și cheltuieli, inițiative sociale și financiare ale copiilor.*

Coerența/corelarea dintre elementele programului ESF și competențele din Curricula națională sunt reflectate în *Tabelul 2*.

Analiza componentei Competențe în raport cu conceptul ESF

Planul-cadru de învățământ din Republica Moldova prevede **10 discipline obligatorii** pentru treapta primară de învățământ. Analiza ponderii subcompetențelor reflectate în cadrul disciplinelor obligatorii

Tabelul 1. Grila de evaluare a Curricula naționale în raport cu conceptul ESF

Nr.	Criteriu	Întrebări evaluative/indicatori	Metode și tehnici de evaluare
I. Componenta: Competențe			
1.	Numărul discipline-lor obligatorii și a disciplinelor opționale din Planul-cadru de învățământ care conțin competențe asociate conceptului ESF.	<ol style="list-style-type: none"> Care discipline obligatorii din Planul cadru de învățământ care conțin competențe asociate cu conceptul ESF? Cum sunt corelate dimensiunile conceptului ESF în raport cu competențele transdisciplinare din Curricula naționale? 	<i>Analiza și sinteza</i>
2.	Reprezentativitatea subcompetențelor reflectate în cadrul disciplinelor obligatorii în raport cu conceptul ESF.	<ol style="list-style-type: none"> Care este ponderea subcompetențelor din cadrul disciplinelor obligatorii vizând Educația socială, Educația financiară și Educația antreprenorială? Care este gradul de reprezentare ale categoriilor de competențe din cadrul disciplinelor obligatorii vizând ESF (în procente)? Este necesară modificarea raportului sub-competențe din cadrul disciplinelor obligatorii în raport cu Educația socială, Educația financiară și Educația antreprenorială? 	<i>Analiza de context Analiza comparată a variabilelor</i>
<p>În cadrul evaluării competențelor se va atrage atenția la următoarele momente:</p> <ol style="list-style-type: none"> Subcompetențele disciplinare din cadrul Curricula naționale educă un cetățean economic responsabil? Subcompetențele din cadrul disciplinelor din Curricula școlare promovează comportamente, deprinderi, atitudini și valori care permit asumarea rolurilor și a responsabilităților din viața de fiecare zi; dezvoltă un comportament responsabil față de resursele financiare? 			
II. Componenta: Conținuturi			
3.	Concordanța conținuturilor din cadrul disciplinelor obligatorii în raport cu conceptul ESF.	<ol style="list-style-type: none"> Unitățile de conținut din cadrul disciplinelor obligatorii asociate cu ESF pun accent pe dezvoltarea progresivă a conceptelor ESF? Criteriile de eșalonare a conținuturilor asociate cu ESF sunt transparente de la clasă la clasă și de la treaptă la treaptă de învățământ? 	<i>Analiza de context Metoda evaluării prin expertiză Analiza comparată</i>
4.	Relevanța pragmatică a conținuturilor asociate cu ESF.	<ol style="list-style-type: none"> Conținuturile au valoare practică și sunt semnificative pentru viața cotidiană a elevului? 	<i>Analiza de context Metoda evaluării prin expertiză Analiza comparată</i>
5.	Esențializarea conținuturilor ca valoare de transfer.	<ol style="list-style-type: none"> Există unități de conținut care ar construi suport pentru formarea de atitudini/comportamente? Sunt prevăzute concepte fundamentale, metode de cunoaștere, strategii de investigație? 	<i>Analiza comparată Metoda evaluării prin expertiză Analiza comparată</i>
6.	Structuri integralizate.	<ol style="list-style-type: none"> Conținuturile reflectate în curriculum prevăd abordări interdisciplinare? Sunt necesare abordări interdisciplinare mai aprofundate în curriculumul școlar pentru a promova conceptul ESF ? Există unități de conținut care favorizează legături interdisciplinare? 	<i>Analiza comparată Metoda evaluării prin expertiză Analiza comparată</i>
<p>În cadrul evaluării conținuturilor se va atrage atenția la următoarele momente:</p> <ol style="list-style-type: none"> Adecvarea conținuturilor cu tendințele actuale ale educației și conceptul ESF. Actualitatea conținuturilor reflectate în disciplinele obligatorii. Volumul unităților de conținuturi și numărul de noțiuni/concepte asociate ESF reflectate în cadrul disciplinelor obligatorii. 			
III. Componenta: Strategii și tehnologii didactice			
7.	Orientarea formativă a strategiilor didactice.	<ol style="list-style-type: none"> Curricula disciplinelor care reflectă conceptul ESF orientează la aplicarea strategiilor și tehnologiilor didactice active, interactive? 	<i>Analiza comparată Metoda evaluării prin expertiză Analiza comparată</i>
8.	Validitatea strategiilor didactice.	<ol style="list-style-type: none"> Strategiile și tehnologiile didactice sunt selectate în raport cu: <ul style="list-style-type: none"> - orientarea la învățarea independentă a elevului; - orientarea la aspectul aplicativ; - la sfera intereselor și motivațiilor elevilor; - educația incluzivă. 	<i>Analiza comparată Metoda evaluării prin expertiză Analiza comparată Metoda cvalimetrică</i>
<p>În cadrul evaluării strategiilor și tehnologiilor didactice se va atrage atenția la următoarele momente:</p> <ol style="list-style-type: none"> Diversitatea formelor și metodelor reflectate în Curriculum. Coerența strategiilor și tehnologiilor didactice și a competențelor. Coerența strategiilor și tehnologiilor didactice și a unităților de conținut. 			

Tabelul 2. Corelarea/corespondența elementelor conceptului ESF cu competențele transdisciplinare din Curricula naționale

Domeniul	Elemente ale conceptului ESF	Competențe-cheie transdisciplinare reflectate în Curricula naționale
Educație socială	Explorare personală	Competențe de autocunoaștere și autorealizare.
	Drepturile și îndatoririle copilului	Competențe interpersonale, civice, morale.
Educație financiară	Economii și cheltuieli	Competențe antreprenoriale. Inițiativă și antreprenoriat.
Educație antreprenorială	Inițiative sociale și financiare ale copiilor	

de la treapta primară de învățământ, în raport cu cele trei domenii: *Educație socială*, *Educație financiară*, *Educație antreprenorială* evidențiază faptul că ponderea cea mai mare în cadrul disciplinelor de la treapta primară de învățământ, revine **competențelor-cheie interpersonale, civice, morale**, acestea fiind asociate cu **43 subcompetențe**, care reprezintă (6,3%) din numărul total de subcompetențe proiectate pentru disciplinele obligatorii de la treapta primară de învățământ.

Ponderea subcompetențelor reflectate în disciplinele de la treapta primară de învățământ în raport cu conceptul ESF este reflectată în *Figura 1*.

Treapta primară de învățământ

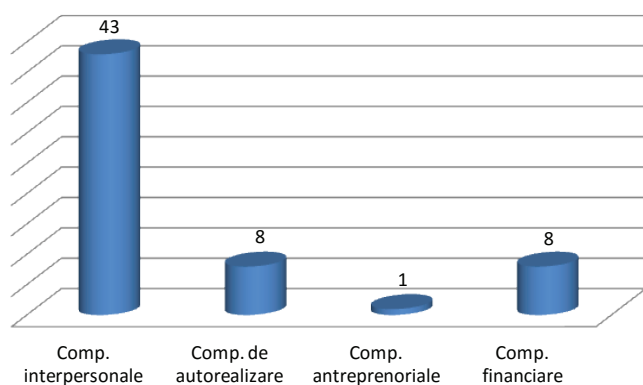


Figura 1. Ponderea subcompetențelor reflectate în disciplinele de la treapta primară de învățământ în raport cu conceptul ESF

Studiul identifică că, **elementele de Educație financiară** la treapta primară de învățământ sunt reflectate în cadrul disciplinei *Matematică*, reprezentând **8 subcompetențe**, ce reprezintă 7,4% din totalul subcompetențelor proiectate pentru această disciplină și vizează aplicarea operațiilor de adunare, scădere și a proprietăților acestora pentru schimb de bani; exprimarea și compararea rezultatelor unor măsurători, utilizând

unități standard de măsură monetare (ban, leu). **Competențele antreprenoriale sunt în stare incipientă în învățământul primar și sunt manifeste în activarea spiritului de inițiativă și antreprenorial în gestionarea evoluției personale; disponibilitatea pentru efort fizic și intelectual.**

Analiza Planului-cadru de învățământ relevă faptul că el include **15 discipline obligatorii** pentru treapta gimnazială de învățământ.

Analiza curricula de la treapta gimnazială de învățământ evidențiază o situație similară ca și pentru treapta primară de învățământ vizând coraportul competențe interpersonale, civice, morale, competențe de autocunoaștere și autorealizare și competențe antreprenoriale.

Analiza curricula gimnaziale atestă prezența elementelor de **responsabilizare socială** și mai puțin a **conceptelor de responsabilizare economică și financiară**, precum și lipsa unei continuități dintre aceste concepte între clase; insuficiența legăturii dintre conceptele finanțele personale și finanțele publice; dintre conceptele taxe, cheltuieli publice și relaționarea acestora cu finanțele personale, și în finalitate cu managementul banilor; incoerența conceptelor de participare și integrare școlară, profesională și socială; conceptelor raport cost-beneficiu. De asemenea constatăm insuficiența abordării subiectelor practice ce vizează rolul economiilor și împrumuturilor; legăturii dintre responsabilitate în gestionarea bugetului personal; responsabilitate față de sine și față de societate în legătură cu lumea profesiilor.

Componenta financiară din cadrul Programului Aflatoun este reflectată în cadrul *Curricula la Matematică (1,08%)* în subcompetențe ce vizează: analiza și interpretarea rezultatelor obținute prin rezolvarea unor probleme practice cu referire la unitățile de

măsură studiate; inițierea și realizarea unor investigații/explorări, utilizând achizițiile matematice, referitoare la triunghiurile dreptunghice, inclusiv în domeniul antreprenorial (Figura 2).

În baza cercetării realizate, se propune valorificarea conceptului de responsabilizare din perspectivă socială, financiară și economică în vederea formării unui cetățean economic responsabil.

În acest context, au fost elaborate recomandări pentru încorporarea ESF în conținuturile de la treapta primară și gimnazială de învățământ după cum urmează:

Treapta gimnazială (Educația Financiară și Antreprenorială)

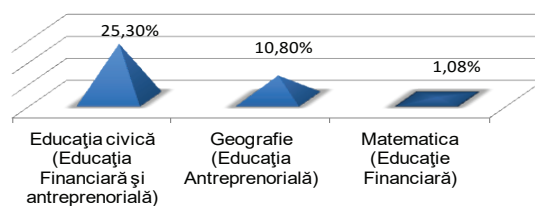


Figura 2. Curriculumul Aflatoun reflectat în cadrul disciplinelor de la treapta gimnazială de învățământ

Tabelul 3. Recomandări pentru introducerea ESF în conținuturile de la treapta primară de învățământ

Disciplina	Subiecte propuse pentru introducerea ESF în disciplinele de la treapta primară de învățământ
Istorie	<ul style="list-style-type: none"> Povestea banilor: atașamentul față de lucruri; schimbul cu lucruri (trocul); banii în schimbul lucrurilor; banii din metale prețioase; banii din hârtie (biletul de bancă) în locul banilor din aur. Prezentarea importanței circulației banilor prin crearea unor scenete. Moneda națională a Republicii Moldova. Moneda națională a altor țări. Valuta și casa de schimb valutar. Monede etalon: dolarul american; moneda europeană (euro); cursul de schimb.
Științe	<ul style="list-style-type: none"> Nevoi și dorințe. Eu, resurse economice, resurse financiare. Respectarea mediului înconjurător și dezvoltarea unui sens al responsabilității față de mediul înconjurător pe termen lung.
Limba română	<ul style="list-style-type: none"> Comunicarea și media. Realizarea unor discuții, compuneri, referitoare la informațiile primite în timpul vizitelor organizate la bănci, alte instituții. Identificarea rolului deținut într-un schimb: vânzător/cumpărător; analizarea situațiilor în care se pot economisi bani. Descrierea mijloacelor de economisire utilizate în familie. Realizarea unor lucrări cu tema „De ce și cum pot economisi bani?”.
Limba străină	<ul style="list-style-type: none"> Exerciții de recunoaștere și asociere de valuta cu zona sau țara corespunzătoare. Identificarea costurilor și beneficiilor schimbului valutar.
Matematică	<ul style="list-style-type: none"> Utilizarea operațiilor aritmetice pentru înțelegerea unor tranzacții financiare simple. Transpunerea unor tranzacții financiare simple în limbaj matematic. Analizarea unor probleme cu conținut financiar-bancar: identificarea și analizarea componentelor tranzacției; identificarea operațiilor prin care se ajunge la rezolvare; identificarea formulei de calcul. Crearea de probleme simple utilizând termeni din domeniul financiar-bancar (<i>sold, retragere, depunere, curs valutar, profit</i>); Realizarea portofoliului elevului, care să conțină referate, proiecte și fișe de documentare despre împrumut/credit bancar (<i>condiții, avantaje/dezavantaje</i>) și despre întreprinzători celebri și ideile lor de afaceri. Experimentarea rolului de mic întreprinzător care gestionează o afacere prin prezentarea acesteia în fața colegilor.
Informatică	<ul style="list-style-type: none"> Recunoaștere a mijloacelor tehnice (<i>calculator, rețea, terminal de plată, automat bancar, puncte de vânzări</i>) destinate extragerilor de bani și efectuării de plăți. Identificarea purtătorilor de informație utilizați în circuitul de mijloace financiare. Manifestarea responsabilității în utilizarea calculatorului și protejarea informațiilor cu caracter financiar stocate pe calculator. Gestionarea notițelor personale cu caracter financiar. Crearea de documente digitale simple referitoare la planificarea propriilor activități. Consultarea informațiilor cu caracter socio-economic din Internet.
Educația tehnologică	<ul style="list-style-type: none"> Realizarea de mini-machete (<i>banca, bancomat, card</i>).
Ora de dirigenție	<ul style="list-style-type: none"> Realizarea unor prezentări despre întreprinzători celebri și ideile lor de afaceri. Organizarea vizitelor organizate la bănci, alte instituții.

Tabelul 4. *Recomandări pentru introducerea ESF în conținuturile de la treapta gimnazială de învățământ*

Disciplina	Elemente de conținut
Educație civică	<p>1. Responsabilizare socială</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificarea raportului drepturi/responsabilități în situații cotidiene. - Exprimarea încrederii în posibilitatea realizării personale. - Elaborarea modelului unui cetățean economic responsabil. - Determinarea costurilor de oportunitate ale diferitor decizii personale. - Argumentarea importanței dezvoltării propriului potențial în contextul progresului personal/social. <p>2. Responsabilizare financiară</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborarea bugetului personal. - Diferența dintre nevoi și dorințe. - Manifestarea responsabilității în gestionarea resurselor proprii. - Recunoașterea dreptului consumatorului și a modului în care le poate exercita în raport cu banca. - Determinarea costurilor de oportunitate ale diferitor decizii personale. - Instituțiile financiare din comunitate și produsele financiare <p>3. Responsabilizare economică</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analiza raportului dintre consum și economii. - Cooperarea cu ceilalți pentru economisirea resurselor. - Identificarea unor modalități de economisire a resurselor. Planificarea economiilor. - Evaluarea posibilităților de derulare a unei afaceri care să contribuie la coeziunea și stabilitatea clasei. <p>4. Educație antreprenorială</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dezvoltarea unui sens de leadership pentru a motiva pe alții. - Identificarea întreprinderilor din comunitate și beneficiile serviciilor acestora. - Identificarea diferitor produse financiare și recunoașterea avantajelor și dezavantajelor acestora: credit, economii, asigurări. - Înțelegerea conceptului: oportunității de cost. - Elaborarea unui <i>Business Plan</i> ori a unui plan pentru activități sociale. - Rolurile și funcțiile organelor de stat, societății civile și antreprenorilor. - Dezvoltarea cooperării efective și abilităților de lucru în echipă.
Limba și literatura română	<p>1. Comunicarea și întreprinderile</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborarea CV, Scrisoare de motivare, joc de rol pentru realizarea unui interviu. <p>2. Comunicarea și media</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gândirea critică și publicitatea. Analiza diferitor anunțuri.
Matematică	<ul style="list-style-type: none"> - Elemente de calcul financiar. - Bugetul familiei. Bugetul personal. - Procente, dobânzi, credite bancare, costuri, profit. - Elaborarea unor planuri de acțiuni în aspect financiar-economic. - Realizarea unor proiecte în domeniul antreprenorial. - Aplicații ale funcțiilor în domeniile financiar-economic și antreprenorial. - Statistici în domeniile financiar-economic și antreprenorial.
Informatică	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizarea aplicațiilor destinate planificării propriilor activități. - Utilizarea aplicațiilor destinate elaborării și executării propriului buget. - Identificarea și descrierea destinației mijloacelor tehnice utilizate în fluidizarea proceselor financiare. - Mijloacele tehnice și organizatorice utilizate în securizarea operațiilor financiare electronice. - Efectuarea operațiilor financiare cu ajutorul mijloacelor electronice. - Editarea textelor cu caracter social și financiar. - Efectuarea de calcule tabelare cu caracter financiar și social. - Elaborarea și derularea de prezentări electronice cu caracter financiar și social. - Explicarea algoritmilor de prelucrare a datelor cu caracter social și financiar. - Elaborarea și implementarea pe calculator a algoritmilor elementari destinați prelucrării datelor cu caracter economic și financiar: bugetul personal, bugetul familiei, estimarea costurilor evenimentelor organizate de elev și/sau de familia lui, plata bunurilor de consum curent, plata serviciilor comunale etc.
Educație tehnologică	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborarea bugetului pentru alcătuirea unui meniu pentru dejun, cină care să corespundă alimentației echilibrate. - Elaborarea bugetului pentru prepararea bucatelor, a unor mâncăruri tradiționale (<i>colivă, sărmănel, pască, cozonac</i> etc.). - Elaborarea bugetului pentru alcătuirea meniului pentru o masă de Crăciun, de Paști. - Elaborarea bugetului pentru alcătuirea meniului pentru o masă de sărbătoare.

Sperăm că Ministerul Educației al Republicii Moldova și concepătorii de următoarea generație de curricula vor ține cont de tendințele globale privind

implementarea în practica educațională a noilor educații, inclusiv, a Educației Sociale și Financiare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. OECD. 2012. *PISA 2012 Financial Literacy Assessment Framework*. OECD Programme for International Student Assessment. Paris: OECD. OECD. 2005;
2. *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*. Recommendation of the Council. Paris: OECD. UNICEF. 2013. *Child Social and Financial Education: A Companion to the Child Friendly Schools Manual*. New York: UNICEF;
3. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020*. HG nr. 944 din 14.11.2014;
4. World Bank. 2013. *Financial Capability in Low – and Middle-Income Countries: Measurement and Evaluation*. Washington DC: International Bank for Reconstruction and Development/World Bank.



LIMBAJUL: INCIPIENT AL CUNOAȘTERII

Rezumat. Textul evidențiază rolul de incipient al limbajului în procesul de cunoaștere și al diferitelor sisteme de semne în care se fixează și se obiectivează rezultatele cunoașterii, generalizându-se la scară socială (prin limbă) și transmițându-se generațiilor viitoare sub formă de cunoștințe autentice, adevărate. De aceea omul nu poate transmite nimic decât prin limbaj fără a nu întrebuiți cuvinte care pregătesc și dezvăluie cunoașterea și înțelegerea a ceea ce este în realitate sau a ceea ce a fost cândva.

Cuvinte-cheie: limbaj, incipient al cunoașterii, educație lingvistică și literară, competență, cultură a limbajului.

Cunoașterea limbajului ca manifestare specifică omului pentru înțelegerea lumii semnifică totdeauna atât actualitatea unei tradiții, cât și cristalizarea unei noi tradiții, acestea fiind conștientizate ca „transmitere de schimbare” care determină o stare de limbă, iar „orice stare de limbă este în mare măsură reconstituirea alteia anterioare” [4, p. 25]; „transmiterea de schimbare” sau „schimbarea” în limbă reprezintă procesul discontinuității față de trecut și cel al continuității față de viitor. Astfel, în acest proces, limbajul își ia ființa sa din configurațiile limbii care sunt cele mai aproape de atitudinea estetică și etică a locutorului sau, după cum menționează D. Caracostea, de „caracterul de lucrabilitate” al limbii utilizatorului ei, iar în această „făptură” a sa limbajul semnifică izvorul de consolidare sufletească/spirituală a indivizilor [3, p. 180-201]. În această configurație funcțională, este cât se poate de rezonabil să punctăm că limbajul semnifică măsura acțiunilor, posibilităților valorice și a limitelor noastre în cunoașterea lucrurilor, a lumii și a însăși esenței umane a omului, deci acel „*Cognosce te ipsum*” (Cunoaște-te pe tine însuși). În contextul acesta, se evidențiază rolul de incipient al limbajului în procesul de cunoaștere și al diferitelor sisteme de semne în care se fixează și se obiectivează rezultatele cunoașterii, generalizându-se la scară socială (prin limbă) și transmițându-se generațiilor viitoare sub formă de cunoștințe autentice, adevărate.

Lumea sensibilă nu este ceea ce pare, dar ceea ce reprezintă substratul ei, acesta fiind adevărul, iar adevărul este al omului, fiindcă ceea ce este util aparține omului. Pentru a cunoaște un obiect istoric, „prin natura lui”, omul îl individualizează în mod absolut prin limbaj, în cadrul speciei din care face parte, ca acesta și nu altul, prin cunoașterea originară care se manifestă în limbaj; adică, e un obiect ce are

nume propriu, menționează E. Coșeriu [4, p. 19]. De aceea, orice obiect poate fi, eventual, conceput ca „obiect istoric” și numit cu un nume propriu, iar în cazul limbilor, scrie autorul citat [ibidem], acest lucru se întâmplă întotdeauna și în mod necesar, dată fiind realitatea că nu există limbă care să nu aibă desemnarea ei individuală prin limbaj¹. De aceea primul bun pe care îl primește individul în familia lui este deprinderea limbajului ca fiind incipientul cunoașterii sale, însă limbajul nu este numai o tehnică psiho-fizică menită să ușureze relațiile dintre indivizi; el este instrumentul însuși al gândirii și condiția ei. Or, limbajul este faptul cultural prin excelență (Claude Levi-Straus). În acest context, limbajul dă un plus de antrenare a individului spre autoinstruire sistematică prin inițiativă și independență, dat fiind că oricine dorește să cunoască trebuie să facă această activitate prin implicare personală deoarece el poate primi din afară doar îndemnul, incitarea.

În această lume unica valoare ce fundamentează adevărul o semnifică *omul și mintea lui*, deci *sophós-ul*, adică „înțeleptul, îndemânatecul, abilitul”, *acela care este curios a cunoaște* [8]. Or, omul are conștiința esenței sale și măsoară toate lucrurile cu mintea, cu gândirea sa pentru a se cunoaște pe sine însuși (*mensura mentis: Nosce te ipsum, nam mentem metiri*) și le conferă valoare prin limbaj: măsura (din greacă *métron*, care înseamnă *pe cât*, în ce măsură, *pe cât este*, în măsura în care este; acest cuvânt se trage din sanscritul *mātram*, care înseamnă *a măsura, a prețui, a aprecia, a judeca după* și din latinescu *metiri, a măsura*) este reprezenta-

¹ Eugeniu Coșeriu precizează că „s-ar putea argumenta că limbile sunt numite cu numele popoarelor, dar acest lucru nu se verifică întotdeauna și, de altfel, la origine, nu limbile se denumesc după popoare, ci invers” (Op. cit., p. 19).

tă de *etalon*, iar lucrurile înseamnă *realitățile* și de aici reiese că omul este etalonul tuturor realităților și gândirea sa este măsura lor. Toate acestea reprezintă elemente de esență umanistică și opțiuni semnificative dictate de stările de sensibilitate identificate prin limbaj vădit socioculturale și educative ale omului în procesul de cunoaștere. Or, *cunoașterea se identifică în colateralitatea limbajului și a gândirii și este produsul acestora*. Astfel, limbajul și gândirea îi conferă cunoașterii un *spor de funcționalitate* marcând, sistemic și procesual, multiplicitatea acesteia.

Dar nu poate fi ceva măsurat, etalonat, decât în raport cu altceva, pe a cărui dimensiune o măsoară și de aceea între etalon și realitate se stabilește *relația*, care înseamnă *cunoaștere*, dat fiind că orice cunoaștere este senzație, omul fiind aici etalon (măsură), iar cele ce există, lucrurile, sunt măsurate pentru a le cunoaște, pentru a fi descoperite și pentru a fi utile lui; omul apreciază și judecă lucrurile, realitățile, prin *cogito*-ul său. Acesta înseamnă a cunoaște și a se vedea ce relație, ce raport există între aceea ce este măsurat și etalonul cu care măsurăm, adică adevărul, și ceea ce este măsurat semnifică cele ce există și cele ce nu există. Prin urmare, existența este măsurată, etalonată, și acela care face această etalonare este omul, *sophós*-ul, și toate existențele (realitățile) sunt etalonate ontologic cu măsura pe care o reprezintă existența umană, deci *ego sum sive existo*, sunt atâta cât exist sau *ego metior*, eu măsoar, eu apreciez, eu judec lucrurile, existențele, realitățile, indivizii, lumea.

În viața omului, în viața sa cotidiană, limbajul este comunicarea a ceva despre ceva și a ceva cu cineva sau a cuiva cu cineva și de aceea *limbajul este o atribuire civilizatoare² și culturală³ continuă a eului către ceilalți*, deci limbajul este un mijloc de a putea să

induci anumite combinații de idei în creierul altcuiva, să proiectezi imagini în mintea cuiva, să-l faci pe altcineva să recheme când și cât vrea frânturi din trecut, din memoria individuală sau colectivă, visuri de viitor, realități invizibile sau ființe imaginare [24]. În acest context se identifică *valoarea civilizatoare și culturală a limbajului oral* care este un *exercițiu al memoriei individuale și colective*, iar acest exercițiu se desfășoară la modul prezent (*hic et nunc*, aici și acum), adică în fața unui *public avid de cunoaștere*. Limbajul se structurează astfel încât să îmbine informația minimă individuală, dar de interes general, colectiv, care este transpusă în *tipare convenționale de limbaj* cu adevăr, cu emoție, cu creativitate și cu fantezie inventivă și care este deschisă oricând să aducă lucrurile „*la vedere*” și „*la auzire*”. Una dintre valorile limbajului este cea *interdisciplinară* în baza căreia individul, instituțiile, societatea își fundamentează activitatea; așadar, valoarea respectivă construiește, din interior și din exterior, viața civilizatoare și culturală, cognitivă, a omului/a societății.

În acest context, avea dreptate Henri-Irénée Marrou când afirma că „istoria mare” a instituțiilor este modelată din interior, de *complementul ei natural*, care semnifică „istoria mică”, a mentalităților. Aceasta din urmă este făurită de „individul ca specie” (Lévi-Strauss) care nu dă socoteală decât de propriile sale prejudecăți și nu se află sub tensiunea constrângătoare a evenimentelor majore: dacă „istoria mare” se fabrică adesea în cabinet, rod al unor inițiative particulare, cealaltă ia naștere „*la vedere*”. Funcționalitatea limbajului scris și oral de a aduce lucrurile „*la vedere*” și „*la auzire*” este axată pe *principiul civilizator / culturalizator al conexiunii fenomenelor și devenirilor*, care este identificat în mesajul investigațiilor de cunoaștere (omul totdeauna investighează viața, cauzalitatea și consecințele existenței ei), deoarece *diversul uman* nu poate fi adus la unitatea de înțeles decât pornindu-se de la *diversul cauzal și cultural*; astfel, conform teoriei mentalităților, limbajul „găsește” explicații multiple pentru prezența uneia și aceleiași forme umane de existență, dovedindu-și *compatibilitatea culturală, cognoscibilă, etnografică, istorică, psihologică, mitologică, sociologică, estetică* prin concre-

² **Civilizație**, realizarea, sub cele mai diverse forme, a valorilor culturale, integrarea lor în acțiuni/înfăptuiri concrete menite să schimbe mediul natural și social al omului, modul său de viață, propriul său univers sufletesc. Cultura și civilizația sunt concepte care au un fond comun, alcătuit din ansamblul cunoștințelor și al experiențelor omenești, din totalitatea achizițiilor spiritului uman; întruchiparea culturii în moduri de viață, de muncă și de comportare, în obiecte ale universului artificial alcătuiesc cultura. Civilizația este cultura *in actu*; civilizația nu este altceva decât cultura pătrunsă în toate celulele vieții sociale (Mic dicționar filosofic. București, Editura Politică, p. 54).

³ **Cultură**, ansamblul fenomenelor sociale, sub raport gnoseologic, apar ca produse cumulative ale cunoașterii, iar sub raport axiologic ca valori sintetice. În toate manifestările sale cultura include o latură materială (gradul de stăpânire a forțelor naturale) și o latură spirituală (orizontul intelectual și nivelul de conștiință). Cultura cuprinde mai multe momente/ipostaze: ipostaza de cunoaștere, ipostaza axiologică, ipostaza creativă, ipostaza praxiologică, ipostaza de autonomie relativă, ipostaza inovativă (Mic dicționar filosofic. București, Editura Politică, p. 78-79).

tețea și imaginarul „transliterat” al lucrurilor, limbajul fiind *instrumentul specializat* în spiritul cunoașterii și al identificării individului cu sine *devenit umanitate*, printr-o *retorică multiseclară* a unei judecăți coerente. Aici se prefigurează *aplicarea principiului co-prezenței de civilizare și de culturalizare* pentru că putem identifica *două serii culturale și direcții ale științei*, perfect omologabile și integrabile într-un sistem unitar de valori în jurul cărora se brodează viața: a) *locutorul*, care depozitează în memoria scrisă și verbală un act evenimential și fenomenin, unic și irepetabil, acesta fiind limbajul; b) *realitatea* (vieții), care determină denotativ și conotativ utilizarea limbajului ca fiind un anumit construct cultural derivat al limbii, dat fiind că, menționează Eugen Coșeriu [19, p. 124], atunci când spunem un cuvânt, chiar dacă îl creăm în sens empiric, înțelegem că acest cuvânt este și al celui alt și că celălalt îl poate înțelege... deoarece, dacă îl va crea el, tot astfel îl va crea și de aceea aici limbajul se prezintă totdeauna ca limbă.

Aceste serii culturale unesc umanitatea, a cărei determinare se identifică în cadrul comunicării interpersonale și de aceea umanitatea dispune de un corpus determinat de semne convenționale – cuvântul – în care se cuprinde întreaga existență și cunoaștere, în aspectele ei esențiale, cosmice ori intime, cotidiene, culturale.

Astfel se întrevide problema care se referă la răspunsul că dacă omul cunoaște, apreciază, judecă, măsoară existențele, atunci el cum poate să se cunoască pe sine în aceste existențe sau în realitatea vieții și în lume. Există două posibilități:

a) el se oglindește în societate și propria individualitate îi apare ca reflectarea opiniilor celorlalți despre ceea ce este el în manifestările sale exterioare (complexul oglinzilor), deci aceasta este o *determinare prin accident*;

b) figura, ființa însăși a omului, prin „deschiderea ochilor”, prin descoperirea a ceea ce reprezintă el ca individualitate și structură corporală, ca pătrundere în propria lui ființă, înțelepciunea de a se cunoaște pe sine însuși, deci prin intrarea intelectului în funcția sa dublă, aceea de a fi subiect cunoscător și obiect de cunoaștere (al cunoașterii), deci cunoașterea de sine însuși, căci multe vedem cu ajutorul intelectului.

Cunoașterea de sine se identifică în *aptitudinile bazale* ale omului care influențează interesele cognoscibile prin autoevaluare, ele fiind tratate ca însușiri psihice și fizice relativ stabile ce îi permit omului să efectueze cu succes anumite activități concretizate în predispoziții de a plăcea sau nu o anumită activitate și sunt concretizate în interese vocaționale, ca forme de exprimare a personalității individului, ca reflecție directă a identității sale care este cel mai bine conceptualizată în motivație, obiective, valori, aspirații [20, p. 47]. Aptitudinile sunt subsumate taxonomic în *cognitive* (verbale, de elaborare a ideilor și abilităților de raționament, matematică, de memorie, spațiale, de atenție, de manipulare fină, de control al mișcărilor, de timp de reacție și viteză), *fizice* (de forță fizică, de rezistență, de flexibilitate, motrice, de echilibru și de coordonare), *senzoriale* (perceptive, vizuale, auditive și verbale) [*Idem*]. În contextul de cunoaștere a ceea ce reprezintă însuși individul și a ceea ce reprezintă lumea exterioară, deci de manifestare a intereselor vocaționale prin aptitudinile bazale, se prefigurează șase tipuri de personalitate, de tip hexagonal, și anume:

Tabelul 1. *Tipul hexagonal de personalitate*

Tipuri de personalitate	Caracteristici
Realist	Tendința de a se orienta spre activități ce presupun manipularea obiectelor, instrumentelor și mașinilor
Investigativ	Dorința de a explora și de a înțelege, spirit analitic, tehnic, preferința pentru munca independentă
Artistic	Valorizarea de exprimare a ideilor, a emoțiilor sau a sentimentelor, preferința pentru activități nestructurate
Social	Manifestarea interesului pentru activități ce implică relaționarea interpersonală și posesia deprinderilor verbale de convingere, de cooperare și de generozitate
Întreprinzător	Preferința lucrului în echipă în scopul de a ocupa locul de lider, dorința de statut social, posesia abilităților de comunicare și de persuasiune
Convențional	Tendința de stabilitate, de respect față de reguli, preferința pentru activitățile care solicită sistematizarea datelor și a informațiilor

Astfel, personalitatea individului se conturează în termeni de preferință pentru anumite activități de cunoaștere sau de medii de lucru, acestea fiind, de fapt, „produsul” limbajului, ajungându-se la esența ființei umane care este *eul individual*, adică stările psihice concrete în care, în orice moment, se realizează viața noastră conștientă, prelungită în subconștient, ce provoacă sau interzice unele acțiuni în mod introvertit sau extravertit. Din natura individuală a omului accesibilă simțurilor și din natura principială care determină umanitatea sa accesibilă intelectului, iar intelectul, mai mult decât orice, este omul, acesta din urmă a câștigat cunoașterea sensibilă (estetică) și cunoașterea noetică (intelectuală), având unicitatea și conștiința esenței sale ca stare de *sophia*, ca înțelepciune.

Toate aceste precizări se referă la natura umană, la ceea ce este esențial pentru dotarea unică a omului – umanitatea, aflată în *cetatea psihologică* a eului său. Așadar, omul gândește lumea și chiar pe sine însuși, cu etalonul cel mai important din univers care este *inteligenta omenească*, aceea care luminează totul și dă o valoare și un sens oricărui lucru și că aceasta este cel mai mare miracol că omul are capacitatea de a cunoaște lumea [2].

Pe acest om-minune anume *limbajul* l-a adus la lumina lumii și cuvântul lui a prins sens care trece de imaginea concretă și devine un simbol (de când lucrurile au fost despărțite prin cuvinte, a început domnia cuvintelor, deoarece cuvintele servesc să fixeze ideile, realitățile, existențele vieții omenești). Omul își trăiește atât unicitatea cât și complexitatea sa în și prin limbaj care semnifică o preocupare culturală constantă și reversibilă a sa. De aici noi, aceia de astăzi, suntem, din punct de vedere intelectual, produsul tuturor eforturilor făcute de oamenii de pretutindeni și de totdeauna și a face abstracție de ceea ce au realizat predecesorii noștri înseamnă a ne priva de tezaurul cultural și ideologic ce privește perfecțiunea umană, virtuțile și moralitatea umană. Astfel, limbajul, ca esență culturală și morală a omului și ca singura instanță de apel pentru depășirea dezechilibrului compusului uman, semnifică lupta, activismul pentru luminarea minții sale. Iată de ce *cultivarea limbajului* face ca tot mai mult tezaurul

de cunoștințe să fie accesibil tuturor, și faptul însuși că omul poate lua contact cu sine semnifică lucrul cel mai extraordinar din univers, care face din om ceva unic cuprinzând totul [25]. Or, limbajul răspunde la întrebarea ce este omul și care este imaginea sa ideală spre care se orientează întreaga lui activitate chiar și atunci când rămâne concentrat în el însuși și când are contact doar cu el însuși și în el însuși care înseamnă acțiunea de a gândi înăuntrul. *De aceea nu putem transmite nimic decât prin limbaj fără a nu întrebuința cuvinte care pregătesc și dezvoltă cunoașterea și înțelegerea a ceea ce este în realitate sau ce a fost cândva*⁴.

Educația este unitatea dintre a ști și a simți, dintre a cunoaște și a aprecia, a evalua, a măsura. În acest context, în școală, limbajul se elaborează, se formează și se dezvoltă în actul didactic, acesta semnificând imaginea proceselor fundamentale ce se identifică în temelia de cunoaștere a limbii materne. Stabilirea clară, coerență și riguroasă a conținutului și funcționării micro-proceselor de cunoaștere lingvistică în actul didactic nu înseamnă segmentarea și atomizarea în mod artificial a studiului limbii, ci ele semnifică prefigurarea demersului optim pentru urmărirea simultană, în fuziune, a structurii și funcționalității tuturor *deprinderilor*⁵ *integratoare*, acestea, cu toate că, esențialmente, par diferite unele de altele, „funcționează, de fapt, în fuziune, „numitorul lor comun” fiind asigurat de vehicularea și activarea nu numai a acelorași *elemente de construcție* (unități fonetice, lexicale și gramaticale), ci și a unor *micro-procese*, în realitate echivalente, și care se derulează pe baza unui principiu de simetrie

⁴ Esența dezvoltării limbajului este prefigurată de modul în care este utilizată limba, în toate variantele ei, în procesul de comunicare și în acest context anume școala este principalul canal prin care se ia contact cu știința limbii. În această ordine de idei, Ștefan Zăvoiu menționează că unul dintre neajunsurile desfășurării lecțiilor de gramatică în școală este acela că gramatica... se predă; se dau definiții și reguli, se repetă flexiuni, se memorează sintagme, expresii și locuțiuni, uitându-se, uneori, că sarcina fundamentală a lecțiilor de limbă este aceea de a forma deprinderi de utilizare corectă și conștientă a limbii ca instrument de comunicare, ca limbaj oral și scris. În cadrul acestor neajunsuri, se identifică două deficiențe: una numită teoretizare excesivă și alta se referă la caracterul excesiv analitic-aplicativ. Astfel, restrângerea lecțiilor de gramatică la analiza pe texte îi face pe toți – elevi și profesori – să vadă în operațiile respective un scop în sine, fără finalități și obiective concrete, și, de parcă acestea nu ar fi de ajuns, nici textele analizate nu sunt relevante pentru limba în ansamblul ei (Zăvoiu Șt. Gramatica în perioada de tranziție. În: revista „Limbă și Literatură”, Vol. III-IV. București, 1993, p. 130-131).

⁵ *Deprindere*, desemnarea unui comportament dobândit ce a atins un anumit grad de automatism, a cărui relevanță depinde de diverse condiții ale învățării (Doron R., Parot F. Dicționar de psihologie. București, Humanitas, 2007, p. 228).

„cvasiperfectă” [5, p. 123-129]. Însă trebuie menționat că deprinderile respective nu sunt dinamizate și valorizate eficient în procesul educativ și de aceea cultura limbajului oral și scris al elevilor este la un nivel scăzut. Toate aceste precizări constituie corpusul comun a ceea ce didactica a esențializat prin noțiunea de *competență*, și anume *competența lingvistică* în limba română, deci competența de limbaj (activitatea langajieră a locutorului), dar și *competența literară* în text. Limbajul determină comunicarea interumană ca (*inter*)*comprehensiune: limbajul este condiționat de utilizările sociale în care este înscris și integrat*⁶. Esența limbajului se dezvăluie în cursul devenirii ca *act de comunica-*

re comună prin parcursul lui social și prin practicile pe care le funcționalizează divers [19]. De aici și dezvoltarea personalității integrale a elevului, ca actant concret și eficient în uzitarea limbajului, care semnifică un instrument esențial de culturalizare și spiritualizare a ființei sale. De fapt acestea se încadrează în ideea de misiune a limbii ca factor de coeziune națională, prin rolul ei unificator pe plan național [15, p. 17-18]. Transparența acestei realități în practica didactică poate constitui o fundamentare pentru conturarea unei schițe preliminare a Modelului didactic de mai jos, construit în baza celor patru tipuri de deprinderi integratoare [Apud 5]:



Figura 1. Schema Deprinderii integratoare „Înțelegerea după auz / Receptarea textului oral”

⁶ **Comprehensiune:** ansamblul operațiilor simultane și secvențiale de tratare a informației, aplicate la stimuli de diferite niveluri de complexitate [un cuvânt, o frază, o povestire] (Vezi: Doron R., Parot F. Dicționar..., p. 156-157).

NELU VICOL.
LIMBAJUL: INCIPIENT AL CUNVOAȘTERII

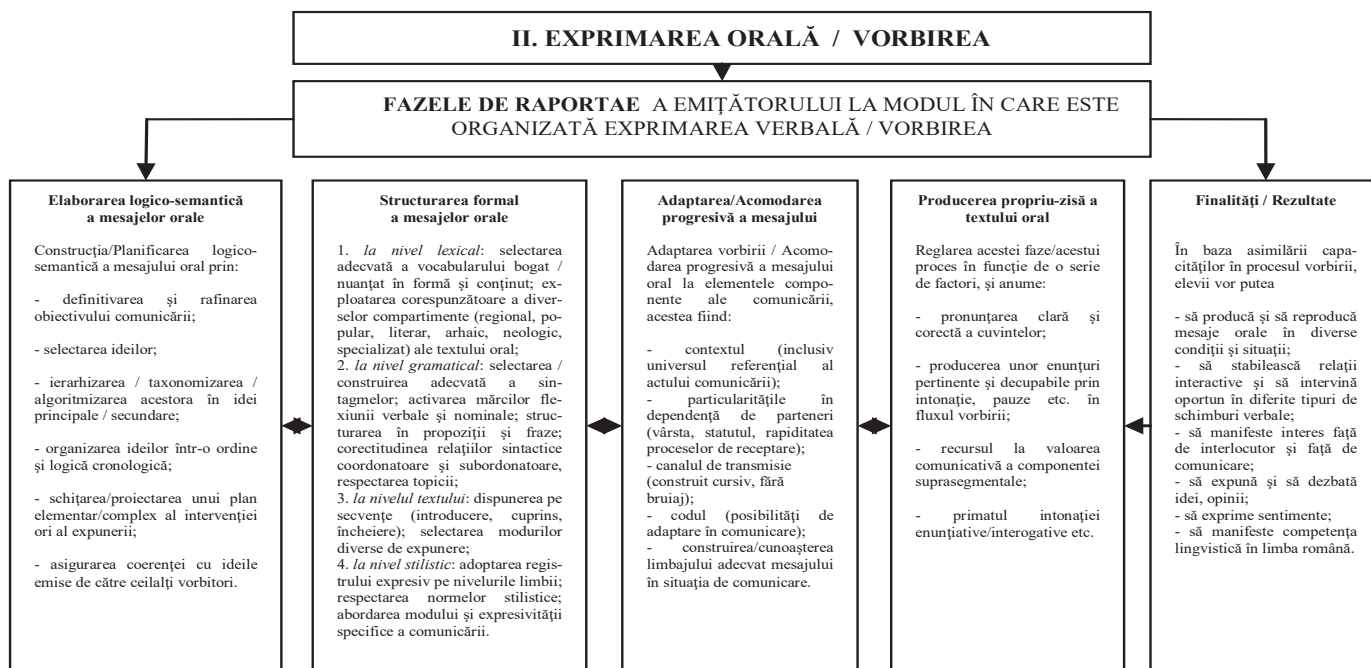


Figura 2. Schema Deprinderii integratoare „Exprimarea orală / Vorbirea”

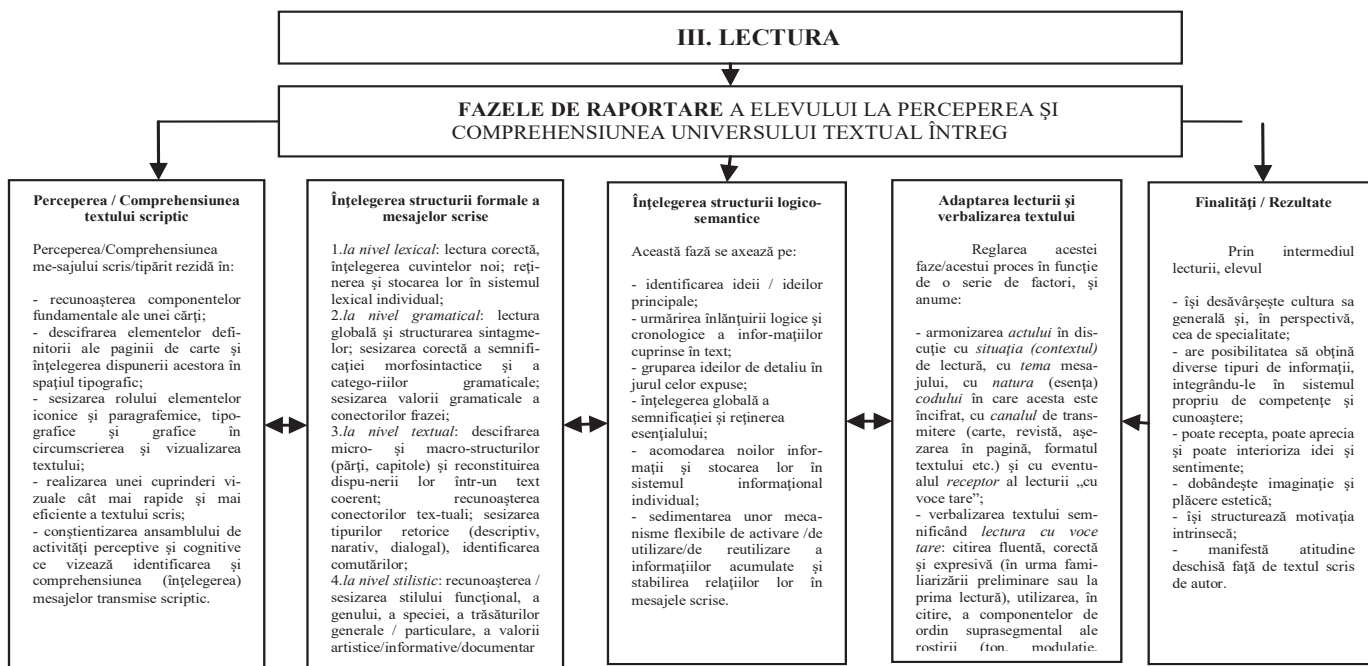


Figura 3. Schema Deprinderii integratoare „Lectura”

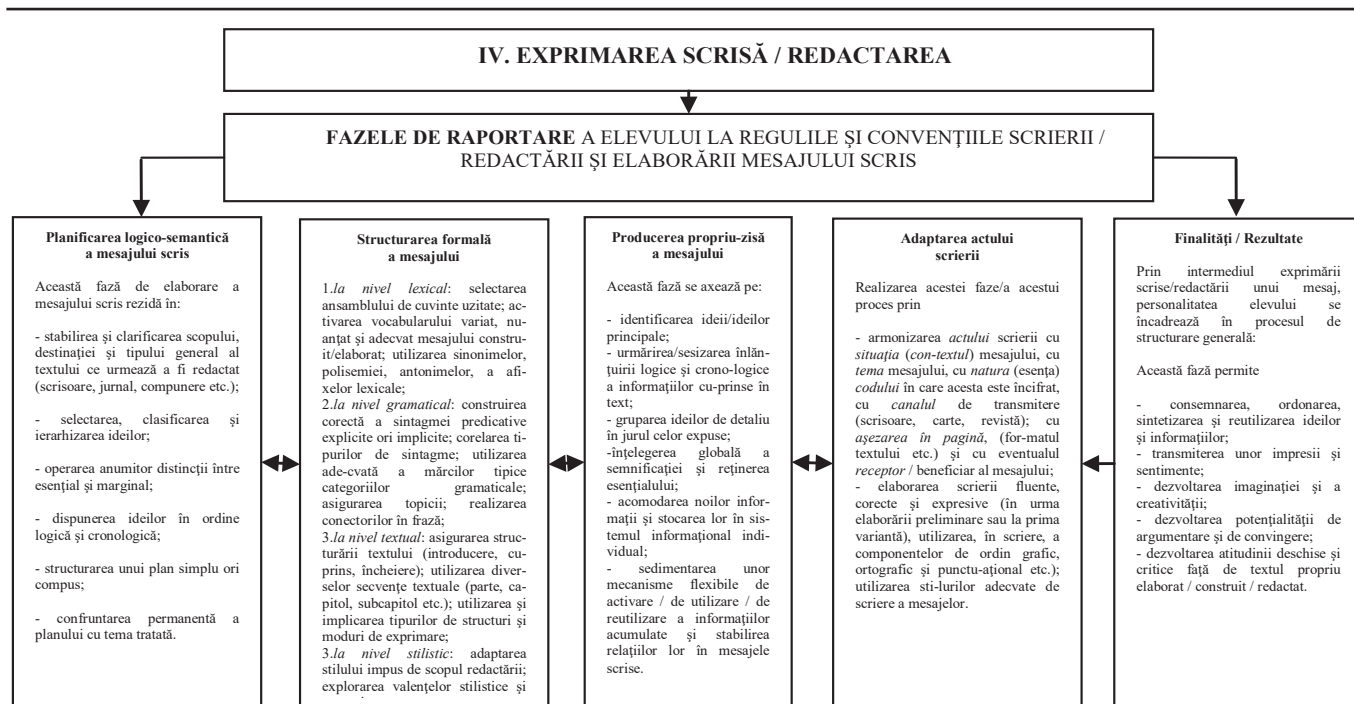


Figura 4. Schema Deprinderii integratoare „Exprimarea scrisă / Redactarea”

În cadrul acestei schițe a modelului *fazele componente* ale fiecăreia dintre cele patru deprinderi ar acoperi, prin „traducerea” lor ulterioară în limbajul didactic al obiectivelor, competențele a căror structurare ar trebui să stea în centrul atenției oricărui proces de învățare. În structura modelului funcționează, în interacțiune, și aria mai extinsă a afectivității, a motivațiilor, a atitudinilor și a valorilor implicate, structurate și rafinate în sau prin învățare. Componenta esențială a modelului este evidentă prin *situațiile* sau *fazele de realizare* ale celor patru deprinderi și anume: înțelegerea după auz și *vorbirea* se realizează în situații de comunicare dialogată și monologată sau varii forme de mass-media; *lectura* se desfășoară în baza *lecturii de informare* (obținerea informațiilor cu scop practic), *lectura interpretativă* (înțelegerea și analiza diverselor tipuri de texte literare sau de altă natură) și *lectura de destindere* (acoperirea aspectelor relative la orientarea lecturii personale); *scrierea* se realizează în ipostazele de *scrierea funcțională* (furnizarea și obținerea diverselor informații practice), de *scrierea reflexivă* (reflectarea experiențelor personale), de *scrierea imaginativă* (corespunderea „compunerii libere” din taxonomia tradițională) și de *scrierea despre textul literar și non-literar* (metatexte). Or, finalitățile sau rezultatele acestor faze încifrea-

ză competențele lingvistice și literare identificate de standardele curriculare de performanță, ele semnificând enunțuri sintetice în măsură să indice gradul în care sunt atinse de către elevi și asigurând conexiunea între curriculum/între conținuturi și evaluare [25]. Aici este evidentă dubla perspectivă, *cea funcțională și cea pragmatică*, ce corespunde *orientării pragmatice a actualului curriculum*, axat pe deprinderea elevilor de a folosi limba română corect, adecvat și eficient, în situații de comunicare diverse; competența comunicativă/pragmatică guvernează *adecvarea situațională și stilistică a mesajului*, iar competența lingvistică asigură *corectitudinea exprimării*⁷. De aceea, fiecare tip de competențe se raportează la un set de norme proprii, iar ignorarea și nerespectarea lor determină apariția greșelilor sau abaterilor⁸ care – prin frecvența și/sau prin gravitatea lor – pot fi considerate simptomatice pentru unele deficiențe existente în predarea limbii române și care interesează atât procesul lingvistic, cât și o ramură a lingvisticii

⁷ Vezi pentru conceptul de competență: Bidu-Vrânceanu A., Călărașu C., Ionescu-Ruxândoiu L., Mancaș M., Pană-Dindelegan, Dicționar de științe ale limbii (DSL). București, Editura Nemira, 2001, p. 120-121.

⁸ **Abatere**, termen impus de gramatica normativă pentru a desemna nerespectarea regulilor unei limbi sau, mai restrictiv, devierile de la normele statornicite, pentru o anumită epocă, de uzajul literar al limbii; sinonime: greșală; incorectitudine. Termenul are o conotație defavorabilă, implicând o atitudine de condamnare a devierilor de la normă și, deopotrivă, de recomandare a regulilor, a normei (DSL, p. 11).

aplicate, cunoscută sub numele de *cultivare a limbii*⁹. Schematic, atare situație se prezintă astfel:

Tabelul 2. Conexiunea competențe-standarde de performanță

Competențe lingvistice și literare	Standarde de performanță (SP)
Competența de receptare a mesajului oral	SP ₁ : Desprinderea, înțelegerea semnificației globale a unui mesaj ascultat și delimitarea informațiilor esențiale de cele neimportante;
Competența de exprimare orală	SP ₂ : Desprinderea sensului cuvintelor prin raportare la semnificația mesajului ascultat;
	SP ₃ : Construirea unui mesaj oral pe o temă dată;
	SP ₄ : Rezumarea orală a unui text narativ la prima lectură;
	SP ₅ : Caracterizarea orală a unui personaj dintr-un text dat;
	SP ₆ : Identificarea momentelor subiectului unei opere epice date;
	SP ₇ : Identificarea modurilor de expunere dintr-o narațiune dată;
	SP ₈ : Recunoașterea, sesizarea procedeelelor de expresivitate artistică și a noțiunilor de teorie literară învățate într-o operă literară dată;
Competența de receptare a mesajului scris	SP ₉ : Desprinderea sensului cuvântului prin raportarea la contextul mesajului scris;
	SP ₁₀ : Recunoașterea valorilor expresive ale categoriilor morfologice și ale relațiilor sintactice dintr-un text dat;
	SP ₁₁ : Rezumarea scrisă a unui text narativ la prima lectură;
	SP ₁₂ : Caracterizarea scrisă a unui personaj dintr-un text la prima lectură;
Competența de exprimare scrisă	SP ₁₃ : Redactarea unui text în care să se evidențieze caracteristicile fundamentale ale unui fragment de text literar dat;
	SP ₁₄ : Redactarea unor texte cu destinație funcțională: cerere, telegramă, invitație, curriculum vitae etc.;
	SP ₁₅ : Respectarea în redactarea unui text a regulilor de despărțire a cuvintelor în silabe și a regulilor ortografice de punctuație studiate.

Așadar, limbajul îi conferă omului realizarea, calitatea intelectuală, afirmarea, autoritatea, recunoașterea culturală și uneori pretenții intelectuale, titluri și merite intelectuale. În acest context, semiotic vorbind, omul trăiește/retrăiește o serie de sentimente și situații/stări prin dorința ori voința-de-a-fi sau prin voința-de-a-nu-fi în ipostaze existențiale ori în stare virtualizată, pe *imaginea disforică* a unui subiect realizat de încărcătura modală a voinței. Limbajul se manifestă în viața omului prin empatizarea acestuia cu limba și în această stare funcționează mecanisme și asociații între experiența emoțională și cea semiotică, dat fiind că între acțiune și raționament se derulează mai multe *câmpuri lexico-semantice*, așezate în varii contexte, iar relațiile acestea conduc în subconștient la combinații simbolice capabile să viabilizeze ori să cripteze mesajul: în subconștient asociațiile de sens sunt determinate deopotrivă de *fluxul gândului* și de acela al emoției traduse în cuvinte (sau în cuvinte-imagini) ce conservă informația esențială.

Concluzionând, remarcăm că limbajul își are viabilitatea datorită mesajelor călătoare ce se completează cu informații influențate pe diverse paliere în evoluția lor, devenind *universuri complexe de cunoaștere*, unde fiecare *reper lingvistic* se modifică în permanență, constituindu-se un anume *cod cultural*, dat fiind că o expresie vehiculează un *conținut cultural*, deoarece cultura traduce continuu semne în alte semne (cuvinte în alte cuvinte), funcții propoziționale în enunțuri exemplificate ce imersează persuasiv, empatic și cognoscibil (un cuvânt poate activa o serie de lucruri, o experiență estetică umană).

⁹ Vezi: Guțu-Romalo V. Corectitudine și greșală. Limba română de azi. București, Editura Humanitas, 2000; Hristea Th. Inovații lingvistice negative în limba română contemporană, în volumul „Aspecte ale dinamicii limbii române actuale” (coord.: Pană-Dindelegan G.). București, Editura Universității, 2002, p. 185-206.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Aristotel. *Ethica nicomachică*. Vol. VI. București, EȘE, 1988;
2. Calist Catafygiatul. *Despre viața contemplativă*. București, EIB, 1979;
3. Caracostea D. *Expresivitatea limbii române*. Iași: Polirom, 2000;
4. Coșeriu E. *Sincronie, diacronie și istorie*. București, Editura Enciclopedică, 1997;
5. Crișan A., Cerkez M., Cincu G., Costea O., Mihailovici A., Mihăilescu C. *Limba română în gimnaziu: obiective și conținuturi*. În: revista „Limbă și Literatură”. Vol. III-IV. București, 1993;
6. *Dicționar de filosofie*. București, EP, 1978;
7. Didier J. *Dicționar de filosofie*. București, Univers Enciclopedic gold, 2009;
8. Diogenes Laertios. *Viețile și doctrinele filosofilor*. București, EA, 1963;
9. Doron R., Parot F. *Dicționar de psihologie*. București, Humanitas, 2007;
10. Dumitru A. *Aletheria*. București, Editura Eminescu, 1984;
11. Dumitru A. *Culturi elcate și culturi heracleitice*. București, ECR, 1987;
12. Dumitru A. *Homo universalis*. București, Editura Eminescu, 1990;
13. Eliade M. *Istoria credințelor și ideilor religioase*. București, EȘE, 1988;
14. Florian M. *Îndrumare în filosofie*. București, Editura Soccec, 1922;
15. Grecu V.V. *Permanențe istorice românești*. București, Editura Academiei Române, 2013;
16. Hegel. *Istoria filosofiei*. Vol. II. București, EA, 1964;
17. Iorga N. *Scrisori de femei*. Vălenii-de-Munte, Datina Românească, 1932;
18. *Lingvistica integrală*. București, EFCR, 1996;
19. Pedler E. *Sociologia comunicării*. București, Cartea românească, 2001;
20. Pitariu H. *Proiectarea fișelor de post*. București, Editura Irecson, 2006;
21. Platon. *Phaidon*. București, Editura pentru literatură universală, 1968;
22. Ruști D. *Mesajul subliminal în comunicarea actuală*. București, Tritonic, 2005;
23. Sextus Empiricus. *Schițe pyrrhoneine*. Vol. I. București, EA, 1965;
24. Vicol N. *Dezvoltarea limbajului*. Chișinău, Print-Caro, 2011;
25. Vicol N. *Compendiu didactic la practica pedagogică și de specialitate*. Chișinău, C.E.P. USM, 2000;
26. Zăvoiu Șt. *Gramatica în perioada de tranziție*. În: revista „Limbă și Literatură”, Vol. III-IV. București, 1993.

THE MANAGEMENT OF TUTORING PROGRAMS FOR INTEGRATING PSN IN REGULAR SCHOOLS

MANAGEMENTUL PROGRAMELOR DE TUTORAT PENTRU INTEGRAREA ELEVILOR CU CES ÎN ȘCOALA GENERALĂ

Rezumat. Elevii cu dizabilități deseori trăiesc experiențe negative legate de dizabilitatea lor. Ținând cont de această realitate, echipa managerială a școlii care integrează elevii respectivi trebuie să creeze un climat școlar adecvat, prin promovarea unei atitudini empatică față de ei, atât printre elevi, cât și printre cadrele didactice. În acest context propunem un model de management al integrării elevilor cu CES în școala generală prin implementarea programelor de tutorat, care stipulează centrarea asupra necesităților individuale ale fiecărui elev cu CES, precum și interacțiunea cu semenii din școala respectivă, cu implicarea activă a managerului școlar, tutorilor și diriginților.

Cuvinte-cheie: elevi cu CES, management, integrare, tutorat, tutori, directori de școală, atitudini pozitive.

Taking into account the professional literature related to the peculiarities of the process of integrating pupils with special needs in regular schools, the basic characteristics of educational management, as well as the specificity of tutoring programs, we elaborated a pedagogical model of tutoring programs for integrating PSN that includes elements of all above mentioned aspects, whose consideration can ensure an efficient management. Thus, the projection of the *Pedagogical model of tutoring programs management for integrating PSN* viewed:

- the correlation between theoretical and operational aspects of educational management from the perspective of integrating pupils with special needs in regular schools;
- the redirection of tutoring programs implementation towards the consideration of management responsibilities and their adequate fulfillment;
- the information of pupils with special needs about their rights, available services, including
- tutoring programs characteristics;
- the preparation of the professional committee and parents regarding the aspects of integration, tutees' needs and tutoring program objectives.

The model proposed includes several components.

The component *Management responsibilities* reflects those aspects of management that must be addressed in the process of implementing tutoring programs: planning, organizing, staffing, leading and regulating. **Planning** is a definite stage in the management process. As connected to tutoring programs, it stipulates the *Internalization of integration values* on whose basis are set the educational objectives to be reached within the tutoring process.

Organizing deals with *curriculum management* and *mobilizing resources*. For establishing an effective program that could meet the needs of the children whom the school wants to serve, the school principal with his professional team need to determine what they want their program to accomplish. Knowing what the program wants to accomplish is critical to help the principal's decision making, find resources, seek funding, and build partnerships and even plan where the afterschool program will take place.

The subcomponent **Staffing** relates to *building a professional school committee and defining, dividing and assuming responsibilities for the committee members* within the tutoring program. Since the most of the tutoring programs are performed after school day, there can be some obstacles for the school principals in controlling the process

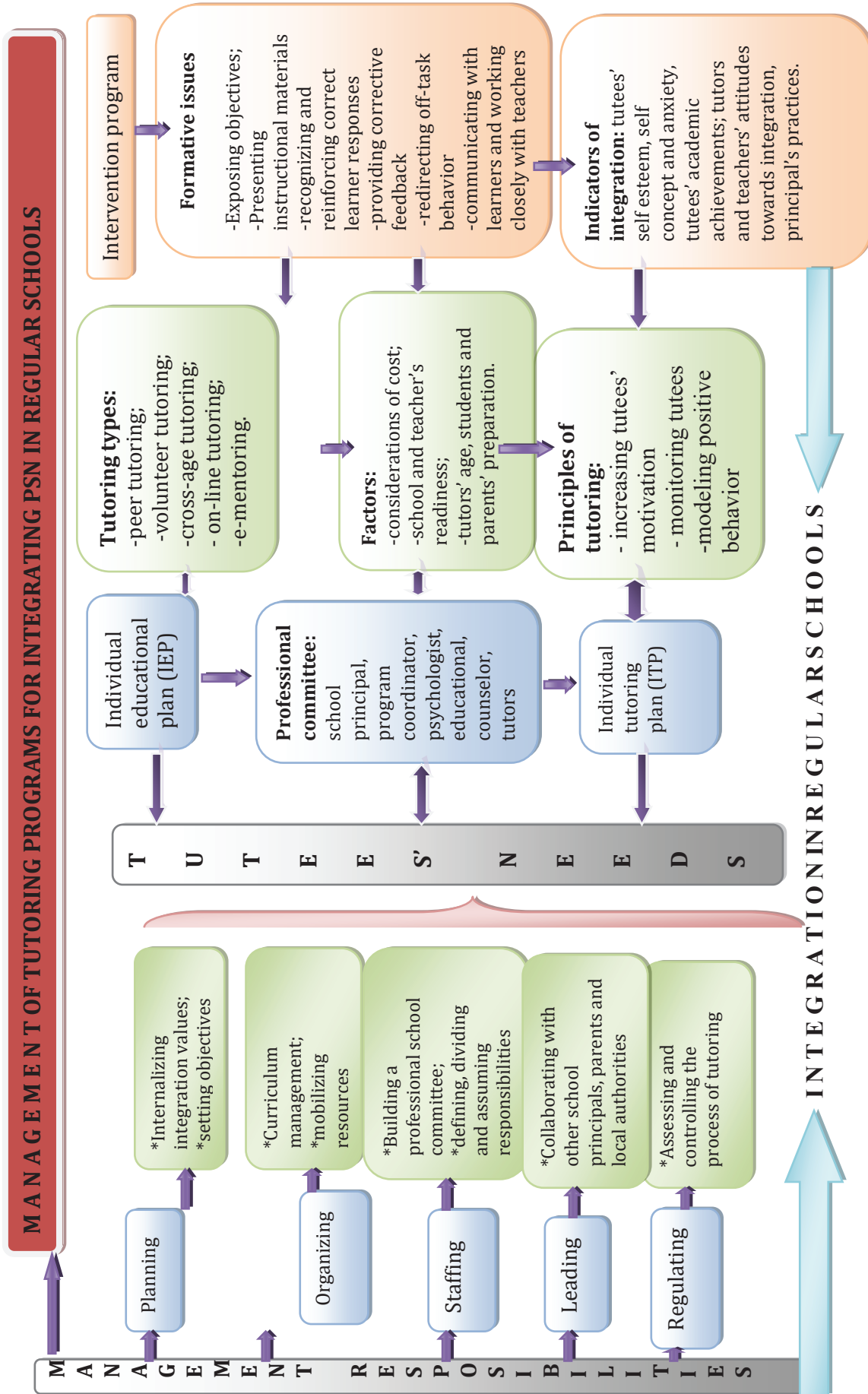


Figure 1. The pedagogic model of tutoring programs management for integrating PSN

all the time. That demands of the school principals special and appropriate management skills and practices. Principals have the power to guide the afterschool program and ensure that it enhances and complements the regular school day methods of instruction and learning. Although principals have important roles in engaging the community, ensuring program quality, and integrating the program with the overall curriculum and standards, they don't have to do it alone. Some of this work can be delegated to the afterschool coordinator. *The afterschool coordinator* is an essential part of an effective afterschool program. It is important for the principal to hire a knowledgeable coordinator who knows the school community and resources, and can manage all of the after school activities and staff. The coordinator should have the appropriate qualification for this position. The school principal regards the coordinator as an after school principal or director of after school day programs.

Defining, dividing and assuming responsibilities for the committee members. Planning, building and developing an inter-professional school committee or school advisory group is important for the school's principal. He has to develop qualified champions who can talk positively to others about the prospect of starting the program. This group can help provide support, expand the scope of the principal's potential resources, and generally make for a better program with more input on its development as a team. The principal has to create a team which represents the community, the school, parents, local organizations and corporations.

It should include the principal's key stakeholders, including parents, students' representative, volunteers, staff members, and school faculty and administrators, and community organizations. This team help the school principal establish the collaboration with other people and organizations, give him suggestions related to participants' needs and partnership [2].

In our study, tutors are young, have no experience in tutoring, nonprofessional information about their tutees. So, after clarifying and defining goals and objectives for tutors, the school principal and the tutoring program coordinator must clearly set roles connected to the tutoring program in order to supplement the promotion and achievement of the main IEP goals for the tutees.

The school principal has to appoint the main coordinator of the tutoring program, build an inter-professional school team, and define everybody's roles and responsibilities. *The school integrating committee (SIC) consists of: the school principal, class educator, psychologist, resource teacher.* Although, the principal assigns to one teacher the primary responsibility for coordinating the development of the IEP, all team members have important roles and responsibilities in the IEP. The primary roles of the SIC members should be to support the classroom teacher through coaching, co-teaching, co-planning and consultation. Individual team members may have specific assignments for their work, but they should function as a team with a shared vision, a focus on collaboration, peer support, joint problem-solving and strategies/practices that result in teacher and student success.

The resource teacher is an important member of the EST and must lead the team towards effective overall management of inclusive initiatives. Unlike the method and resource teacher in the outmoded „integrated model”, who in most instances primarily worked directly with students, the role of the resource teacher in an inclusive school must be focused on supporting and working directly with classroom teachers. The resource teacher must be an experienced and knowledgeable teacher who can provide leadership to help build teacher capacity for utilizing differentiated pedagogical strategies in the classroom.

IEP and *ITP* are the next important components of the pedagogical model, due to their role in the integration process. The roles and responsibilities of various team members in the development, implementation, and monitoring of IEPs are outlined below. The list attempts to cover all aspects of an IEP, but responsibilities and tasks will vary according to each student's needs.

The principal's roles are:

- To assign to one teacher the primary responsibilities for the student's IEP;
- To facilitate collaborative planning, evaluating, and updating;
- To ensure that IEP are completed within (30) school days after student's placement in the program;
- To ensure that IEPs are implemented, evaluated, and updated at least once per reporting period;

- To ensure that all school personnel who work with the student understand their responsibilities regarding the implementation of the IEP;
- To ensure that the recommendations of the IPRC (with respect to a special education program and services such as support personnel, resources, and equipment) are taken into account in developing the IEP.
- To ensure that parents and students, if aged 16 or older, are consulted in the development of the IEP;
- To ensure that a copy of the IEP is provided to parents and to students if aged 16 and older;
- To ensure that the updated IEP is stored in the OSR, unless a parent of the student objects in writing [2].

The classroom teacher:

- collaborates in the IEP, ITP process;
- contributes during information – gathering stage (background information, assessment information, work samples, observations etc.);
- demonstrates awareness of the parent's expectations for their child's program;
- plans and carries out instructional programs for the student;
- modifies or differentiates the expectations for the student's as learning required by the IEP.
- implements accommodations required by the student to achieve learning expectations;
- develops strategies for assessing and communicating the student's progress;
- maintains ongoing communication with the student's parents, other teachers, and other professionals involved.

The school principal heading the school inter-professional team is responsible for providing and instructing the tutors with enough information about tutees' needs in the peer tutoring plan. The *individual tutorial plan (ITP)*, should be an integral part of the individual educational plan (IEP). IEP should be planned for every pupil who is defined as pupil with special needs according to the Special Education Act. Individual educational program is built by the inter-professional educational school team, based on checking the status of the student's performance. „The plan should be integrative, considering student's abilities. It is recommended also to include existing services in the educational setting and in

the community” [4].

The next subcomponent of management responsibilities is *Leading*. It supposes Collaboration between the members of the committee, collaboration with other school principals, parents and local authorities. J. Birmingham et al. [3, p. 11] found that successful afterschool programs have close working relationships with their host schools. The most successful partnerships contained the following elements: “Mutual respect between the project coordinator and the principal; shared teaching and paraprofessional staff members; appreciation that students benefited from the afterschool experience; and flexibility among schools' teaching, custodial, cafeteria, and security staff”.

To create an effective **IEP**, parents, teachers, other school staff and often the student must come together to look closely at the student's unique need. These individuals pool knowledge, experience and commitment to design an educational program that will help the student be involved in, and progress in the general curriculum. The **IEP** creates an opportunity for teachers, parents, school principals to work together for improving and promoting pupils' functioning in order to help them being integrated as well as they can in the regular school. *The IEP should be a written plan. It is a working document that describes the strength and needs of an individual pupil with special needs. This special education program and services, established to meet the student's needs, should be developed, implemented and monitored in a collaborative manner.* The IEP is the cornerstone of a student's educational program. It specifies the services to be provided, describes the student's present levels of performance and how the student's disabilities affect academic performance, specifying accommodations and modifications to be provided for the student. The school principal should assign to a teacher the primary responsibility for coordinating the development, implementation and monitoring the student's IEP, involving the following five phases: 1. Gather information 2. Set the direction 3. Develop the IEP 4. Implement the IEP 5. Review and update the IEP.

When a child qualifies for services, the inter-professional integrative school team is convened to design an education plan. In addition to the child's parents, the IEP team must include at least one of the child's regular educati-

on teachers (his class educator), a special education teacher, someone who can interpret the educational implications of the child's evaluation, such as a school psychologist, any related service personnel deemed appropriate or necessary, and the school administrator in the role of the head of the team or CSE (Committee of Special Education) representative who has adequate knowledge of the availability of services in the district and the authority to commit those services on behalf of the child.

A. Horowitz and J. Bronte-Tinkew [4] discuss the significance of family involvement in afterschool programs (pp.1-2) and emphasized that family involvement can help children's relationships and academic performance, can help reduce teens' risky behaviors, can lead to better programs and can help parents do a better job of parenting. *Parents have fundamental rights and the school principal has to invite them as active participants in planning the IEP and the ITP (Individual Tutoring Plan).* Based on the full educational evaluation results, the team collaborates in writing the ITP for the individual tutee, directing it towards strengthening, empowering and promoting the tutee's academic and social achievements for integration in the regular class. The team should additionally involve: a social worker and a psycho-educational consultant. The parents and the tutees have the right to participate actively in planning the IEP and the ITP which is regarded as a supplemental supportive plan which shall mobilize and utilize the available resources in the school and in the community for the benefit of tutees. The parents can provide an invaluable perspective on their child's personality, development and learning. Open communication and cooperation between home and school can also ensure the approach and expectation of both.

In order to *regulate* the process of management, *the principal must assess and control the process of tutoring.* J. Birmingham et al. [3] found that it is important for directors and coordinators to communicate with the direct line staff in the program. Evaluations are divided into two categories: process evaluations and outcome evaluations. Process evaluations focus on whether or not a program was implemented as planned, whereas outcome evaluations focus on the expected changes and whether or not and to what extent they occurred [4]. Start-up programs may find it helpful to utilize process evaluation to determine the effectiveness of

the program implementation. A program evaluation can show the effectiveness of tutoring program to the tutees, to the tutors to the school team and to the funders. An important question to consider when planning an evaluation is who is going to do the evaluation. The decision to utilize an internal or external evaluator is one that administrators struggle with on a regular basis.

The model additionally contains the formative issues recommended to be explored with the tutors before tutoring: Exposing objectives; Presenting instructional materials; recognizing and reinforcing correct learner responses; providing corrective feedback and redirecting off-task behavior; communicating with learners and working closely with teachers.

As far as possible, all the students for whom the program is developed should be involved in the ITP process. The tutees should be encouraged to share their perceptions of their learning strengths, needs, talents and interests. This information maybe gathered through interviews, discussion and interest inventories. The tutoring approach proposed is based on the same rules and guidelines of the IEP for planning the ITP. Planning ITP can be based on Maslow, because Maslow's Hierarchy of Needs fairly points out that certain things preoccupy the human's mind and take his attention. For example: a starving hungry tutee, he is less likely to be thinking about what his teacher or tutor tells him. In this study, the tutors support tutees in the 6th grade in their transition from the elementary school to the middle school. The tutees reported to their tutors that they have a strong anxiety and feel afraid to move next year in the Middle school. When asked what their anxiety level from 1 to 10 is, most of them answered: „more than 10”. Because: „we know no one there, we are afraid of the new teachers, we will fail because of our difficulties. The will not feel empathetic with us. Everything will be new for us, they don't know anything about us”. It is important to mention here, that the tutor studied last year in the same primary school in the village and knew the tutees. So, it is expected that peer tutoring will impact for the benefit of the tutees for integrating them in the middle school next year.

The efficacy of tutoring programs management is determined by several *factors*, related to *cost*,

school and teacher's readiness, tutors' age, students and parents' preparation. In order to build a performing formative model, aimed at integrating PSN in the regular school, all these factors should be adequately addressed in terms of efficiency and availability.

For greater efficiency, it is recommendable to consider the *principles of tutoring: increase tutee's motivation; monitor tutees; modeling positive behavior.* To increase motivation, tutors should create an open and positive atmosphere, help students feel valued, and give frequent and positive feedback and praise. Tutors must *monitor* students by circulating around the room looking for verbal and non-verbal cues for attention. When helping students who need attention, ask open-ended questions and give students time to think before answering questions. *Modeling positive behavior* is also important for student success. Tutors must be positive when assisting students, show them how to obtain the information they need by connecting with teachers and librarians and by using the Internet. There are certain skills that students need in order to complete their homework that may not be taught in the school curriculum such

as: time management, note taking, and test preparation. Here are some tips: Help students establish goals and timelines that break their assignments and project down into smaller parts; Help students study nonfiction text by having them write down emphasized words (boldface, italicized etc.) on a separate sheet of paper that can serve as a study guide; Help students determine what information they will need to study for quizzes or tests and practice answering anticipated questions with them; Provide resources (for example, books and Web sites) on study skills for students, and review these resources to help identify any additional skills the students may need.

In conclusion, we underline that the adequate implementation of the model is mirrored in the indicators of pupils integration in regular school: tutees' self esteem, self concept and anxiety, tutees' academic achievements; tutors and teachers' attitudes towards integration, principal's practices. The optimal level of the above mentioned indicators speaks about the success of integration and about the efficiency of tutoring program management.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

1. Atamni K. *Students with learning disabilities in their transition from elementary schools to comprehensive high schools.* In: Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale modern Materialele Conferinței științifice internaționale, 11-12 decembrie 2014, IȘE. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2014, p. 500-507;
2. Avissar G. *School Principals and Inclusion: Views, Practices and Possible Signs of Burnout,* 2007. Available at: <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/9e-aaax-s-01/seiten/SymposiumBB2/Avissar.pdf>;
3. Birmingham J., Pechman E.M. et al. *Shared features of high performing after-school programs: A follow-up to the TASC evaluation.* Austin, TX: The After-School Corporation, 2005;
4. Horowitz A., Bronte-Tinkew J. *Building, engaging, and supporting family and parental involvement in out-of-school time programs: Research-to-results practitioner insights.* Washington, DC: Child Trends, 2007. Available at: http://www.childtrends.org/Files//Child_Trends-2007_06_19_RB_ParentEngage.pdf.

PROBLEMELE FORMĂRII VORBITORULUI CULT DE LIMBA ROMÂNĂ: REZULTATELE UNUI SONDAJ DE OPINIE

Rezumat. Articolul prezintă rezultatele unui sondaj de opinie realizat la nivel de cadre didactice în vederea evaluării percepției acestora cu privire la nivelul de formare al competenței de comunicare a elevilor și a determinării problemelor cu care se confruntă în activitatea de formare pedagogică a vorbitorului cult de limba română.

Cuvinte-cheie: cadre didactice, formare, chestionar, ipoteză, sondaj de opinie, percepție, competență de comunicare, vorbitor cult, limba română.

Introducere. Pedagogia, ca știință fundamentală a educației, dialoghează permanent cu realitatea educațională, o chestionează și o analizează, utilizând în acest scop metode proprii și un instrumentar investigativ specific (*observația, experimentul, ancheta, chestionarul, testul pedagogic, studiul de caz etc.*), prin intermediul cărora poate ajunge la cunoașterea **stării de fapt într-un anume domeniu**, dar și la identificarea unor probleme cu care se confruntă acest domeniu, la un moment dat, ca, de altfel, și la stabilirea cauzelor care au condus la aceste probleme. Proiectarea și realizarea acestor acțiuni investigative de către cercetători au în vedere posibilitatea reglării-autoreglării domeniului pe care îl cercetează. Or, după cum se știe, pedagogia, pe lângă faptul că este o știință descriptivă și normativă, mai este și interogație permanentă asupra fenomenului educativ de care se preocupă (*De ce este așa? Cum ar trebui să fie? Ce trebuie de făcut?*), dar și reflecție asupra stării de fapt, ambele caracteristici provenind dinspre paradigma educațională postmodernă, care vizează perfecționarea educației și poziționarea ei într-o perspectivă axiologic-normativă prin confruntarea directă cu realitatea cercetată [1].

În contextul pedagogiei postmoderne ca interogație și reflecție asupra fenomenului educativ, în scopul identificării unor probleme cu care se confruntă practica pedagogică în activitatea de formare a vorbitorului cult de limba română și de dezvoltare a competenței de

comunicare prin disciplina *Limba și literatura română*, precum și în scopul determinării nevoilor de consultanță și asistență metodologică a profesorilor în acest sens etc., în conformitate cu obiectivele unui proiect de cercetare, a fost realizat un sondaj de opinie, care a cuprins cadre didactice de limba și literatura română și care a vizat obținerea unor răspunsuri la o întrebare de fond, care se impune acum, la distanța de mai bine 15 de ani, de când se aplică în practica școlară *Curriculumul de limba și literatura română* și al cărui scop educațional vizează **formarea vorbitorului cult de limba română: în ce măsură a fost atins acest scop și cât de eficient s-a dovedit a fi curriculumul aplicat în ceea ce privește formarea vorbitorului cult de limba română?**

Întrebarea este una foarte complexă, iar pentru a obține un răspuns exhaustiv ar trebui făcute evaluări serioase la mai multe niveluri (*de curriculum, de proces, de rezultate ale procesului, de formare inițială și continuă ș.a.*), eficiența curriculumului, dar mai ales a procesului realizat în baza acestuia trebuind a fi măsurată cu instrumente de evaluare și demonstrată prin date statistice etc. Cu toate acestea, am considerat că și rezultatele unui sondaj de opinie, structurat pe mai multe întrebări de esență privind analiza resurselor, a condițiilor, a factorilor educaționali care ar putea maximaliza rezultatele instructiv-educative ale procesului de învățământ și organizat pe mai multe paliere ale acestuia, pot să ofere informații suficiente despre starea de lucruri

și să contureze demersurile necesare pentru cristalizarea unei strategii educaționale de asigurare a condițiilor didactico-materiale *normale* de realizare a instruirii în domeniul supus cercetării.

Scopul și metodologia cercetării. Plecând de la aceste reflecții, în cadrul proiectului de cercetare *Strategii pedagogice ale formării vorbitorului cult de limba română din perspectiva educației europene pentru limbi* derulat în cadrul Institutului de Științe ale Educației, în perioada octombrie – noiembrie 2015, a fost realizat un sondaj de opinie, care a vizat două scopuri: a) evaluarea percepției cadrelor didactice privind nivelul de formare al competenței de comunicare a elevilor; b) determinarea nevoilor de consultanță și asistență metodologică a cadrelor didactice în formarea vorbitorului cult de limba română.

Drept punct de pornire în realizarea anchetei au servit următoarele **ipoteze de lucru**:

- Actualmente în R. Moldova, pe lângă multe alte crize (economică, politică, financiară, identitară etc.), există și o *criză de cultură a comunicării* manifestă – atât la nivel de societate, cât și la nivel de instituție școlară, în particular.
- Criza de comunicare cultă în limba română are la bază mai multe cauze (politică, socială, culturală, pedagogică), rezolvarea căreia depinde de toți acești factori.
- Performanțele elevilor în ceea ce privește stăpânirea competenței de comunicare în limba română nu se ridică la nivelul așteptărilor cadrelor didactice, părinților, societății, în general.

Metode și tehnici utilizate. În cadrul evaluării percepției cadrelor didactice privind nivelul de formare al competenței de comunicare a elevilor și nevoile lor de consultanță și asistență metodologică în formarea vorbitorului cult de limba română a fost utilizată o strategie complexă de cercetare, care a îmbinat atât metode cantitative de cercetare, cât și metode calitative. Setul de metode și tehnici utilizate în vederea colectării informațiilor sunt prezentate în continuare.

Analiza documentară – prin această metodă au fost studiate documente de politică educațională: curriculumul de limba și literatura română; programa de

formare profesională continuă (școala națională), în baza cărora a fost examinată problema formării vorbitorului cult de limba română transpusă în documentele respective.

Ancheta prin chestionar – această metodă a fost utilizată pentru chestionarea cadrelor didactice de limba și literatura română și a elevilor de clasele IX-XII privind problemele formării vorbitorului cult de limba română (FVCLR).

Discuții în grup și individuale, care au avut ca țintă cadre didactice, inspectori școlari, metodiști, prin intermediul cărora au fost colectate informații referitoare la nevoile lor de formare continuă în vederea asigurării procesului de FVCLR ca produs al educației lingvistice și literare în școală.

Eșantionul supus studiului s-a constituit din 105 cadre didactice de limba și literatura română din învățământul preuniversitar, între care: profesori de limba și literatura română aflați la cursurile de formare continuă desfășurate în cadrul ISE; profesori de limba și literatura română din municipiul Chișinău, din raioanele Cahul și Călărași, precum și inspectori și metodiști la disciplina respectivă.

Metoda de bază utilizată în realizarea sondajului de opinie a fost *chestionarea*, iar ca instrumente de lucru au fost utilizate două chestionare: unul pentru cadrele didactice, aplicat în direct și on-line; altul - pentru elevi; precum și un set de întrebări proiectate pentru discuții individuale și colective. Sistematizarea, analiza și interpretarea datelor obținute din sondajul de opinie realizat s-a făcut prin metode analitice și statistice. În cele ce urmează, prezentăm **rezultatele obținute în urma chestionării cadrelor didactice**, subliniind că chestionarul a cuprins **10 întrebări**: unele au fost cu caracter deschis, care solicitau formularea de răspunsuri, altele - cu variante de răspuns, din care respondenții trebuiau să aleagă varianta, care, în opinia lor, ar corespunde realului pedagogic.

Prima întrebare a chestionarului a fost formulată astfel: *Care credeți că este / trebuie să fie scopul studierii limbii și literaturii române în școală?* La această întrebare cu caracter deschis au fost obținute diverse

răspunsuri, care însă au putut fi sistematizate în două categorii: marea majoritate a cadrelor didactice (aproximativ 80%) a formulat următorul răspuns incomplet (în diverse exprimări ale aceluiași sens): *scopul studierii Limbii și literaturii române în școală este formarea vorbitorului cult de limba română*; doar 10% dintre respondenți au formulat răspunsuri mai largi, complete, în fond, cum ar fi: *formarea vorbitorului cult și a cititorului cult*; aproximativ 6% dintre respondenți s-au referit la finalitățile curriculumului de limba și literatura română: *formarea competenței de comunicare*; *formarea competenței culturale*; *formarea conștiinței lingvistice și naționale*; *formarea culturii comunicării* etc., iar 4% nu au formulat nici un răspuns la această întrebare.

Dacă raportăm răspunsurile oferite de marea majoritate a cadrelor didactice (80%) la scopul disciplinei formulat în curriculumul de specialitate, ne dăm seama că în aceste răspunsuri este reflectat doar scopul stabilit pentru componenta *Educație Lingvistică*, ceea ce înseamnă un răspuns incomplet sau doar o jumătate de răspuns corect, de unde se poate deduce ideea că practicienii nu percep clar caracterul unitar și integrat al disciplinei, care, după cum se știe, înglobează două domenii distincte – Educația Lingvistică (EL) și Educația Literar-Artistică (ELA), fiecare domeniu de studiu urmărind câte un scop educațional propriu: EL vizează formarea vorbitorului cult; ELA vizează formarea cititorului cult / elevat de literatură [3].

Această înțelegere unilaterală, incompletă a scopului studierii limbii și literaturii române în școală ar putea fi interpretată în două feluri: a) ca o conștientizare doar a primei părți a scopului formulat pentru disciplină; b) ca o nerecunoaștere de către practicieni a caracterului integrat al predării-învățării limbii și literaturii române, respectiv, a scopului dublu formulat prin curriculum, ceea ce poate pune sub semnul îndoielii a urmării în fapt de către profesori a acestui scop dublu. Altfel spus, dacă profesorul nu percepe / nu conștientizează clar care sunt principalele ținte necesare de atins în activitatea sa de formare, care ar fi siguranța că el, prin activitatea sa, face totul ca să ajungă împreună cu elevii săi la aceste ținte?

Cea de a doua întrebare a chestionarului

a avut, de asemenea, un caracter deschis și a solicitat: *Numiți 3 competențe de bază care credeți că trebuie să fie formate prin limba și literatura română ca disciplină școlară*. Răspunsurile urmau să fie structurate în trei poziții, astfel încât a fost obținută următoarea poziționare a competențelor:

- *competența de comunicare* – a fost indicată de către 95% dintre respondenți, deci această competență s-a situat pe prima poziție;
- *competența de lectură* – a fost indicată de către 82% dintre respondenți, deci ea s-a plasat pe poziția a doua;
- *competența de scriere* – a fost identificată în 79% de răspunsuri și s-a situat pe poziția a treia.

Alte răspunsuri au vizat: *competența axiologică*, *competența culturală*, *de autocunoaștere*, *de învățare socială*, *antreprenorială* ș.a.

Analiza răspunsurilor la această întrebare demonstrează că, în fond, cadrele didactice percep corect finalitățile de bază ale disciplinei *Limba și literatura română*: profesorii cunosc și își asumă țintele necesare de atins prin studiul limbii și literaturii române, totuși, după cum se vede, foarte mulți dintre ei nu percep competența de scriere ca făcând parte din competența de comunicare (scrisă), iar faptul că unii includ în finalitățile disciplinei și *competența axiologică*, *culturală*, *de autocunoaștere* este destul de îmbucurător, dat fiind faptul că, în sens mai larg, și aceste competențe adisciplinare / transversale sunt vizate prin studiul limbii și literaturii române în școală.

La cea de a treia întrebare: *Cum apreciați nivelul general de dezvoltare al competenței de comunicare în limba română a elevilor Dumneavoastră?* a fost obținută următoarea clasificare și structurare a răspunsurilor:

- nivelul *foarte bun* – 0%;
- nivelul *bun* – 61% din respondenți;
- nivelul *satisfăcător* – 39% din respondenți.

Analiza răspunsurilor obținute la cea de-a treia întrebare arată clar că nici un profesor din cei chestionați nu apreciază nivelul competenței de comunicare în limba română a elevilor săi ca fiind unul **foarte bun**; majoritatea consideră că acest nivel ca fiind **bun**, iar mai bine de o treime dintre aceștia apreciază nivelul compe-

tenței de comunicare drept **satisfăcător**, de unde se poate desprinde ideea că profesorii au o percepție realistă asupra rezultatului principal al activității lor pedagogice, dar și o insatisfacție profesională în acest sens.

Cea de-a patra întrebare a avut, de asemenea, un caracter deschis și a solicitat un răspuns pentru: *Ce înțelegi Dumneavoastră prin sintagma a fi vorbitor cult de limba română?*

Analiza răspunsurilor la această întrebare demonstrează că profesorii înțeleg destul de diferit, dar nu în contradictoriu acest concept. Astfel, din punctul lor de vedere, *un vorbitor cult de limba română* înseamnă:

- *un vorbitor inteligent, cultivat și multilateral dezvoltat;*
- *care se exprimă corect în orice situație de comunicare;*
- *cunoaște și promovează valorile limbii și literaturii naționale;*
- *respectă normele limbii literare atât în vorbirea orală, cât și în cea scrisă;*
- *vorbește oricând și oriunde într-un limbaj literar;*
- *nu utilizează rusisme sau alte cuvinte străine în vorbire etc.*

Dacă raportăm aceste răspunsuri la explicitarea dată sintagmei respective de autorii curriculumului în „Limba și literatura română. Clasele V-IX. Ghid de implementare a curriculumului”, observăm că practicienii înțeleg în mod adecvat conceptul, or, iată ce spune ghidul respectiv: *vorbitor cult* înseamnă „un vorbitor capabil să se manifeste eficient, adecvat, manierat în calitate de producător, ascultător de mesaje orale și scrise, precum și în calitate de cititor de mesaje redactate în forma unei diversități de texte” [2, p. 5].

Întrebarea 5: *Numiți 2-3 strategii eficiente de instruire, care, din punctul Dvs. de vedere, pot conduce la formarea vorbitorului cult de limba română.*

În formularea acestei întrebări s-a pornit de la ideea că *strategia educațională* reprezintă o componentă de bază a procesului de instruire, ce se înscrie în demersul de optimizare a activităților de predare-învățare și are în vedere atingerea criteriilor de eficiență și de eficacitate ale procesului. Profesorii însă nu au folosit acest sens în răspunsurile lor, ci s-au referit, în fond, la: *jocul de rol, dialogul improvi-*

zat, interviul în trei trepte, lucrul cu dicționarul, lectura, discursul improvizat, argumentarea punctului de vedere, asaltul de idei, conversația orală, jocurile de cuvinte etc. Aceasta demonstrează că profesorii nu înțeleg exact sensul noțiunii de strategie, după cum se vede, ei confundă această categorie cu cea de metodă și / sau tehnică de instruire, pe care le stăpânesc mai bine și pe care le aplică, sperăm, *printr-o combinare optimă*, în diverse situații didactice organizate în cadrul procesului de predare-învățare a limbii și literaturii române.

De remarcat, totuși, la întrebarea respectivă au fost atestate și răspunsuri prin care unii profesori au demonstrat că înțeleg în mod adecvat sensul noțiunii de strategie și pot identifica strategii eficiente de formare a vorbitorului cult de limba română, cum ar fi:

- *Abordarea în complex a corectitudinii vorbirii în școală: toți profesorii să fie model de exprimare și să fie atenți la felul cum se exprimă elevii;*
- *Stimularea activităților de lectură prin: lectura independentă, atelierul de lectură; discutarea cărților citite;*
- *Implicarea elevilor în activități extracurriculare: întâlniri cu scriitorii, cu actorii, cu oamenii de știință – modele de exprimare pentru elevi;*
- *Organizarea elevilor în activități extrașcolare; cercuri de creație, concursuri, cluburi de dezbateri etc.*

După cum am constatat în cadrul discuțiilor individuale și colective purtate cu profesorii, aceștia simt un oarecare „disconfort psihologic” atunci când li se cere să explice sau să exemplifice o noțiune sau un termen de pedagogie, ceea ce ne trimite cu gândul la fenomenul de „inflație terminologică” ce caracterizează teoria și practica educațională actuală, care, de altfel, este caracteristic oricărei perioade de reforme și reînnoiri conceptuale și care ne atenționează asupra faptului că la nivelul practicii educaționale există astăzi o mare problemă legată de perceperea, înțelegerea și utilizarea exactă a terminologiei pedagogice.

Întrebarea 6: *Evidențiați 2-3 probleme ale predării-învățării limbii și literaturii române, care, în opinia Dvs., stagnează astăzi formarea în școală a vorbitorului cult de limba română.*

În răspunsurile lor, profesorii s-au referit la următoarele probleme, care, în opinia lor, nu le permite să realizeze plener formarea în școală a vorbitorului cult de limba română:

- *curriculumul supraîncărcat de LLR, dar și de alte discipline;*
- *manualele de LLR supraîncărcate cu materie teoretică și scrise într-un limbaj greoi;*
- *lipsa de exigență a profesorilor de alte discipline față de corectitudinea vorbirii;*
- *lipsa unor strategii pedagogice de formare a vorbitorului cult (la nivel de școală, la nivel de stat;*
- *nerespectarea regimului unic literar de vorbire în școală;*
- *lipsa unui mediu cult de vorbire în general (elevii încearcă să vorbească literar doar la orele de română, în rest, se exprimă „cum pot”) etc.*

Întrebarea 7: *La nivel de curriculum de limba și literatura română, ce măsuri credeți că ar trebui luate în ceea ce privește formarea vorbitorului cult de limba română?*

Și această întrebare a avut caracter deschis, a solicitat opinia individuală a cadrului didactic asupra unor posibilități de intervenție pedagogică în curriculumul de specialitate în vederea perfecționării, respectiv, răspunsurile parvenite în acest sens au fost dintre cele mai diferite, de aceea vom prezenta măsurile sugerate de profesori într-o ordine descrescândă a frecvenței acestora:

- *Revizuirea curriculumului: de simplificat / de redus conținuturile teoretice:* profesorii solicită micșorarea volumului de materie teoretică, precizarea strictă a conceptelor obligatorii pentru studiu; raportarea temelor de studiu la necesitățile de formare ale elevilor și la exigențele vieții sociale etc.;
- *Amplificarea laturii comunicative a conținuturilor curriculare:* profesorii propun includerea în curriculum a unor teme privind cultura comunicării; solicită diversificarea și concretizarea situațiilor de comunicare; deplasarea de accent de pe comunicarea scrisă pe comunicarea orală și de pe evaluarea scrisă pe evaluarea orală; introducerea unor teme de ortoepie, cu exerciții pentru

dicție ș.a.;

- *Descrierea unor strategii eficiente de formare a vorbitorului cult:* profesorii solicită elaborarea unor ghiduri metodologice la tema respectivă; prezentarea unor experiențe de învățare situațională (atelier de lectură, atelier de discuție, proiecte de grup ș.a. pentru a forma abilități de comunicare orală, utilizarea TIC etc.
- *Stabilirea în curriculum a unei liste a scriitorilor canonici* (pentru autorii de manuale), unde să se indice operele obligatorii pentru studiu în școală, pe clase (selectarea textelor, a conținuturilor, în general, să nu fie lăsată la voia autorilor de manuale);
- *Să se aloce mai mult timp predării-învățării limbii și literaturii / să fie prevăzute mai multe ore pentru studierea unor teme mai dificile;*
- *Includerea în curriculum a întâlnirilor cu personalități marcante ale culturii române:* scriitori, oameni de creație, lingviști de seamă, aceste ore să devină obligatorii pentru procesul educațional;
- *Elaborarea de curricula opționale pentru următoarele domenii: Cultura comunicării, Arta vorbirii, Magia cuvântului, Retorică, Stilistică ș.a.;*
- *Examen oral la limba și literatura română în clasele absolvente ș.a.*

Întrebarea 8: *La nivel de formare continuă, ce cursuri concrete credeți că ar trebui să se predea în vederea creșterii nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare cultă a elevilor în limba română?*

Întrebarea a vizat identificarea unor nevoi de asistență și consultanță metodologică în problema comunicării culte, iar în răspunsurile oferite de profesori la întrebarea respectivă se regăsesc mai mult sugestii de integrare a unor cursuri noi în programa de formare continuă, cum ar fi:

- *Formarea transdisciplinară a vorbitorului cult de limba română;*
- *Strategii, metode și tehnici de dezvoltare a culturii comunicării;*
- *Metodica predării Limbii și literaturii română bazată pe strategii interactive;*
- *Analiza și interpretarea textului literar (liric, epic, dramatic);*
- *Metode semiotice și hermeneutice de predare-învă-*

țare a literaturii în școală;

- *Strategii eficiente de formare a vorbitorului cult de limba română;*
- *Proiectarea și organizarea atelierelor de lectură / scriere / discuție;*
- *Cultura comunicării. Barierele comunicării eficiente;*
- *Dezvoltarea discursului argumentativ. Tehnici de argumentare ș.a.*

Totodată, în răspunsurile lor, cadrele didactice au indicat ca o necesitate și organizarea **vizitelor în școli** în scopul schimbului de experiență, această activitate fiind considerată drept eficientă pentru diseminarea practicienilor de succes, de aceea au solicitat organizarea asistențelor la orele profesorilor cu performanțe în formarea-dezvoltarea competenței de comunicare, propunând și teme concrete de lecții la care ar dori să asiste: „Formarea discursului argumentativ”; „Formarea deprinderilor de comunicare eficientă”; „Stilistica și cultivarea vorbirii”; „Analiza greșelilor de stil”; precum și frecventarea unor activități extrașcolare (cercuri, cenacluri, clubul de dezbateri ș.a.).

Întrebarea 9: *La nivel de asigurare didactică, ce materiale / elaborări metodice credeți că v-ar ajuta în formarea-dezvoltarea competenței de comunicare cultă a elevilor în limba română?*

Analiza răspunsurilor obținute la întrebarea respectivă a permis evidențierea mai multor nevoi de asigurare didactică a procesului educațional în vederea maximizării rezultatelor pedagogice, între care:

- *Recomandări metodice privind cultivarea vorbirii în școală;*
- *Ghiduri de formare a vorbitorului cult în școală (pentru elevi);*
- *Culegeri de exerciții pentru dezvoltarea competenței de comunicare / Texte cu conținut educațional și exerciții de comunicare în baza lor;*
- *Ghiduri metodologice la predarea-învățarea temelor de literatură, care să pună accent pe decodificarea imaginii artistice;*
- *Ghiduri metodologice pentru proiectarea și realizarea orelor de cultura comunicării;*
- *Culegeri de exerciții la cultura comunicării;*

- *Teste de evaluare formativă și normativă la cultura comunicării;*
- *Resurse electronice; Softuri educaționale;*
- *Suporturi audio-video privind pronunțarea corectă;*
- *Antologii de texte literare și nonliterare / Culegeri de texte selectate riguros pe clase sau cicluri de învățământ;*
- *Toate tipurile de dicționare și în număr suficient pentru a putea fi utilizate la ore;*
- *CD-uri cu înregistrări video și audio;*
- *Cărți la tema „Cultivarea vorbirii”; „Exprimarea corectă în limba română”;*
- *Site-uri de inventariere și explicitare a greșelilor de exprimare în limba română;*
- *Emisiuni radio și TV pentru observarea greșelilor și analiza lor în diverse situații de comunicare; Imagini / Filmulețe cu situații de vorbire, de la care să se poată iniția o discuție;*
- *Culegeri de exerciții la temele dificile de gramatică (declinare, conjugare etc.).*

Întrebarea 10: *Ce alte condiții credeți că ar fi necesare, pentru ca toți elevii, la terminarea școlii, să devină vorbitori culți de limba română?*

Din răspunsurile cadrelor didactice la această întrebare deschisă au fost sintetizate următoarele condiții care, în opinia lor, ar conduce la asigurarea formării în anii de școlaritate a vorbitorului cult în limba română:

- *Asigurarea unui mediu cult de vorbire (în familie, școală, comunitate) de limba română.*
- *Întreaga societatea să vorbească corect în limba română.*
- *Responsabilizarea fiecărui cadru didactic pentru corectitudinea vorbirii.*
- *Respectarea regimului unic literar de vorbire în școală.*
- *Antrenarea părinților în activități de formare a vorbitorului cult de limba română.*
- *Organizarea de training-uri pentru părinți la tema „Formarea vorbitorului cult în familie”, „Lectura în familie” ș.a.*
- *Parteneriat cu mass-media pentru promovarea corectitudinii vorbirii: emisiuni radio și TV în care*

să se explice greșelile de limbă; site-uri de cultivare a vorbirii.

- O legislație lingvistică mai aspră perfectă, care să-i oblige pe toți concetățenii să vorbească în limba română și care să respecte normele de conduită lingvistică.
- Cultivarea atitudinii de respect pentru vorbirea literară în limba română.
- Motivarea elevilor pentru a deveni vorbitori culti.
- Examen oral la limba și literatura română atât în învățământul preuniversitar, cât și în cel universitar.

Condițiile enumerate reflectă o înțelegere justă a complexității problemei privind formarea vorbitorului cult de limba română în R. Moldova, a impactului puternic al limbii române ca entitate culturală în școală și în societate, care este, în fond, o percepție corectă și realistă, de unde poate fi dedusă ideea că realitatea educațională este mult mai largă și doar un mediu cult de vorbire poate să producă un vorbitor cult, precum și necesitatea unei abordări globale a problemei respective, or doar printr-o largă colaborare (gen *parteneriatul familie-școală-mass-media* etc.) poate fi soluționată această problemă.

Concluzii. Analiza răspunsurilor cadrelor didactice la întrebările din chestionarul aplicat în vederea evaluării percepției cadrelor didactice privind nivelul de formare al competenței de comunicare în limba română și a determinării condițiilor și nevoilor asistență metodologică în ceea ce privește formarea vorbitorului cult de limba română ne permite să formulăm următoarele **concluzii generale:**

1. Ipotezele de lucru stabilite la începutul demersului investigativ realizat prin intermediul sondajului de opinie, în fond, s-au adeverit: în R. Moldova, există, cu adevărat, o mare problemă în ceea ce privește formarea vorbitorului cult de limba română, de aceea se impune necesitatea unei *abordări strategice* a problemei respective, care, la nivelul învățământului preuniversitar, ar putea fi dezvoltată pe cel puțin două direcții de acțiune: *transdisciplinară* (prin toate disciplinele școlare) și *interdisciplinară* (prin limba și litera-

tura română).

2. În condițiile Republicii Moldova, problema formării vorbitorului cult în limba română trebuie examinată nu doar din perspectivă pedagogică și apreciată nu doar ca un rezultat al activității didactice, ci într-un context mult mai larg, general, incluzând aici toți factorii educaționali (de la nivelul familiei până la cel al politicii statului) și abordată holistic, atât prin educația formală, realizată în cadrul școlii, cât și prin cea nonformală și informală, dat fiind că vorbitorul cult este un produs general al culturii comunicării din familie, comunitate și societate.
3. La nivel de curriculum școlar, se impun intervenții serioase în ceea ce privește revizuirea curriculumului de limba și literatura română, care este perceput în continuare ca unul *supraaglomerat* și proiectat *insuficient* din perspectiva formării vorbitorului cult în limba română, astfel încât ar trebui să ne întrebăm: cum se întâmplă totuși că eforturile repetate, la diferite perioade de timp, adesea costisitoare, consumatoare de resurse pedagogice (umane, temporale, financiare) întreprinse special pentru „descongestionarea curriculumului” și „aerisirea conținuturilor” au avut efecte atât de minore?
4. La nivel de formare inițială și continuă, se impune reconsiderarea demersului didactic monodisciplinar de formare a competenței de comunicare și deschiderea spre perspective de abordare mai integrate, de tip inter- și transdisciplinar, prin identificarea și explorarea modurilor de dezvoltare a competențelor-cheie, avându-se în vedere multitudinea și diversitatea surselor de informare și formare, or proiectarea curriculumului din perspectiva competențelor-cheie pune învățarea școlară într-o abordare transversală, prin urmare, este momentul ca și didacticele particulare să refacă acest parcurs și să se deschidă spre transfer metodologic.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Cucos C. *Pedagogie*. Iași, Polirom, 2002;
 2. *Curriculum la Limba și literatura română. Clasele V-IX*. Chișinău, Lyceum, 2010;
 3. Pâslaru Vl. (coord.), Bolocan V., Goraș-Postică V., Hadîrcă M. *Limba și literatura română. Clasele V-IX*. Ghid metodologic. Chișinău, Litera, 2000.
-

EDUCAȚIA ETNOCULTURALĂ ÎN CADRUL ACTIVITĂȚILOR NONFORMALE

Rezumat. Educația, la interferență cu civilizația și cultura, se pot influența reciproc spre realizarea idealului social. Valorile și simbolurile culturale, provenite din profunzimea timpului, ocrotite de tradiție, inedite ca expresii artistice, păstrate în cadrul familial, comunitar, în mediul cultural, pot fi valorizate prin educația etnoculturală proiectată și integrată conform principiilor educației nonformale. Educația etnoculturală oferă un mod autentic de a vedea umanul, de a înțelege filosofia condiției umane și a devenirii.

Cuvinte-cheie: educație etnoculturală, patrimoniu cultural imaterial, educație estetică, educație nonformală, promovare, cerc de elevi, proiectare, conținut etno-cultural.

În 2012 în Republica Moldova a fost aprobată **legea privind protejarea patrimoniului cultural imaterial**, care stabilește cadrul juridic pentru identificarea, documentarea, cercetarea, conservarea, transmiterea, promovarea, revitalizarea și punerea în valoare a patrimoniului cultural imaterial din țară [4]. Educația etnoculturală va contribui esențial în implicarea tinerei generații în implementarea legii, prin care se urmărește dezvoltarea unei personalități prosociale și culturale, în baza cunoașterii valorilor etnoculturale materiale și spirituale, având demnitate și mândrie națională, grijulie față de patrimoniul cultural imaterial. Pentru aceasta este necesară elaborarea unor programe pentru a integra educația etnoculturală în sistemul educațional.

Tot în lege găsim definiția conceptului „*patrimoniu cultural imaterial*”, definiție dată și de UNESCO culturii tradiționale – *totalitatea elementelor creației tradiționale autentice, valoroase din perspectivă istorică și culturală, transmise din generație în generație, exprimate în forme literare, muzicale, coregrafice sau teatrale, precum și ansamblul de practici, reprezentări, expresii, cunoștințe și abilități, împreună cu instrumente, obiecte, artefacte, vestimentație specifică, accesorii și spații culturale asociate acestora, pe care comunități, grupuri și, după caz, persoane le recunosc ca parte integrală a patrimoniului cultural* [1].

Înțelegem prin noțiunea: **etnie** – *unitate etnică diferențiată în timp și spațiu de trăsături comune de civilizație, de cultură, limbă, obiceiuri, tradiții și de rasă; ansamblul de caracteristici etnice specifice unui*

popor, unei culturi; etnicitate.

Educația etnoculturală vizează cunoașterea, înțelegerea, cercetarea, evaluarea și valorificarea patrimoniului etnocultural material și spiritual, apoi integrarea acestora în propriul sistem de valori și promovarea lor prin propria personalitate.

Prin educația nonformală se înțelege orice activitate educațională, intenționată și sistemică, desfășurată, de obicei, în afara clasei sau școlii tradiționale, al cărei conținut este adaptat nevoilor individului și situațiilor speciale, în scopul maximizării învățării, cunoașterii și a minimizării problemelor cu care acesta se confruntă în învățământul formal [3].

Educația nonformală, desfășurată liber, cuprinde ansamblul acțiunilor educației nonșcolare structurate și organizate totuși într-un cadru instituțional, dar situat în afara sistemului de învățământ. Ea cuprinde multiple acțiuni educative extrașcolare, adeseori numite și parașcolare. Pentru prima dată au apărut în mediul socioprofesional, fiind niște acțiuni de perfecționare, de formare continuă sau profesională. Treptat și-au făcut loc și în mediul socio-cultural, foarte multe și în variante de autoeducație și *loisir*, în scopuri culturale și de refacere a echilibrului fizic și psihic.

Activitățile nonformale sunt opționale, dar – comparativ cu cele obligatorii/impuse – satisfac mai bine interesele, aspirațiile, dorințele copiilor, tinerilor, adulților, chiar dacă nu ele determină decisiv personalitatea. În general, acest tip de educație prezintă o mai mare flexibilitate, cuprinde programe variate în funcție de vârstă,

sex etc. vizând obiective ale dezvoltării generale, lărgind orizontul de cultură, dar și având obiective specifice, privind formarea unor competențe, abilități distincte.

Diversificarea activităților extracurriculare, respectarea particularităților și a intereselor culturale variate, stimulate în mod diferențiat de influența educativă a școlii, se realizează printr-o gamă de forme adecvate, dintre care *cercurile de elevi* constituie o modalitate dinamică și atrăgătoare. Ele rămân, în chintesența lor, expresia valorii cognitive, mijlocul prin care cumulul informativ girat de imaginație și creativitate determină produsul final al activității.

Cercurile de elevi pot fi organizate în baza tematicii educației etnoculturale (poate fi una din cele prezentate mai sus), la cererea copiilor și a părinților, iar grupurile de elevi pot fi constituite în funcție de interese, capacități, vocație și specificul de vârstă. Aceste cercuri pot fi conduse de profesori care posedă cunoștințe temeinice teoretice și practice într-un anumit domeniu: meșteșugurile popular-artistice, obiceiurile și datinile strămoșești, cântecul și dansul etnofolcloric etc. Cercurile activează în baza unei programe elaborate de profesorul-conducător de cerc care va fi avizată de cel puțin un specialist în domeniul respectiv și aprobată de consiliul profesoral și conducerea unității de învățământ. Durata unei ședințe a cercului poate varia de la două la trei ore academice, o dată sau de două ori pe săptămână, în funcție de tematica și specificul activității cercului. O grupă poate fi formată, de obicei, din 12-13 elevi cu aceleași interese pentru domeniul dat.

Din aceste considerente sunt reperate concepte care vizează educația etnoculturală:

- respectarea valorilor etnoculturale, care pot fi asumate prin înțelegerea și conștientizarea lor;
- promovarea unei filosofii a educației etnoculturale bazate pe cunoașterea simbolurilor cu semnificații profunde privind existența vieții în armonie cu mediul și universul, pentru a înțelege unitatea în diversitate a lumii și a înțelege că diversitatea înseamnă bogăție (posibilități de exprimare și interpretare), frumusețe și universalitate;
- înțelegerea esteticii popular-artistice promovate prin valorificarea creației popular-artistice a obiectelor de ritual și de uz, prin cunoașterea diverselor tehnici și

tehnologii ale industriei etnoculturale;

- descifrarea semnificațiilor ritualurilor, obiceiurilor și datinilor din cadrul sărbătorilor calendaristice, religioase, familiale și naționale (interesul pentru acestea a crescut pe plan mondial, cele mai vechi și autentice, descoperite și atestate sunt ocrotite de UNESCO).
- orientarea spre solidaritate și progresul social și promovarea specificului etnic prin: ospitalitate, creativitate, omenie, optimism, demnitate națională, curaj, virtuozitate, recunoștință, altruism, fire deschisă, toleranță față de străini etc.
- combaterea unor trăsături negative: prefăcătoria, indiferența față de ceilalți, egoismul, îngâmfarea, lenevia, intoleranța etc.

În contextul dat, educația etnoculturală poate îmbunătăți relațiile interetnice prin participare activă la manifestări culturale organizate cu prilejul diverselor sărbători calendaristice, religioase, naționale etc. care, la rândul lor, facilitează cunoașterea specificului etnic: felul de a-și organiza habitatul, aspectul portului popular, bucate tradiționale, obiceiuri și datini ce țin de traversarea marilor momente din cadrul diverselor evenimente din viață, serbări. Astfel, educația etnoculturală – integrată pe baze științifice în sistemul educațional – va contribui esențial la formarea personalității integrale a tânărului și la dezvoltarea societății.

Promovarea educației etnoculturale prin cercul „Obiceiuri și datini strămoșești”

Obiceiurile și datinile au constituit – direct sau indirect – obiectul preocupărilor a numeroși oameni de cultură, printre aceștia, în secolul al XVIII, și Dimitrie Cantemir (*Descrierea Moldovei*). Dacă în domeniul cunoașterii obiceiurilor și datinilor românești au existat interese, preocupări, atunci în ceea ce privește valorificarea acestora putem constata lipsa unei metodologii care ar permite integrarea corespunzătoare a obiceiurilor în contextul culturii și civilizației contemporane.

Ca și alte genuri ale creației populare, obiceiurile și datinile sunt caracterizate prin multitudinea de planuri contextuale în care se desfășoară, de manifestări complexe, acestea având bogate implicații: social-culturale și social-economice, de comportare, sacrale, ceremoniale și

implicit artistice. Promovarea prin participare la desfășurarea obiceiurilor și ritualurilor din cadrul sărbătorilor calendaristice și religioase constituie un avantaj pentru înțelegerea valorii anumitor opere ale creației populare – artistice.

Cercul de obiceiuri și datini strămoșești poate fi organizat începând cu clasele III – IV, clasele gimnaziale, dar și în clasele liceale, ținând cont de specificul de vârstă. Programul de activitate a cercului include parcurgerea câtorva etape. Inițial, activitatea cercului se axează pe munca de cercetare privind acumularea informațiilor despre datinile și obiceiurile populare locale și descoperirea informatorilor virtuozii din zona, localitatea dată.

Urmează stabilirea, conform criteriilor științifice, a obiectivelor concrete atât în planul cercetării pe teren, cât și în planul finalizării. Obiective ale acțiunilor educative pentru toți membrii cercului pot fi următoarele:

- să manifeste interes pentru studierea, valorificarea, conservarea datinilor și obiceiurilor strămoșești;
- să interpreteze diferite texte specifice utilizate în desfășurarea datinilor și obiceiurilor populare din zonă, localitate prin activități de culegere a informațiilor;
- să redacteze texte literare, folclorice și funcționale legate de datinile și obiceiurile studiate;
- să manifeste spirit creativ de cercetare prin valorizarea autenticului în spațiul etnografic studiat, prin descoperirea unor elemente specifice;
- să utilizeze tehnici specifice de confecționare a unor obiecte necesare în desfășurarea datinilor și obiceiurilor studiate;
- să răspândească în afara școlii creațiile populare-artistice;
- să participe la manifestările etnoculturale în cadrul școlii, comunității etc.

Sugestii metodologice privind proiectarea tematicii

La proiectarea tematicii vor participa și elevii cu opțiuni care vor fi luate în considerație. Ca bază se iau cele mai importante momente, sărbători calendaristice și religioase la care se scot în evidență obiceiuri și datini: *de toamnă*

– Sf. Dumitru etc.; *de iarnă* – Sf. Andrei, Sf. Nicolae; *de Crăciun* – colinde, steaua, pomul de crăciun etc.; *de Anul Nou* – plugușorul, căluțul, semănatul, capra, ursul, mascații etc.; *de Botează* – chiraleisa, sfințitul apei la biserică etc.; *de primăvară* – mărtisorul; *de Florii* – sfințirea „mâțșorilor” și a florilor; *de Paște* – ciocnitul ouălor, datul în scrânciob etc.; *de Sf. Gheorghe* – împodobirea porților și a ușilor cu crenguțe verzi de salcie, semănatul florilor etc.; *de Ispas*; *de Hram*; *Obiceiuri de vară*.

Formarea artistică prilejuiește elevilor drept experiență pentru iluminarea și construirea unui sens legat de existența sa.

Educația simțurilor, a gustului estetic, formarea atitudinilor și a unui ideal estetic nu trebuie să fie doar apanajul disciplinelor artistice. Ea are un caracter transversal. Valoarea nu se dă, ci se face (se reface) ori de câte ori o conștiință receptoare o dorește, o proiectează, o investește, o construiește [2].

Activitatea de educație etno-culturală poate fi desfășurată în forme variate prin metode și tehnici specifice, antrenante: anchetă, dezbateri, experiment, studiu de caz, înregistrări pe bandă magnetică, fotografii, vizite și excursii tematice, întâlniri cu etnologi, muzeografi, meșteri populari, **elaborarea** portofoliilor, albumelor tematice, afișelor, pliantelor, expozițiilor, fișelor de lucru, eseurilor, chestionarelor, culegerilor de colinde, plugușoare, descrierilor confecționării a diverse obiecte, accesorii utilizate la desfășurarea datinilor și obiceiurilor etc.

Elevii studiază anumite sarcini didactice: cum să consemneze datele obținute de la informatori (*nume, prenume, vârstă, profesie* etc.), cum să alcătuiască fișe, să verifice informațiile înregistrate, exactitatea textelor și a terminologiei folosite. Astfel elevii învață cum să devină cercetători, deprind modul de a proceda în cunoștință de cauză și treptat își formează abilități de cercetare.

Materialele variate și sugestive aduc satisfacție membrilor cercului, ei înșiși participând la descoperirea lor prin investigații tematice. Informațiile și materialele colectate, înregistrate, fotografiate în cadrul cercului vor fi analizate și evaluate, fiind însoțite de explicații și alte informații aferente în vederea valorizării lor cu diverse ocazii și oportunități.

În cadrul ședințelor cercului, elevii vor aprecia și comenta materialele colectate. Comentariile vor viza aspectul estetic, lingvistic, artistic, autenticitatea materialelor, propriile impresii etc. pe care le vor structura în baza unor criterii stabilite din timp bazate pe anumite aspecte de cercetare etnoculturală. Unitatea de învățământ poate veni cu propunerea către Muzeul de Etnografie și alte structuri de a organiza un Festival al datinilor și obiceiurilor de iarnă în perioada vacanței, dar și expoziții de obiecte tradiționale: costume populare, măști, accesorii etc.

În urma analizei și a valorificării materialului prezentat, elevii pot întocmi un dicționar de arhaisme și termeni de etnografie locală, zonală. Acesta îi va ajuta să perceapă valoarea și frumusețea poveștilor populare, a doinelor, colindelor, dar și să înțeleagă profund creațiile lui Ion Creangă, Vasile Alecsandri, Mihai Eminescu, Grigore Vieru ș.a., să cunoască istoria și modul de viață, valorile naționale etc.

Un cerc de datini și obiceiuri populare poate fi valorizat ca un laborator interdisciplinar, menit să răspundă unor provocări moderne de creație a valorilor autentice prin valorificarea și reîntoarcerea în spațiul etnocultural.

Sursele conținutului etnocultural

Surse de studiere sunt materialele etnografice, didactice, izvoarele creației popular-artistice din zonă și din întreg arealul cultural și etnocultural. Ca document oficial se va utiliza **Legea nr.58, din 29.03.2012** privind protejarea patrimoniului cultural imaterial [4]. Prin aceeași lege, din Articolul 5, sunt stabilite domeniile de manifestare a patrimoniului material și imaterial:

- Tradiții și expresii orale, ce au drept vector principal al expresiei culturale limba, povestea, legenda, snoava, creația poetică lirică, rituală și non-rituală, urătura, orația, descântecul, ghicitoarea, proverbul, zicătoarea etc.;
- Tradiții și expresii ale practicii muzicale: melodia vocală, instrumentală, de joc și altele; creația exprimată în forme sincretice verbal-muzicale: colindul, balada, poemul muzical, cântecul de leagăn, bocitul, cântecul ritual nupțial și cântecul muzical funebru, romanța populară,

cântecul popular religios, cântecele din cadrul obiceiurilor calendaristice, cântecul acompaniat cu instrumentul și fără acompaniament, strigătura etc.;

- Tradiții și expresii ale artei sau ale practicii coreografice: dansurile, spațiile pentru dans; tradițiile muzicale;
- Practici sociale de reprezentare, rituri, obiceiuri, ceremonii și evenimente festive, arte ale spectacolului, având drept mijloc de expresie: limbajul sincretic, verbal, muzical, dramatic, coregrafic, obiceiul, inclusiv jocuri de copii, de maturi și de sport tradiționale;
- Cunoștințe și practici despre: om, calendar, semne ale vremii, viața plantelor și animalelor, cosmos;
- Obiecte, instrumente muzicale, unelte și instalații folosite la crearea, reproducerea, interpretarea, transmiterea și punerea în valoare a elementelor patrimoniului cultural imaterial;
- Tehnici și cunoștințe de preparare a alimentelor, a băuturilor, a unor substanțe chimice, de confecționare a materialelor de construcție și a textilelor, de pregătire a altor materiale utilizate în meșteșugurile tradiționale;
- Instituții culturale tradiționale: sfatul oamenilor buni și bătrâni, ceata flăcăilor, hora, șezătoarea, claca etc.;
- Suporturi materiale pe care au fost imprimate și transmise de-a lungul istoriei elementele patrimoniului cultural imaterial.

Orice popor își leagă viața de tot ceea ce-l înconjoară – câmpii, ape, vegetație etc. – și își trăiește în mijlocul acestora propriile sale credințe și fapte. În acest sens, Nicolae Bălcescu scria: „Istoria noastră se află numai în tradițiile poporului. Într-însele se află nu numai fapte generale, dar ele intră și-n viața privată, ne zugrăvesc obiceiurile și ne arată ideile și simțămintele veacurilor...” [Apud 5, p. 129].

Tradițiile, obiceiurile și datinile, inclusiv cele legate de sărbătorile calendaristice și religioase la români, indiferent pe ce teritorii locuiesc aceștia, sunt comune sau asemănătoare cu cele ale întregii populații est-române și ale altor popoare europene.

Trebuie de menționat însă că sărbătorile religioase la noi se țin pe două „stiluri”: vechi și nou – „stilul nou” fiind conform calendarului gregorian, iar „stilul vechi” – conform calendarului iulian.

În Republica cele mai mari sărbători se celebrează

de două ori: și pe „stil” nou, și pe „stil” vechi. În România, biserica ortodoxă a adoptat stilul nou.

Conținutul de bază al sărbătorilor și tradițiilor calendaristice a fost și este determinat, în primul rând, de cultura populară ce ține de vechile credințe moștenite din timpuri străvechi și mai ales de credința creștin ortodoxă, care ne-a influențat viața și cultura de două milenii, așa cum se știe am devenit creștini din primul secol după Hristos.

Creațiile, obiceiurile și datinile românești sunt bogate și variate, având rădăcini în cultura populară, multimilenară. Încă din preistorie, gândirea mitologică ne-a oferit moduri naturale și interpretări legate de relațiile dintre om și mediul său ambiant; posibilitățile de obținere a hranei; amenajarea habitatului; importanța existențială a apei; aerului și focului; nevoia de odihnă și somn; explicarea fenomenelor meteorologice, în general, a vieții și a destinului uman.

Personajele mitologice românești, benefice ori malefice, cu funcții și profiluri pot fi apreciate ca „responsabili principali” ai unor medii de importanță vitală pentru om, spiritualitatea românească arhaică în contextul culturii mondiale, studiată de Mircea Eliade, determinându-i spiritualitatea și dimensiunea universală.

Activitățile de educație etnoculturală vor avea un

impact pozitiv în formarea – dezvoltarea personalității elevului, dacă se va ține cont de recomandările științifice de protejare, valorificare, revitalizare și reintroducere în circuitul vieții contemporane a patrimoniului cultural imaterial al țării noastre, precum și valoarea estetică, spirituală, istorică a creației artistice. De asemenea, vor contribui esențial la înțelegerea universului rural. Prin aceste experiențe elevii vor trăi bucuria de a aparține acestui univers cultural, cel mai vechi din Europa (renumita Cultură Cucuteni) – Vatra culturii și civilizației geto-dacice.

Atât prin tematica abordată, cât și prin natura unor texte, informații, activități de confecționare a unor accesorii: stea, bici, buhai, măști etc., dar și costume, analize etnografice, cercul are menirea să faciliteze legăturile interdisciplinare temeinice: istorie, geografie, educație muzicală, educație tehnologică, abilități practice, educație plastică, educație fizică, educație ecologică, limba și literatura română etc.

Importanța legii privind protejarea patrimoniului cultural imaterial, care oferă cadrul juridic, tematic și științific, pentru educație și pentru cultură, este majoră în devenirea noastră ca națiune cu identitate proprie, cu valori autentice, unice, ce pot contribui la înflorirea mării familii europene, prin reintegrare și prin crearea de noi valori.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Callo T., Cuznețov L., Hadîrcă M. (coord.) et al. *Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale*. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2014;
2. Cucoșel C. *Premise, temeuri și contexte nonformale de realizare a educației pentru valorile artistice*. În: *Univers Pedagogic*, 2014, nr. 1, p. 17-22;
3. Hadîrcă M. (coord.) et al. *Educația nonformală*. Curriculum de bază. Chișinău, 2014 (*Proiect*);
4. *Legea Nr. 58 din 29.03.2012 privind protejarea patrimoniului cultural imaterial*. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 20.04.2012, Nr. 76-80, art. Nr. 255;
5. Saladi D. *Dimensiuni ale educației*. București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1998.

ASPECTE DIDACTICE ALE REALIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI FORMATIV ÎN CURSUL ȘCOLAR DE MATEMATICĂ

Rezumat. În învățământul preuniversitar se observă o reducere esențială a calității în învățământul matematic. În acest context este necesară optimizarea formării profesionale inițiale și continue a profesorilor de matematică. În articol se propun modalități de organizare a formării profesionale a profesorilor de matematică și subiecte matematice ce pot fi discutate în cadrul formării profesionale respective.

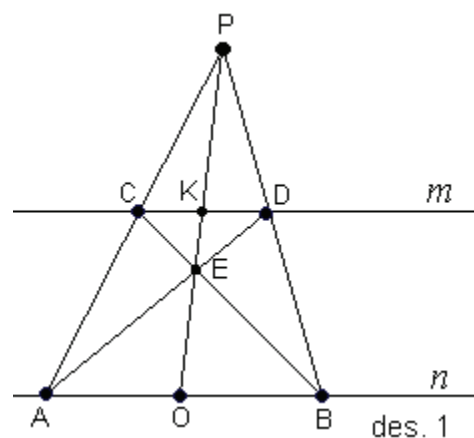
Cuvinte-cheie: didactica matematicii, învățământul formativ, formarea abilităților de cercetare, sistemul de sarcini suplimentare.

Cercetările realizate în cadrul laboratorului „Didactica matematicii” al Universității „T.G. Șevenco” din Tiraspol, pe parcursul anilor 2009-2015, demonstrează că majoritatea tinerilor profesori de matematică au o pregătire didactică inițială insuficientă. Pentru a lichida lacunele în pregătirea cadrelor didactice tinere propunem organizarea unui sistem de seminare didactice periodice, realizate, inclusiv, prin învățare la distanță. Acest lucru poate fi realizat prin integrarea în activitatea unui *Centru metodic* al universității a unor specialiști din instituțiile de perfecționare a cadrelor didactice și a unor profesori practicieni din licee și gimnazii.

O atenție deosebită se va acorda pregătirii suplimentare a tinerilor profesori de matematică în rezolvarea problemelor matematice din cursul de matematică elementară, fiindcă un asemenea curs nu se studiază la facultate. Motiv din care colaboratorii laboratorului au realizat o serie de seminare cu genericul: „Metodica selecției sistemelor de sarcini suplimentare la matematică”, având drept obiectiv selectarea și completarea sistemelor de exerciții și probleme prevăzute de manualele școlare la diferite teme. Acest sistem de sarcini suplimentare trebuie să fie orientat spre dezvoltarea priceperilor de cercetare ale elevilor.

1. Problemele geometrice de construcție pot servi ca sarcini ce contribuie eficient la formarea unor priceperi și deprinderi de cercetare la matematică. *De exemplu:*

◆ **Problema 1.** Fie două drepte paralele m și n și pe una din ele este depus un segment AB . Să se construiască punctul O astfel încât $AO = OB$, folosind numai rigla (*Desenul 1*).



Rezolvare. Etapa 1. Fixăm un punct P mai sus de dreapta n . Atunci problema se reduce la construcția medianei în $\triangle APB$, duse din punctul P . Însă mediana PO va fi construită, dacă în afară de punctul P vom cunoaște încă un punct E al acestei mediane. Punctul E nu se ia arbitrar ca punctul P . Intuitiv se observă că el constituie punctul de intersecție al diagonalelor trapezului $ACDB$ (*Desenul 1*). Faptul că $E = AD \cap BC$ trebuie să fie demonstrat.

Etapa 2. Totuși analiza efectuată ajută să evidențiem un plan de acțiuni constructive, care poate să ducă la determinarea poziției mijlocului segmentului AB .

Acest plan trebuie să conțină o consecutivitate de pași (acțiuni constructive) care ar duce la determinarea poziției mijlocului segmentului AB . Anume:

1. Alegem un punct arbitrar P pe semiplanul de sus format de dreapta m ;
2. Unim punctul P cu punctele A și B de pe dreapta n și obținem ΔAPB ce se intersectează de dreapta m (în punctele \tilde{N} și D);
3. În trapezul $ACDB$ ducem diagonalele AD și BC și notăm punctul lor de intersecție prin E ;
4. Prin punctele P și E ducem dreapta PE , care intersectează dreapta n în punctul O . Intuitiv se presupune că punctul O este mijlocul segmentului AB .

Etapa 3. Concluzia ipotetică făcută la sfârșitul etapei a 2-a trebuie să fie demonstrată.

Demonstrarea faptului că $AO = OB$ o efectuăm în felul următor:

1. Examinăm triunghiurile AOE și DKE :
 $\Delta AOE \sim \Delta DKE$ ($\angle DAO = \angle ADK$ - ca unghiuri alterne interne, formate de dreptele paralele m și n și secanta AD ; $\angle AEO = \angle DEK$ ca unghiuri opuse la vârf). Din asemănarea triunghiurilor AOE și DKE rezultă că $AO : DK = OE : EK$ (1);
2. Analogic, demonstrăm că din $\Delta OBE \sim \Delta CKE$ urmează $OB : KC = OE : EK$ (2);
3. Din egalitățile adevărate (1) și (2) urmează $AO : OB = DK : KC$ (3);
4. Din $m \parallel n$ urmează $\Delta APO \sim \Delta CPK$ și $\Delta BOP \sim \Delta DKP$ din care rezultă $AO : CK = PO : PK$ (4) și $OB : KD = PO : PK$ (5);
5. Din (4) și (5) urmează $AO : CK = OB : KD$ sau $AO : OB = CK : KD$ (6);
6. Înmulțind egalitățile adevărate (3) și (6) parte cu parte obținem $(AO : OB)^2 = 1$ sau $AO : OB = 1$ sau $AO = OB$. Deci punctul O este mijlocul segmentului AB .

Etapa 4. Cercetarea cazurilor particulare de alegere a poziției punctului arbitrar P .

Se propune profesorilor de sine stătător să examineze suplimentar următoarele cazuri particulare privind poziția punctului P :

P se afla între dreptele paralele m și n ;

P aparține semiplanului de jos, format de dreapta n ;

$P \in m$ sau $P \in n$ sau $P = E$ (unde E - punctul de intersecție al diagonalelor patrulaterului cu o latură AB).

Etapa 5. (Feedback) În rezultatul cercetărilor tuturor cazurilor posibile de alegere a poziției punctului P , putem formula următoarea concluzie: problema are o unică soluție, dacă punctul P se află pe dreapta ce unește punctul de intersecție a diagonalelor trapezului $ACDB$ cu punctul de intersecție a laturilor lui neparalele.

În sistemul de sarcini suplimentare manualului se vor include și probleme de construcție a figurilor geometrice utilizând doar rigla negradată. *De exemplu:*

◆ **Problema 2.** Sunt date dreptele paralele m și n și punctul arbitrar P . Prin punctul P să se construiască dreapta l paralelă dreptelor date, folosind numai rigla negradată.

◆ **Problema 3.** Pe una dintre dreptele paralele m și n este dat segmentul AB . Folosind numai rigla negradată să se construiască pe semidreapta AB segmentul AT , astfel încât $AT = 2AB$.

◆ **Problema 4.** Construiți, folosind doar rigla negradată, un triunghi echipotent triunghiului dat astfel încât triunghiurile să aibă o latură comună, fiind dat punctul din mijlocul laturii comune.

◆ **Problema 5.** Construiți un triunghi echipotent patrulaterului convex dat folosind numai rigla negradată și cunoscând mijlocul unei diagonale.

După rezolvarea problemei 5 este bine să li se propună profesorilor să generalizeze această problemă pentru orice poligon convex cu un număr finit de laturi.

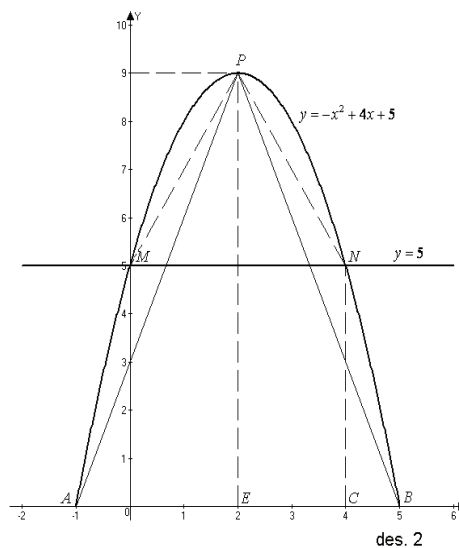
Prin rezolvarea unui sistem de probleme de cercetare (nu doar probleme de construcție) profesorii își dezvoltă și competențele profesionale de organizare a procesului educațional la matematică.

2. În conformitate cu cerințele didacticii moderne, pentru a spori interesul elevilor pentru matematică, este necesară integrarea teoriei matematice cu viața cotidiană. *De exemplu*, la studierea temei „Elemente de analiză matematică” în clasele superioare se va propune spre rezolvare următoarea problemă:

◆ **Problema 6.** Să se calculeze aria suprafeței unui trapez curbiliniu, mărginit de parabola $y = -x^2 + 4x + 5$ și aria suprafeței triunghiului, înscris în trapezul parabolic dat, având aceeași bază și înălțime (Figura 2). Să se stabilească în ce relație de dependență se află ariile suprafețelor figurilor indicate.

Analizând Desenul 2, elevii își amintesc cum se calculează ariile diferitor figuri plane, inclusiv aria suprafeței trapezului curbiliniu.

Deoarece trapezul curbiliniu și triunghiul înscris în el sunt simetrice în raport cu dreapta $x = 2$, pentru a calcula ariile suprafețelor lor, vom lua acele părți ale acestora, care permit determinarea ariilor lor prin calcule mai simple. Astfel:



$$S_{trap} = 2 \cdot S_{trapEPNB} = 2 \cdot \int_2^5 (-x^2 + 4x + 5) dx =$$

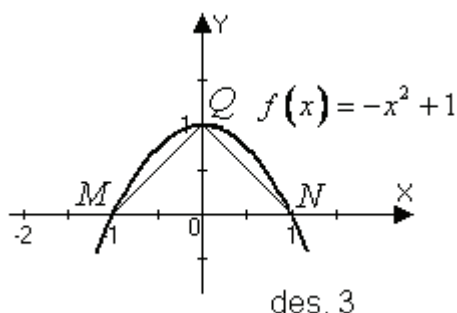
$$= 2 \left(-\frac{x^3}{3} + \frac{4x^2}{2} + 5x \right) \Big|_2^5 = 2 \left(-\frac{125}{3} + 50 + 25 + \frac{8}{3} - 8 - 10 \right) = 36 \text{ și}$$

$$S_{\Delta APB} = 2 \cdot \frac{1}{2} \cdot 3 \cdot 9 = 27$$

Calculând raportul $S_{trap} : S_{\Delta} = 36 : 27 = 4 : 3$, putem afirma că **aria suprafeței segmentului parabolic este egală cu 4/3 din aria suprafeței triunghiului înscris în acest segment parabolic.**

Pentru a-i convinge pe elevi că nu este întâmplător rezultatul obținut: $S_{trap} : S_{\Delta} = 4 / 3$ vom face referiri și la alte exemple de funcții pătratice. De exemplu:

◆ **Problema 7.** Fie dată funcția $y = -x^2 + 1$ și dreapta $y = 0$ (axa OX), care limitează un segment parabolic NQM , și fie înscris în acest segment un triunghi, înălțimile și bazele căruia coincid. Calculați raportul $S_{segm} : S_{\Delta}$ (Desenul 3).



Prin analogie cu problema 6, obținem:

$$S_{seg} = 2 \int_0^1 (-x^2 + 1) dx = 2 \left(-\frac{x^3}{3} + x \right) \Big|_0^1 = \frac{4}{3}$$

$$S_{\square} = 2 \cdot \frac{1}{2} \cdot 1 \cdot 1 = 1$$

Deci, $S_{seg}^2 : S_{\Delta} = 4 / 3 : 1 = 4 : 3$. Obținând același rezultat în problemele 6 și 7 se creează o situație-problemă care naște întrebarea: „Oare este întâmplător faptul că $S_{segm} : S_{\Delta} = 4 : 3$?”

Răspunsul la această întrebare poate fi:

- Probabil această relație este o legitate; sau
- În baza rezultatelor obținute în două cazuri particulare n-avem dreptul să afirmăm că acest raport este o legitate.

Analizând situațiile posibile a) și b), observăm că funcțiile pătratice s-au schimbat, iar poziția dreptei OX a rămas neschimbată. Deci este necesar să schimbăm poziția dreptei, pe care se depune baza segmentului parabolic și a triunghiului.

◆ **Problema 8.** Fie graficul funcției definite prin formula $f(x) = -x^2 + 4x + 5$ este parabola

dată și segmentul parabolic este cuprins de parabolă și dreapta $y = 5$ (Desenul 2). Să se determine raportul $S_{segm} : S_{\Delta MPN}$, unde triunghiul este înscris în segmentul dat.

Procedând analogic cu problemele 6 și 7, obținem următoarele mărimi ale ariilor suprafețelor figurilor date:

$$S_{seg} = S_{trap.} - S_{OMNC};$$

$$S_{seg} = \int_0^4 (-x^2 + 4x + 5) dx - S_{OMNC} =$$

$$= \left(-\frac{x^3}{3} + \frac{4x^2}{2} + 5x \right) \Big|_0^4 - OM \cdot OC =$$

$$-\frac{64}{3} + 32 + 20 - 20 = \frac{32}{3};$$

$$S_{\Delta MPN} = \frac{1}{2} \cdot 4 \cdot 4 = 8$$

Deci,

$$S_{segm} : S_{\Delta MPN} = 32/3 : 8 = 32 : 24 = 4 : 3.$$

Rezultatul obținut și în acest caz $S_{segm} : S_{\Delta} = 4 : 3$ confirmă concluzia că am obținut o legitate. Totuși se cere demonstrarea pentru cazul general, adică pentru funcția definită de formula $f(x) = -ax^2 + bx + c$ și $y = d$, unde $a, b, c, d \in R$ și $a \neq 0$. Deoarece formula $f(x) = -ax^2 + bx + c$ poate fi înlocuită prin forma

$$f(x) = -a \left(x - \frac{b}{2a} \right)^2 - \frac{b^2 - 4ac}{4a},$$

avem dreptul să luăm $a = 1$, să notăm

$$x - \frac{b}{2a} = X_1 \text{ și } -\frac{b^2 - 4ac}{4a} = n.$$

Astfel cercetăm cazul general prin rezolvarea următoarei probleme:

◆ **Problema 9.** Fie segmentul parabolic mărginit de graficul funcției $f(x) = -x^2 + n$ și dreapta $y = d$. Calculați raportul $S_{segm} : S_{\Delta}$, unde S_{Δ} este aria triunghiului înscris în segmentul parabolic.

Pentru a spori interesul elevilor pentru rezolva-

rea problemei 9, profesorul le poate prezenta elevilor următoarele fapte din istoria matematicii: „Primul, care a rezolvat problema 9 a fost vestitul savant Arhimede. El a rezolvat problema prin „metoda pârghiilor”, fără a aplica integrala definită”. Profesorul poate să-i motiveze pe elevi prin condiția: „Cel care primul va rezolva problema 9, va obține diploma de onoare „Arhimede al școlii””.

3. Profesorii de matematică, inclusiv cei tineri, vor conștientiza că este necesar ca învățământul formativ la matematică să fie realizat la orice treaptă de învățământ. Bunăoară, în clasele V-VI, prin aplicarea metodelor aritmetice la rezolvarea problemelor textuale se realizează mai accentuat dezvoltarea gândirii logice a elevilor. Astfel în cadrul orelor de matematică sistematic se vor propune spre rezolvare probleme complexe, legate mai ales de practica cotidiană. Profesorul va spori, treptat, gradul de complexitate printr-un sistem de probleme formative bine gândit. De exemplu, se vor propune spre rezolvare probleme de tipul problemelor 10-13:

◆ **Problema 10.** Pentru a încălzi o grădiniță de copii au fost procurate 18 m^3 de lemne: de salcâm, de mesteacăn și de brad. Lemne de salcâm erau cu 4 m^3 mai puțin decât lemne de mesteacăn, iar lemnele de mesteacăn alcătuiau $0,6$ din cele de brad. Care este prețul mediu al unui m^3 de lemn, dacă prețurile reale sunt următoarele: pentru salcâm se va achita 22 lei/m^3 , mesteacăn – 18 lei/m^3 , brad – $15,4 \text{ lei/m}^3$?

Pentru o mai bună înțelegere a conținutului problemei, datele pot fi exprimate prin tabel (vezi Tabelul 1).

În primul rând se clarifică noțiunea de preț mediu și mărimile de care este ea legată. În al doilea rând, inclusiv din tabel, constatăm că putem evidenția 2 probleme – componente mai simple:

- La etapa I se determină cantitățile de lemn de fiecare specie și de aceea se exprimă valorile cantităților de

Tabelul 1

Volumul total	Relații dintre cantitățile componentelor	Prețurile reale	Prețul mediu
18 m^3	lemne de salcâm cu 4 m^3 mai puțin decât lemne de mesteacăn; lemne de mesteacăn – cu $0,6 \text{ m}^3$ mai puțin decât de brad.	– de salcâm 22 lei/m^3 ; – de mesteacăn 18 lei/m^3 ; – de brad $15,4 \text{ lei/m}^3$.	?

Tabelul 2

Cantitatea totală	Prețurile reale	Costul total al amestecului	Diferența prețurilor	Date adăugătoare pentru raportul maselor (I:II)
I+II=20 kg	I= 450 de lei/kg II=600 de lei/kg	570 de lei/kg	+120 de lei/kg -30 de lei/kg	$\left. \begin{matrix} +4 \\ -1 \end{matrix} \right\} I : II = 1 : 4$

lemn de fiecare specie prin părți. Considerăm cantitatea de lemn de brad 1 parte, atunci cea de mesteacăn va fi 0,6. Pot apărea dificultăți la exprimarea prin părți a lemnului de salcâm. Considerând cantitatea de lemn de salcâm la fel ca cea de mesteacăn, vom mări cantitatea lemnului de salcâm cu 4 m³. Deci și volumul total de lemne procurate se mărește tot cu 4 m³ și devine 22 m³. Ulterior, elevii cu ușurință exprimă cantitatea totală prin părți (0,6+0,6+1=2,2) și află cât îi revine unei părți (22 : 2,2=10 m³). Deci, lemn de brad s-a cumpărat 10 m³, de mesteacăn – 6 m³ și de salcâm 2 m³.

- La etapa a doua prețul mediu se va calcula ca valoarea expresiei numerice:
 $(2 \cdot 22 + 6 \cdot 18 + 10 \cdot 15,4) : 18 = 17 \text{ lei/m}^3$.

Recomandăm profesorilor să propună spre rezolvare și probleme cu diverse amestecuri, aliaje, soluții. *De exemplu:*

◆ **Problema 11.** Sunt amestecate 3 cantități de spirt cu diferite grade de tărie: de 60°, 52° și 40 de grade. S-au obținut 340 litri de soluție. Se știe că cantitatea de spirt cu 52° de tărie alcătuia 3/5 din cea cu tăria de 60°, iar cantitatea de spirt cu tăria de 40° era de 3 ori mai mare decât cea de 52°. Ce tărie va avea soluția obținută?

Pentru a rezolva această problemă profesorul le va explica elevilor mai întâi noțiunea de tărie a unei soluții.

În cadrul realizării învățământului formativ la lecțiile de matematică, profesorii vor propune spre rezol-

vare și probleme care admit mai multe metode de rezolvare. *De exemplu:*

◆ **Problema 12.** La o alimentară au fost expediate 20 de kg de ceai de calitate diferită în cutii cu prețurile respective a câte 450 lei/kg și 600 lei/kg. La transportare cutiile s-au deteriorat și masa de ceai s-a amestecat. Stăpânul magazinului a plătit expeditorului câte 570 de lei/kg. Ce cantitate de ceai de fiecare calitate s-a vândut?

Pot fi evidențiate câteva metode de rezolvare: primele două metode constau în înlocuirea amestecului obținut la deteriorarea cutiilor cu ceai doar de o calitate sau altă calitate; a treia metodă – metoda „prin părți” – se referă la alcătuirea raportului dintre cantitățile de ceai de fiecare calitate. Profesorul va explica elevilor necesitatea cunoașterii acestei metode de rezolvare prin faptul că există probleme care pot fi rezolvate aritmetic numai prin aplicarea metodei a treia. Aici din nou avem nevoie de modul tabelar de prezentare a datelor problemei (vezi Tabelul 2).

După completarea datelor adăugătoare problema se reduce la metoda de rezolvare, cunoscută încă din ciclul primar – rezolvare după suma și raportul determinat.

Considerăm că elevii trebuie să fie familiarizați cu această metodă de rezolvare a problemelor aritmetice, deși această problemă ulterior se va rezolva ușor prin aplicarea ecuației sau a sistemului de ecuații.

Metoda a treia, folosită mai sus, se aplică la rezolvarea problemelor cu raporturi mai complicate. *De exemplu:*

Tabelul 3

Cantitatea totală	Relații	Prețurile reale	Prețul cupajului	Diferența prețurilor	Date suplimentare	Raportul
I+II+III=150 de litri	I-3 II-1 III-?	10 lei/l. 12 lei/l. 18 lei/l.	15 lei/l.	+ 5 lei/l. + 3 lei/l. - 3 lei/l.	$\left. \begin{matrix} \frac{3}{4} \\ \frac{1}{4} \end{matrix} \right\} = 1$ $\left. \begin{matrix} \frac{3}{4} \cdot 5 = \frac{15}{4} \\ \frac{1}{4} \cdot 3 = \frac{3}{4} \end{matrix} \right\} = \frac{9}{2}$ 1 $1 \cdot (-3) = -3$	$3 : \frac{9}{2} = 2 : 3$

◆ **Problema 13.** Magazinul de vinuri neîmbuteliate a primit la realizare un cupaj de vinuri: *Aligote*, *Sauvignon* și *Cabernet* la prețuri reale respective: 10 lei/l., 12 lei/l. și 18 lei/l. Ce cantități de vin de fiecare soi a fost cumpărat, dacă masa cupajului era de 150 litri și vândut cu 15 lei/l., dacă se știe că *Aligote* a fost procurat de 3 ori mai mult decât *Sauvignon*?

Pentru a rezolva problema, vom aplica modelul tabelar (vezi *Tabelul 3*).

Din raportul cantităților de vin obținem că $(I + II) : III = 2 : 3$ de unde rezultă cantitatea totală de 150 de litri, care alcătuiește 5 părți, și $150 : 5 = 30$ (litri). Deci $III = 30 \cdot 3 = 90$ (litri), iar $I + II = 30 \cdot 2 = 60$ (litri). Exprimăm cantitatea de 60 de litri a vinurilor I și II din relațiile (colonița a doua) $(I : II = 3 : 1)$ $I + II = 3 + 1 = 4$ părți. Deci vinul cu prețul real de 12 lei/l era $60 : 4 = 15$ litri, iar cu prețul de 10 lei/l era $15 \cdot 3 = 45$ (litri). Se consideră că cupajarea nu schimbă costul total.

4. Următoarea direcție de lucru cu profesorii de matematică este orientarea lor spre rezolvarea unor probleme ce asigură formarea la elevi a unor abilități de cercetare, deoarece anume acestea nu se formează la majoritatea absolvenților școlii. Cauzele acestui fenomen rezidă în următoarele:

1. planurile de învățământ nu prevăd numărul suficient de ore pentru a atinge scopul de a forma abilități de cercetare;
2. nu toți profesorii cunosc metodica rezolvării problemelor de cercetare;
3. curriculumul la matematică nu orientează direct pe profesori spre formarea unor priceperi și deprinderi de cercetare la elevi;
4. numărul de probleme de cercetare prezente în manualele de matematică este destul de mic, în comparație cu numărul de probleme rezolvabile algoritmic.

Astfel profesorii sistematic vor propune spre rezolvare situații-probleme, rezolvarea cărora cere de la elevi dezvoltarea priceperilor și deprinderilor de cercetare. Formarea acestora începe din ciclul primar, continuă în mod obligatoriu în ciclul gimnazial și cel liceal. Propunem, în continuare, câteva probleme de acest gen.

◆ **Problema 14.** a) Determinați primele 5 valori

naturale ale lui a pentru care valoarea numerică a expresiei $(3a - 1)$ se divide la 5.

b) Pentru ce valori întregi nenegative ale lui n valoarea expresiei $(4n + 1)^2 - (n - 1)^2$ se divide la 5?

c) Aflați valorile lui a pentru care ecuația $3ax^2 - 4x + a = 0$ nu are soluție.

C. Mulți savanți – matematicieni și metodiști – scot în evidență reducerea esențială a cunoștințelor elevilor în domeniul geometriei. Orice problemă cu conținut geometric cere pentru rezolvare aplicarea abilităților de cercetare. În manualele de matematică unele propoziții matematice, care ulterior se aplică la rezolvarea problemelor, sunt propuse ca probleme de demonstrație, pe care profesorii nu reușesc să le examineze la lecțiile de matematică. Astfel la elevi apar lacune în cunoștințele geometrice. Pentru a corecta această situație recomandăm profesorilor să nu excludă din sistemele de probleme rezolvabile la lecție problemele de demonstrație. Printre ele sunt și probleme capcană, care provoacă elevii la formularea unor concluzii greșite. *De exemplu:*

◆ **Problema 15.** a) Calculați perimetrul și aria suprafeței triunghiului cu laturile de $2/3, 2/7, 22/23$.

b) Cum de calculat viteza bărcii cu motor în apă stătătoare, fiind în barcă pe râu?

c) Construiți triunghiul scalen ABC dacă se cunosc $AB, AC, \angle ABC$ și se știe că latura AC este cea mai mare în ΔABC .

O mare însemnătate în dezvoltarea gândirii logice a elevilor la lecțiile de geometrie o au problemele „deschise”, ce necesită o cercetare mai amplă. Pe parcursul rezolvării acestor probleme elevilor li se formează importante priceperi și deprinderi: definirea scopului, analiza situației din problemă, formularea ipotezei, planificarea mersului cercetărilor, verificarea și autoaprecierea acțiunilor, aplicarea în perspectivă a cunoștințelor dobândite la rezolvarea altor probleme. *De exemplu:*

◆ **Problema 16.** Există oare triunghiul, laturile căruia vor fi paralele și egale cu medianele triunghiului dat?

◆ **Problema 17.** Se poate oare exprima mărimea oricărui unghi cu vârful în interiorul cercului (sau în afara lui) prin mărimea arcelor acestui cerc?

◆ **Problema 18.** În triunghiul dreptunghic ABC ($\angle \tilde{N} = 90^\circ$) cu măsura unghiului B de 30° , punctele O și P constituie centrele cercurilor circum-

scrise și înscrise. Determinați tipul unghiului POC și $m(\angle POC)$.

5. Activitatea de cercetare se amplifică prin aplicarea procedurilor de „transformare” și de „comparare” a problemelor. Este vorba de trecere de la o problemă la alta, de la cazuri particulare – la cazul general. *De exemplu:*

◆ **Problema 19.** În dreptunghiul $ABCD$ punctele M și K sunt mijlocurile laturilor AB și CD . În ce raport segmentul MK împarte diagonala AC ?

◆ **Problema 20.** În paralelogramul $ABCD$ punctele M și K împart laturile vecine în raporturi: $AM : AB = 1 : 3$ și $AK : AD = 1 : 4$. În ce raport segmentul MK împarte diagonala AC ?

◆ **Problema 21.** În trapezul isoscel $ABCD$ cu unghiul ascuțit de 60° și latura laterală egală cu baza de sus, punctul M împarte latura laterală AB în raport 2:3, iar punctul K împarte AD în raport 1:4. În ce raport segmentul MK împarte diagonala AC ?

Analizând rezolvările problemelor 19-21 se observă că metoda asemănării conduce la rezolvarea acestora. Însă

pentru a generaliza acest fapt este insuficient să fie examinate numai cazurile particulare, se cere să fie examinat cazul general, prezentat în problema 22:

◆ **Problema 22.** Fie în trapezul isoscel $ABCD$ baza de sus este egală cu latura laterală și cu unghiul ascuțit de 60° . Punctele M și K sunt luate astfel încât $AM = k_1 \cdot AB$, $AK = k_2 \cdot AD$ și $AO = k_3 \cdot AC$. Exprimați dependența coeficientului k_3 prin coeficienții k_1 și k_2 .

În scopul continuării cercetărilor, elevilor li se pot propune spre rezolvare probleme similare, în care se examinează cazurile de limită pentru punctele M și K , sau în care se modifică condiția problemei (raportul segmentelor fiind schimbat cu raportul ariilor părților trapezului).

În final, propunem tinerilor profesori de matematică să țină cont și de recomandările formulate în sursele bibliografice [1-8] privind aspectele didactice referitoare la selectarea și aplicarea sistemelor suplimentare de sarcini în cadrul orelor de matematică din perspectiva formării abilităților de cercetare la elevi.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Гайдаржи Г.Х. *Некоторые аспекты дополнительной профессиональной подготовки учителей математики*. В: 67 Герценовские чтения. Материалы международной научной конференции. Санкт-Петербург, Издательство РГПУ, 2014, с. 56-60;
2. Гайдаржи Г.Х., Дойбань М.Н., Шинкаренко Е.Г. *Обучение решению конструктивных задач в курсе планиметрии*. Тирасполь, Издательство ПГУ, 2012;
3. Гайдаржи Г.Х., Русаков А.А., Шинкаренко Е.Г. *Дифференцированное обучение как средство его гуманизации*. Материалы VIII Международного конгресса 22-27 августа 2011 г. Том III „Progress in analysis: Proceedings of the 8-th Congress of the JSAAC”. Москва, РУДН, 2012, с. 221-228;
4. Гайдаржи Г.Х., Шинкаренко Е.Г. *Арифметические задачи в курсе математики общеобразовательной школы*. Тирасполь, Полиграфист, 2011;
5. Гайдаржи Г.Х., Шинкаренко Е.Г. *Открытия и доказательства в основной школе*. În: Problemele actuale ale didacticii științelor reale. Materialele conferinței științifico-didactice naționale cu participarea internațională, Chișinău, 4-6 octombrie 2013. Chișinău, UST, 2013, p. 45-53;
6. Гайдаржи Г.Х., Шинкаренко Е.Г. *Развитие математического творчества школьников*. В: Бюллетень лаборатории мате-

матического, естественнонаучного образования и информатизации. / Рецензируемый сборник научных трудов, том VI: издается по материалам Международной научно-практической конференции 22-23 октября 2015, г. Самара, СФ МГПУ, 2015, с. 111-117;

7. *Исследовательская деятельность учащихся в обучении математике*: Монография. Г.Х. Гайдаржи, Л.Л. Николау, Е.Г. Шинкаренко и др.; под ред. проф. Г.Х. Гайдаржи. Тирасполь, Издательство ПГУ, 2013;
8. Шинкаренко Е.Г. *Развивающие задачи в обучении математике одаренных детей*. Материалы международного научно-практического конгресса. Москва, Издательство МГУ, 2006, с. 249-252.



ABORDĂRI TEORETICE ALE COMPETENȚEI DE COMUNICARE DIN PERSPECTIVĂ DIDACTICĂ

Rezumat. Conceptul de competență de comunicare a constituit în ultimele decenii nucleul a numeroase studii de specialitate și interdisciplinare și continuă să suscite un interes deosebit pentru specialiștii din diverse domenii datorită valorii sale, dar și a confuziilor pe care le poate produce în procesul interpretărilor. Studiul abordează noțiuni teoretice privind competența de comunicare, identifică componentele sale, evocă modele comunicative. Este subliniat rolul și responsabilitatea profesorului în dezvoltarea competențelor de comunicare, precum și unele aspecte relevante procesului de predare/învățare a unei limbi străine care vor produce rezultate eficiente.

Cuvinte-cheie: competență de comunicare, model componențial, performanță, comportament conversațional, situație de comunicare, strategie didactică.

Despre competența de comunicare s-au scris și continuă să se scrie numeroase pagini, și totuși, această noțiune continuă să genereze confuzii ce țin de interpretarea sensului ei în diverse domenii de utilizare. În mod special, aceasta se întâmplă din cauză că se ignoră – parțial sau totalmente – multiplele fațete ale acestui concept, care se bucură de o atenție deosebită în ultimul timp și se regăsește în marea majoritate a domeniilor de activitate socială: educație, dezvoltare personală și profesională, managementul resurselor umane, pentru a menționa doar câteva dintre acestea. În continuare, elucidăm asupra câtorva aspecte teoretice ce definesc competența de comunicare și identificăm impactul pe care o abordare incompletă a acestuia îl poate avea atunci când studiem o limbă străină pentru a ne satisface nevoile de comunicare.

Deși introdus de către Chomsky în 1965, pentru a desemna acel sistem interiorizat de reguli și norme lingvistice care permite vorbitorului să perceapă și construiască un număr nelimitat de fraze într-o limbă dată, termenul *competența de comunicare* a cunoscut un succes fulminant cu precădere începând cu aprobarea Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) în 2001, care practic a revoluționat modul în care acesta este perceput și utilizat. CECRL definește *nivelurile de stăpânire a unei limbi străine, în funcție de „ce știi să faci”, în diferite domenii de competență și oferă recomandări practice pentru învățarea, predarea și*

evaluarea competențelor de comunicare într-o limbă străină [2].

În prezent aceste niveluri reprezintă referința în ceea ce privește predarea și învățarea limbilor, iar dezvoltarea competenței de comunicare este obiectivul-cheie al demersului educațional.

Chomsky deosebește competența de comunicare de performanță și o denumește **competență gramaticală** care în mod implicit presupune că este împărtășită de către toți membrii unei comunități și are un caracter intrapersonal, înnăscut. El opune acest concept performanței, care în accepțiunea dată de el, denotă utilizarea limbii într-o situație concretă [3, p. 4]. Deși această competență astfel definită de Chomsky permite emiterea unui număr infinit de fraze gramaticale corecte și coerente, ea nu abordează un alt aspect – *posibilitatea de a utiliza și a produce într-un mod comprehensibil un număr nelimitat de fraze într-un număr nelimitat de situații*. Widdowson remarcă că Chomsky ignoră anumite aspecte ce se reflectă asupra competenței de comunicare, acestea fiind lacune de memorie, diverse erori, lipsa de coerență sau chiar neglijența vorbitorului, printre altele [Apud 4, p. 161].

Aceste aspecte au fost sesizate și de Dell Hymes cu câteva decenii mai devreme, care considera teoria lui Chomsky prea idealistă, un gen de Grădina Raiului în lingvistică, deoarece nu se ține cont de factorii socioculturali, înaintând astfel teoria *competenței de comunicare* definită de el drept *ansamblul de aptitu-*

dini ce permit unui individ să comunice eficient în orice situație [5, p. 277-278]. Aceste aptitudini nu se limitează la cunoștințele lingvistice, ci se referă îndeosebi la cunoștințe despre aplicarea adecvată a acestora în orice gen de situație. Deci, competența comunicativă implică stăpânirea întregului ansamblu de mijloace antrenate pentru a asigura eficiența comunicării. Ea încorporează atât mijloacele verbale, cele nonverbale cât și toate regulile de conduită comunicativă care corespund anumitor situații și caracterizează mesajul. Aceste reguli de conduită comunicativă trebuie cunoscute de către participanții la actul de comunicare pentru a-i asigura reușita și a se evita confuziile sau chiar conflictele. De asemenea, Hymes specifică că viața socială este un factor determinant în dezvoltarea competenței comunicative, pentru că factorii sociali interferează sau restricționează aplicarea regulilor gramaticale: uzul are prioritate asupra tuturor regulilor și normelor [5, p. 277].

În această ordine de idei, este remarcat dublul aspect al competenței de comunicare:

- permite alegerea unui anumit tip de protocol conversațional în dependență de participanții la comunicare și de scopul acesteia;
- alegerea protocolului de comunicare este, de regulă, *ad-hoc* și trebuie să fie adecvată situației, deci nu presupune un scenariu prealabil vis-à-vis de interacțiunea propriu-zisă. În aceasta rezidă caracterul său ocazional, iar un scenariu pregătit în avans s-ar putea dovedi totalmente ineficient.

Se poate afirma, astfel, că competența de comunicare este adaptabilă și se modifică în dependență de contextul în care are loc comunicarea și de tipul de relație existentă între participanții la comunicare. De fapt, atât membrii aceleiași comunități, cât și cei ce aparțin diferitor comunități dispun de competențe eterogene care vor fi exploatate și manevrate în așa mod încât să asigure eficiența interacțiunii. Indivizii implicați într-un act de limbaj își ajustează în permanență propriile concepții despre normele de conversație. După cum afirmă Hymes: „a comunica înseamnă a se pune de acord în ceea ce privește diversitatea de utilizări, cunoștințe și norme lingvistice, în dependență de contextul în care are loc

comunicarea” [Ibidem, p. 282]. Astfel, Hymes delimitează o dimensiune pragmatică a competenței de comunicare implicând factori non-cognitivi precum emoțiile, atitudinile, convingerile, valorile personale, motivația și accentuează ideea de inseparabilitate dintre aceștia și factorii cognitivi. În plus, identifică patru componente ale competenței de comunicare: gramaticală, psiholingvistică, sociolingvistică și probabilistică [Idem, p. 283]. Chomsky, spre deosebire de Hymes, atribuie *performanței* orice alt aspect non-gramatical de ordin psiholingvistic, social sau cultural.

O serie de confuzii iau naștere din cauză că unele elemente constitutive ale acestei entități sunt tratate ca și competențe aparte. Intenționăm să elucidăm unele aspecte teoretice ale competenței de comunicare și relevanța lor în procesul de predare-învățare a limbilor. Canale și Swain, preocupați preponderent de evaluarea competențelor comunicative ale persoanelor ce învață o limbă străină, aplică teoria lui Hymes, notează că este inseparabilă competența lingvistică de cea comunicativă, de fapt, este inerentă acesteia menționând că „există reguli de utilizare a limbii care nu au sens în afara regulilor gramaticale” [Apud 1, p. 22]. Ei dezvoltă propriul model al competenței de comunicare care include patru aspecte și care se bucură de cea mai mare aprobare și apreciere în rândurile cercetătorilor din domeniu:

- *Competența gramaticală* care cuprinde cunoștințe de fonetică, ortografie, vocabular etc.
- *Competența sociolingvistică* care presupune cunoștințe ale regulilor socioculturale de utilizare a limbii în anumite contexte.
- *Competența discursivă* ce tine de abilitatea indivizilor de a înțelege și a produce texte orale sau scrise conferindu-le coerență.
- *Competența strategică* se referă la strategiile compensatorii în cazul dificultăților de ordin lingvistic sau sociolingvistic, precum necesitatea de a repeta ceva, a oferi explicații pentru a se face înțeles, sau probleme legate de codul lingvistic adoptat în comunicarea cu străinii sau probleme ce țin de factori extralingvali, precum zgomotul etc. [Ibidem, p. 24-25].

Lingviști de renume au adăugat și alte compo-

nente competenței de comunicare și au dezvoltat diverse modele ale acesteia. Modelul componential sugerat de Bachman întrunește doar două elemente: *componenta organizațională* și cea *pragmatică*, element regăsit și în abordările lingvistului francez Catherine Kerbrat Orecchioni.

Identificarea componentelor care formează competența de comunicare, deși nu sunt general acceptate în mediul științific, contribuie la o mai înaltă operaționalizare a acestui concept, îndeosebi în vederea ameliorării competențelor comunicative într-o limbă străină, studiată de cele mai multe ori într-un context artificial. Elementele competenței de comunicare – astfel delimitate – vin în sprijinul celor care predau o limbă întru elaborarea, adaptarea de strategii și conținuturi didactice menite să o dezvolte într-un mod cât mai eficient.

Constatarea că aplicarea perfectă a normelor lingvistice într-o limbă străină nu e nici pe departe un indiciu cheie a competenței de comunicare verbală a generat noi teorii mai integrante ale conceptului. O argumentare a acestei idei aparține lui Ingram, care afirmă următoarele: „Noțiunea de competență de comunicare a evoluat într-atât încât să confirme ceea ce deja s-a constatat de atâtea ori: competența lingvistică nu corespunde întru totul felului și formelor în care aceasta apare în situații reale de comunicare.” [6, p. 226].

Opera de valoare la nivel global a lui Savignon (1972), a revoluționat conceptul de competență de comunicare prin sublinierea importanței comportamentului paraverbal în comunicare. În accepțiunea savantului, competența de comunicare poate fi definită drept „capacitatea de a funcționa într-un context pe deplin comunicațional, adică, într-un schimb dinamic, în care competența lingvistică trebuie să se adapteze fluxului integral de informație, atât cea lingvistică cât și cea paralingvistică, a unui sau mai multor interlocutori.” [8, p. 8].

Competența de comunicare nu este un act de memorie, căci utilizatorii unei limbi recurg la bagajul lor de cunoștințe lingvistice într-un număr enorm de situații de comunicare și formulează structuri lingvistice noi, inedite, nemaifolosite în alte contexte, pentru a-și satisface necesitățile de comunicare în viața de zi cu zi. Orice individ, vorbitor al unei limbi face apel

la competențele sale de comunicare în mod divers, ținând cont de contextul în care are loc comunicarea. De aceea metodele tradiționale de predare-învățare a unei limbi s-au dovedit ineficiente, accentul fiind pus pe acumularea de cunoștințe lingvistice, „în afara unui context”, pe care individul nu le putea aplica practic în momentul în care era pus într-o situație de comunicare ordinară.

Referindu-ne la competența de comunicare într-o limbă străină, important este să relevăm că o abordare simplistă din punctul de vedere doar a unei teorii lingvistice ar fi una superficială și – cu certitudine – lacunară. Dacă ar fi să i se dea dreptate lui Chomsky, aceasta ar însemna că orice individ care stăpânește la un nivel înalt cunoștințe despre normele lexico-gramaticale ale unei limbi străine, le poate aplica în orice fel de situație de comunicare, fără a fi stânjenit de factori de ordin psihologic, cultural sau social. În astfel de situații, utilizatorul ideal al unei limbi, face performanțe, creând numeroase construcții lingvistice noi, care – la rândul lor – contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare [3]. În realitate, un cumul de factori de ordin intern și extern își lasă amprentele asupra modului în care o persoană comunică, fie în limba maternă sau într-o limbă străină. Trăsăturile individuale de caracter, emoțiile, deschiderea spre comunicare, motivația, contextul etc., toate creează un joc complex de circumstanțe care stimulează sau inhibă individul în timpul comunicării. În cazul limbilor străine, impactul acestora este dublu, deoarece individul procesează mesajele pe care le primește sau trebuie să le producă printr-un cod care nu este al lui, ci este dobândit. Iar aceasta, pe lângă toate, presupune și un efort mental mai intens.

Din punct de vedere didactic, grație extinderii ariei de influență a conceptului abordat, se remarcă schimbările semnificative care au loc în metodologia adoptată pentru predarea limbilor străine în ultimul timp. Dacă acum câteva decenii obiectiv central al demersului educațional era capacitatea de a citi și traduce un text în limba dată, în prezent toată activitatea didactică gravitează în jurul conceptului de competență de comunicare. Nu mai contează atât de mult ce cunoaște un subiect despre o limbă străină în

termeni de gramatică sau vocabular, ci ce știe acesta să facă cu aceste cunoștințe. Anume acest aspect constituie esența predării/învățării limbilor străine din perspectiva competenței de comunicare. Dihotomia dintre performanță și competență, anterior propusă de Chomsky, nu poate fi ignorată din acest punct de vedere. Este imposibilă aprecierea competenței de comunicare a cuiva fără a-i analiza performanțele. Acestea sunt inerente competenței de comunicare, se conțin în ea. La fel, nu putem judeca despre competența de comunicare a cuiva evaluându-i doar corectitudinea gramaticală a mesajului sau abilitatea de a manipula cu un vocabular bogat într-o limbă. În dezvoltarea competențelor de comunicare a celor care învață o limbă străină, norma lingvistică își pierde – oarecum – din valoare, uzul este uneori cel care dictează. Astfel, gramatica prescriptivă atât de înalt apreciată odinioară în cadrul lecțiilor de limbă străină, se vede oarecum trecută pe un loc secund. Însă aceasta nu implică nici pe departe părerea eronată a multora conform căreia nu ar fi nevoie de cunoștințe gramaticale pentru a putea comunica. Aceste cunoștințe nu trebuie considerate irelevante de către cei ce învață o limbă străină, ei trebuie să înțeleagă doar că modul de abordare este diferit, cu o schimbare de accent de pe un aspect pe altul, fără a se exclude unul sau altul.

Metodele și strategiile moderne de predare-învățare vizează însușirea faptelor lingvistice contextualizat, urmărind integrarea tuturor componentelor competenței de comunicare. Vorbind despre însușirea subtilităților limbii materne, situația e mai simplă oarecum, individul fiind expus încontinuu la toate fenomenele lingvistice, care îi sunt specifice și care se asimilează, practic, în mod firesc. Cele mai multe probleme, însă, se iscă atunci când avem de a face cu o limbă străină, deoarece o limbă străină înseam-

nă implică o nouă cultură cu toată multitudinea de elemente constituente. Or, o nouă cultură, exprimată într-o limbă necunoscută, presupune un efort mental considerabil, care implică factori atât de ordin intern, cât și extern și toate componentele competenței de comunicare sunt completamente exploatate. Profesorii de limbi străine sunt puși în situația de a gândi prospectiv atunci când selectează sau elaborează materiale și strategii de lucru: acestea trebuie să satisfacă nevoile de comunicare ale individului în afara clasei, să fie aplicabile în orice situație de comunicare.

Ținându-se cont de complexitatea și caracterul multifacțat al conceptului de competență de comunicare, care nu poate fi exhaustiv definit, justificată este abordarea acestuia din perspectiva mai multor componente. Această delimitare elucidează caracterul ei multiaspectual, care trebuie analizat, aprofundat și evaluat cu un grad sporit de atenție atunci când ne referim la învățarea unei limbi străine. În aceeași ordine de idei, putem afirma că predarea/învățarea unei limbi străine presupune, indubitabil, exploatarea unui teren multidisciplinar ce include cel puțin elemente de lingvistică, filosofie, sociologie, și – nu în ultimul rând – cercetare pedagogică. Manevrarea și implementarea judicioasă a acestora, împreună cu efortul și motivația de a obține rezultate semnificative vor conduce gradual la formarea/dezvoltarea competențelor de comunicare atât în limba maternă cât și într-o limbă străină. Fiind în epoca globalizării, când culturile și elementele sociolingvistice sunt într-un melanj permanent, profesorului de limbă străină îi revine dificila misiune să reflecte și să adopte anume acele strategii și metode de predare-învățare care vor fi nu doar eficiente în dezvoltarea competenței de comunicare într-o limbă, ci și se va renunța la orice ambiguitate de ordin politic, religios sau cultural.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bratt Paulston, C., *Linguistic and Communicative Competence: Topics in ESL*. Multilingual Matters, 1992;
2. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare*. Chișinău, 2003;

3. Chomsky N. *Aspects of the Theory of Syntax*, M.I.T. Cambridge Mass, 1965;
 4. Cook G., Seidlhofer B. *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*. Oxford, 1995;
 5. Hymes D. *On Communicative Competence*. In: Sociolinguistics. J.B. Pride, J. Holmes (Eds). Harmondsworth Editions, Editure Penguin, 1973;
 6. Ingram D.E. *Assessing proficiency: An overview of some aspects of testing*. In: K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters Ltd, 1985;
 7. Peterwagner R. *What is the Matter with Communicative Competence?: An Analysis to Encourage Teachers of English to Assess the Very Basis of Their Teaching*, LIT Verlag Münster, 2005;
 8. Savignon S.J. *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: The Centre for Curriculum Development Inc., 1972.
-

PARTICULARITĂȚILE INTELIGENȚEI SOCIALE LA ADOLESCENȚII EDUCAȚI ÎN INSTITUȚIILE DE TIP REZIDENȚIAL

Rezumat. În lucrare sunt prezentate relațiile dintre accentuarea de caracter și inteligență, care se prezintă în legătură conexă și pot fi influențate de condiții special organizate.

Cuvinte-cheie: Accentuări de caracter, inteligență socială, formațiuni determinate, vulnerabilitate.

Continuarea studiilor după absolvirea ciclurilor preuniversitare, duce la o schimbare radicală a situației sociale de formare, evoluție și dezvoltare a adolescentului. Acesta devine subiect „public” și deține acum responsabilități social importante, îndeplinirea cărora este monitorizată și evaluată public. La această etapă, adolescenții sunt puși în situații de adaptare la un nou tip de relații cu alte persoane. Autoritatea necondiționată a celor adulți se diminuează treptat și odată cu începutul unei noi etape de viață, aplicarea la programe noi de studii, tot mai mare importanță se atribuie relațiilor de colegialitate cu reprezentanții de aceeași vârstă și rolului comunităților de tineret.

Adolescentul este o persoană care își formează, în mod activ, abilități mai calitative de comunicare. În această perioadă de vârstă se consolidează intensiv, contactele și relațiile de prietenie. Formarea abilităților sociale de interacțiune cu grupul de colegi și capacitatea de a-și face prieteni este una dintre cele mai importante sarcini ale dezvoltării în cadrul etapei respective de vârstă.

Criteriile de evaluare – caracteristice adolescenților – reflectă percepția propriei persoane din partea colegilor, contribuind astfel, asupra percepției și înțelegerii celorlalți oameni, proces care implică legitățile generale de dezvoltare a sferei cognitive la această vârstă: capacitatea diminuată de a evidenția subiectul principal, emotivitatea, centrarea pe fapte concrete, dificultatea de a stabili relații de cauzalitate etc.

Specificul percepției sociale a adolescenților,

afectează chiar și particularitățile formării primei impresii despre o altă persoană. În general, devenind mai preciși și mai diferențiați la etapa dată, prima lor impresie este diferită și se caracterizează prin, concentrarea pe aspectul contextual al situațiilor, stereotipie, orientare spre indicatori externi. Aspectul fizic și formarea acestuia, după părerea adolescenților, reprezintă „scheletul/fundamentul” în baza căruia este construită imaginea unei alte persoane [1, p. 45].

Interacțiunile adolescenților includ în sine, perceperea și evaluarea reciprocă a indivizilor, interacțiunea și influența reciprocă în procesul de colaborare și comunicare cu ceilalți. Particularitățile interacțiunilor umane depind în mare parte de psihicul și mentalitatea persoanelor implicate în activități comune (*motivație, înțelegere, caracter* etc.). O coincidență de interese, scopuri, caractere creează un fundal psihologic favorabil pentru stabilirea de relații.

Situațiile în care oamenii nu se acceptă și nu se înțeleg reciproc, atunci când se confruntă interesele personale ale acestora și apar conflictele, relațiile lor, astfel, sunt însoțite de sentimente negative și emoții. Gestionarea și controlul acestor sentimente și emoții țin de inteligența socială, care se referă la capacitatea de a percepe și înțelege corect/adecvat comportamentul altor persoane.

Majoritatea psihologilor evidențiază faptul că dereglarea procesului de adaptare socială și psihologică duce la dizarmonie în relația individului cu mediul

înconjurător, moment explicativ al reacțiilor comportamentale agresive și socializării deficitare a studenților proveniți din casele de copii [4, p. 45]. Predispoziția spre un stil de viață asocial, de a comite acte deviate pedepsite penal, spre suicid, este un element format atât din cauza conștientizării apartenenței acestor adolescenți unei clase sociale defavorabile cât și de atmosfera și specificul educației, adesea însoțite de traume psihologice severe, în instituții rezidențiale și care nu presupune dobândirea de competențe necesare promovării „adaptării post-internat” [5, p. 259]. Mulți copii intră în instituții de tip rezidențial, după o lungă ședere în case de copii sau în familii social vulnerabile. Stresul perceput în această perioadă afectează în mod negativ dezvoltarea sferei emoțional-volitive. Conform observațiilor realizate de psihologi, pentru adolescenții proveniți din astfel de instituții sunt caracteristice unilateralismul, lipsa motivațiilor comportamentale, dependența constantă de comportamentul adulților. În situații de conflict, ei sunt adesea incapabili de orice evaluare obiectivă a situației, nu-și pot controla nici dispoziția nici propriul comportament [3, p. 34].

Adolescenții crescuți în instituții de tip rezidențial, suferă de deprivări mentale și emoționale, se confruntă cu foamea senzorială, sunt desprinși de viața reală, grupați în funcție de principiul bunăstării psiho-sociale, sunt excluși social. Practic toți discipolii orfelinatelor și școlilor-internat, au suferit o traumă psihică, care în totalitatea sa, poate duce la apariția consecințelor primare și secundare grave pentru dezvoltarea personalității. De obicei, acești copii se află adesea într-o stare de neglijare socială și educațională profundă, posedă complexul de abandonat, a copilului neiuibit. Condițiile educației publice, imitația vieții de familie, lipsa de modele naturale pentru comportamentele de gen și rol, superficialitatea relațiilor emoționale și personale duc la dezvoltarea infantilității sociale și la probleme de comunicare.

Lipsa dragostei și grijii părintești, resimțite de adolescenții respectivi, duce la formarea în cazul acestora a unui set de calități și trăsături distructive, cum ar fi cruzimea și indiferența, implicându-se adesea în conflicte cu colegii săi, agresându-i pe cei slabi. Înstrăinarea de

oameni este considerată a fi o normă, prin urmare, se formează comportamentul antisocial. La facultate, aceste persoane manifestă o atitudine negativă față de colegii ce provin din oricare tip de familie.

Se evidențiază următoarele probleme cauzate de specificul mediului:

1. Formarea fenomenului de „noi” într-un orfelinat. În cazul dat, adolescenții recurg la un tip de identificare specifică reciprocă.
2. Lipsa de spațiu liber, în care persoana s-ar putea odihni de ceilalți reprezentanți. Lipsa condițiilor de focalizare interioară, duce la standardizarea unui anumit tip social de personalitate.
3. Contrar presupuziției că adolescenții din instituții de tip rezidențial ar deține un nivel mai ridicat de responsabilitate și autonomie, comparativ cu colegii săi „casnici” hiperprotejați, s-a ajuns la depistarea unor defecte grave în conduita arbitrară a celor dintâi, care se exprimă prin incapacitatea de a-și planifica și de a-și controla acțiunile.
4. Într-o instituție de tip rezidențial, există o apartenență de grup, condiționată de lipsa posibilității de a alege.
5. Adolescenții, care au trăit sub sprijinul total al statului, și-au format o poziție de parazit („*toată lumea ne este datoare*”, „*dați-ne*”), constatându-se astfel inexistența rafinamentului și responsabilității.
6. Acești adolescenți sunt izolați psihologic de oameni, asumându-și astfel dreptul de a comite infracțiuni sau acte deviate.
7. Problema comunicării. Un adolescent crescut în condiții de îngrijire rezidențială, în afară de alte defecte, nu poate comunica [2, p. 149].

Cauzele tulburărilor de comunicare la adolescenții educați în instituții de tip rezidențial se manifestă prin:

- Numărul mare de persoane în grupuri și drept consecință, imposibilitatea educatorilor de a oferi fiecărui copil suficientă atenție.
- Transferul copiilor de la o agenție la alta, în baza unor motive formale, nu contribuie la dezvoltarea unor puternice legături emoționale la copii și nu duce la formarea „sentimentului de casă”.

- Reglementarea rigidă atât a acțiunilor copiilor, cât și ale personalului, concentrarea pe disciplină. Ca rezultat, la adolescenți se formează o viziune distorsionată despre viață, ceea ce face imposibilă ulterioara lor adaptare socială.
- Reticența sau regimul sistemului închis în cadrul instituțiilor date, iar în interiorul acestora, a grupurilor componente.
- Obligatorietatea comunicativă. Copilul are de a face cu unul și același grup, de obicei destul de restrâns, lipsit de posibilitatea de a alege un alt grup.
- Incapacitatea educatorului de a comunica cu copiii.
- Probleme în dezvoltarea sferei intelectuale a personalității [6, p. 51].

Insuficiența în dezvoltarea intelectuală a unui adolescent poate fi exprimată în slăbirea sau deficitul, nedeveloparea proceselor cognitive, instabilitatea atențională, memorie slabă, gândire slab dezvoltată (*visual-figurativă, abstract-logică, verbală* etc.), nivel scăzut de cunoștințe. Cauzele dezvoltării intelectuale slabe, pot fi diferite: începând cu o defecțiune a creierului, până la lipsa unui mediu instructiv-educativ normal și productiv (neglijare educațională).

Lipsa unui suficient nivel de atenție, orientată în special spre dezvoltarea intelectuală a unui copil poate duce la o nereușită școlară gravă și la o imposibilitate de a-și continua studiile într-un liceu, școală sau colegiu, obținând un diagnostic de „retardat mintal”. Acesta, la rândul său, devine un obstacol serios în calea interacțiunii eficiente cu ceilalți și cu lumea în general.

Adolescenții crescuți și educați în cadrul instituțiilor de tip rezidențial, de obicei, nu-și formează abilitățile de comunicare productivă. Contactele lor sunt superficiale, instabile emoțional și trecătoare: ei caută, concomitent să atragă atenție și s-o respingă, recurg cu ușurință la un comportament agresiv sau la o alienare pasivă. Având nevoia de dragoste și atenție, acești adolescenți nu știu cum să se comporte într-un mod în care ceilalți să comunice cu ei, luând în considerare această necesitate.

Stereotipurile comportamentului masculin și feminin sunt conștientizate prin experiență și prin identificarea cu reprezentanții de același sex. În cadrul institu-

țiilor de tip rezidențial deseori copii sunt privați de aceste orientări. Adolescenții încă din preșcolăritate sunt deja conștienți de sexul lor, căutând să se identifice ca un băiat sau o fată, fapt în conformitate cu care acești reprezentanți nu diferă de cei crescuți sau educați în familie. Cu toate acestea, identificarea calitativă și sexuală posedă diferențe semnificative. În cazul în care adolescenții din familie se identifică cu părinții lor, rudele apropiate și cu colegii lor, apoi adolescenții, instituționalizați în copilărie, sunt lipsiți de grija părintească și astfel, se identifică în primul rând cu colegii lor, adică cu băieții și fetele din grupul din care făceau parte. Băieții, din instituțiile respective, uneori, sunt lipsiți de oportunitatea unei identificări de sex adecvate, deoarece sunt puțini oameni de sex masculin, de la cine aceștia ar putea lua exemplu. Din cauza efectului de grup „noi”, adolescentele împrumută forme comportamentale agresive. Aceasta, devenind o formă de supraviețuire, o formă de autoconfirmare în cadrul unui grup de persoane, la fel, dezavantajate sau printre străinii care sunt evaluați ca „ei” [7, p. 45].

Cadrul social al personalității este strâns legat de drepturile și obligațiile omului, de legile societății. Discipolii instituțiilor de tip rezidențial, ca o comunitate specială, trăiesc conform normelor morale de grup, ocolind cadrul legislativ, concentrându-se asupra conștiinței de grup, viciu etc.

Studiul empiric, asupra particularităților inteligenței sociale la adolescenții proveniți din instituții de tip rezidențial, a fost conceput pe următoarele etape:

1. Selectarea lotului experimental, constituit din două eșantioane reprezentative (*mediul de proveniență, vârsta, genul*):
 - 40 de adolescenți proveniți din instituții de tip rezidențial;
 - 40 de studenți proveniți din familii complete.
2. Aplicarea, interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor obținute în urma administrării testului de măsurare a nivelului de inteligență socială după J.P. Guilford și M. O` Sullivan.
3. Analiza comparativă și formularea de concluzii, privind gradul de prezență și manifestare a particularităților inteligenței sociale, determinate în cazul celor două eșantioane ale cercetării.

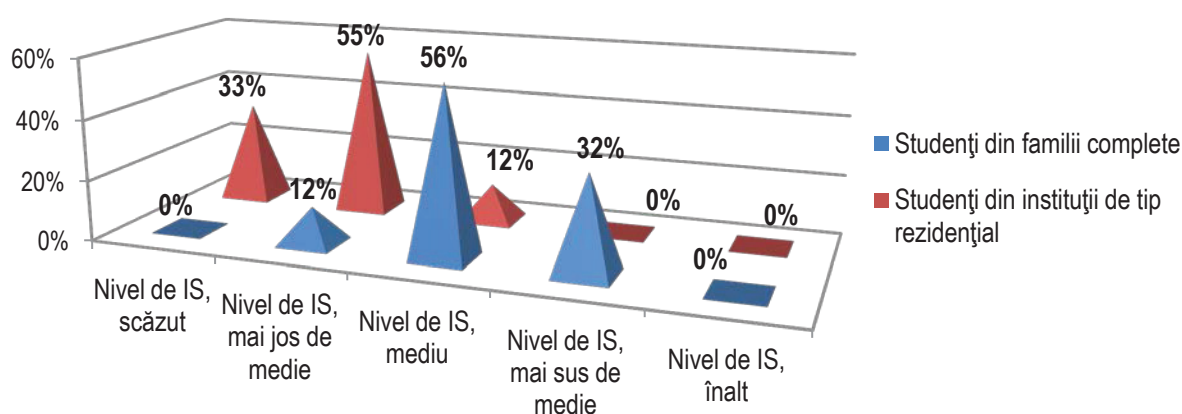


Figura 1. Nivelurile inteligenței sociale, determinate în cazul reprezentanților ambelor eșantioane

Astfel, pentru a demonstra și analiza nivelurile inteligenței sociale, determinate în cazul reprezentanților ambelor eșantioane, prezentăm o histogramă cu rezultatele obținute în urma aplicării testului de inteligență socială după J.P. Guilford și M. O` Sullivan (vezi Figura 1).

Datele obținute, ne permit să concluzionăm că în cazul studenților proveniți dintr-o familie completă, jumătate din respondenți (56%) au un nivel mediu al inteligenței sociale. Ei știu cum să extragă maximum de informații despre comportamentul oamenilor, sunt în stare să înțeleagă aspectele comunicării non-verbale, dar utilizează aceste abilități foarte rar. Uneori, pot anticipa reacțiile oamenilor în situații prestabilite (standard). În funcție de situație, pot fi sociabili, deschiși, cu tact, prietenoși. Un număr mare de adolescenți (32%), dețin un nivel al inteligenței sociale mai sus de mediu. Ei sunt capabili să extragă maximum de informații despre comportamentul oamenilor, sunt în stare să înțeleagă aspectele comunicării non-verbale, pentru a emite judecăți rapide și exacte despre oameni, să prezică cu succes reacțiile lor în anumite circumstanțe, să-și exercite prezbitismul în relațiile cu ceilalți, care contribuie la adaptarea lor socială de succes. De obicei, acești adolescenți sunt comunicatori/emițători de succes. Le sunt caracteristice tendințele de contactare, deschidere, tact, bunătate și cordialitate, tendința de intimitate psihologică în comunicare. Astfel de persoane sunt interesate de problemele sociale. Ele descoperă necesitatea de a influența pe alții, adesea combinată cu înalte aptitudini organizatorice.

Totodată, au fost identificați adolescenții (12%) care au nivelul inteligenței sociale mai jos de mediu. Aceștia sunt mult mai predispuși să resimtă dificultăți în înțelegerea și precizarea comportamentului uman, fapt care complică relațiile și diminuează capacitatea de adaptare socială. Dar în același timp, la aceste persoane poate fi dezvoltată empatia și abilitățile de comunicare.

Astfel, analiza datelor obținute a permis să se concluzioneze că în cazul grupului de adolescenți proveniți din familii complete, domină nivelul mediu de dezvoltare al inteligenței sociale.

În aceeași ordine de idei, datele obținute prin administrarea testului de inteligență socială ne-au permis să constatăm că în cazul adolescenților proveniți din instituții de tip rezidențial, majoritatea respondenților (55%) dețin un nivel al inteligenței sociale sub mediu. Ei sunt capabili de a prelua informații despre comportamentul oamenilor, înțeleg particularitățile comunicării non-verbale, dar practic nu se bucură de capacitățile date. De asemenea, în acest grup de subiecți au fost identificați adolescenții (33%), ce au un nivel scăzut de inteligență socială. Ei au dificultăți în înțelegerea și precizarea comportamentului uman, fapt care complică relațiile și diminuează capacitatea acestor persoane de adaptare socială. La acești studenți nu este dezvoltată empatia, abilitățile de comunicare. În acest grup de subiecți sunt identificați adolescenții (12%) ce posedă un nivel mediu de inteligență socială. Ei știu să extragă informații maximum utile despre comportamentul

oamenilor, percep particularitățile comunicării non-verbale, dar se bucură de aceste abilități foarte rar. Uneori pot anticipa reacțiile oamenilor în situații prestabilite (standard). În funcție de situație, pot fi sociabili, deschiși, cu tact, prietenoși.

Reprezentanți cu nivelul înalt de inteligență socială și mai sus de medie în acest grup de subiecți nu au fost identificați.

Astfel, datele obținute indică faptul că subiecților acestui grup le este caracteristic un nivel de inteligență socială mai jos de medie.

Datele prezentate anterior, indică faptul că adolescenții, care au provenit din instituții rezidențiale, deseori dețin un nivel de inteligență socială, scăzut și mai jos de medie comparativ cu adolescenții proveniți din familii complete ($t=3,248^*$; $p \leq 0,01$ – diferențele sunt semnificative statistic). Adolescenții care provin din familii complete demonstrează niveluri medii și mai sus de mediu al inteligenței sociale decât adolescenții proveniți din instituții rezidențiale ($t=2,77^*$; $p \leq 0,01$ – diferențele sunt semnificative statistic). Nivelul înalt de inteligență socială, nu a fost stabilit în nici unul din grupurile de subiecți.

Concluzii. În urma studiului dat, putem afirma următoarele.

Conceptul de inteligență socială este relativ nou pentru știința psihologică modernă. Inteligență socială este definită ca o totalitate a funcțiilor cognitive, care asigură capacitatea de autogovernare și autocunoaștere în vederea adaptării subiectului la mediul social și ca instrumentul principal reprezentat prin competența comunicativă.

Inteligența socială este aptitudinea de a înțelege comportamentul uman. Aceasta, este necesară pentru interacțiunea interpersonală eficientă și adaptarea socială reușită.

Efectuând analiza teoretică a literaturii, privind caracteristicile inteligenței sociale ne-a permis să cercetăm particularitățile date în special la adolescenții care provin din familii complete și din instituții rezidențiale.

1. În cazul eșantionului de respondenți care provin din instituții rezidențiale, au fost identificate următoarele:

- capacitatea redusă de cunoaștere a comportamentului – înțelegere insuficientă a relației dintre comportament și consecințele sale, comit mai multe erori, acte ilicite, deseori ajung în situații de conflict;
- orientarea slabă în contextul cadrului normativ și în contextul regulilor de conduită;
- capacitatea redusă a cunoașterii particularităților comportamentului non-verbal, posesia slabă a limbajului corpului, privirilor și gesturilor;
- înțelegerea greșită a sensului mesajului transmis de interlocutor, deoarece nu iau în considerare reacțiile non-verbale;
- capacitatea redusă de cunoaștere a particularităților comunicării verbale;
- interpretarea eronată a cuvintelor emise de interlocutor;
- capacitatea diminuată de analiză a comportamentului, adaptarea dificilă la diferite tipuri de relații între oameni (*familie, prieteni, afaceri*);
- evidențierea inteligenței sociale în grupul dat este mai mică decât la adolescenții ce provin din familii complete – au dificultăți în înțelegerea și prezicerea comportamentului uman;
- nivelul redus de adaptare socială;
- prezența slabă sau lipsa tendințelor empatice – au dificultăți în stabilirea contactului cu oamenii;
- autocontrolul scăzut în comunicare – nu consideră că este necesar de a se schimba în funcție de situație, fiind foarte direcți.

2. În cazul eșantionului de respondenți care provin din familii complete, sunt caracteristice următoarele:

- capacitatea mai mare în a cunoaște comportamentul altor oameni – sunt în măsură să preîntâmpine actele viitoare ale celorlalți, pe baza analizei situațiilor reale de comunicare (*familiale, între prieteni*);
- cunoașterea modelelor de rol și normative, care reglementează comportamentul oamenilor;
- capacitatea mai mare a cogniției comportamentului non-verbal, este capabil de a evalua corect, sentimentele, intențiile oamenilor, bazându-se pe manifestările lor non-verbale;
- capacitatea mai mare de cunoaștere a comportamentului verbal – posedă o sensibilitate înaltă față de

- caracterul și nuanțele relațiilor umane;
- dezvoltarea inteligenței sociale este mai mare decât la adolescenții care provin din instituții rezidențiale, sunt capabili de a extrage informații maxime despre comportamentul oamenilor, prezic cu succes reacțiile acestora în anumite împrejurări;
 - demonstrarea unui grad înalt de previziune în relațiile cu ceilalți;
 - demonstrarea unui nivel mai dezvoltat al empatiei, încercarea de a evita conflictele și de a găsi soluții de compromis, sunt flexibili, stabilesc rapid contacte cu ceilalți;
 - capacitatea de a-și controla comportamentul în timpul comunicării;
 - reacția flexibilă la schimbările de situații.
3. Pentru ambele eșantioane investigate sunt caracteristice:
- pot construi în mod clar strategia propriului comportament pentru a atinge obiectivele stabilite;
 - în comunicare se concentrează mai mult pe conținutul verbal al mesajelor;
 - recunosc cu greu sensurile care pot forma același mesaj verbal în funcție de contextul situației;
 - au dificultăți în analiza situațiilor de interacțiune interpersonală;
 - în relații interpersonale, tind să judece despre alții în baza acțiunilor acestora și nu în baza impresiilor personale;
 - manifestările emoționale sunt autocontrolate;
 - preferă să nu-și exprime punctul lor de vedere;
 - controlează mai des propriile expresii emoționale;
 - sunt capabili de a anticipa impresiile pe care le vor produce asupra celorlalți.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва, Аспект пресс, 1996;
2. Карпович Т.Н. *Социальный интеллект и пути его развития у учащихся юношеского возраста*. В: Психология, 2002, №3, с. 78-85;
3. Корчагина Н.В. *Проблема соотношения академического и социального интеллекта в отечественной и зарубежной психологии*. В: Прикладная психология и психоанализ, 2006, №4, с. 3-6;
4. Крылов А.А. *Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии*. 2-е издание. СПб, 2000;
5. Лабунская В.А. *Факторы успешности опознания эмоциональных состояний по выражению лица*. В: Психология межличностного познания. Москва, Педагогика, 1981;
6. Мухина В.С. *Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа*. В: Вопросы психологии, № 1, с. 34, 1989;
7. Пономарева Л.В. *Психологические особенности воспитанников детского дома*. Методическое пособие. Иркутск, Иркутский педагогический колледж, 2000, № 2, с. 45.

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ МЕЖДУ ЧЛЕНАМИ СЕМЬИ, ДЛИТЕЛЬНО ПРОЖИВАЮЩИЕ В ЗОНЕ РАКЕТНЫХ ОБСТРЕЛОВ

Rezumat. Articolul conține descrierea unei experiențe de aplicare a metodelor observării și convorbirii pentru cercetarea problemei conflictelor care apar în familiile ce trăiesc timp îndelungat în zonele supuse atacurilor aeriene, generatoare de dereglări ale comunicării. Sunt prezentate scopul și obiectivele observării și convorbirii, condițiile promovării metodelor în cauză și reacțiile comportamentale spre înregistrare. Aplicarea acestor metode a permis determinarea efectului obținute influenței stresului de lungă durată asupra apariției situațiilor de conflict specifice, constatarea și descrierea a patru cauze principale ale conflictelor și divergențelor în familiile participante la studiu; determinarea ierarhiei lor.

Cuvinte-cheie: observare, convorbire, reguli de aplicare, situație de conflict, cauzele conflictelor, situații extraordinare, atacuri aeriene, stres de lungă durată, dereglări ale comunicării.

В последнее время, одной из актуальных тем научно-психологических исследований, является изучение особенностей влияния чрезвычайных ситуаций на семейное функционирование [2; 3; 4; 5; 7; 8; 10; 11].

Актуальность темы данной статьи обусловлена тем, что участвовавшие во всем мире военные конфликты, террористические акты, локальные войны, не только представляют непосредственную опасность для жизни людей и нарушают привычную жизнь семей, но также, являются серьезным источником семейных конфликтов.

Организация процесса объективного наблюдения

1. Наблюдение за исследуемыми семьями проводилось нами в обычных для них условиях, непосредственно вместе их проживания, без внесения каких либо изменений в их привычную жизнь.
2. Наблюдение проводилось в условиях, наиболее характерных для изучаемого нами явления. Например, особенности процесса коммуникации иногда наблюдались во время сигнала тревоги, или во время ракетных обстрелов.
3. Сбор материала в процессе наблюдений проводился нами по предварительно составленному

плану (программе) в соответствии с задачей исследования.

4. Наблюдение проводилось нами систематически; было проведено достаточно большое количество наблюдений за каждой семьей (от 7 до 10), количество наблюдаемых семей (38) было достаточным для получения значимых результатов.
5. При проведении наблюдений мы старались учитывать достаточно широкий круг обстоятельств, сопутствующих процессу коммуникации в исследуемых семьях. Например, при наблюдении за вербальным или невербальным поведением членов семьи учитывались внешние условия, психическое и физическое состояние, возраст членов семьи, их статус, наличие в семье пострадавшего от ракетных обстрелов и т.д. Сопоставление полученных данных путем такого широкого наблюдения позволило нам не только описать, но и объяснить нарушение коммуникации обусловленностью теми или другими сопутствующими обстоятельствами.
6. Процесс коммуникации в семьях наблюдался нами при разных, закономерно меняющихся условиях. Например, в периоды интенсивных обстрелов или в периоды относительного затишья.

7. Результаты наблюдений регистрировались с определенной точностью: велся протокол наблюдения, в который с достаточной полнотой заносились объективные показатели, характеризующие как основные, так и сопутствующие факты. Наблюдаемые факты регистрировались нами без какого-либо произвольного отбора или исключения.

Задачи и цели наблюдения

Основная задача наблюдения состояла в познании качественных особенностей процесса коммуникации в исследуемых семьях, раскрытии закономерных связей этого процесса, выявления психологических изменений, происходящих в семьях в ситуации длительного стресса, вызванного ракетными обстрелами. Беседы с членами семей позволили нам уточнить, какие именно изменения произошли в поведении, восприятии и в эмоциональной сфере семьи в целом и каждого её члена в отдельности.

Непосредственное наблюдение объективных проявлений особенностей общения между членами семьи в условиях длительного проживания в зоне обстрела проводилось нами с целью объяснения и истолкования процессов нарушения коммуникации в исследуемых семьях путем сопоставления и анализа полученных данных.

В основном все ситуации наблюдения представляли собой наиболее значимые ситуации социального взаимодействия членов семьи между собой.

Объектом нашего исследования были семьи, проживающие длительное время в зоне ракетных обстрелов.

Предметом исследования являлись причины конфликтов и разногласий возникающие в исследуемых нами семьях.

Определяя предмет нашего наблюдения, мы исходили из предположения, что между объективно наблюдаемой деятельностью человека и его субъективными психическими переживаниями имеется закономерная связь. Поэтому, наблюдая за конфлик-

тами и разногласиями в семьях, нас интересовали, в первую очередь, их проявления в поступках и в поведении, в их речи и действиях [14].

Дополнительно к этому в ходе наблюдения за вербальным поведением членов семьи мы обращали внимание на четкость, ясность, адекватность высказываний, их категоричность и безапелляционность, присутствие обратной связи, умение задавать вопросы и давать ответы по существу [12, с. 46].

Наблюдая за невербальным поведением членов семьи, мы фиксировали движения тела, интонационные, ритмические, высотные характеристики голоса, межличностную дистанцию. Кроме жестов, мимики и поз, нас интересовали внешний вид членов семьи, их одежда, прическа, а также поведение, связанное с их манипулированием различными предметами (хлопанье дверью, поскрипывание стулом, стук по столу и т.п.) [13, с. 5-35].

Наконец, предметом наблюдения являлось общее отношение к партнеру. В процессе наблюдения за этим компонентом, нами фиксировались тактичность, грубость, игнорирование, безразличие, девальвация, одобрение, благодарность, внимание, готовность к согласию, поддержка, готовность понять позицию партнера [1; 9].

Причины нарушения коммуникации в исследуемых семьях

Наблюдения за семьями и беседы с ее членами позволили выделить четыре основные причины, которые обуславливают нарушение общения в семьях, длительное

1. Негативный эмоциональный фон. Члены наблюдаемых нами семей часто испытывали неблагоприятные изменения эмоционального состояния, которые, в свою очередь, обуславливали нарушения семейного общения. Этот эмоциональный фон, вызванный стрессом от ракетных атак, угрозой безопасности собственной жизни и жизни близких состоял в следующем:

- постоянное эмоциональное и мышечное напряжение, беспокойство, тревога;
- повышенная эмоциональная возбудимость,

раздражительность, злость;

- склонность преувеличивать опасность и значимость любого события;
- постоянное чувство усталости.

В процессе наблюдения и бесед мы выявили, что негативный эмоциональный фон, вызванный ракетными атаками, мог проявляться в конфликтности, неуступчивости, несдержанности, агрессивных жестах и мимике, плаче, крике, неадекватном смехе, игнорировании и девальвации партнёра.

Для иллюстрации сказанного приведем описание конкретной семьи М.

◆ **Случай 1.** Отец – 39 лет, работает сварщиком на заводе, мать – 38 лет, заведует лабораторией, сын – 10 лет, школьник и дочь – трех лет, посещает детский сад. Проживают в городе Сдерот, семья 4 года находится под ракетными обстрелами. По словам жены: «За последнее время взаимоотношения между мной и мужем ухудшились. Муж часто раздражается по ничтожным поводам, постоянно чем-то недоволен. Стал делать мне замечания относительно уборки и приготовления еды. Никогда не похвалит сына (тот учится в школе хорошо), наоборот, ищет повода для выговора. Из-за этого между мной и мужем могут возникать конфликты. Вообще, ощущаю усталость от всех этих сигналов тревоги, обстрелов, просто устала бояться, жизнь стала тяжелой, отдалились с мужем друг от друга». При этом в глазах слезы, в интонациях слышится чувство обиды.

Муж говорит в своё оправдание: «Я очень люблю своего сына, он для меня главное в жизни, у меня всегда с ним был хороший контакт, но в последнее время, я срываюсь даже на него. Меня все раздражает, я прихожу домой и хочу только тишины, что бы меня никто не трогал. Последнее время, после повышения интенсивности обстрелов я чувствую постоянную усталость, напряжение и тревогу. Я постоянно слушаю новости, на работе, дома, в машине. Мне кажется, что это меня успокаивает, а жену это раздражает. Из-за таких мелочей между нами возникают серьезные конфликты. Мое состояние постоянного напряжения, возбудимости и сверх настороженности мешает мне и выводит меня из колеи. Мне очень трудно расслабиться, а после того как я накричу на ребенка и жену, я чувствую свою вину и замыкаюсь в себе».

2. **Опасность жизни членов семьи.** В процессе наблюдения, оказалось, что частыми темами общения в исследуемых семьях были недовольство опасным районом проживания, возможность смены места жительства, безопасность членов семьи (особенно детей), влияния опасности на здоровье семьи, её психическое и материальное состояние. По всем этим проблемам у некоторых членов семьи были разные представления и намерения. Наличие подобных разногласий, вызванных необходимостью обеспечить безопасность жизни членов семьи, обуславливало конфликты и эмоциональное напряжение.

◆ **Случай 2.** Семья П., состоит из 5 человек. Отец – 51 года, работает бригадиром на фабрике по производству молочных продуктов, которая находится в промышленной зоне города Сдерот и несколько раз обстреливалась ракетами. Мать – 44 лет, патронажный работник по уходу за престарелыми людьми. Дочь – 16 лет, учится в десятом классе. Сын – 7 лет, школьник, ученик второго класса. В семье, также, проживает бабушка (по линии мамы), 74 лет, пенсионерка. Семья проживает в пятикомнатной квартире, в городе Сдерот, около пяти лет. Все эти годы находятся под ракетными обстрелами. Наблюдение и беседы показали, что отношения в семье ухудшились из-за разногласий по поводу целесообразности проживания в городе из-за опасности для жизни членов семьи. Конфликты обострились после попадания ракеты в соседний дом. После этого события семья разбилась на две коалиции. Мать и бабушка хотят переехать в безопасную зону, а отец и дети категорически против. Отец не хочет потерять хорошую работу. По его словам: «На новом месте мне придётся начинать все сначала, а здесь меня ценят, я хоть маленький, но начальник». Дети, особенно старшая дочь не хотят терять друзей, подруг и менять школу. Муж избегает разговора с женой и тётцей по поводу переезда в другой город, что дополнительно приводит к ухудшению взаимоотношений в семье. Он утверждает, что тысячи людей живут в городе и не уезжают, а жена и тётца просто паникуют. Жена жалуется: «Приходит с работы, покушает и уткнется в телевизор. Он думает только о себе, а не о безопасности детей». В свою очередь муж опасается, что жена с тётцей возьмут младшего сына и переедут жить к родной сестре жены в центр страны.

3. Семейные конфликты и проблемы не связанные с ракетными обстрелами. Оказалось, что обычные семейные проблемы в условиях проживания семьи в зоне ракетных атак, разрешаются труднее. Речь идет об естественных семейных конфликтах, которые непосредственно не вызваны проживанием в зоне обстрелов (распределение семейных обязанностей, эмансипационные конфликты подростка с родителями, финансовые семейные проблемы и т. д.). В процессе наблюдения и бесед выяснилось, что длительный стресс, вызванный ракетными обстрелами, накладывает на столкновение интересов членов семьи и протекания таких конфликтов происходит тяжелее. Иногда в беседах речь шла о трудностях в осуществлении сексуальных отношений (дети спят вместе с родителями, возникает страх, что во время таких отношений начнется ракетный обстрел).

◆ Случай 3. Семья Л., состоит из трех человек. Муж, 34 лет, владеет небольшим магазином по продаже ювелирных изделий и бижутерии. Его жена, 33 лет, косметолог. Сын – 8 лет, ученик третьего класса. Семья проживает в городе Сдерот, около четырех лет и все эти годы находится под ракетными обстрелами. В беседах с психологом, супружеская пара, рассказала о постоянно ухудшающихся между ними отношениях и о возможном разводе.

Из дальнейших бесед с членами семьи и наблюдений за их общением, мы смогли сделать вывод о том, что ухудшение отношений и обострение конфликтов между мужем и женой происходили в основном из-за наложения семейных финансовых проблем на состояние психического напряжения, вызванного проживанием в опасной зоне. Муж рассказывает, что в магазине уменьшился объем продаж, и вследствие этого, их финансовое положение значительно ухудшилось. Он сказал со злостью и отчаянием: «Магазин на грани банкротства, а моя жена этого не понимает и не уменьшает свои расходы на одежду и косметику. Кроме того, в течение длительного времени у нас нет интимных отношений, сын спит с нами в одной постели, и жена поощряет это».

«Я работаю на полторы ставки, – оправдывается жена, обращаясь к мужу, – сама зарабатываю себе на одежду и косметику, очень устаю, мне приходится

ехать на работу в центр страны, так как клиентов в нашем городе стало очень мало. Люди опасаются лишний раз выходить на улицу. А насчет сына, да, я беспокоюсь за него. Он может ночью испугаться, вот сын наших соседей испугался сирены и до сих пор заикается. Каким надо быть эгоистом, чтобы этого не понимать».

4. Наличие в семье пострадавшего от ракетных обстрелов. Наблюдение показали, что в семьях, проживающих длительное время в зоне обстрелов ракетами часто присутствовал член семьи, который в результате длительного стресса, тревоги и постоянной опасности приобрел психические нарушения. Это мог быть ребенок, у которого длительный стресс привел к возникновению невротических страхов, энуреза, навязчивых тиков и т.д. Это мог быть взрослый человек, перенесший психический шок от близкого разрыва ракеты, последствия которого проявлялись в виде выраженной вспыльчивости, эмоциональной ригидности, конфликтности. Члены семьи с такими нарушениями психики создавали значительные трудности в семейном общении.

◆ Случай 4. Семья Р., состоит из четырех человек. Муж – 59 лет, врач-терапевт, работает в поликлинике, его жена – 57 лет, бухгалтер, сын – 25 лет, студент, проживает вместе с родителями, дочь 19 лет, служит в армии, возвращается домой на выходные дни. Старшая дочь – 29 лет, замужем, живет отдельно в центре страны. Есть внучка 2,5 года.

Семья проживает в «мошаве» (небольшой поселок), рядом с городом Сдерот. Этот поселок, длительное время (7 лет) подвергался интенсивным ракетным обстрелам. Во время очередного обстрела, одна из ракет разорвалась во дворе дома, где проживала семья. От взрыва, дому был причинён материальный ущерб. В это время только жена находилась в доме. Она в шоковом состоянии была доставлена в приемный пункт ближайшей больницы. Жена не пострадала физически, но эмоционально остро прореагировала на травматическое событие, которое вызвало у нее ужас и ощущение беспомощности. В тот же день была выписана из больницы домой. В дальнейшем, её поведение выражалось в беспричинном плаче, равнодушии, неуверенном поведении, неадекватно

**АЛЕКСАНДР ОСТРОБРОД, АГЛАИДА БОЛБОЧАНУ. ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ
МЕЖДУ ЧЛЕНАМИ СЕМЬИ, ДЛИТЕЛЬНО ПРОЖИВАЮЩИЕ В ЗОНЕ РАКЕТНЫХ ОБСТРЕЛОВ**

критическом отношении к себе и сомнениях в своих силах. Её работоспособность и функционирование во всех сферах жизни значительно ухудшились. Поведение жены, часто сопровождалось сильными эмоциональными реакциями: страхом, тревогой, чувством вины, злостью, обидой.

Наши наблюдения показали, что реакция жены на стрессовую ситуацию, не только привела к изменению её эмоционального состояния, поведения, выполнения роли жены, матери и бабушки, но также явилась причиной к ухудшению коммуникации между ней и другими членами семьи. В беседах с психологом, члены семьи сообщали о том, что им трудно понять изменившееся поведение мамы. Муж и дети сообщали о трудностях общения с ней. Муж говорит: «Я пытаюсь всеми силами помочь жене, но все время сталкиваюсь с непониманием. Такое впечатление, будто говоришь с чужим человеком, который не может или не хочет тебя понять. Она не проявляет никакой инициативы в общении, целыми днями молчит и погружена в себя, отвечает только, «да» и «нет». Она стала равнодушной ко всему и ко всем. Она перестала следить за собой, своим внешним видом, перестала ходить к парикмахеру и маникюрше, не покупает себе новых вещей. Её ничего не интересует, когда приезжает внучка, в которой жена души не чаяла, даже к ней она равнодушна. С ней невозможно решить самую простую семейную проблему».

«Я не узнаю мою маму – говорит дочь – она сильно изменилась, не ходит со мной по магазинам, не интересуется как у меня дела в армии, не смотрит со мной и с братом телевизор, не готовит наши любимые блюда. С ней стало трудно разговаривать, она будто бы нас не слышит».

В беседе с психологом жена сообщает: «Меня саму очень тревожит мое состояние, я прекрасно осознаю, что со мной происходит что-то не то, но ничего не могу сделать, и это меня пугает. Особенно тревожит мое равнодушие ко всему тому, что мне всегда нравилось, а равнодушие к внучке пугает меня особенно. Ведь это самый дорогой для меня человек. Я знаю, что мое поведе-

ние всем кажется странным. Это так на меня не похоже быть рассеянной, невнимательной, забывчивой. В семье и на работе никто не понимает, что со мной случилось, я сама не понимаю. Всего боюсь, всего избегаю, ничего не хочется делать, не хочется ни с кем общаться».

Перечисленные причины нарушений семейного общения приводили к многочисленным конфликтам в семьях, отчуждению членов семьи друг от друга (мужа от жены, родителей от ребенка, детей от родителей), иногда, к распаду семьи.

Результаты наших наблюдений и бесед с семьями показали, что в каждой из 38 обследуемых семей присутствовало несколько причин нарушения взаимоотношений между её членами. По данным протоколов наблюдения перечисленные причины распределились следующим образом (см. Таблицу 1 и Рисунок 1).

Из данных полученных в результате наблюдения следует, что основной причиной нарушения коммуникации в исследуемых семьях, являются разногласия и конфликты, возникающие по поводу опасности проживания в зоне ракетных обстрелов (92,1% от суммарного числа всех видов причин, приходящихся на 38 семей, участвовавших в процедуре наблюдения и беседы). Остальные виды причин распределились следующим образом: 68,4% – негативный эмоциональный фон, вызванный ракетными обстрелами; 31,6% – конфликты, связанные с проживанием в семье пострадавшего от ракетных обстрелов; и наконец, 15,8% составляют разногласия и конфликты, существовавшие в семье до ракетных обстрелов и обострившиеся по причине длительного стресса, вызванного проживанием членов семьи в опасной зоне.

Таблица 1. Данные распределения причин нарушения коммуникации в исследуемых семьях

№	Причины нарушения коммуникации	Количество семей	% от общего числа исследуемых семей
1.	Негативный эмоциональный фон	26	68,4
2.	Опасность жизни членов семьи.	35	92,1
3.	Семейные конфликты и проблемы не связанные с ракетными обстрелами	6	15,8
4.	Наличие в семье пострадавшего от ракетных обстрелов	12	31,6



Рисунок 1. Распределение причин нарушения коммуникации в исследуемых семьях

Данные, полученные нами методами наблюдения, беседы о наличии специфических причин нарушения коммуникации в исследуемых семьях, позволяют нам сделать вывод о возникновении своеобразных замкнутых кругов. Наличие одного из факторов является причиной усиления другого, который в свою очередь, усиливает проявление первого. Например, дополнительные разногласия в семье, обусловленные проживанием в опасной зоне, увеличивают неблагоприятный эмоциональный фон в семье, что в свою очередь, затрудняет разрешение разногласий и порождает новые. То же самое происходит и с другими факторами, которые являлись причиной нарушения коммуникации.

На *Рисунке 2* показан пример замкнутого круга, в котором его элементы усиливают друг друга: негативный эмоциональный фон, вызванный ракетными атаками, ухудшал качество общения, а конфликтное общение, в свою очередь, ухудшало эмоциональный фон. Это соответствует одному из принципов управления и регулирования во всех аналогичных системах. Его суть воздействие результатов деятельности какой-либо системы на ее состояние (функционирование). При увеличении рассогласования между исходными и заданными уровнями функционирования, как в данном случае, речь идет о системе с положительной обратной связью. Хочется отметить, что по этому принципу происходит регуляция многих

процессов в человеческом организме, управление поведением и деятельностью, которое осуществляется по внутреннему и внешнему контурам.

Итак, наше исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Обнаружены четыре основные причины нарушения коммуникации в семьях, длительное время проживающих в зоне ракетных атак:

- неблагоприятные изменения эмоционального состояния членов семьи;
- наличие дополнительных затруднений в жизни семьи, вызванных необходимостью обеспечивать безопасность жизни ее членов;



Рисунок 2. Принцип взаимодействия факторов: замкнутый круг

- усложнение протекания и разрешения обычных семейных конфликтов (супружеские, дети–родители) в условиях проживания семьи в зоне ракетных атак;
- наличие в семье ребенка или взрослого, который в результате длительного стресса приобрел психические нарушения.

2. Выявлено взаимодействие неблагоприятных факторов в семьях, длительное время проживающих в зоне ракетных атак, по типу замкнутых

кругов: один фактор является причиной усиления другого, который в свою очередь, усиливает проявление первого.

Изучение причин конфликтов, возникающих в семьях, которые проживают, длительное время в условиях опасных для жизни, поможет её членам лучше осознать свое поведение, а психологам, разработать эффективные методы коррекции коммуникации в этих семьях.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Gordon T. *P.E.T. in action (Aguide to parent effectiveness training)*. Toronto, Bantam Books, 1979;
2. Jordan B. et al. *Problems in families of male Vietnam Veterans with posttraumatic stress disorder*. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1992, 60, p. 916-926;
3. Lester P., Mogil C., Saltzman W., Woodward K. et al. *Families Overcoming Under Stress: Implementing Family-Centered*. Military Medicine; Jan 2011; 176, 1; ProQuest Hospital Collection. p. 19;
4. Lowe S., Rhodes J., Scoglio A. *Changes in Marital and Partner Relationships in the Aftermath of Hurricane Katrina*. An Analysis with Low-Income Women: Department of Psychology, University of Massachusetts Boston, 2012;
5. Orcutt H., King L., King D. *Male-perpetrated violence among Vietnam veteran couples: Relationships with veteran's early life characteristics, trauma history, and PTSD symptomatology*. In: Journal Trauma Stress, 2003, 16, p. 381-391;
6. Reinkober D., Coleman M., Cable S. *Military families under stress: Implications for family life education: Military families under stress: Implications for family life education*. In: Family Relations, 2003, 52, p. 3; ProQuest Hospital Collection;
7. Riggs D., Byrne C., Weathers F., Litz B. *The quality of the intimate relationships of male Vietnam veterans: Problems associated with posttraumatic stress disorder*. In: Journal of Traumatic Stress, 1998, 11, p. 87-101;
8. Ruscio A., Weathers F., King L., King D. *Male war-zone veterans' perceived relationships with their children: The importance of emotional numbing*. In: Journal of Traumatic. Stress, 2002, 15, p. 351-357;
9. Satir V. *Conjoint family therapy*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books, 1983;
10. Smith P., Perrin S., Yule W., Hacam B., Stuvland R. *War exposure among children from Bosnia-Herzegovina: Psychological adjustment in a community sample*. In: Journal Trauma Stress, 2002, 15, p. 147-157;

11. Walsh R. *Stress and coping in the families of Canadian military members deployed overseas*. Canada University of Windsor (Canada). ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 2005;
 12. Куницына В.Н., Казаринова Н.Б., Погорьша В.М. *Межличностное общение: учеб. пособие*. Санкт-Петербург, 2001;
 13. Лабунская В.А. *Невербальное поведение (социально-перцептивный подход)*. Ростов, Изд-во Ростовского ун-та, 1986;
 14. Лисина М.И. *Проблемы онтогенеза общения*. Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. Москва, Педагогика, 1986.
-

MIGRAȚIA ECONOMICĂ ȘI IMPACTUL EI ASUPRA CALITĂȚII VIEȚII DE FAMILIE

Rezumat. Acest studiu descrie vulnerabilitatea familiilor marcate de migrația economică, precum și analiza comparativă a gradului de nefericire a soților din familii marcate de migrația economică cu cei care nu au avut tangențe cu acest fenomen.

Cuvinte-cheie: ariile vieții de familie, familie marcată de migrația economică, migrație, migrație temporară, migrație economică.

Migrația reprezintă un fenomen cu o istorie impresionantă, care a încetat să se manifeste izolat, specific, doar în anumite părți ale lumii și a devenit un fenomen global a cărui dinamică cere o analiză continuă. Indivizii migrează având motivații de natură politică, economică sau socială, cu toții fiind în căutarea unui trai mai bun [6, p. 13]. În ultima vreme, migrația forței de muncă este considerată „o sabie cu două tăișuri”: pe de o parte, migrația este o sursă vitală de mobilitate, iar pe de altă parte, aceasta este percepută ca o amenințare la adresa stabilității din statele gazdă. Importanța studierii fenomenului migraționist a fost conștientizată de vechile state membre și începe să fie asumată și de noii actori europeni: noile state membre și statele candidate. Mai mult, apare acum ca o necesitate studierea interdisciplinară a acestui fenomen pentru că înțelegerea migrației implică analiza factorilor socio-economici care favorizează apariția și dezvoltarea mecanismelor de migrație, a impactului pe care evenimentele de migrație le au asupra indivizilor, familiilor și comunităților de origine și de destinație [Ibidem, p. 15].

Migrația este procesul de deplasare, fie peste granițele internaționale, fie în interiorul granițelor unui stat, care are ca efect schimbarea temporară sau (semi-) permanentă a rezidenței. *Migrația temporară* este o migrație non-permanentă care implică revenire spre țara de origine sau continuarea spre un alt stat. Astfel de deplasări îi includ pe lucrătorii moldoveni cărora nu li se acordă permis de rezidență permanentă de către statul pe teritoriul căruia se deplasează. În cazul când ei primesc permisul de rezidență permanentă *migrația devine una transnațională*. Aceasta descrie un tip de

migrație internațională prin care un individ (migrant), dezvoltă legături/relații în mai multe țări și se angajează economic, social, politic și/sau cultural în ambele țări, de origine și de rezidență. Termenul de *migrația economică* este folosit pentru a specifica motivul migrației, și anume oportunitățile economice, de angajare sau muncă a migrantului [10].

Decizia moldovenilor de a migra s-a intensificat odată cu procesul lung și dureros al tranziției Republicii Moldova către o societate democratică. Trecerea la o economie de piață a dus la un colaps manifestat la nivel de individ prin scăderea calității vieții. Numărul locurilor de muncă a scăzut dramatic iar rata șomajului a crescut. Acest fenomen este principala cauză a scăderii bugetului de familie, a accentuării gradului de sărăcie și degradării relațiilor inter/intrafamiliale (Maria Cojocaru) [3, p. 38].

Datele statistice din cadrul cercetării Migrației forței de muncă (MFM), 2013 arată că 7,9% din numărul total al populației de 15-64 ani (peste 207 mii) au declarat că intenționau să plece peste hotare în următoarele 6 luni. Distribuția acestor persoane în funcție de scopul călătoriei era următoarea: fiecare a 6-ea persoană (17,3%) planifica să-și viziteze rudele, prietenii, 5,1% – aveau ca scop afacerile/interesele de serviciu, 3,0% – doreau să plece în turism, iar majoritatea, peste 70 la sută (145,2 de mii), planificau să plece în scop de muncă. În rândul celor din urmă, 2 din 5 (38,7%) au declarat că deja au un loc de muncă peste hotare, în timp ce restul (61,3%) doar aveau de gând să caute de lucru. De menționat, că peste 90 la sută (50,7 mii) din persoanele cu locuri de muncă asigurate peste hotare (la care intenționau să se întoarcă), sunt migranții reîntorși.

Migrația de muncă a afectat într-o proporție mai mare *bărbații și mediul rural*. Astfel, 2 din 3 persoane plecate/reîntoarse sunt bărbați (67,6% bărbați față de 32,4% femei), iar 3 din 4 persoane sunt de origine din mediul rural (75,0%). Aproximativ 3 din 5 migranți sunt persoane căsătorite, atât în rândul femeilor (59%), cât și în rândul bărbaților (56%). Factorii care au determinat plecarea la muncă peste hotare sunt în mare parte de natură economică, reprezentați de lipsa oportunităților de a obține venituri adecvate pentru trai. Astfel, 3 din 4 (76,5%) migranți au indicat ca motiv principal al plecării peste hotare salariile mici în Moldova. Printre alte motive au fost invocate lipsa locurilor de muncă conform competențelor/calificărilor avute (8,8%) și condițiile de muncă proaste (6,0%).

Famiile migranților *utilizează banii primiți* de peste hotare în principal pentru acoperirea cheltuielilor curente ale gospodăriei (hrană, îmbrăcăminte, plata serviciilor etc.). Pentru fiecare al doilea migrant (49,7%) la fel de importante sunt cheltuielile legate de procurarea, reparația sau construcția caselor/locuințelor, iar pentru fiecare al treilea (36,0%) – procurarea bunurilor de folosință durabilă (automobil, TV, computer etc.). Alte scopuri de utilizare a banilor primiți sunt: achitarea/plata datoriilor (16,7%), plata pentru tratament (13,1%), plata pentru studiile membrilor familiei (12,6%), investiții în agricultură (10,2%), odihnă/distracție (6,0%). 3 din 10 (28,7%) au răspuns că economisesc banii primiți [1].

Într-o primă fază, migrația a fost privită ca un proces în cadrul căruia individul abandona identitatea națională din țara de origine pentru a adopta cultura și valorile statului de destinație și a se integra complet în cadrul acestuia (Handlin 1973 [1951]; Takaki 1993). În aceste cazuri, unitățile de analiză ale proceselor de migrație erau indivizii, scopul emigrării acestora fiind părăsirea țării natale în căutarea unor condiții de viață mai bune. O serie de lucrări mai recente (Moreno-Fontes Chammartin 2008, LeClere și McLoughlin 1997) propun o perspectivă mai complexă, analizând cazurile de migrație la nivel de familie. Adesea, motivația indivizilor pentru migrație este reprezentată nu atât de atingerea unor obiective personale, cât de necesitatea îmbunătățirii condițiilor de trai la

nivel de familie. Astfel, deși migrația este individuală, atât motivația cât și consecințele și implicațiile acestui proces, se regăsesc la nivel de unitate familială [8, p. 4].

Din datele descrise reiese că la baza motivației de a migra stă realizarea funcției economice în familie. Literatura de specialitate elucidează patru funcții ca fiind considerate fundamentale: *economică, socializatoare, funcția de solidaritate, sexual/reproductivă*. Dintre toate funcțiile, cea economică a fost și rămâne mai importantă. Familia pentru a exista trebuie să își asigure veniturile suficiente pentru satisfacerea nevoilor de bază. Atât timp cât ea reușește acest lucru, se concentrează mai mult asupra realizării celorlalte funcții. În caz contrar, se pune în pericol, nu numai realizarea acestora, ci însăși existența familiei ca instituție socială. De-a lungul timpului componenta financiară a cunoscut numeroase schimbări, astfel familia contemporană este caracterizată printr-un buget dezechilibrat, datorită surselor sporadice de venit sau cheltuieli exagerate într-o anumită direcție [5, p. 3-4; 13, p. 172].

Societatea moldovenească nu a fost pregătită să suporte fără consecințe nefaste avalanșa migrației economice. Vasile Miftode descrie consecințele migrației asupra familiei, prin faptul că:

- Familia este instituția cea mai afectată întrucât, de regulă, migrează unul dintre soți, fapt ce deteriorează grav ansamblul relațiilor intra-familiale și, deci, funcționalitatea grupului de bază al societății;
- Copiii sunt cei mai afectați atât în relațiile familiale, cât și în statutul lor școlar. În percepția publică și, mai ales, în starea lor emoțională (ruptura de un părinte provoacă stres, emoția deprivării, șocul etc.);
- La nivel societal se formează convingerea că asigurarea unor condiții de viață acceptabile în țară este imposibilă, copiii aspirând la rândul lor, să emigreze. Fenomenul se poate înscrie, ipotetic, în procesul de globalizare sau în circulația firească a persoanelor și a bunurilor între țări și continente;
- Se adâncește, din păcate polarizarea socială în comunitățile afectate de migrațiile externe.

Între familiile cu migranți tot mai bogate (vile sau case modernizate, mașini luxoase, bunuri „occidentale”) și familiile non-migranților, tot mai sărace sau în continuă sărăcire. În plan psihic a apărut o reacție a non-migranților împotriva migranților, pe care îi etichetează și îi devalorizează [3, p. 4, 6].

Migrația reduce sărăcia, dar în schimb generează efecte sociale puternice asupra sistemului familiei lărgite. Ea influențează stările emoționale din viața familiei și rolurile în cadrul acesteia. Conform studiului realizat de Organizația Internațională pentru Migrație în anul 2009, la capitolul calitatea vieții migranții exprimă cea mai mare nemulțumire, după care urmează membrii familiilor cu migranți, mai puțin nemulțumire exprimând membrii familiilor fără migranți [9, p. 8].

Noi, însă, ca **obiectiv** în studiul dat ne-am propus să **investigăm calitatea vieții de familie a membrilor marcați și nemarcați de migrația economică**. Drept metodă pe care am utilizat-o a fost *Inventarul distresului vieții* (autori: Edwin J. Thomas, Marianne Yoshio-ka, Richard D. Agerav). Acest inventar de 18 itemi este un instrument de autoevaluare menit a măsura nivelul curent de nefericire în 18 arii ale vieții de familie. Format ca un instrument de cercetare clinică, a fost repede implementat ca o evaluare clinică rapidă și monitorizare a nefericirii soților, pentru evaluarea tratamentului

de reducere a acestei nefericiri și examinarea corelatelor vieții nefericite [7, p. 94].

Descrierea eșantionului de cercetare: Baza de date, construită în aplicația *SPSS for Windows*, a inclus chestionarele cu răspunsurile valide ale unui număr de 344 de adulți, cu vârste cuprinse între 20 și 50 de ani. 202 subiecți aparțineau familiilor marcate de migrația economică față de 142 subiecți din familii nemarcate de acest fenomen. Subiecții proveniți din familiile ale căror membri locuiesc împreună, soții nu sunt divorțați ori decedați și nu au avut experiența plecării la munci peste hotare au raportat familia nemarcată de migrație. Atunci când subiectul provenea din familii în care unul din soți era ori a fost plecat la muncă în străinătate (fie soția, fie soțul ori ambii practică munci peste hotare) am considerat că acesta raportează familia marcată de migrația economică.

Ipoteza de cercetare: Familiile marcate de migrația economică vor prezenta grade diferite de nefericire asociat celor 18 arii ale vieții de familie față de familiile nemarcate de migrația economică.

Pentru analiza influenței din punct de vedere statistic a variabilei independente (VI) – **tipul familiei** care presupune eșantioane independente de subiecți: 1. familii marcate de migrație; 2. familii nemarcate de migrație asupra variabilei dependente (VD) – **gradul de nefericire în 18 arii ale vieții** am utilizat Testul *t*.

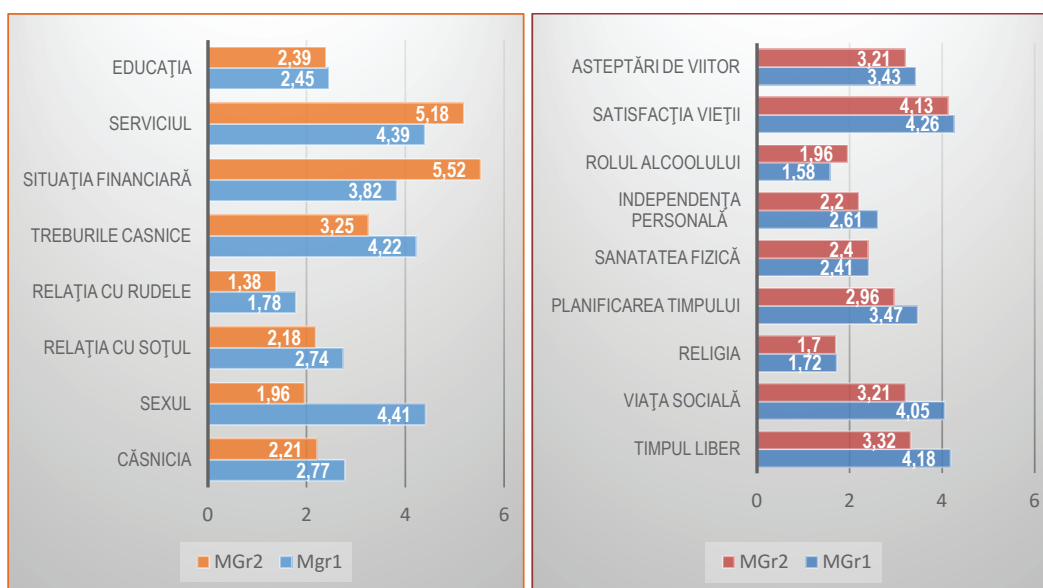


Figura 1. Mediile obținute de subiecții din familiile marcate și nemarcate de migrația economică

În continuare prezentăm mediile obținute în urma analizei la familiile marcate de migrația economică (MGR1) și a familiilor nemarcate de migrația economică (MGR2) – la 18 arii ale vieții (*Figura 1*).

Analiza statistică realizată a permis identificarea unor **diferențe semnificative** între mediile subiecților care provin din familii marcate de migrația economică având în medie scoruri semnificativ **mai mari** la nivelul nefericirii față de cei proveniți din familii nemarcate de migrația economică la următoarele arii ale vieții, și anume:

- **Căsnicia**, unde testului Levene are valoarea $F = 0,28$, $p = 0,28$, constatăm că $t(342) = 6,85$, $p < 0,001$;
- **Sex**, unde testul Levene are valoarea $F = 111,8$, $p \leq 0,001$, constatăm că $t(342) = 16,78$, $p < 0,001$;
- **Relația cu soțul**, unde testul Levene are valoarea $F = 6,10$, $p = 0,014$, constatăm că $t(342) = 6,19$, $p < 0,001$;
- **Relația cu copiii**, unde testul Levene are valoarea $F = 51,44$, $p \leq 0,001$, constatăm că $t(342) = 2,90$, $p = 0,004$;
- **Treburile casnice**, unde testul Levene are valoarea $F = 5,94$, $p = 0,015$, constatăm că $t(342) = 6,38$, $p \leq 0,001$;
- **Viața socială**, unde testul Levene are valoarea $F = 4,81$, $p = 0,02$, constatăm că $t(342) = 5,60$, $p \leq 0,001$;
- **Independența personală**, unde testul Levene are valoarea $F = 12,82$, $p \leq 0,001$, constatăm că $t(342) = 4,26$, $p \leq 0,001$;
- **Timpul liber**, unde testul Levene are valoarea $F = 0,54$, $p = 0,46$, constatăm că $t(342) = 6,58$, $p \leq 0,001$;
- **Așteptări de viitor** unde testul Levene are valoarea $F = 64,62$, $p \leq 0,001$, constatăm că $t(342) = 2,82$, $p = 0,005 \leq 0,050$.

Analiza statistică a permis identificarea unor **diferențe semnificative** între mediile subiecților, care provin din familii marcate de migrația economică, având în medie scoruri semnificativ **mai mici** la nivelul nefericirii față de cei proveniți din familii nemarcate de migrația economică la următoarele arii ale vieții, și anume:

- **Situația financiară**, unde testul Levene are valoarea $F = 52,93$, $p \leq 0,001$, constatăm că $t(342) = -9,07$, $p \leq 0,001$;
- **Slujba**, unde testul Levene are valoarea $F = 0,57$, $p = 0,44$, constatăm că $t(342) = -4,30$, $p \leq 0,001$;
- **Rolul alcoolului**, unde testul Levene are valoarea $F = 82,80$, $p \leq 0,001$, constatăm că $t(342) = -3,05$, $p = 0,003 \leq 0,050$.
- **Diferențe neseemnificative** statistic ale mediilor subiecților, care provin din familii marcate de migrația economică cu cei din familii nemarcate de migrația economică, se atestă pentru următoarele arii ale vieții de familie:
 - **Relația cu rudele**, unde $t(342) = 1,24$, $p = 0,21 \geq 0,050$ cu diferența dintre medii de 0,15;
 - **Educația**, unde $t(342) = 0,43$, $p = 0,66 \geq 0,050$ cu diferența dintre medii de 0,05;
 - **Religia**, unde $t(342) = 0,18$, $p = 0,85 \geq 0,050$ cu diferența dintre medii de 0,01;
 - **Sănătatea fizică**, unde $t(342) = -0,02$, $p = 0,97 \geq 0,050$ cu diferența dintre medii de -0,003;
 - **Satisfacția vieții**, unde $t(342) = 1,04$, $p = 0,29 \geq 0,050$ cu diferența dintre medii de 0,13.

Menționăm faptul că ne aflăm în contextul confirmării parțiale ale ipotezei de cercetare; astfel încât putem accepta ipoteza de cercetare: *famiiliile marcate de migrația economică prezintă grade diferite de nefericire asociate celor 18 arii ale vieții de familie față de familiile nemarcate de migrația economică, unde majoritatea sunt în defavoarea celor marcate de migrația economică.*

Un nivel mai scăzut al nefericirii se întâlnește la familiile marcate de migrația economică față de cele nemarcate de migrația economică la ariile: *situația financiară, slujba și rolul alcoolului*. Analiza pieții din Moldova IASCI/CIVIS DEVINPRO, 2010 prin cercetarea gospodăriilor casnice atestă o corelație pozitivă între primirea fluxurilor financiare legate de migrație și percepția unei persoane de a fi capabilă să-și acopere necesitățile de bază. Venitul familiilor cu migranți, care trimit bani acasă, este aproximativ de două ori mai mare decât al familiilor care nu primesc remitențe. Comparativ cu familiile fără fluxuri financiare de peste hotare, aceste familii alocă mai mulți bani din bugetul lor pentru

**Tabelul 1. Rezultatele la testul t de comparare a mediilor la nivelul nefericirii
al subiecților ce aparțin familiilor marcate și nemarcate de migrația economică la 18 arii ale vieții**

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Diferența dintre medii	Eroare standard	Intervalul de încredere 95%	
								Limita inferioară	Limita super.
Căsnicia	0,28	0,59	6,85	342	0,001	0,56	0,08	0,40	0,72
Sex	111,8	0,001	16,78	342	0,001	2,44	0,146	2,16	2,73
Relația cu soțul	6,10	0,014	6,19	342	0,001	0,55	0,090	0,38	0,73
Relația cu copii	51,44	0,001	2,90	342	0,004	0,40	0,139	0,12	0,67
Relația cu rude	53,33	0,001	1,24	342	0,21	0,15	0,125	-0,09	0,40
Treburile casnice	5,949	0,015	6,38	342	0,001	0,96	0,151	0,66	1,26
Situația financiară	52,93	0,001	-9,07	342	0,001	-1,699	0,187	-2,06	-1,33
Slujba	0,57	0,44	-4,30	342	0,001	-0,79	0,185	-1,16	-0,43
Educația	7,84	0,005	0,43	342	0,66	0,05	0,117	-0,17	0,28
Timpul liber	0,54	0,46	6,58	342	0,001	0,85	0,130	0,59	1,11
Viața socială	4,81	0,02	5,60	342	0,001	0,83	0,149	0,54	1,13
Religia	0,91	0,34	0,18	342	0,85	0,01	0,101	-0,18	0,21
Planificarea timpului	26,90	0,001	4,04	342	0,001	0,50	0,126	0,26	0,75
Sănătatea fizică	9,92	0,002	-0,02	342	0,97	-0,003	0,097	-0,19	0,18
Independența personală	12,82	0,001	4,267	342	0,001	0,41	0,098	0,22	0,60
Rolul alcoolului	82,80	0,001	-3,05	342	0,003	-0,37	0,122	-0,61	-0,13
Satisfacția vieții	28,83	0,001	1,04	342	0,29	0,13	0,125	-0,11	0,37
Așteptări de viitor	64,62	0,001	2,82	342	0,005	0,21	0,076	0,06	0,36

procurarea bunurilor de consum (cum ar fi produsele alimentare și hainele), achitarea datoriilor și reparația sau construcția caselor [5, p. 17]. Odată ce migranții – având o slujbă și o satisfacție mai mare la aria situația financiară – nu se abuz cu probleme de alcool, respectiv având un grad mai mic al nefericirii față de cei ce nu au cunoscut fenomenul migrației, lucrând, activând în condițiile actuale ale țării. Aceștia din urmă, nemulțumiți de condițiile cotidiene și salariile pe care le primesc se refugiază în alcool, afectând toți membrii familiei.

Aceste date ne oferă o monitorizare a sferelor vieții de familie care necesită intervenție pentru sporirea calității vieții a soților marcați de migrația economică, și anume în: căsnicie, sex, relația cu soțul, relația cu copii, treburile casnice, planificarea și petrecerea timpului liber, independența personală, așteptările de viitor. Astfel, nivelurile înalte de insatisfacție conduc frecvent familiile marcate de migrația economică spre divorț. Conform reprezentanților OIM din Bălți, aproximativ 60% din familiile cu un membru plecat la muncă peste hotare au divorțat ulterior. Divorțul a fost de asemenea

menționat destul de frecvent și în studiul CBS AXA ca fiind o consecință a migrației [12, p. 16].

Migrația economică are un impact semnificativ asupra stării emoționale din viața familiei, afectând direct starea fizică și psihică a tuturor membrilor familiei. Problema migrației și a efectelor sale continuă a fi în centrul atenției atât a specialiștilor, cât și a societății civile. Se solicită noi abordări de politici și practici sociale pentru diminuarea efectelor negative ale fenomenului dat și amplificarea efectelor pozitive ale migrației [11, p. 4].

Psihologii nu pot ignora impactul pe care familia – marcată de migrația economică – îl are asupra fiecărui membru. Chiar dacă psihologii nu întotdeauna au pregătirea necesară pentru a aborda terapeutic familiile, ei pot să aplice teoriile psihoterapiilor de familie pentru a percepe mai bine dinamica familiilor [14, p. 167], având următoarele caracteristici:

- este un sistem susținut de modul în care fiecare își îndeplinește rolurile marital, parental, filial și de autopercepția rolului;

- urmărește satisfacerea necesităților Eului, o satisfacție emoțională, de acomodare, de semnificație și interacțiune cu altă persoană (R. Bell);
- se bazează pe schimbul afectiv între soț și soție, între părinți și copii;
- empatia are un impact foarte puternic în funcționarea relațiilor interpersonale de tip afectiv. Șansa ei de a se manifesta o reprezintă fie sentimentele reciproce, fie identice de o parte și de alta [7, p. 13]. Pentru a susține familiile să-și îmbunătățească interacțiunile dintre membrii săi, atitudinile și comportamentele acestora, psihologul are nevoie să monitorizeze ariile vieții de familie în reducerea gradului de nefericire. Există o foarte mare varietate de familii, de la cele cu foarte multe probleme în diferite arii ale vieții, până la cele fără probleme. În atare mod, psihologul trebuie să cunoască ariile vulnerabile ale vieții de familie specifice membrilor marcați de migrația economică pentru a putea să intervină asupra acestora.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Biroul național de statistică. *Migrația forței de muncă*. Chișinău, 2013. Disponibil la: http://www.statistica.md/public/files/publicatii_electronice/migratia/Sinteza_MFM_2012.pdf (vizitat la 01.10. 2015);
2. Bulai T. *Fenomenul migrației și criza familială*. Iași, Editura Lumen, 2006;
3. Cojocaru M. et al. *Migrația și efectele ei în plan familial*. Suport de curs. Disponibil la: http://singuracasa.ro/_images/img_asistenta_sociala/pentru_profesionisti/resurse_asistenta_sociala_copil_singur_acasa/abilitati/Migratia_si_efectele_ei_in_plan_familial_OIM2006.pdf (vizitat 09.02.2016);
4. *Consolidarea legăturii dintre migrație și dezvoltare în Moldova*. Chișinău, 2010. Disponibil la: <http://siteresources.worldbank.org/INTMOLDOVA/Resources/ConsolidareaLegaturiiDintreMigratie-Dezvoltare.pdf> (vizitat la 01.08. 2015);
5. Cucuruzan E.R. *Migrația și mobilitatea forței de muncă din România în contextul integrării europene*. Cluj-Napoca, Editura Fundația Studii Europene, 2009;
6. Enache R. *Elemente de psihodiagnoză, consiliere și terapia familiei*. Constanța, Ovidius University Press, 2011;
7. *Femeile și migrația internațională*. Raport de cercetare Nr.8: Seria Cercetare Continuă – Proiectul „Promovează femeia”, 2013;
8. *Impactul Socio-Economic al Crizei Economice asupra Migrației și Remitențelor în Republica Moldova*. Primii Indicatori – Primăvara 2009. Organizația Internațională pentru Migrațiune. Disponibil la: <http://www.migratie.md/page/publica%C5%A3ii> (vizitat la 01.10.2015);
9. *Oameni în mișcare: selecție de termeni și concepte*. Ghid pentru jurnaliști, politicieni, profesori, studenți și pentru toți cei interesați de fenomenul migrației. Buzău, Editura Alpha MDN, 2009;
10. *Lăsați în urma migrației: persoane în etate și copii din Moldova*. Studiu național realizat de HelpAge Internațional și UNICEF. Chișinău, Pontos, 2010. In: http://www.unicef.org/moldova/impactul_rom.pdf (vizitat la 01.04.2016);
11. *Migrația și Drepturile Copiilor*. Disponibil la: http://www.unicef.org/moldova/ro/12007_19494.html (vizitat la 01.04. 2016);

12. Mitrofan I. *Psihoterapie. Repere teoretice, metodologice și aplicative*. București, SPER, 2008;
13. Munteanu M. P. *Globalization and the feminization of international labour force*. Disponibil la: <http://www.upm.ro/ldmd/LDMD-02/Pol/Pol%2002%2017.pdf> (vizitat la 01.03. 2016);
14. Studiu național realizat de HelpAge International și UNICEF „Lăsați în urma migrației: persoane în etate și copii din Moldova”. Disponibil la: http://www.unicef.org/moldova/ro/12007_19494.html (vizitat la 01.09. 2015).



COMUNICAREA – MECANISM DE INTERACȚIUNE A RELAȚIILOR PĂRINTE-COPIL

Rezumat. *Principalul obiectiv asupra căruia ne-am concentrat în prezentul articol este nevoia de comunicare dintre părinte și copil. E știut faptul, că comunicarea părinte-copil își are rolul și locul bine stabilit în formarea și dezvoltarea armonioasă a personalității copilului. Ea trebuie să fie una pozitivă și echilibrată, să atragă fericire, liniște și siguranță. Dacă părinții își educă copiii cu dragoste, grijă și răbdare atunci aceștia vor crește ca maturi responsabili, toleranți și cu multă ambiție. În acest sens, sunt descrise rezultatele unor studii experimentale realizate în mai multe țări (România, Germania, Marea Britanie, SUA, Ucraina, Rusia). Analiza rezultatelor ne-a determinat să conchidem că există diferențe considerabile între așteptările copiilor privind activitățile comune pe care și le-ar dori să le aibă cu părinții lor și ceea ce se întâmplă în realitate.*

Cuvinte-cheie: *comunicarea părinte-copil, formarea și dezvoltarea personalității, maturi responsabili, toleranță, studii experimentale.*

Un subiect actual și important este funcția educativă a familiei, având la bază comunicarea. Conform opiniei lui E. Erikson, în fiecare familie se constituie o structură psihologică irepetabilă a relațiilor, un sistem specific de acțiuni, valoarea cărora este determinată de înțelegerea mecanismelor de dezvoltare socială și psihologică a copiilor, capacitatea de a selecta metode și procedee educaționale, de a umple interacțiunea cu un conținut umanist. Fiecare familie dispune de un anumit potențial educațional, care se axează pe următoarele particularități: tip, bunăstare materială, microclimă psihologică, tradiții și obiceiuri, atitudini sociale, sistem de valori al familiei, nivel de cultură și de educație al părinților etc. Educația în familie este interpretată nu doar ca un sistem de acțiune a părinților asupra copilului, ci și ca modul acestora de a comunica cu el (А.И. Захаров). La baza stilului de educație în familie se află o anumită atitudine a părinților față de copil.

De menționat, că atitudinea părinților este o educație multidimensională ce include cel puțin trei unități structurale: acceptarea sau respingerea copilului, distanța interpersonală, adică gradul de apropiere față de copil și direcția controlului asupra comportamentului copilului. Aceste dimensiuni la rândul lor combină în proporții diferite, componenta emoțională, cognitivă și cea comportamentală a relației. В.Н. Мясищев și adepții lui evidențiază trei elemente esențiale ale comunicării părinților cu copiii: cognitiv, emoțional și comportamental, care formează baza internă a tipului de educație

parentală, manifestându-se extern în acțiunea educațională și în modurile în care părinții comunică cu copilul său [1; 5].

O dată în plus, accentuăm importanța comunicării dintre părinți și copii. Cu certitudine, nu există părinte perfect. Învățăm împreună cu copilul, creștem și ne maturizăm, greșim și ne corectăm prin comunicare și comportament.

Avem destule cazuri și din lumea adulților în care ne raportăm la anumite persoane după felul cum se comportă cu copilul, de multe ori – însă – și la acest capitol învățăm de la copii, chiar și când ei nu primesc nimic în loc. Este foarte important pentru părinți să observe copilul, astfel încât să poată restabili o relație cu el, să cunoască când acesta are anumite nevoi, când este timpul să-i ofere ce-i lipsește, când să investească în potențialul lui.

În continuare valorificăm o situație din care putem învăța de la copii. Și care ne demonstrează, că copilul pe parcursul creșterii și dezvoltării are nevoie de susținere.

Familia a venit să ia cina la restaurant. Chelnerița a luat mai întâi comanda adulților, după care s-a întors către copilul în vârstă de șapte ani. Ea l-a întrebat, ce dorește el să servească? Copilul a privit în jur cu timiditate, după care i-a spus: aș dori un hot-dog. Imediat însă a intervenit mama băiatului. Nu-i aduce un hot-dog. Adu-i o friptură cu cartofi și sote de morcovi. Chelnerița a continuat însă să-l între-

be pe băiat: dorești ketchup sau muștar pe hot-dog? Ketchup. La masă s-a lăsat o tăcere profundă. Într-un final, băiatul și-a privit părinții și le-a spus: „Știți ceva? Tanti asta chiar crede că există!” [4].

În întâmplarea relatată nu vom specifica ce anume este pozitiv sau negativ. Atât doar că vom constata că nimic nu mișcă mai mult un copil, mai ales dacă se găsește într-o situație dificilă, decât un adult căruia îi pasă de el.

Există numeroase studii științifice în care este abordată problema comunicării dintre părinte și copil. În continuare vom evidenția câteva dintre ele realizate recent în mai multe țări.

Studiul UNICEF, realizat în **România**, se concentrează asupra grupurilor vulnerabile: persoane sărace, de etnie romă, familii monoparentale și părinți ai copiilor cu dizabilități. Analiza rezultatelor a scos în evidență faptul că:

- deși majoritatea părinților din grupul-țintă declară că înțeleg importanța relațiilor de afecțiune în cadrul comunicării cu copiii, totuși ei sunt mai predispuși să neglijeze acest aspect. Astfel copiii cresc într-un mediu care nu reușește să le asigure stabilitatea emoțională;
- dintre familiile testate 79% – discută cu copiii la diferite teme; 3% dintre familii practic nu discută cu copiii; cel mai mult cu copiii comunică mama – 43%; tatăl – 4%; ambii părinți – 51%; alți membri ai familiei – 2%; nu se știe – 13%;
- un factor ce influențează negativ comunicarea părinte-copil este și violența verbală. Datele statistice obținute demonstrează că: 54% părinți – comunică violent cu copiii lor; 11% – sunt agresivi în comunicare; 35% – au o comunicare constructivă pentru soluționarea problemelor [6].

Cercetătorii *Institutului Ucrainean de cercetări sociale „A. Яременко” (Ucraina)* au efectuat un studiu pe un eșantion de 1017 de părinți (familii complete) și 4083 de copii cu vârsta cuprinsă între 10-17 ani. S-a determinat că frecvența de comunicare a părinților cu copiii pe diferite teme se întâmplă rar:

- 72,5% dintre părinți comunică cu copiii lor nu mai mult de o oră în zi;

- 36,5% comunică în zilele de odihnă mai mult de o oră;
- circa 45,3% dintre părinți nu știu despre ce să vorbească cu copilul său;
- mai bine de jumătate dintre copii au menționat că părinții nu știu nimic despre problemele lor.

Pe când, conform unui studiu sociologic efectuat recent în **Rusia**, în **24 de ore** părinții comunică cu copiii lor doar 18 minute!

Rezultatele studiului inițiat de *Romtelecom* („Copil, caut timp. De petrecut cu părinții mei”) au semnalat că:

- 49% dintre copii petrec zilnic cel mult o oră cu părinții lor;
- unul din doi copii beneficiază de prezența părinților cel mult o oră pe zi;
- doar unul din patru copii petrece, într-o zi de weekend mai mult de 5 ore cu părinții;
- părinții a 38% dintre cei mici nu se joacă decât rar sau niciodată cu ei, chiar dacă această activitate este cea mai des menționată între preocupările copiilor în relația cu adulții.

Cele mai importante subiecte pe care copiii doresc să le discute cu părinții lor sunt:

- școala – 27%;
- planurile de viitor – 10%;
- problemele, sentimentele și dorințele – 9%;
- cei mici vorbesc rar sau niciodată cu părinții despre planurile lor – 31%; despre sentimentele pe care le au – 26%; despre problemele cu care se confruntă – 16%.

Studiul a demonstrat că există diferențe considerabile între așteptările copiilor privind activitățile comune pe care și-ar dori să le aibă cu părinții și ceea ce se întâmplă *de facto*. Astfel, așteptările care sunt mult mai mari decât experiența reală sunt legate de rezolvarea temelor, excursiile și jocurile împreună.

În plus, studiul a relevat că copiii din mediul rural comparativ cei din mediul urban manifestă un interes mai mare pentru a discuta despre probleme legate de școală [3].

Un rol deosebit în stabilirea unei bune comunicări interumane îl are și fenomenul empatiei. Prin interme-

diul empatiei avem posibilitatea de a înțelege mai bine partenerul, de a-i intui gândurile și trăirile afective. În acest sens, un grup de psihologi de la *Universitatea din Wirzburg (Germania)*, au realizat un studiu (200 de subiecți) referitor la rolul empatiei în comunicare.

- S-a constatat că mai bine de jumătate dintre subiecți au un nivel înalt de empatie. Ei manifestă o mai multă compasiune față de interlocutorul lor, sunt capabili foarte ușor și corect să comunice, înțeleg mai bine stările emoționale.
- Totodată, studiul demonstrează că nivelul înalt de empatie creează bariere în înțelegerea persoanelor la nivel cognitiv. Adică aceștia pierd capacitatea de a aprecia real situația creată.
- În același timp persoanele cu nivel ridicat de empatie se consumă mai repede, deoarece cel mai des ei funcționează ca un burete: absorb din emoțiile celorlalți, mai apoi păstrează în ei o parte din acele emoții [9].

Un alt studiu întreprins la același subiect de o echipă de psihologi de la *Universitatea din Northwester (SUA)* pe un eșantion de 247 părinți și pe copiii lor adolescenți, a constatat că 68,5% dintre părinți au o empatie înaltă. Cu cât părinții sunt mai empatici cu atât comunicarea între ei și copii este mai eficientă, mai pozitivă. Astfel, ei cunosc mai bine și se concentrează mai mult pe complexitatea problemelor copiilor, contribuind la diminuarea lor. Copiii acestor părinți sunt mai avantajați – mai puțină depresivitate, agresivitate și o empatie ridicată față de propria persoană [7].

E știut faptul că comunicarea constituie un rol fundamental și în formarea relațiilor de prietenie. Un grup de cercetători din **Marea Britanie** au realizat un studiu în care scot în evidență rolul comunicării „vii” (față-n față, nu la telefon sau în rețelele de socializare) în formarea relațiilor de prietenie.

S-a constatat că, în mediu, numărul de prieteni este în creștere până la 25 de ani, după care acesta începe să scadă. Astfel, la 39 de ani bărbații rămân în mediu cu 12 prieteni, iar femeile – cu 15. La 80 ani femeile rămân cu 8 prieteni iar bărbații – cu 6. Acest lucru se explică prin faptul că la vârsta tânără creșterea numărului de prieteni ține de fenomenul de experimentare social. Mai

apoi pe parcursul vieții ei selectează acele relații care sunt mai benefice și mai valoroase pentru comunicare [8].

„*Bringing Up, Bebe*” – un recent bestseller lansat în **Statele Unite** – stârnește noi controverse în privința educației moderne, care îi preocupă pe părinți. Autoarea, Pamela Druckerman, face o comparare a manierelor copiilor americani cu comportamentul copiilor francezi. Și, ajunge într-un final la concluzia că, de vreme ce copiii americani își „răsfață” părinții cu crize, împotriviri și manifestări zgomotoase de personalitate, copiii francezi sunt bine educați, ascultători și lipsiți de anxietăți. În vreme ce părinții americani sunt „trup și suflet” cu copiii, se joacă mult cu ei, îi iau peste tot iar copiii sunt lăsați să își dea părerea despre program, viața părinților, relații etc. Francezii, însă nu fac din asta o obsesie. Ei consideră că până și cei mai iubitori părinți nu trebuie să fie la dispoziția copilului non stop.

Secretul acestui comportament este rolul autorității parentale, gradul de satisfacție a părintelui în raport cu procesul de comunicare cu copilul, cultivarea răbdării și delimitarea clară între preocupările părinților și ale copiilor [2].

O analiză comparativă a acestor studii, demonstrează faptul, că mulți dintre adulții de azi sunt părinți buni, responsabili, dar uită să fie atenți la ceea ce și-ar dori copilul să primească. Și nu pot afla ce își dorește acesta dacă nu petrec în mod activ și real timp cu copilul, dacă nu au răbdarea ca el să pună întrebări. Copilul are necesitatea de a petrece timp separat cu fiecare părinte în parte și cu ambii împreună. Problemele cu care se confruntă copiii sunt legate în cea mai mare măsură de nevoia de comunicare, a cărei lipsă poate ascunde diverse probleme. Pe măsură ce cresc, copiii sunt tot mai dornici să-și exprime părerea și să-și povestească experiențele părinților în care regăsesc un prieten apropiat.

În încercarea de a înțelege și evalua corect o situație, pentru a construi o relație cu copiii pe un anume fond psihologic reamintim părinților unele momente cu caracter general.

În fiecare zi oferiți-i copilului dumneavoastră cei patru „A”:

- ATENȚIE.
- ACCEPTARE.

- APROBARE.
 - AFECȚIUNE.
- Cum recunoașteți un copil care știe sa comunice?**
- răspunde întrebărilor adulților;
 - adresează frecvent întrebări părinților despre ce nu înțelege, ce nu cunoaște etc.;
 - povestește ce a făcut la grădiniță, școală sau la joacă;
 - explică reguli simple ale jocurilor în care este implicat;
 - știe când și cum să ceară permisiunea;
 - folosește gestică și mimica adecvate emoțiilor pe care le trăiește și le exprimă.
- Cum pot părinții să încurajeze comunicarea?**
- Ascultă-l pe copil cu atenție și răbdare atunci când îți vorbește;
 - Corectează eventualele greșeli de pronunție sau de vorbire ale copilului. Folosește replici variate în comunicarea cu copilul, încercând să eviți replicile-clîșeu;
 - Evită să folosești multe interdicții în comunicarea cu copilul: pune accentul pe ce are voie să facă și mai puțin pe ce nu are voie;
 - Acordă timp în fiecare zi copilului tău pentru a discuta cu el orice își dorește;
 - Încearcă să răspunzi la orice întrebare pe care copilul tău ți-o adresează;
- Învăță-l diferența dintre cum este bine să comunice cu persoanele pe care le cunoaște și cum este bine să comunice cu străinii;
 - Folosește mimico-gesticulație adecvată mesajelor pe care le transmiți, astfel copilul va învăța prin imitație de la tine cum să comunice non-verbal în mod adecvat;
 - Învăță-l situațiile în care este bine să ceară permisiunea adulților pentru anumite acțiuni.
- Nu uitați:** Timpul petrecut în compania copiilor, nu este niciodată un timp pierdut!

Rezultatele nominalizate și constatările derivate din studiile experimentale ne permit să concluzionăm, că un rol fundamental în dezvoltarea comunicării trebuie să-l îndeplinească adultul în oferirea unei imagini de autoritate pozitivă. El trebuie să accepte copiii așa cum sunt, să-i protejeze fizic și psihologic, să fie empatic cu ei și cu nevoile lor, suficient de puternic, pentru a impune respect. Cu timpul, aceste figuri cu experiențe pozitive, încep să fie încorporate în lumea fiecărui copil. Imaginea mintală a unei figuri pozitive și amintirea experiențelor legate de o autoritate binevoitoare pot fi susținători puternici în reconstruirea personalității copilului, în dobândirea unei identități care să aibă valoare pentru aceasta și să determine apariția respectului de sine.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Abric J-C. *Psihologia comunicării. Teorii și metode*. Iași, Editura Polirom, 2002;
2. Bringing Up, Bebe: *Și părinții, și copiii au de învățat lecția comunicării*. Disponibil la: www.csid.ro/.../si-parintii-si-copiii-au-de-invata... (vizitat 02.06.2016);
3. *Copil, caut timp. De petrecut cu părinții mei*. Disponibil la: www.praward.ro/.../101-copil-caut-timp-de-pet... (vizitat 25.05.2016);
4. Dumitrana M. *Profesor și elev*. Craiova, Editura SITECH, 2011;
5. *Psihopedagogia copilului: ghid psihopedagogic*, Nr. 14, p. 229-239. Editura ITA, România, 2015;
6. Studiu UNICEF: *Când un copil greșește*. Disponibil la: www.hotnews.ro/stiri-esential-18216175. 2015 (vizitat 23.05.2016);
7. *Влияние родительской эмпатии на детско-родительские отношения в младшем школьном возрасте*. Доступно: diplomba.ru/work/112445 (vizitat 25.05.2016);

-
8. *Когда у человека число друзей стремительно падает.*
Доступно: https://news.google.com.ua/news/story?ncl...ned=ru_ua&topic=t 2016 (vizitat 31.05.2016);
 9. *Чрезмерная эмпатия ухудшает социальное понимание.*
Доступно: www.novostimigom.ru/germany/.../27749-uchenye-ut-verzhdayut-cto-sochuv... 2016 (vizitat 27.05.2016).
-

FORMAREA CULTURII MUNCII LA ELEVII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Rezumat. *Un aspect important al pregătirii generale a individului este formarea culturii muncii ca o condiție necesară pentru autorealizarea personală. Sub acest aspect, formarea culturii muncii la elevii cu CES (cerințe educaționale speciale) constituie o componentă importantă care se înscrie în parcursul întregului proces de integrare socio-profesională a acestei categorii de beneficiari. Noțiunea de cultura muncii reflectă capacitatea persoanei de a poseda cunoștințe și priceperi generale de muncă care asigură dezvoltarea caracteristicilor individuale a elevilor: acuratețea, buna organizare, folosirea metodelor raționale de lucru etc.*

Cuvinte-cheie: *cultura muncii, priceperi generale de muncă, particularități ale dezvoltării psihofizice a copiilor cu CES, blocul cognitiv, blocul acțional-practic, blocul emoțional-valoric.*

În învățământul modern nu doar cantitatea de cunoștințe însușite, nu numai achiziționarea de priceperi și deprinderi practice, metode de lucru, dar cea mai importantă devine capacitatea de a utiliza independent cunoștințele formate nemijlocit în procesul de participare directă într-un domeniu al activității de muncă. Formarea deprinderilor operaționale de muncă are legitățile sale, care sunt indisolubil legate de formarea acțiunilor mintale implicate în activitatea de muncă, a capacităților generale de a-și organiza conștient și independent activitatea [3].

Însușirea unei meserii depinde de gradul de complexitate a cunoștințelor implicate, a deprinderilor și priceperilor ce constituie conținutul muncii respective, de metodele și mijloacele de învățare, precum și de capacitățile individuale ale celui care învață, de trăsăturile sale psihofizice.

Un aspect important al pregătirii generale a individului este formarea culturii muncii ca o condiție necesară pentru autorealizarea personală. Analiza studiilor din diverse domenii ale științei denotă existența unor variate abordări ale termenului „cultura muncii”. În teoria filozofică modernă noțiunea „cultură” vizează „un anumit mod de organizare și dezvoltare a activității umane, prezentat

în produse materiale și spirituale ale muncii, în sistemul de norme sociale și instituții, în valorile spirituale și într-un complex de relații cu natura” [10, p. 292].

Prin cercetarea realizată de A.M. Уманский, s-a confirmat că cultura muncii este o condiție necesară a realizării cu succes a oricărei activități. Ea presupune utilizarea în procesul de muncă a celor mai eficiente metode de lucru, adecvate nivelului de dezvoltare a forțelor de producție, relațiilor de muncă, care asigură eficiența muncii în activitățile de bază ale omului [11, p. 18].

Е.И. Иголкина, studiind activitatea de muncă la elevii mici, a definit termenul cultura muncii ca o caracteristică personală, care reflectă prezența unor abilități generale, precum și posedarea de către elevi a unor cunoștințe speciale, deprinderi practice, formate în procesul educației tehnologice. Acestea, la rândul său, constituie baza dezvoltării aptitudinilor și capacităților individuale a elevilor, asigurându-le posibilitatea autorealizării și autodeterminării în viață [9, p. 31].

În *Dicționarul de psihologie Larousse* termenul „cultură” semnifică dezvoltare a corpului și a spiritului sub acțiunea mediului social. Cultura este un fenomen de socializare, bazat pe învățare, care permite integrarea individului în grupul său. Ea există în toate societățile

umane și probabil că și la unele specii animale [7, p. 90].

În dicționarul de etică noțiunea cultura muncii este tratată drept capacitatea persoanei de a-și planifica corect timpul și locul de muncă, a găsi tehnici și forme rezonabile de organizare pentru atingerea rezultatelor maxime și obținerea produselor de calitate înaltă [11, p. 11].

Enciclopedia managementului definește cultura muncii drept un set de instrumente, metode, orientări, modele și norme de conduită inerente unui grup de oameni, care lucrează împreună și corespund nivelului societății [12, p. 174].

Activitatea de muncă în cercetările savanților N. Bucun, C. Badâr, V. Corceac, I. Druțu, A. Danii, S. Gonciaruc, D. Gînu, V. Stratan ș.a. este privită ca o unitate dintre capacitățile fizice și psihice ale omului care se completează și se dezvoltă sub influența învățării. În studiile experimentale autorii menționează că în procesul învățării au loc schimbări importante în raporturile dintre componentele activității, astfel încât, componentele intelectuale trec pe primul plan și în aceste condiții activitatea de muncă are un caracter conștient și controlat [5; 6; 8].

Sub acest aspect, constată cercetătorii, formarea culturii muncii la elevii cu cerințe educaționale speciale (CES) constituie o componentă importantă care se înscrie în parcursul întregului proces de integrare socio-profesională a acestei categorii de beneficiari.

Noțiunea de cultura muncii reflectă capacitatea persoanei de a poseda cunoștințe și priceperi generale de muncă care asigură dezvoltarea caracteristicilor individuale a elevilor: acuratețea, buna organizare, folosirea metodelor raționale de lucru etc. [6, p. 83].

În cercetările psihopedagogice a problemei formării culturii muncii la elevii cu cerințe speciale se constată manifestarea frecventă la ei a sincopelor de ritm, a lipsei de cursivitate a mișcărilor și acțiunilor, reluării greșite a acestora. Atare aspecte denotă dificultăți în asimilarea componentelor intelectuale ale activității de muncă. Astfel, automatizarea priceperilor și deprinderilor generale de muncă care, de facto, constituie baza culturii muncii, are o decurgere specifică, determinată atât de particularitățile dezvoltării psihofizice a copiilor, cât și condițiile de organizare și desfășurare a educației proprii zise [1; 2; 5].

Rolul primordial în pregătirea copiilor cu cerințe speciale spre activitatea practică, social-utilă aparține activităților ce soluționează problemele legate de educația prin muncă. O primă constatare ce se impune cu privire la formarea deprinderilor operaționale de cultura muncii la elevii cu CES este ritmul mai lent de formare și durata în timp mai mare față de elevii normali. Respectarea simultană a unor cerințe importante în realizarea operației de muncă în primele etape se realizează cu multă dificultate la elevul cu CES [1; 6].

Calitatea efectuării unei operații de muncă este condiționată de măsura în care elevul cunoaște obiectul muncii, materialul cu care va lucra, motiv pentru care el nu găsește întotdeauna rapid și corect modalitatea de lucru, deși deprinderea necesară de prelucrare a acestuia îi este formată.

Pentru a efectua independent o sarcină de muncă, este necesară nu numai însușirea unor deprinderi operaționale de lucru, ci și capacitatea de a realiza unele operații mintale solicitate de tehnologia fabricării unui produs [6; 8].

Rezultatele cercetărilor, dar și observațiile zilnice denotă procentul redus al elevilor cu cerințe speciale care sunt capabili să recurgă independent la propriile cunoștințe practice și abilități manuale pentru a rezolva o sarcină de muncă cu care nu s-au mai întâlnit în forma respectivă, dar ale cărei operații de bază le-au executat de multe ori în contextul altor sarcini practice. Acest aspect confirmă ipoteza existenței la ei a unei capacități reduse de a realiza transferul experienței datorită mobilității reduse a proceselor nervoase superioare, a „vâscozității” gândirii sale [3; 6; 8].

Dezvoltarea insuficientă la elevii cu CES a proceselor psihice, lipsa unor deprinderi specializate de lucru, temeinic automatizate, și particularitățile de elaborare și motivare a activității – sunt cauze ce conduc la necesitatea unei acțiuni corecțional-educative speciale în formarea culturii muncii, fără de care nu este posibilă realizarea unei eficiențe optime în procesul de pregătire pentru munca în atelier.

În rezultatul studierii literaturii de specialitate și a datelor obținute în cercetare am constatat că formarea culturii muncii la școlarul mic cu dizabilități mintale

le (DM) în cadrul lecțiilor de educație tehnologică este importantă în pregătirea lor spre activitatea practică social-utilă. Considerată particularitate a dezvoltării psiho-fizice a copiilor cu CES, formarea deprinderii de cultura muncii va fi eficientă în cazul în care activitatea productivă comună va fi realizată în direcția interacțiunii ”subiect-subiect” și, totodată, va avea loc dezvoltarea la elevi a atitudinii emoțional-valorice față de muncă. O astfel de construcție a procesului educațional din școala auxiliară oferă o implementare și realizare reușită a modelului elaborat și recomandat elevilor claselor mici.

Insuficiența abordării în literatura de specialitate a metodologiei de formare a culturii muncii la elevii cu DM, a impulsionat identificarea problemei cercetării, determinată de existența divergenței dintre importanța și necesitatea formării la elevii cu dizabilități mintale a culturii muncii și absența unui model pedagogic de realizare a acestui obiectiv. Circumstanța creată, dar și experiența școlii auxiliare naționale, cât și din alte state, ne-a condus la elaborarea unui *Model pedagogic de formare a culturii muncii* la elevii cu dizabilități mintale.

Din perspectiva holistică, componentele *Modelului*, indiferent de particularitățile lor, sunt considerate unități ce au o anumită structură, elementele cărei se află în relații determinate unele față de altele și formează o unitate ireductibilă la însușirile părților componente. Abordarea holistică analizează întregul pentru a ajunge la componentele acestuia, studiind, astfel, părțile doar în relația cu întregul și modul în care părțile se înserează în întreg potrivit unei perspective finale [4].

Faptul că în *Modelul* propus – apreciat drept sistem – există o rețea de interacțiuni dinamice dintre componentele constitutive face ca orice transformare a unui element să determine o restructurare a întregului model. *Modelul* reprezintă un construct care direcționează intervențiile sociopedagogice la o juxtapunere a procesului de formare a culturii muncii la fazele de formare a priceperilor și deprinderilor generale de muncă (Е. Милерян, Г. Дульнев) și la etapele generale de formare a acțiunilor mintale (П. Гальперин).

Formarea culturii muncii constituie un sistem de acțiuni proiectate pe direcția formării deprinderilor

generale de muncă la elevii cu CES, reflectate în cunoștințe, capacități și atitudini, care determină autorealizarea personală, dezvoltarea continuă și integrarea socială reușită a acestora.

Formarea culturii muncii la elevii cu cerințe speciale pretinde ca acest proces să se producă în parametrii unor strategii bine determinate în baza unui set de condiții pedagogice:

1. Considerarea particularităților dezvoltării psihofizice a copiilor cu CES.
2. Asigurarea condițiilor de organizare și desfășurare a educației propriu-zise.
3. Activitatea productivă concomitentă (conjugată) după formula subiect-subiect.
4. Formarea la elevi a atitudinii emoțional-pozitive față de activitate.

Totodată, cercetările pun în evidență o serie de etape ale formării deprinderilor de cultura muncii la elevii școlilor auxiliare, parcurgerea și respectarea cărora aduce rezultate evidente:

- orientarea și familiarizarea cu acțiunea;
- etapa învățării analitice, pe operații, a acțiunii;
- etapa de organizare și sistematizare a acțiunii;
- etapa sintetizării și integrării operațiilor într-o acțiune unitară;
- etapa perfecționării deprinderilor.

Având la bază mai multe principii și conceptul de cultura muncii a elevului cu CES, *Modelul pedagogic* include mai multe *constructe* de ordin epistemologic și metodologic, la fel și *activități* teoretice și practice menite să asigure formarea culturii muncii la elevii cu cerințe speciale pe dimensiunile – cunoștințe generale despre muncă, capacități de autoreglare/gestionare a sarcinii de lucru și atitudini de identificare și recunoaștere a propriilor succese și greșeli.

În asemenea ordine de idei, *Modelul pedagogic* cuprinde 3 blocuri: blocul cognitiv, blocul acțional-practic și blocul emoțional-valoric. Fiecare bloc include componente determinate și specifice.

Blocul cognitiv ține de:

- a) cunoștințele generale despre muncă (reguli de pregătire a locului de muncă, cunoștințe despre destinația instrumentelor și rechizitelor, cunoaște-

rea regulilor de securitate tehnică, a procedeeleor de executare a lucrului);

- b) cultura de cercetare (observarea, formularea problemei și a căilor de rezolvare a ei);
- c) cultura intelectuală (priceperea de a analiza, compara obiectele, clasificarea obiectelor, evidențierea esențialului).

Blocul acțional-practic include:

- a) cultura autoreglării/gestionării (*aplicarea în practică a autocontrolului, autoevaluării și autocorectării activității, priceperea de a menține locul de muncă în ordine, de a utiliza corect instrumentele, priceperea de a stabili procedeele necesare de lucru*);
- b) cultura informativă (priceperea de a structura informația, a alcătui planul activității).

Blocul emoțional-valoric reflectă:

- a) cultura motivațională (*dorința de a obține rezultate bune și aprecierea lucrului confecționat, a avea satisfacție, de a-și exprima sentimentele de bucurie, de mândrie pentru lucrul efectuat, dorința de a lucra și mai departe*);
- b) cultura comunicativă (*dezvoltarea priceperii de a comunica, formarea vorbirii monologate și dialogate, a tendinței spre colaborare*).

În procesul validării *Modelului pedagogic*, dar și practica pedagogilor din școala auxiliară s-a constatat că, pentru a obține rezultate ce țin de atingerea unui nivel mai înalt al formării deprinderilor de cultura muncii la elevii cu CES, necesară este conjugarea tuturor blocurilor și a elementelor lor structurale.

Cercetarea experimentală a reliefat că există o relație și o interdependență a blocurilor. Astfel, manifestările blocului acțional-practic sunt condiționate de caracteristicile blocului cognitiv al culturii muncii, în special, de formarea cunoștințelor și priceperilor de organizare a activității de muncă. În același timp, activitatea de creare a produsului, în care se formează și se manifestă *blocul acțional-practic*, activează și sporește productivitatea activității mentale a elevilor.

De asemenea, studiul experimental a identificat dependența dintre interesul și atitudinea emoțională a elevilor față de activitatea de muncă, calitatea și produc-

tivitatea ei, temeinicia stăpânirii regulilor de muncă. Nivelul ridicat de formare a calităților morale și volitive față de sarcina de muncă contribuie la stăpânirea abilităților de autocontrol, facilitează depășirea dificultăților în muncă. Cu toate acestea, însuși conținutul blocului acțional-practic are un efect pozitiv asupra dezvoltării calităților morale și volitive la elevi. Succesul muncii le generează o atitudine emoțională pozitivă.

Procesul de formare a culturii muncii la elevii cu cerințe speciale va fi eficient dacă activitatea productivă se va derula sub formula „subiect-subiect”. Totodată, dezvoltarea la elevi a atitudinii emoțional-valorice față de activitatea de muncă va asigura realizarea *Modelului pedagogic de formare a culturii muncii* la ei.

Condițiile necesare și eficiente pentru implementarea cu succes a *Modelului de formare a culturii muncii* la elevii cu cerințe educaționale speciale constau în:

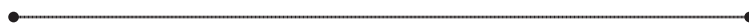
- 1) activitatea productivă comună în interacțiunea „subiect-subiect”;
- 2) orientarea elevilor în dezvoltarea priceperilor generale și individuale;
- 3) dezvoltarea atitudinii pozitive pentru activitate.

În formarea deprinderilor de cultura muncii, la primele etape se proiectează să se formeze elevilor componentele separate ale unei deprinderi, accentuându-se pentru învățarea unor mișcări/acțiuni simple și apoi, în mod treptat, să se introducă operații din ce în ce mai complexe, prin care se solicită respectarea concomitentă a unor cerințe proprii mișcărilor/acțiunilor respective de muncă.

Drept rezultat al funcționalității *Modelului pedagogic de formare a culturii muncii* poate fi considerat nivelul satisfăcător al stăpânirii de către elevi cu cerințe speciale a cunoștințelor și priceperilor, care vizează: corectitudinea pregătirii locului de muncă; respectarea securității și igiena muncii; selectarea rațională a materialelor și instrumentelor; economisirea materialelor și a timpului de lucru; analiza modelului și a condițiilor necesare pentru efectuarea sarcinii de muncă; planificarea activității; organizarea lucrului conform schemelor intuitive indicate și fără ele; aprecierea adecvată a calității lucrului îndeplinit.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Cerneavschi V. *Cultura muncii ca factor necesar în autorealizarea și socializarea personală a deficientului*. În: Asistența socială în context european – SWEC. Colocviu internațional, 18-19 aprilie 2008. Pitești, Editura Universității din Pitești, 2008;
2. Cerneavschi V. *Cultura muncii și autorealizarea personalității elevului cu CES în condițiile educației incluzive*. În: Наука, культура, образование. Международная научно-практическая конференция, посвященная 24-ой годовщине образования Комратского государственного университета, 11 февраля 2015 года. Комрат, Комратский государственный университет (Типопр. „A&V Poligraf”) с. 321-323;
3. Druțu I. *Psihopedagogia deficienților mintali*. (Lecții). Cluj-Napoca, 1995;
4. *Enciclopedie de filosofie și științe umane*. București, ALL Educațional, 2007;
5. Stratan V. *Particularitățile formării priceperilor generalizate de muncă la elevii școlilor auxiliare în procesul instruirii prin muncă*. În: Bazele psihopedagogiei reabilitare: culegere de art. Fac. Psihologie și psihopedagogie reabilitară. Chișinău, UPS „Ion Creangă”, 1994, p. 43-55;
6. Stratan V. *Aspecte psiho-pedagogice ale activității de muncă la elevii deficienți mintal*. Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, 2006, Nr. I(2), p. 81-85;
7. Norbert S. *Dicționar de psihologie Larousse*. Traducere, avânprefață și completări privind psihologia românească de dr. Leonard Gavrilu. București, Editura Univers Enciclopedic, 1998;
8. Букун Н.И. et al. *Совершенствование процессов социально-трудовой адаптации учащихся и выпускников вспомогательных школ*. Кишинев, Штиинца, 1990;
9. Иголкина Е.И. *Формирования культуры труда младших школьников (на примере уроков трудового обучения)*. Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2002;
10. *Современный философский словарь*. Под общей ред. В.Е. Кемерова. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск, „Панпринт”, 1996;
11. Уманский А.М. *Культура труда на производстве*. Киев, Политиздат, 1988;
12. *Управление персоналом: Энциклопедический словарь*. Под ред. А.Я. Кибанова. Москва, ИНФРА-М, 1998.



IMPACTUL PROCESELOR NEURO-PSIHICE ÎN CADRUL EXPERIMENTULUI CHIMIC

Rezumat. *Cumularea armonioasă și reușită a factorilor psihologici, pedagogici și biochimici în cadrul experimentelor practice la chimie asigură asimilarea conștientă și trainică a materiei. Însuși procesul de percepere, gândire și luare de decizii are la bază un lanț de reacții bio-chimice. Studiul sistemului nervos central vegetativ, a stărilor afectiv-emoționale în cadrul activităților didactice poate sugera idei pentru eficientizarea procesului de instruire. În cadrul activităților practice la chimie fundamentul organic îl reprezintă neurofiziologia proceselor psihice și anume funcțiile sensorie, motoră și mnezică.*

Cuvinte-cheie: *experiment chimic, chimie, interdisciplinaritate, motivare, dezvoltarea personalității, procese psihice cognitive, afectivitate.*

Modernizarea procesului de studiere a chimiei în școală presupune renunțarea la concepția enciclopedistă în favoarea celei cognitiv-constructiviste [5], cu atât mai mult, cu cât o arie importantă a conținutului noțional specific acestei discipline include cunoștințe teoretice cu un grad ridicat de abstractizare. Datorită acestui lucru, devine necesară înzestrarea elevilor cu un sistem de cunoștințe și deprinderi de tip „ancoră”, care să asigure dezvoltarea capacităților superioare ale gândirii și căreia i se alătură într-o măsură cât mai mare activitatea practică, experimentală. Un efect determinant ar putea avea orientarea activității elevilor spre descoperirea prin forțe proprii a adevărilor științifice în cadrul activităților practice la chimie [3].

Formarea competențelor în cadrul disciplinei *Chimie* are loc prin consolidarea unui fundament teoretic și a exersării abilităților practice, fiind un proces complex, în care succesul în mare parte depinde de intercalarea armonioasă a mai multor domenii ale științei educației, precum și a unor discipline conexe, precum biologia, ecologia, fizica, geografia, psihologia etc. Chimia este o știință experimentală care își găsește aplicarea practică în încercările de laborator, care are la bază experimentul atât ca metodă de investigare științifică, cât și ca metodă de învățare [3].

Experimentul chimic reprezintă calea de dezvoltare integră a competențelor în cadrul chimiei, care mobilizează capacitățile cognitive și psihomo-

torii ale individului, antrenând activ în procesul de instruire întreg sistemul senzorial, fapt care contribuie la însușirea conștientă și trainică a conținuturilor curriculare. Productivitatea sistemului educațional este în strictă dependență de gradul de motivare a elevilor, care se bazează pe un set de procese psihoe-moționale. Cumularea armonioasă și reușită a factorilor psihologici, pedagogici și fiziologici în cadrul experimentului chimic asigură asimilarea conștientă și temeinică a materiei. Însuși procesul de percepere, gândire și luare de decizii are la bază un lanț de reacții biochimice și fenomene bioelectrice în creier. Studiul sistemului nervos central, vegetativ, al sistemului endocrin, al stărilor afectiv-emoționale poate sugera idei pentru eficientizarea procesului de instruire. În cadrul activităților practice la chimie fundamentul organic îl reprezintă neuro-fiziologia proceselor psihice care ajută la dezvoltarea gândirii logice, memoriei (vizuală, auditivă, asociativă), observației, senzațiilor, percepțiilor.

Experimentele chimice care pot fi demonstrate atât în cadrul orelor de chimie, cât și în afara lor, sunt multe și diverse. Diversitatea lor creează premise de a le utiliza la diferite subiecte, diferite etape ale lecției, pentru a demonstra și explica o serie de fenomene ale naturii. Experimentarea cât mai frecventă creează condiții pentru o asimilare trainică și conștientă a materiei studiate.

Procesele psihice cognitive, în cadrul

experimentului chimic, înlesnesc memorarea informației, implică direct analizatorii în cadrul manipulării cu diverse substanțe, iar ulterior, în baza informației înmagazinate în memorie, permit realizarea unor analize comparative cu alte substanțe. Totodată, aceste procese evoluează în cadrul aplicării metodelor instructiv-educative, perfecționând gândirea logică, dezvoltând intuiția, capacitatea de a formula noi idei și concluzii [4].

Percepția este un proces psihic senzorial complex și cu un conținut obiectual, realizând *reflectarea directă și unitară a ansamblului de însușiri și a structurii obiectelor și fenomenelor, în forma imaginilor primare sau a perceptelor* [2]. De exemplu: în cadrul experimentului chimic cu sulfura de hidrogen s-a reflectat direct, sub forma imaginii primare, faptul că ea are miros neplăcut. Însă atunci când elevului i s-a comunicat doar verbal această proprietate fizică, imaginea primară olfactivă nu a fost creată în creierul elevului. Astfel se realizează obținerea de informații despre totalitatea de însușiri a substanțelor, fenomenelor, când acestea acționează direct asupra organelor de simț.

Reprezentările sunt procese și produse (imagini) de ordin secundar, demersul elementar și fundamental atât al memoriei, cât și al gândirii și imaginației. Ele constituie o subtreaptă sau un *moment intermediar între senzorial și logic* și constă în faptul că dispune de un conținut intuitiv, de tip senzorial, întemeiat pe un sistem de operativitate intelectuală, cu totul deosebit și chiar opus mecanismelor perceptivă [ibidem]. Fiind întrebați care sunt proprietățile oxigenului, elevii vor menționa mai întâi că întreține arderea, deoarece ei au observat cum, mocnind, surcica apropiată de gura eprubetei în care s-a colectat oxigenul se aprinde cu flacără.

Gândirea este un proces cognitiv complex, care prin intermediul operațiilor intelectuale prelucrează informația sub formă de judecăți, având funcția importantă de a transforma necunoscutul în cunoscut cu propriul bagaj de cunoștințe [idem]. Experimentul ajută la formarea unor concepții, răspunde la întrebările: *De ce? Din care cauză?* Elevul este pus în situația de a analiza fenomenele chimice care s-au produs în timpul experimentului chimic, precum și

de a-și dezvoltă gândirea. Această operație o putem numi operație de bază pentru acest proces, deoarece este una „pregătitoare” pentru etapele de dezvoltare următoare.

Memoria este un proces cognitiv complex de fixare, stocare și reactualizare a informației; fără ea nu ar fi posibilă gândirea, imaginația, nu ar fi posibilă crearea noului [2]. Memoria se bazează pe mai multe senzații: vizuale, olfactive, auditive, tactile. De exemplu, în cadrul experimentului chimic se folosesc senzații vizuale în experiența „Vulcan la domiciliu”, senzații auditive – în experimentul de obținere a hidrogenului (apropierea surcele aprinse de gura eprubetei cu producerea pocniturii specifice); senzații olfactive trăim în cazul mirosului înțepător al apei amoniacale.

Introducerea cursului școlar de chimie coincide cu vârsta de 13-14 ani, când la copii se dezvoltă gândirea formală, se dobândesc raționamente, capacitatea de a formula idei și de a le combina, de a le verifica pe cale experimentală, astfel demarând procesul de dobândire a capacităților practice și operare cu date exacte. În cazul elevilor claselor mai mici, în cadrul disciplinelor *Științe și Biologie*, se recomandă ca ei să fie pregătiți psihic și pe calea realizării unor experiențe simple, dar motivante pentru inițierea experimentelor mai târziu la disciplina *Chimie*.

În cadrul studierii impactului experimentului asupra elevilor, a fost realizată o serie de experiențe simple, dar cu destinație diferită. Spre exemplu, reacția sodiului cu apa poate fi demonstrată la început de lecție pentru *evocare* sau la *realizarea sensului*, având drept scop dezvoltarea gândirii și a percepției fenomenelor în baza senzațiilor vizuale. Experimentul cu soluția de sulfat de cupru în interacțiune cu fierul se utilizează pentru a dezvolta gândirea logică și spiritul de observație. Totodată efectele senzoriale creează premise pentru însușirea logică a informației, formând un fundament trainic ce ajută la noi achiziții, permite o analiză rațională și obiectivă a noilor informații.

Pentru a spori atractivitatea disciplinei *Chimie*, deseori recurgem la experimente demonstrativ-dis-

tractive. Elevilor le sunt interesante toate experiențele chimice cu efect observabil, dar mai ales acelea ce țin de lucruri cunoscute, folosite în activitatea cotidiană. Spre exemplu, experiența simplă „Oul care se cufundă” – cu determinarea compoziției cojii de ou – dezvoltă deprinderile practice pentru viața cotidiană, permite acumularea cunoștințelor atât în domeniul chimiei (*relevăm proprietățile carbonatului de calciu*), cât și al biologiei (*demonstrăm compoziția unei coji de ou, fapt ce ne ajută să înțelegem anumite procese fiziologice ce au loc în perioada de dezvoltare a embrionului*), lăsând o amprentă profundă în memoria elevului pe o perioadă îndelungată. Prin acest experiment dezvoltăm atenția, înaintăm ipoteze, dezvoltăm spiritul de observație etc.

Experiențe cu reagenții chimici putem realiza și la biologia animală, demonstrând calitatea mecanică pronunțată a oaselor în cadrul modulului „Scheletul”, la etapa de realizare a sensului, dezvoltând la elevi gândirea critică, implicând senzațiile vizuale și auditive, imaginația. Deoarece necesită timp de interacțiune a sărurilor din compoziția oaselor cu acidul clorhidric, putem demonstra rezultatul la etapa de reflecție sau chiar la lecția următoare, creându-i-se elevului o situație favorabilă de a observa, de a-și forma reprezentări în baza produsului finit. Astfel, va fi creată și motivația copilului de a-și observa rezultatele obținute în urma experimentului de lungă durată.

Substanțele chimice (amidonul, glucidele) sunt studiate și la biologia vegetală, astfel existând o corelație strânsă dintre biologie și chimie. În organele de depozitare – lăstari, rădăcini, tuberculi, rizomi – din glucide se sintetizează amidon. Acest studiu îl putem organiza într-o lucrare practică – cu scopul de a determina prezența amidonului atât în tuberculi (care se realizează mai simplu prin picurarea iodului pe un cartof tăiat), cât și, la începutul toamnei, în frunze, picurându-se pe ele iod după ce au fost introduse puțin în apă fiartă și apoi în alcool etilic fiert.

Experiențele chimice prezintă o valoare formativă și pedagogică indiscutabilă deoarece: dezvoltă spiritul de observație și gândirea elevilor, suscită

imaginația și curiozitatea științifică a lor; formează deprinderi de muncă individuală și în colectiv; ajută elevilor să însușească metode științifice de cercetare și prin aceasta apropie organizarea procesului de învățământ de specificul cercetării științifice; sporește seriozitatea și interesul cu care elevii își desfășoară activitatea. Valorificarea rațională a efectului cumulativ al factorilor din toate domeniile acoperite de experiment: psihologie, pedagogie, fiziologie, chimie și disciplinele înrudite au o influență determinantă asupra calității procesului de instruire [4].

Procesele afective fac parte din a doua categorie de componente ce stimulează energia sistemului psihic uman. Ele sunt produsul confruntării caracteristicilor substanțelor, obiectelor cu așteptările, nevoile, motivațiile elevului/cercetătorului. Dacă ceea ce s-a produs în timpul experimentului este în concordanță cu așteptările elevului, atunci apar procese afective pozitive, care încurajează spre susținere și implicarea permanentă în activitatea practică din laborator. În afară de aceasta, emoțiile pozitive care sunt create la ore, implică și atenția, și memoria involuntară, astfel contribuind la consolidarea informației în memorie. Dacă însă produsul finit este într-o discordanță cu dorințele elevului/cercetătorului, atunci apar procese afective negative ce duc la o reducere a energiei psihofiziologice, provocând sentimentul de decepție și confuzie.

Procesele afective integrează relația dintre obiect (*substanțe chimice, vesela chimică*) și subiect (*elevul care efectuează experimentul*), implicând totodată și relația dintre concordanță și neconcordanță între experiment ca metodă de cercetare și sistemul de motive al elevului.

În cazul aceluiași experiment oamenii, în dependență de vârstă și momentul demonstrării, pot reacționa diferit: adolescenții sunt impresionați și urmăresc cu atenție toate etapele lui, pe când adulții nu manifestă un interes sporit sau pot nici să nu-l observe preocupați de alte probleme din societate. La fel, descoperirea unei substanțe noi de către cercetător – îl poate umple de bucurie, sau, din contra, îl poate îngândura în fața necunoscutelor proprietăți utile/dăunătoare care pot fi manifestate.

Mecanismul de producere a proceselor afective

este complex, fiind implicați numeroși centri nervoși subcorticali ce sunt legați de procesele bioenergetice ce se desfășoară în organism:

- a) componentele organice: modificarea activității bioelectrice a unor nuclei din sistemul limbic, care ar putea induce o stare de anxietate; modificarea pulsului, tensiunii arteriale, determinată de vasoconstricție sau vasodilatație; modificări respiratorii; secreție lacrimală și salivară; creșterea cantității de hormoni în sânge (adrenalina – în situații de stres).
- b) componentele comportamentale: schimbarea culorii epidermei (înroșire/paloare); mimică – deschiderea largă a ochilor, râs, încruntarea frunții, ridicarea sprâncenelor; modificări ale vorbirii – intensitate, ritm, expresii verbale caracteristice, bâlbâială [1].

Un rol primordial îl joacă scoarța cerebrală ce realizează pe de o parte conexiune între om și experiment (activitate sa), iar pe de altă parte – între om și însăși ființa sa. De aceea, eficacitatea unui experiment asupra setului de cunoștințe ce urmează a fi asimilate este condiționată de implicarea a două feluri de relații:

- a) integritatea proceselor afective și a celor cognitive, care îl informează pe elev prin procesul de memorare, gândire a caracteristicilor substanțelor, gradul de reactivitate a lor, astfel permițându-i elevului să stabilească potrivirea sau nepotrivirea lor pentru a realiza cu succes activitatea experimentală;
- b) corelația dintre procesele afective și motivația fiecărui elev pentru a realiza un experiment va avea drept rezultat interpunerea între sarcina de învățare și realizarea acesteia devenind astfel o variabilă intermediară ce acționează pentru reușita școlară [5].

La rândul ei, reușita școlară, performanța înaltă constituie un impuls motivațional pentru rezultate tot mai bune în realizarea sarcinilor. Învățarea fără consolidare nu există. În conduita de explorare, de exemplu, elevul este recompensat prin informațiile pe care le obține, care au rol de consolidant și care constituie un stimulent lăuntric pentru căutare și descoperire. Elevii

trebuie determinați să răspundă favorabil cerințelor școlare, iar profesorii au datoria de a le oferi procedee adecvate de învățare, necesare pentru dobândirea unor performanțe superioare [5].

Activitățile motivaționale reprezintă factorul determinant al randamentului școlar. Alături de afectivitate și dorință, ele reprezintă principala resursă de menținere în activitatea de învățare. Motivația asigură o învățare mai eficientă prin intensificarea atenției, străduința și starea de pregătire imediată [5]. Raportul dintre dinamica activităților motivaționale (experimentul chimic) sau a stărilor proprii de necesitate (cunoaștere prin cercetare practică) și dinamica evenimentelor din plan obiectiv (rezultatele obținute la sfârșitul experimentului) ar fi o formulă a afectivității.

În cadrul lecțiilor de chimie se conturează și emoții, dispoziții și afecte.

Când trăim o emoție precum teama sau bucuria în timpul efectuării experimentului la lecția de chimie, putem fi conștienți de o serie de modificări în organismul nostru precum: creșterea tensiunii arteriale; dilatarea pupilelor; intensificarea transpirației și diminuarea secrețiilor salivare, ceea ce duce la uscarea gâtului, gurii; creșterea concentrației de zahăr în sânge (pentru a oferi organismului mai multă energie); accelerarea pulsului și a respirației; senzație neplăcută de strângere a stomacului. Majoritatea schimbărilor fiziologice ce vin în cursul activării emoționale din activitățile efectuate sunt rezultatul activării rețelei simpatice a sistemului nervos vegetativ, care pregătește organismul pentru anumite situații neprevăzute. Practic reacțiile enumerate se încadrează întru totul în reacția de stres [6].

Experimentele chimice de obicei au efecte asupra organului de văz – ochilor, asupra dezvoltării senzațiilor vizuale (apariția precipitatului, flăcării, scânteilor, culorilor, spumei din cadrul experimentului chimic) și asupra formării proceselor afective. Dacă vedem, spre exemplu, apariția scânteilor/flăcării în cazul experimentelor demonstrative „Vulcan la domiciliu” sau „Lichidul autoinflamabil”, imaginea este transformată într-un impuls ce pleacă pe cale aferentă (terminațiile neuronilor senzitivi) de la polul extern al ochiului (corneea, cristalina, corp vitros) la retină, apoi la talamus, apoi în aria optică

a lobului occipital – aici este procesată informația vizuală și transmisă la lobul frontal, unde are loc recunoașterea a ceea ce vedem (flăcări, scânteii), analiza fiind bazată pe experimentul demonstrat, concomitent impulsul ajunge în amigdală, care face parte din sistemul limbic ce controlează emoțiile. Dacă vedem flăcări mari, apare frica (când suntem doar spectatori), pentru că vedem ceva neașteptat, surprinzător sau bucuria (când suntem experimenter) – că ne-a reușit experimentul. Dacă vedem doar o scânteie mică există probabilitatea de a nu se produce un efect mare ca informație emoțională. Emoția, sentimentul de frică/bucurie format în amigdală pleacă spre hipotalamus, unde este transformat în reacții involuntare (modificări fiziologice ale SNV) ce sunt transmise pe calea eferentă (neuronii motori) la organele interne – inimă, organe de respirație, vase, glande sudoripare [1].

Intercalarea unor domenii ca fiziologia umană, endocrinologie și biochimie – științe ce studiază procesele de sinteză și acțiune a substanțelor fiziologic active (hormonilor) asupra corpului uman, precum și formarea proceselor afective ne pot explica unele stări comportamentale ale persoanelor implicate în activități didactice cu un caracter interactiv. În cadrul experimentului chimic se conturează mai multe tipuri de emoții – frică, neîncredere, teamă, bucurie, fericire. Diferiți hormoni, care influențează starea emoțională (dopamina, acetilcolina), sunt produși de diverse glande și organe cu funcții endocrine din sistemele endocrin, limbic, nervos. Spre exemplu, hormonul epinefrina, cunoscut și sub numele de adrenalină, este un hormon eliberat de glanda suprarenală, având un rol important în reacțiile organismului la situațiile de stres. Adrenalina acționează ca un neurotransmițător. Ea este secretată sau declanșată în stare de excitație sau stres. Excitarea ce duce la secreția de adrenalină poate fi atât de natură pozitivă, cât și negativă. Anumiți factori externi din timpul experimentelor chimice, cum ar fi sunetele stridente, efervescenta unor substanțe sau luminile strălucitoare pot ridica nivelul de adrenalină din organism [1].

În cadrul experimentului chimic (dacă experimentul e unul reușit sau cu un rezultat vizibil, cu un puternic prag emotiv) se secretă și hormonul bucuriei, plăcerii – serotonina, ducând treptat spre formarea

unor procese afective superioare (pasiuni) pentru disciplina *Chimie* sau pentru activitatea de cercetare practică. Serotonina este un neurotransmițător prezent în ficat și în sistemul nervos central (nervii parasimpatici), intervine în producerea somnului, în procese mintale și afective, în termoreglare, în reglarea presiunii arteriale, în funcții hormonale, stări de bună dispoziție. Un nivel mare de serotonină, noradrenalină, dopamină, endorfină provoacă o stare de dispoziție foarte bună până la euforie – persoana în cauza părând că se comportă „ciudat” [1].

În domeniul *Chimiei*, adaptând *Scala de maturitate emoțională* Friedmann prin influența experimentului chimic asupra proceselor emoționale (nivelul inteligenței emoționale), diferite au fost rezultatele obținute – în dependență de perioadele de vârstă ale elevilor.

Dezvoltarea proceselor afective pe baza experimentului chimic la vârsta preadolescentă conturează preponderent tendința spre un dezechilibru emoțional (48,17%), oscilând între copilărie și maturitate, fiind urmat de o ușoară imaturitate emoțională (20,68%) și de un nivel mediu de maturizare (20,68%), apoi în final 13,79% – un nivel corespunzător de maturizare. Acest procentaj diferă în dependență de următorii factori: dereglările hormonale din această perioadă, gradul de antrenare în activitatea experimentală, motivația pentru învățarea prin aplicabilitate practică, gradul de reușită a experimentului chimic, temperamentul elevului, nivelul de dezvoltare a proceselor cognitive și a celor senzoriale.

În dezvoltarea proceselor afective în baza experimentului chimic la vârsta adolescentă se observă o ușoară maturitate și înclinație bine evidențiată spre profesie, spre scopul propus în viață. Numai 37,50% din elevi au un nivel mediu de maturizare, 25% au o tendință spre dezechilibru, aceasta descrește o dată cu creșterea vârstei; 20,83% au un nivel corespunzător de dezvoltare emoțională fiind mai mare decât la vârsta preadolescentă și doar 16,66% au o dezvoltare de maturizare emoțională bună.

Experimentele chimice prezintă o valoare formativă și pedagogică indiscutabilă [4]. În cadrul activităților practice la chimie fundamentul organic îl reprezintă neurofiziologia proceselor psihice, dar și a celor hormonale, sistemul endocrin fiind într-o legătură

strânsă cu sistemul nervos vegetativ și acțiunile efectuate. Procesele cognitive și cele cognitiv-senzoriale ne ajută în cadrul experimentului chimic la memorarea informației, precum și la dezvoltarea mai pronunțată a acestor procese, astfel elevul fiind într-o continuă dezvoltare și perfecționare ce contribuie la formarea personalității.

Procesele afective îmbogățesc rezultatul experimentului chimic, având un impact puternic de perfecționare a sentimentelor și emoțiilor până la pasiune, ceea ce face să ne deschidă orizonturile, să fie un punct de plecare spre profesia aleasă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Albu I., Georgia R. *Anatomie clinică*. Ediția a III-a. București, Editura ALL, 2004;
 2. Aniței M. *Psihologie experimentală*. Iași, Polirom, 2007;
 3. Chicuș D. *Impactul unor procese neuro-psihiice în cadrul activităților practice la chimie*. În: Viitorul ne aparține. Conferința Științifică Internațională a studenților și masteranzilor, ediția a IV-a. Chișinău, Artpoligraf, 2014, p. 101;
 4. Coropceanu E., Nedbaliuc R., Nedbaliuc B. *Motivarea pentru instruire: Biologie și chimie*. Chișinău, UST, 2011;
 5. Dănăilă L., Golu M. *Tratat de neuropsihologie*. Vol. I, II. București, Editura Medicală, 2006;
 6. Joiță E., Vali I., Frăsineanu E. et al. *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*. Ediția a II-a. București, E.D.P., 2008;
 7. Kulcsar T. *Factorii psihologici ai reușitei școlare*. București, E.D.P., 1978.
-

FORMAREA CONTINUĂ A PROFESORULUI – DEZIDERAT AL ȘCOLII CONTEMPORANE

Rezumat. *Articolul prezintă o sinteză a evoluției conceptului de formare continuă în diverse surse de specialitate. Astfel, sunt date principiile formării continue, orientările pentru formarea continuă, componentă esențială în reformarea școlii de astăzi.*

Cuvinte-cheie: *formare continuă, principii de formare continuă, orientări ale formării continue.*

Formarea continuă: un concept larg

Formarea continuă are ca obiectiv o mai bună adaptare a serviciilor educative la provocările școlii de astăzi. Dinamica societății conduce la evoluția unei participări mai active a personalului în formare, ținând cont de nevoile lor particulare și de experiența profesională. În plus, noile modalități de formare continuă dețin întâietate: autoformarea, formarea de către colegi, participarea la diverse produse/lucrări pedagogice; participarea la proiecte de cercetare-acțiune și utilizarea tehnologiilor de informare și comunicare.

În literatura de specialitate se vehiculează noțiunea de formare inițială continuă, care prevede centrarea pe numeroase competențe formate progresiv pe tot parcursul vieții. Aceste competențe se dezvoltă încadrându-se în etapele formării inițiale, a formării practice, a inserției profesionale, apoi în practica meseriei, astfel se consolidează evaluarea/validarea profesională. Activitățile de formare continuă sunt structurate în funcție de nevoile colective și individuale determinate de profesori. Pentru a obține un plan de formare continuă diversificat și echilibrat, se ține cont de nevoile referitoare la diferite dimensiuni în jurul cărora se structurează în mod egal formarea inițială:

- o solidă cultură generală;
- abilități relaționale, atitudini de acceptare, toleranță și deschidere față de toți elevii;
- gestionarea disciplinelor și a programelor de studii specifice acestora;
- competențe în domeniul didacticii, a gestiunii clasei și evaluării acesteia;

- cunoașterea istoriei profesiei (conștientizarea rolului social și a dimensiunii etice) și a capacității de a se identifica cu aceasta în privința evoluției acesteia [8, p. 10];
- competențe referitoare la cercetare-acțiune și la inovație;
- o capacitate de funcționare autonomă și creativă, un spirit critic și capacitate de reflecție asupra practicii sale [*Ibidem*, p. 11].

Formarea continuă înglobează o realitate vastă. Obiectivele care ghidează activitățile de formare sunt grupate pe trei axe de dezvoltare: dezvoltare personală, dezvoltare în raport cu nevoile organizaționale și dezvoltare profesională [*Idem*, p. 11]. Pentru a răspunde nevoilor de dezvoltare personală, formarea continuă permite actualizarea cunoștințelor și a abilităților în ceea ce privește fundamentele predării: metode pedagogice, cunoștințe disciplinare sau de specialitate în formarea profesională etc. Formarea continuă permite de a avea o atitudine critică față de modalitățile de a face și de a iniția cercetarea în mediul școlar.

Pentru a susține dezvoltarea în raport cu nevoile organizaționale, formarea continuă contribuie la achiziționarea cunoștințelor referitoare la cadrul organizațional în care evoluează personalul didactic. Formarea continuă trebuie, mai ales, să asigure implementarea legilor, regulamentelor, politicilor și a programelor de studii. De asemenea, formarea continuă susține dezvoltarea competențelor pentru a asigura funcționarea eficientă într-o societate aflată în schimbare. Personalul didac-

tic astfel achiziționează cunoștințe, formează abilități și atitudini pentru a participa la realizarea intereselor școlii, pentru a colabora cu părinții, pentru a lucra cu partenerii săi într-o organizație școlară [8, p. 11]. Esențial este ca nevoile de dezvoltare personală să fie încadrate în proiecte de formare continuă individuale și colective.

În continuare vom enumera câteva **principii de formare continuă**:

1. Formarea continuă: o necesitate

Diferite modele de formare continuă au plus valoare pe de o parte, precum și anumite repercusiuni asupra serviciilor educative furnizate de profesori la clasă și asupra contribuției acestora la responsabilitățile instituției de învățământ. Modelele de formare continuă furnizează personalului didactic atât mijloace de transfer în practica lor școlară, cât și mari teorii pedagogice, care, de fapt, fundamentează teoretic personalitatea cadrului didactic [8, p. 12].

2. Formarea continuă: o responsabilitate individuală

Profesorii au responsabilitatea de a fi la curent cu toate noutățile în domeniul disciplinei școlare și în psihopedagogie. Orice apartenență la o profesie presupune de fapt angajamentul într-un proces continuu de dezvoltare. Profesionalizarea cadrului didactic trebuie să fie însoțită de o anumită autonomie cu privire la metodologia de formare. De multe ori întâlnim în literatura de specialitate că achiziționarea lui *a ști, a ști să faci și a ști să fii* cere participarea activă a elevilor din clasă. De asemenea, dezvoltarea profesională este posibilă dacă fiecare individ este actorul principal al formării sale continue [Ibidem].

3. Formarea continuă: o responsabilitate colectivă

Activitatea în cadrul sistemului educațional implică mai mulți parteneri. Fiecare profesor are angajamentul de a realiza activități de formare continuă și aceasta din urmă este favorizată de mediul în care activează cadrele didactice. Prezența mai multor parteneri implică prezența mai multor proiecte de dezvoltare în echipă. Formarea continuă este un proces educațional care implică participarea atât a cadrelor didactice, cât și a direcției instituției de învățământ, a unor comisii școlare etc.

Analizând conceptul de formare continuă, sintetizăm unele **orientări pentru formarea continuă**:

1. Formarea continuă în ansamblu trebuie să

fie accesibilă personalului didactic. Resursele temporale și financiare care sunt alocate pentru realizarea activităților de formare riscă mult să fie inferioare nevoilor de formare.

2. Formarea continuă trebuie înscrisă într-un proiect de evoluție permanentă. Însuși conceptul de formare continuă include noțiunea de progres în timp și totalitatea activităților de formare într-un ansamblu coerent. Instrumentele de formare trebuie să fie parte integrantă în proiectele individuale și colective. În literatura de specialitate întâlnim mai multe etape în evoluția formării continue: determinarea nevoilor, planificarea strategiilor pe termen scurt, mediu și lung, concretizarea activităților selectate, monitorizarea și evaluarea efectelor și revizuirea planului în ansamblu.

3. Formarea continuă trebuie să corespundă nevoilor persoanelor care activează într-o instituție. Învățarea este individuală, dar educația este o operă colectivă. Acest fapt constituie o provocare a unei satisfacții convenabile nevoilor individuale și instituționale în același timp. Învățarea individuală trebuie să permită indivizilor și echipeilor din școală să achiziționeze cunoștințe, să formeze competențe, să le dezvolte și să atingă reușita educativă, obiectiv spre care tind serviciile școlare [4, p. 14]. Cercetările recente au demonstrat că este eficient de a satisface nevoile definite de echipele școlare. Schimbările din practica școlară decurg din faptele învățate în cadrul proiectelor de echipă și atunci când apar dificultăți pot fi evitate, de asemenea, cu ajutorul și sprijinul echipei. Formarea continuă se desfășoară după o consultare și un parteneriat unde un loc primordial îl ocupă autonomia și profesionalismul personalului didactic, fără a neglija nevoile instituției. Profesorii sunt primele persoane care definesc nevoile de formare continuă.

4. Formarea continuă trebuie să fie un refugiu al adaptării serviciilor educative la nevoile sociale în domeniul educației. Pentru a realiza schimbarea unor aspecte în domeniul educației, este necesar ca profesorii să adere la noile obiective, să achiziționeze noi cunoștințe și să dezvolte noi competențe profesionale.

5. Formarea continuă se axează pe o varietate de mijloace, mai ales, pe experiența personalului didactic. Orice experiență profesională nu se transformă automat în

competențe sau în performanțe așteptate. Este necesar de a avea o atitudine critică asupra practicii profesionale, altfel spus, este necesar de a avea o practică reflexivă. Schimbul de experiență pedagogică, observarea reciprocă în clasă și lucrul în echipă sunt unele dintre metodele prin care personalul didactic poate să urmeze demersul său de practică reflexivă. De asemenea, profesorul accentuează cercetarea-acțiune, modul particular de îmbogățire/dezvoltare a învățării active, fiind considerate modalități de învățare tradițională, cum ar fi cursurile magistrale, cercetările documentare etc. [4, p. 15]. Instituția de învățământ este un sistem deschis care se îmbogățește din diferite surse externe. Personalul său poate să se angajeze în construirea cunoștințelor profesionale cu partenerii din alte instituții de învățământ sau din alte medii educaționale. Există o diversitate de modalități pentru a atinge obiectivele formării continue a personalului didactic. Formarea continuă direcționează implicit la autoformarea cadrului didactic, fapt relevat în literatura de specialitate. Nu sunt excluse și alte modalități, cum ar fi frecventarea cursurilor la universități, cercetarea-acțiune, colocvii și congrese, stagii de formare, schimbul de experiențe pedagogice, care pot adapta formarea continuă la trăsăturile distincte ale mediilor școlare [Ibidem, p. 16].

6. *Formarea continuă trebuie să fie obiectul unei evaluări formative.* Implementarea unei practici reflexive vizavi de acțiunile întreprinse contribuie la dezvoltarea individuală și colectivă a competențelor profesionale [Idem, p. 16].

7. *Formarea continuă trebuie să fie valorizată.* Extinderea modelelor de recunoaștere a formării continue a personalului didactic reprezintă un obiectiv major al oricărei instituții de învățământ. Recunoașterea diverselor filiere de formare continuă are un dublu obiectiv: valorizarea personalului didactic prin punerea în valoare a traseului său profesional și elucidarea gestionarilor mediului școlar cu privire la competențele formate de personalul didactic. Recunoașterea formării continue va putea prezenta progresele profesorului în activitatea profesională, va favoriza mobilitatea acestora pe verticală și orizontală [4, p. 16]. Recunoașterea competențelor formate și dezvoltate de personalul didactic constituie un progres în salariul profesorului. În fine, este de menționat că achiziții-

le experiențiale reprezintă un mijloc de privilegiat.

Una dintre problemele sistemului de formare continuă reprezintă elaborarea curriculumului național de formare continuă, a paradigmei și a metodologiei de formare continuă etc. Astăzi se cere o schimbare în domeniul formării didactice a viitoarelor cadre didactice din învățământ. Dezvoltarea unei piețe a programelor de formare continuă furnizate de diverse instituții este o necesitate, dar cu respectarea cerințelor de formare continuă [5, p. 4]. Forma și conținutul formării continue trebuie modificate pentru a răspunde mai bine atât nevoii profesorilor cât și a școlii: bugetul programelor de formare continuă trebuie să fie suportat atât de la nivel central, cât și la nivel local, instituțional.

Formarea inițială și continuă a personalului didactic: componentă decisivă a reformei

Am intenționat să identificăm principalele perspective și tendințe înregistrate la nivel european în domeniul sistemului de educație/formare a cadrelor didactice. Printre acestea enumerăm:

- asigurarea unei dimensiuni europene a proceselor de formare a personalului didactic - formarea cadrelor didactice – componentă fundamentală a procesului de redefinire culturală a Europei contemporane;
- dezvoltarea carierei didactice prin intermediul proceselor evolutive de formare continuă/dezvoltare profesională;
- modelul profesionalizării carierei didactice – de la aptitudine la competența pedagogică;
- orientarea sistemelor de formare către competența pedagogică și performanța educațională;
- calitate și formare – standarde pentru pregătirea personalului didactic;
- mobilitate și dezvoltare profesională – sistemul de credite profesionale transferabile;
- dominantele curriculare ale programelor de formare – orientarea practică (practică pedagogică);
- managementul sistemelor de formare a cadrelor didactice – de la abordarea sistemică la abordarea pe programe și proiecte;
- e-learning/formarea la distanță – suport pentru sistemul de formare continuă a cadrelor didactice [5, p. 10].

Analizând politicile europene cu privire la formarea

profesională continuă, constatăm că *promovarea reprezentantă principalul stimulent pentru participarea cadrelor didactice la dezvoltarea profesională continuă*.

Participarea la dezvoltarea profesională continuă este în mod clar legată de promovare sau de un sistem de avansare la un grad profesional superior. Mai mult decât atât, în unele sisteme educaționale, profesorii nu pot fi luați în considerare pentru promovare fără să participe la activități specifice de dezvoltare profesională continuă. Cu toate acestea, dezvoltarea profesională reprezintă rareori singura condiție pentru avansare. Aceasta este mai degrabă doar una dintre cerințele necesare sau este considerată ca fiind un avantaj important. În general, dezvoltarea profesională continuă este un aspect important în evaluarea performanțelor cadrelor didactice. Or, sunt și țări (Belgia, comunitățile flamandă și franceză) care nu oferă cadrelor didactice niciun fel de stimulent explicit pentru a încuraja participarea acestora la dezvoltarea profesională continuă [2, p. 60-61].

Ion Al. Dumitru consideră că un aspect important în formarea profesională continuă reprezintă profesionalizarea didactică, care presupune raportarea la mai multe standarde [3, p. 15-20]:

1. standarde de natură instituțională, cu referire la instituțiile abilitate să formeze personalul didactic, la modul cum trebuie realizat, gestionat și condus programul de formare inițială și continuă a profesorilor;

2. standarde de natură curriculară care, la rândul lor, se referă la obiectivele programelor de pregătire a profesorilor (standarde de finalități), la conținutul acestor programe (standarde de conținut), la durata necesară formării continue a personalului didactic;

3. standarde instructionale, care vizează formele și modalitățile de organizare și desfășurare a pregătirii teoretice și practice a profesorilor, strategiile, metodele și tehnicile utilizate în programele de formare continuă a personalului didactic, care să conducă la formarea competențelor necesare exercitării profesiei didactice;

4. standarde de evaluare și certificare a competenței didactice și a nivelului acesteia care fac referire la calitatea prestației didactice, la progresul în cariera didactică, certificându-le.

E. Păun consideră că profesionalizarea didactică

este „un proces de formare a unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat, pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe (teoretice și practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective”. Dimensiunile profesionalizării care decurg din definiția dată de E. Păun sunt următoarele:

- profesionalizarea presupune descrierea (sau elaborarea) „identității profesionale astfel încât să fie generat la final un set de cunoștințe și competențe descrise și structurate într-un model profesional (standarde profesionale) care se asimilează sistematic și pe baze științifice”;
- profesionalizarea solicită și un efort corespunzător de legitimare a profesiei didactice în câmpul activităților și profesiilor sociale prin elaborarea unui model al profesiei didactice [Apud 7, p. 12].

Am încercat să sintetizăm componentele profesionalizării didactice, analizând viziunea unor autori [7] cu referire la problema formării inițiale și formării continue. În acest context, propunem un tabel unde se regăsește o comparație între analiza clasică și cea modernă referitor la școală, caracteristicile acesteia în diferite epoci ale evoluției sistemului educațional, ca mai apoi să ajungem la o viziune a profesionalizării în cariera didactică.

Sistemul de competențe cuprinde *cinci categorii fundamentale: competențe profesionale: competențe cognitive, competențe funcțional-acționale; competențe complementare: competențe digitale, competențe lingvistice, competențe de consiliere; competențe transversale: competențe de rol, competențe de dezvoltare personală și profesională; competențe de conducere, de îndrumare și de control; competențe dobândite prin programe de conversie profesională*.

În concluzie, menționăm că formarea profesională continuă are la bază o triadă de dimensiuni [6]:

- *dimensiunea cognitiv-axiologică*, care este axată pe capacități biofizice fundamentale (biologice, fizice, temperamentale) și capacități cognitiv-intelectuale (cognitiv-concrete, intelectual-raționale și intelectual-instrumentale);
- *dimensiunea motivațional-atitudinală* caracterizată de capacitățile reglatorii referitoare la: domeniul afectiv, motivațional, volițional, valoric-atitudinal, al orientării în problematică;

Tabelul 1. Componente ale profesionalizării pentru cariera didactică [1, p. 36]

<p>Pedagogia clasică: elevii se adaptează la profesor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Școala tradițională tip uniformă - Școala conservatoare - Școala pentru elevul modal, de mijloc 	<p>Pedagogia modernă: profesorul se adaptează la elevi.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Școală în schimbare - Școala pentru toți și pentru fiecare - Școală incluzivă
<p>Competențe nucleu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de transmitere; - de repetiție; - de persuasiune. 	<p>Competențe nucleu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interactivitate; - sociabilitate; - comunicare; - strategii alternative.
<p>Componente ale profesionalizării în cariera didactică:</p> <ul style="list-style-type: none"> - să stăpânească metodologia și conținuturile predării - să știe cum învață elevii și să construiască experiențe de învățare - să cunoască strategii eficiente de management al grupurilor de elevi - să asigure succesul școlar, social, civic și personal pentru toți elevii - să utilizeze tehnologiile moderne în predare și învățare - să colaboreze cu familia și comunitatea, pentru realizarea unui mediu pozitiv de învățare - să fie practicieni reflexivi 	

- *dimensiunea acțional-strategică* axată pe competențe normativ-generale și competențe acțional-metodologice (în previziunea, planificarea, organizarea situațiilor educaționale, în luarea deciziilor, în îndrumarea elevilor, în finalizarea, reglarea acțiunilor).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Chiș V. *Pedagogia contemporană – pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2005;
2. *Date cheie privind cadrele didactice și conducătorii de școli din Europa*. Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2013. Ediția 2013. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru publicații al Uniunii Europene. Disponibil la: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (vizitat 15.11.2015);
3. Dumitru I.Al. (coord.) *Calitatea formării personalului didactic*. Timișoara, Editura Mirton, 2007;
4. *Formarea centrată pe dezvoltarea competențelor*. Disponibil la: www.mels.gouv.qc.ca/adultes (vizitat 23.03.2015);
5. Iucu R. PROIECT: *Patru exerciții de politică educațională în România*. Tema II. Formarea cadrelor didactice – versiune de lucru. București, Centrul Educațional 2000+, UNICEF, 2005;
6. Joița E. *Management educațional*. Iași, Polirom, 2000;
7. Mogonea F.R. *Pedagogie pentru viitorii profesori*. Craiova, Editura Universitaria, 2010;
8. *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec, Ministère de l'Éducation, 1999.

COORDONATE ACTUALE PRIVIND FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE

Rezumat. În domeniul educației, formarea continuă se impune cu prioritate, deoarece evoluția socială atrage dezvoltarea științifică și schimbarea caracteristicilor generațiilor de elevi. Totodată, formarea continuă a cadrelor didactice necesită înnoiri în acord cu progresul tehnologic. Articolul conține argumente ale formării continue ca imperativ și o descriere teoretică a sistemelor actuale de furnizare a cursurilor.

Cuvinte-cheie: formare continuă, evoluție, e-learning, blended-learning.

În toate domeniile de activitate adulții sunt supuși constant unor procese persuasive de înțelegere a necesității de actualizare a achizițiilor profesionale, însă acest lucru se impune, cu prioritate, în domeniul educației. Trăim într-o societate nouă dar, pentru a susține progresismul și pentru a răspunde provocărilor sociale, „fiecare dintre noi trebuie să fie un învățător adevărat, ceea ce înseamnă că trebuie să fie deopotrivă discipol și maestru. Trebuie să ne instruiem pe noi înșine” [6, p. 91]. O realitate invocată de G. Berger în anul 1973 este încă de mare actualitate: „Prin însuși faptul că se accelerează, lumea noastră e un univers al noutății; aceasta înseamnă că învățământul capătă o nouă înfățișare. Rețetele sau procedeele pe care le-am învățat odată pentru totdeauna ar putea fi prea puțin eficiente în această continuă evoluție, care ne pune zilnic în fața unor situații neprevăzute”. Parafrazându-l pe pedagogul francez, putem observa că transformările, în special cele informaționale și științifice, care au avut loc în primul deceniu al secolului al XXI-lea, par a le depăși pe cele petrecute în veacul anterior. Acesta este unul dintre motivele puternice care ar trebui să mobilizeze profesorii în procesul de formare continuă. Ei sunt practic primii agenți ai formării instituționalizate, organizate și orientate către obiective educaționale concrete. Pentru că ei sunt cei care transmit valorile, știința și traseele formative individuale, este clar că sunt, în același timp, primii care trebuie să-și mențină competențele la nivel funcțional, să le adapteze transformărilor sociale și epistemologice. În plus, tot profesorii sunt aceia care au menirea formală de a sprijini adulții în procesul de

educație, iar aceasta constituie un alt motiv, dar și o stringență, pentru propria formare continuă. „În condițiile societății contemporane, aflată din ce în ce mai mult sub auspiciile schimbării continue, profesia de cadru didactic nu se mai poate reduce la vehicularea strictă a unor cunoștințe ce aparțin disciplinelor tradiționale. Acestea devin insuficiente în absența unor demersuri privind inovația, schimbarea și obligă cadrul didactic la o mai bună gestionare a tentațiilor de a considera educația un act reflex, marcat de comportamente blazate” [1, p. 21-22]. Ideea surprinsă de acest citat conține în mod complex, dar sintetic, principalele rațiuni care determină utilitatea formării continue. Este demonstrat faptul că elevii au nevoie, mai mult decât oricând, de orientări acționale și de capacități adaptative, dincolo de informațiile compacte și dificile pe care le-ar putea transmite profesorii ancorati într-o rigiditate științifică. Concluziile observațiilor nestructurate, realizate pentru analiza subiectivă a mediului social, sunt însă întărite de direcțiile strategice impuse de *idealul educațional*. O comparație a construcțiilor lingvistice care descriu idealurile educaționale din România și din Republica Moldova conduce către identificarea mai multor similitudini. Idealul educațional al societății românești contemporane impune, prin Legea Educației Naționale (nr. 1 /2011), „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru

incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii”. În Republica Moldova, Codul Educației prevede „formarea și dezvoltarea integrală a personalității, din perspectiva exigențelor culturale, axiologice, social-economice, științifice și politice ale societății democratice, pentru asumarea unui ansamblu de valori necesare propriei dezvoltări, realizării personale și integrării sociale și profesionale într-o societate a cunoașterii, în contextul valorilor europene”. Prin urmare, dezvoltarea integrală a personalității, formarea unui sistem de valori autentice și viabile, integrarea socioprofesională, sunt câteva dintre țelurile majore ale educației în ambele țări. Desigur că un ideal educațional poate fi materializat numai într-o lungă perioadă de timp, prin implicarea tuturor factorilor care contribuie la funcționarea sistemului și a procesului de învățământ. Însă cei mai importanți agenți ai schimbărilor educaționale, ai modelării personalității elevilor, de la cele mai mici vârste, sunt profesorii. Aceștia trebuie să conștientizeze că sunt importanți, fiecare în parte, fiecare cu disciplina și cu rolul lor, în parcurgerea traseului către idealul educațional. În studiul intitulat „Educația și dezvoltarea umană – provocări curente și de perspectivă”, realizat de Institutul de Politici Publice (Chișinău, 2010), se afirmă, cu sprijinul concluziilor experimental-statistice: „Calitatea instruirii depinde, în primul rând, de cadrele didactice care, prin activitățile lor cotidiene, asigură transmiterea valorilor culturale de la o generație la alta. Anume cadrele didactice transpun în viață politicile educaționale, formulate de autorități, trecute într-o mai mică sau mai mare măsură prin prisma propriilor lor convingeri și practici de viață”.

Așadar, un cadru didactic care deține concepții perimate despre educație, împietrite în autosuficiență și în credința că științele sunt imuabile, nu le poate asigura elevilor deschiderea către autonomie și către incluziunea într-o societate atât de imprevizibilă. La fel de adevărat este însă și faptul că astfel de profesori sunt, de regulă, mai rezistenți la schimbare și mai refractari la inovație decât cei orientați, în mod constant, către autoperfecționare. Aceste idei explică, în mare parte, amploarea fenomenului de formare continuă a cadrelor didactice, care sunt automotivate sau constrânse legislativ să participe relativ

frecvent la cursuri, pe toată durata carierei. Într-o sinteză ce reunește idei ale pedagogilor din mai multe zone ale lumii, utilitatea formării continue pentru dezvoltarea carierei didactice este indusă de următorii factori:

- *Provocările din clasă, prezente indiferent de momentul evoluției sociale* – „Profesorii se confruntă adeseori cu provocarea de a educa elevi cu diferite personalități, care se află la diferite niveluri de progres școlar. A ști cum să se conecteze cu toți elevii, indiferent de dezvoltarea lor aptitudinală, este esențial în convingerea că materialul educațional este difuzat adecvat pentru fiecare nivel. Formarea cadrelor didactice poate fi un instrument vital în asigurarea succesului școlar” [9];
- *Evoluția științelor și inovațiile din domeniul educației* – unul dintre obiectivele formării continue vizează „dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice și ameliorarea competențelor profesionale prin: actualizarea competențelor de bază, a cunoștințelor didactice și a celor din domeniul disciplinei predate, însușirea de noi competențe din didactica disciplinei și inițierea în noi metode și materiale didactice” [1];
- *Politicile educaționale, racordate cerințelor societății moderne* – prevăd „asigurarea unei dimensiuni europene a proceselor de formare a personalului didactic; formarea cadrelor didactice constituie componenta fundamentală a procesului de redefinire culturală a Europei contemporane” [5].

Necesitatea formării continue a cadrelor didactice este subliniată, cu insistență în ultima perioadă, de specialiștii implicați în acest sistem (psihopedagogi, formatori, cercetători etc.). Însă aceste intervenții pot fi derizorii atunci când se lovesc de rezistența celor care ar trebui să fie beneficiarii schimbării, mai precis oamenii catedrei. „Eforturile școlii pentru dezvoltarea personalului didactic devin insuficiente dacă nu sunt coroborate cu eforturile personale în această direcție. [...] Este necesară deplasarea accentului de pe managementul carierei pe automanagementul carierei (self-management), ceea ce implică asumarea devenirii profesionale la nivel

individual” [1, p. 115]. Altfel spus, funcția de organizare socioprofesională a formării trebuie să devină o realitate practică, vizibilă la scară largă, în vederea asigurării progresului și adaptării actului educațional la diversitatea de probleme din clasă.

La nivel global, conform teoriei capitalului uman, „guvernele ar trebui să privească *formarea cadrelor didactice nu ca pe o cheltuială, ci ca pe o investiție care poate produce un imens beneficiu: educație de calitate pentru toți*, de la primele niveluri de învățământ, constituind fundația pentru un învățământ profesional eficient și pentru învățământul superior și garantând că societatea cunoașterii este o societate a includerii.” [7, p. 29]. În sprijinul acestor demersuri, normele UE – așa cum se prezintă pe site-ului Comisiei Europene – prevăd ca toate cadrele didactice, dincolo de rolul lor de *transmițător de cunoștințe*, să fie antrenate în sisteme de dezvoltare profesională care să asigure „valorificarea nevoilor specifice ale fiecărui elev, dezvoltarea autonomiei elevilor, dobândirea competențelor-cheie, adaptarea predării la mediile multiculturale; utilizarea noilor tehnologii” [8]. În aceeași sursă se arată că „profesia de cadru didactic are caracteristici comune în întreaga Europă. Așadar, este necesară o viziune comună privind tipurile de aptitudini de care au nevoie profesorii, aplicată pe baza unor principii”. Aceste sugestii cu valoare de imperativ nu fac altceva decât să reitereze necesitatea formării continue, ca mijloc de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, ai cărei beneficiari principali trebuie să fie elevii. Cei mai mulți furnizori de formare continuă din statele membre ale Uniunii Europene, și nu numai din această arie, se axează, în prezent, pe programe care încorporează nevoile generale de dezvoltare profesională, identificate la nivel de sistem.

Odată cu accentuarea nevoii sociale și individuale de formare continuă a cadrelor didactice, s-a conturat și necesitatea diversificării modalităților de furnizare a cursurilor. Expansiunea instrumentelor și a tehnicilor multimedia a atras după sine modernizarea conceptului de formare continuă prin absorbția, și în această arie, a avantajelor TIC (tehnologia informației și a comunicațiilor). Multiplicarea și perfecționarea continuă a mijloacelor de comunicare a impus modificări atât la nivel de

sistem și de instituție, cât și la nivel personal, datorate necesității dezvoltării competențelor digitale. Există voci care consideră că achizițiile instrumentale în domeniul TIC constituie o a doua alfabetizare, întrucât nicio nouă abilitate sau competență nu se poate forma fără suportul tehnologiilor moderne de comunicare. O. Istrate evidențiază expansiunea comunicării rapide în toate domeniile de activitate: „observăm convertirea conținutului cultural din întreaga lume într-o formă digitală, făcând astfel produsele disponibile oricui, oriunde și oricând. Rețelele de comunicații cu arie largă și de mare viteză, legând continuu computerele din apartamente, sau de pe pupitrele elevilor, la biblioteci digitale de mare capacitate, schimbă condițiile culturale în care se desfășoară educația.” [4, p. 7].

Progresul tehnologic a reactualizat o perspectivă ce părea eludată într-un con de umbră: *educația la distanță*. Acest concept își are originile într-o serie de experiențe desfășurate la sfârșitul anilor '70 ai secolului trecut, în Germania, când s-au lansat primele cursuri multimedia. Ideea de învățământ deschis la distanță, în formula sa incipientă, încerca să substituie profesorul cu unele elemente de impact în evoluția tehnologiei (radio, televiziunea, mai târziu – computerul), pentru a întâmpina nevoile de învățare și de dezvoltare personală a unor oameni care trăiau în zone izolate, cu acces limitat la formele instituționale de educație. Astfel de programe au fost extinse ulterior, însă la fel de repede s-a reconfirmat convingerea că în orice tip de comunicare, inclusiv în cea educațională, factorul uman joacă un rol care nu poate fi ignorat. Timp de mulți ani, deși n-a dispărut complet dintre preocupările pedagogilor, conceptul de educație la distanță a fost valorificat ca alternativă, dar fără a i se acorda aceeași importanță ca educației clasice.

Creșterea numerică și calitativă a posibilităților de comunicare rapidă a impus reanalizarea posibilităților de a furniza servicii educaționale la distanță. Dinamica socială, multiplicarea responsabilităților și a preocupărilor cotidiene au determinat educabilii (în special pe cei adulți) să caute modalitățile optime de a îmbina învățarea cu exercitarea eficientă a rolurilor individuale. Așa s-a constituit sistemul de învățare cu suportul computerului

conectat la internet, denumit generic *e-learning*. Acesta își are rădăcinile atât în primele paradigme tehnice ale educației la distanță, cât și în modelul învățării asistate de ordinator (IAO). Soft-urile didactice au fost inventate înainte de dezvoltarea masivă a Internetului, chiar dacă, la început, aveau o construcție rudimentară și presupuneau mari eforturi umane și materiale în comparație cu utilizarea facilă și expansivă la care asistăm astăzi.

„Precursorul Internetului datează din 1965, când Agenția pentru Proiecte de Cercetare Înaintate de Apărare - a Ministerului Apărării, *Department of Defense* sau *DoD* din SUA (*Defence Advanced Research Projects Agency*, en: DARPA) a creat prima rețea de calculatoare interconectate sub numele *ARPAnet*” [10]; acest moment a revoluționat dezvoltarea comunicațiilor în întreaga lume, absorbind-o, treptat, într-o societate bazată pe cunoaștere. Internetul și computerul au devenit cel mai folosit cuplu tehnologic pentru comunicare rapidă, ignorând distanța și granițele dintre state. Toate facilitățile oferite de comunicarea virtuală au fost exploatate, incluzându-se între avantajele și posibilitățile educației la distanță. Însă ca orice curent nou, educația la distanță a înregistrat și limite; mai mult decât atât, unele dintre acestea au fost semnalate de inovatorii sistemului și nu de adepții modelelor tradiționale de învățare.

Deși departe de primele paradigme practice, incomplete și empirice prin raportare la evoluția ulterioară, programele de educație la distanță furnizate astăzi păstrează aceeași chintesență critică: dezavantajele induse de inexistența interacțiunilor directe dintre profesor/formator și aceia care studiază. Participanții la astfel de programe, dar și specialiștii în educație, au constatat că unele teme de curs necesită abordări acționale, schimburi directe de opinie și clarificări practice. Deci, rolul de facilitator direct al învățării pe care îl deține, prin specificul profesiei, orice cadru didactic, a fost reconsiderat. Ca urmare a acestor constatări, s-a dezvoltat sistemul de învățare *blended-learning*, care îmbină, în mod judicios, lecțiile desfășurate în clasă cu activitățile desfășurate pe o platformă online. Conform etimologiei (engl. „*blended*” = „amestecat”, „*learning*” = „învățare”), conceptul combină elemente ale educației de tip tradițional (față-în față) cu unele secvențe educaționale furnizate la distanță. Acest tip de educație este vehiculat și sub forma altor construcții lingvistice („învățare-hibrid”, „învățare integratoare”, „multi-metodă de învățare”) [10], însă expresia în limba engleză a fost adoptată la nivel internațional și a fost deja introdusă în diverse referințe ale furnizorilor de educație. Una dintre definițiile clarificatoare descrie acest concept

Tabelul 1. Sisteme actuale de formare continuă

Sistemul de formare	Caracteristici
<i>Clasic (formare față-în-față)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Toate activitățile se realizează în sala de curs; - Grupa de cursanți este constituită în prealabil; - Există un calendar al cursurilor relativ inflexibil; - Comunicarea între formator și cursanți este directă; - Evaluarea finală se susține la aceeași dată, cu toți participanții.
<i>e-learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Variantă modernă a educației la distanță; - Toate activitățile se desfășoară pe o platformă online; - Grupa de cursanți există scriptic, la furnizor, dar participanții și formatorii nu interacționează direct; - Programul cursului conține termene-limită, dar cursanții îl pot accesa la orice oră și în orice zi doresc (lecții asincrone); - Evaluarea finală se parcurge individual, într-un moment ales de cursant, în intervalul specificat de tutore.
<i>Blended-learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Unele activități se desfășoară în sala de curs, iar altele pe o platformă online; - Grupa de cursanți este constituită în prealabil; - Calendarul cursurilor este fix doar pentru activitățile în sală; - Comunicarea dintre formator și cursanți este atât directă, cât și virtuală (prin lecțiile asincrone); - Evaluarea finală se poate desfășura în sală, online sau combinat.

ca pe o „cale de a învăța, facilitată de combinarea eficiență a diferitelor moduri de livrare a conținuturilor, a metodelor de predare și a stilurilor de învățare, bazată pe o comunicare transparentă a tuturor părților implicate în desfășurarea cursului” [2]. Nu se cunoaște cu certitudine momentul genezei acestui sistem de furnizare a educației, însă specialiștii în domeniu sunt de acord că el a funcționat inițial pe baza unor tehnici foarte simple, de tipul creion-hârtie. Odată cu apariția și dezvoltarea computerelor și a rețelelor de socializare, conceptului *blended-learning* i-a fost imprimată o marcă tehnologică, fiind asociat cu utilizarea platformelor de învățare online.

În esență, cele trei sisteme de formare se diferențiază sub aspect structural-organizatoric, întrucât celelalte componente (curriculum, evaluare, certificare) nu pot fi îndepărtate de rigorile psihopedagogice subsumate calității și eficienței. Totuși, desprinderea de sistemul clasic de formare continuă, prin introducerea unor secvențe de învățare la distanță, sau chiar prin substituirea acestuia cu e-learning, poate facilita abordarea diferențiată a conținuturilor și dezvoltarea în mod individual a competențelor, deci poate accelera atingerea obiectivelor propuse. *Centrarea pe acela care învață* – un imperativ intens discutat (și disputat uneori) de către pedagogii contemporani – poate fi asigurată cel mai mult prin intermediul sistemului *blended-learning*. Acesta este orientat atât către caracteristicile de personalitate ale cursantului, cât și spre nevoile individuale de dezvoltare personală sau profesională, fără a se omite *necesitatea interacțiilor directe* – componentă intrinsecă a socializării specifice umane. Așadar, conceperea programelor de formare în sisteme alternative nu presupune schimbarea unor componente curriculare, ci abordează modalități alternative de operaționalizare a acestora.

Deși nu era o noutate pe piața educațională, sistemul *blended-learning* a pătruns cu doar câțiva ani în urmă în formarea continuă a cadrelor didactice

din Republica Moldova și din România. În intervalul 2007-2008, perioadă în care *blended-learning* și-a făcut apariția în câmpul formării profesorilor, mulți specialiști în formare – trainerii, metodiștii ai caselor corpului didactic, cadre didactice din universități – ofereau slabe șanse expansiunii programelor furnizate în acest mod. De altfel, *blended-learning* era foarte puțin cunoscut în rândul profesorilor-cursanți, iar metodologia de acreditare a programelor de formare continuă din România nici nu includea acest prototip, ce părea al unui viitor mai mult sau mai puțin îndepărtat. Așadar, reticența unor cadre didactice în fața acestei inovații, costurile ridicate ale platformelor e-learning profesionale, inexistența unui cadru legislativ de recunoaștere, păreau să țină pe loc dezvoltarea *blended-learning*. Din fericire, posibilitatea accesării finanțărilor europene a schimbat, în mod evolutiv, direcțiile de progres ale formării continue. Astfel, alături de educația tinerilor și de educația adulților realizată în diverse alte modalități, formarea continuă a cadrelor didactice s-a înscris în *noua paradigmă a educației*, care se bazează pe toți factorii de inovație aflați în plin proces de dezvoltare: „1. dezvoltarea tehnologică, 2. noile teorii pedagogice și 3. împărțirea responsabilității pentru educație cu diverse alte instituții, care duc la reliefarea unor caracteristici ce dau măsura acestei paradigme: fluiditatea rolurilor, curriculum orientat spre necesitățile particulare ale studentului, resurse distribuite, facilități virtuale, lecții asincron.” [4, p. 7-8].

În concluzie, formarea continuă a cadrelor didactice nu se limitează la a fi un imperativ generat de evoluția socială, ci trebuie supusă unui proces de actualizare în acord cu expansiunea mijloacelor de comunicare modernă. Astfel, cadrele didactice vor identifica atât oportunități de dezvoltare profesională, cât și modalități de integrare în circuitele evolutive specifice societății bazată pe cunoaștere.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Anghelache V. *Managementul schimbării educaționale*. Iași, Institutul European, 2012;
 2. Cleveland Innes M.F., Garrison D.R. *An Introduction to Distance Education*. New York, Routledge, 2010;
 3. Cozma T., Diac G. (coord). *Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern*. București, Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2008;
 4. Istrate O. *Educația la distanță. Proiectarea materialelor*. București, Agata, 2000;
 5. Iucu R. *Patru exerciții de politică educațională în România*. Proiect. Tema II: Formarea cadrelor didactice. București, Centrul Educația 2000+, 2005;
 6. Krishnamurti J. *Despre educație. Arta învățării și valoarea vieții*. București, Herald, 2008;
 7. Zgaga P. *Formarea cadrelor didactice în Europa de Sud-Est. O perspectivă regională*. Rețeaua Sud-Est Europeană de Cooperare în Educație, 2004-2006;
 8. www.eric.ed.gov;
 9. www.scribd.com;
 10. www.texaslearn.com.
-

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ ДИПЛОМАТИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ШАХМАТНОЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Rezumat. În articol sunt expuse principalele direcții de dezvoltare a calităților profesionale la studenții universităților cu profil diplomatic în procesul practicării șahului.

Cuvinte-cheie: reformarea învățământului, calități profesional semnificative ale specialistului, pronosticarea rezultatelor activității, autoanaliză critică, gândire logică și creativă dezvoltată, forme reproductive și creative de activitate, program-tip de formare.

Образование всегда являлось тончайшим барометром духовного здоровья общества. Общество немислимо без хорошо подготовленных, по-новому мыслящих кадров – не только высоких профессионалов с пытливым, новаторским отношением к своему предназначению, но и раскрепощенных духовно и нравственно, умеющих работать в современных реалиях.

Одним из следствий происходящего реформирования образования явилось увеличение объема учебной информации, повышение требований к выпускникам системы высшего образования. В связи с этим возросла важность профессионально значимых качеств, которые должны формироваться у студентов в процессе их подготовки к будущей профессиональной деятельности. В основе развития профессионально значимых качеств, как в процессе изучения основ, так и самой шахматной игры лежит сходство способностей, умений и навыков, составляющих качеств деятельности шахматиста и молодого специалиста высшего учебного заведения: объективная оценка своих и чужих действий, прогнозирование и предвидение результатов деятельности, самодисциплина, волевое начало, критический самоанализ, способствующий самовоспитанию.

К таким качествам относятся, в частности, развитое логическое и творческое мышление, память, внимание [5; 6; 9]. Их формирование – одна из важнейших задач образовательного процес-

са в высшем учебном заведении (М.Н. Жуков; М.И. Станкин).

Однако анализ вопросов повышения эффективности учебного процесса в системе высшей школы и проблем образования в целом показал, что содержание, структура и организация воспроизводства специалистов не в полной мере удовлетворяют потребности общества. Так как в процессе вузовского обучения у студентов не формируется в достаточной степени общий уровень культуры, готовность к творчеству, принятию нестандартных решений (В.И. Жернов).

Актуальность проблемы развития творческих качеств у студентов вуза связана с переходом от репродуктивных к творческим формам деятельности будущих специалистов. Содержание и способы организации обучения не позволяют студентам в полной мере реализовать творческие способности, интеллектуальный потенциал, что отрицательно влияет на профессиональное становление [1]. Ряд ученых отмечают недостаточность внимания, уделяемого в типовой программе обучения, развитию творческого начала у студентов в частности педагогического вуза (Н.А. Савотина; Н.В. Маханькова и др.). К примеру, система подготовки кадров по физической культуре и спорту не ориентирована на формирование творческого профессионального мышления, являющегося важным компонентом личности современного специалиста (С.Д. Невер-

кович) [10]. Одним из путей ее решения является включение в учебный процесс специального этапа адаптации обучаемых к восприятию творческих ситуаций (Е.Р. Яхонтов).

В этой связи, внедрение в образовательный процесс предмета „Теория и Методика шахматной игры” ускорит, по нашему мнению, процесс формирования профессиональных качеств необходимых выпускнику как ординарного ВУЗ-а, так специалисту окончившему Высшее Учебное Заведение дипломатического профиля. Так как, содержание учебного предмета „Теория и Методика шахматной игры”, сущность шахматной игры, как вида спорта и компонента физической культуры, обуславливает возможность использования их развивающего потенциала для формирования некоторых профессионально значимых для дипломата качеств. Тот факт, что во всем мире не перестает расти интерес к шахматной игре. Увеличивается количество людей, для которых шахматы становятся профессией. Это дает нам право утверждать, что шахматы играют историческую роль в жизни человечества, обогащая её уникальными эмоциональными переживаниями, которых не может дать ни один другой вид деятельности. Игра в шахматы содержит возможность реализовать врожденную потребность в соревнованиях на уровне мыслительной деятельности. В свою очередь эффективность мыслительной деятельности в значительной степени зависит от способности человека сосредоточиться на проблеме, „держат её в уме”, настойчиво работать над ней, преодолевать

возникающее при этом утомление, то есть от развития волевых качеств человека. Удовлетворение этой потребности способствует гармоничному развитию личности.

Использование шахматной игры для формирования ряда профессионально значимых для дипломата качеств определяется интеллектуальной и соревновательной деятельностью, психологическим противоборством игроков, эстетической красотой шахматной партии.

Одним из приоритетных направлений в подготовке современного дипломата является воспитание коммуникативно-компетентной личности – личности, умеющей строить свою речь в соответствии с правилами эффективного общения, аргументировано излагать свою точку зрения, успешно использовать выразительные средства языка, умеющей мыслить самостоятельно. Развитию коммуникативных способностей способствуют диалоговые формы и методы обучения, позволяющие осуществить систематическую подготовку личности к общению. Наиболее важным показателем коммуникативной культуры студентов является их „диалогическая ориентированность”, поэтому оптимальным методом формирования коммуникативной компетентности студентов, на наш взгляд, можно считать шахматные мероприятия, рамки и форма которых насыщенные как учебным, так и организаторским материалом, а соревновательный элемент делает дебаты весьма эффективным приемом комплексной подготовки студентов дипломатического ВУЗ-а.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Белозерцев Е.П. Педагогическое образование: реалии и перспективы. В: Педагогика, 1992, № 1-2, с. 61-66;
2. Григорьев С.И., Миронов В.Л. Проблемы университетского педагогического образования. В: Педагогика, 1994, № 4, с. 68-71;
3. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. СПб., Питер, 2001;
4. Ильин Е.П. Психология воли. СПб., Питер, 2000;
5. Ильин Е.П. Психология физического воспитания. Москва, Просвещение, 1987;
6. Ильин Е.П. Психология физического воспитания. СПб., РГПУ им. А.И. Герцена, 2000;

7. Коноплина Н.В. Развитие общего образования и изменение требований к подготовке педагогов. В: Подготовка и повышение квалификации педагогических кадров: проблемы, опыт, перспективы. Сб. науч. тр. Под ред. В. П. Симонова. Вып.1. Москва, 1999, с. 6-14;
8. Максимова Е.Ю. Формирование профессионально значимых качеств у будущих социальных педагогов. Автореф. дис. канд. пед. наук. Казань, 1999;
9. Мухамедалиев А. Структура качеств, профессионально значимых для деятельности преподавателя физического воспитания и тренера. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1980;
10. Неверкович С.Д. Игровые методы подготовки кадров. Москва, Высшая школа, 1995.



TABLA INTERACTIVĂ: APLICAȚII ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA-EVALUAREA EDUCAȚIEI MUZICALE ÎN GIMNAZIU

Rezumat. *Evoluția rapidă a Tehnologiei Informației și Comunicării (TIC) poate oferi noi instrumente de lucru pentru creație în orice domeniu artistic, inclusiv în cel muzical. E de la sine înțeles că pentru folosirea cât mai adecvată a acestor instrumente se impune asimilarea cât mai temeinică a modului de lucru cu acestea. Tabla interactivă oferă posibilități majore pentru diversificarea procesului educațional la educația muzicală.*

Cuvinte-cheie: *Educație muzicală, Tehnologia Informației și Comunicațiilor, noile tehnologii, multimedia, soft educațional, tablă interactivă.*

Introducere

Tehnologia Informației și a Comunicațiilor (TIC) oferă oportunități pentru a face studiul muzicii mai accesibil și a contribui la satisfacerea nevoilor muzicale ale fiecărui elev. TIC deja impune o reorganizare și redimensionare a *Educației muzicale* în ansamblu. Sunt enorme posibilitățile oferite de noile tehnologii. Important este să le valorificăm din perspectiva formării unei culturi muzicale a societății în ansamblu și a elevilor – în particular. Noile tehnologii sunt în concordanță cu standardele educaționale / de eficiență ale societății bazate pe cunoaștere. Tehnologia Informației și a Comunicațiilor joacă un rol tot mai important în procesul educațional, inclusiv la educația muzicală. Softurile muzicale de care dispunem în prezent, diferențiate prin concepție, destinație, modalități de operare etc., au revoluționat lumea sunetelor prin multitudinea de posibilități de operare cu materialul muzical [2; 3].

Aspecte practice ale TIC în Educația muzicală

Prezența tehnologiei în activitățile de educație muzicală nu este un fenomen recent. Inevitabil, aceasta face parte din educația muzicală încă de la apariția primelor posibilități de înregistrare și redare a muzicii folosite la scara largă și în mediile muzicale profesionale și semi-profesionale, începând cu gramofonul și

ajungând până la computer.

Problematica mijloacelor didactice pentru domeniul *Educației muzicale* trebuie privită din cel puțin două puncte de vedere: al totalității materialelor, dispozitivelor și aparatelor cu ajutorul cărora se realizează transmiterea și asimilarea informației didactice, înregistrarea și evaluarea rezultatelor obținute, precum și al metodicilor specifice *Educației muzicale*. Elementul de noutate îl reprezintă utilizarea TIC cu toate avantajele multimedia oferite [3; 11; 12].

În căutarea „frumosului” prin intermediul tehnologiei aplicate în educație, profesorii de muzică se regăsesc în situația de a regândi strategii de poziționare și de dezvoltare TIC în noul context al propriei lor discipline. Profesorii ar trebui să posede pe lângă cunoștințele teoretice și practice aferente disciplinei studiate și abilități de utilizare a TIC. Deci concentrarea pe utilizarea tehnologiilor informației și comunicațiilor de către profesori, inclusive de către profesorii de *Educație muzicală* și de către cei care învață devine o prioritate [1; 5; 10].

Ca disciplină școlară, *Educația muzicală* este desemnată să contribuie la realizarea educației estetice ale elevilor. Folosirea calculatorului și a instrumentului muzical la orele de *Educație muzicală*, oferă șansa învățării colaborative atât în plan motivațional, cât și în planul performanței (stimulează efortul și produc-

tivitatea individuală, dezvoltă inteligențele multiple, stimulează și dezvoltă capacități cognitive complexe, reduce la minim fenomenul blocajului emoțional al creativității). TIC joacă un rol important în dezvoltarea deprinderilor muzicale, în înțelegerea și cunoașterea fenomenului muzical. Acestea pot fi utilizate nu doar ca mijloace ale *Educației muzicale*, ci și ca un mediu diferit pentru expresia și interpretarea muzicală. Îmbinarea armonioasă a metodelor tradiționale cu cele moderne duce la descoperirea de noi idei, soluții în aspect didactic [2; 8].

Lecțiile de *Educație muzicală*, asemenea tuturor celorlalte materii din sfera artistică, au o deosebită importanță pentru dezvoltarea elevilor. Educația muzicală dezvoltă creativitatea elevilor, majorează siguranța de sine și capacitatea de exprimare a acestora. În plus, se observă și o creștere a nivelului de autodisciplină și a talentului organizatoric în rândul elevilor implicați în activități muzicale.

Tabla Interactivă, fiind conectată la un calculator, permite atingerea obiectivelor propuse utilizând toate beneficiile tehnologiilor comunicaționale și realizând o învățare activă. Tabla este ușor de învățat, înțeles și operat. Ea beneficiază de funcția de predare cu ajutorul arătătorului (pointer) și funcția de scriere a portativului electronic și este un mijloc de învățare eficient pentru predarea simultană.

Acest mijloc modern de predare-învățare-evaluare pune la dispoziție prin softul tablei Smart Notebook, elemente multimedia interactive care pot fi adaptate de către profesor, transformându-le, introducând conținut specific orei, prin diverse exerciții-joc care se pot utiliza pe parcursul etapelor lecției [1; 4; 10].

Tabla Interactivă poate fi valorificată atât pentru valențele ei formative de exersare a deprinderilor de utilizare a tehnologiilor digitale, de mobilizare a funcțiilor psiho-motorii în utilizarea TIC, cât și pentru creșterea randamentului însușirii coerente a cunoștințelor prin aprecierea imediată a răspunsurilor elevilor datorită utilizării diferitelor aplicații cu verificare automată și corectare. Alte avantaje ar fi: conștientizarea faptului că noțiunile învățate încă din clasă își vor găsi utilitatea în rezolvarea misiunilor muzicale pe parcursul orelor, la

partea de consolidare și fixare a cunoștințelor ceea ce are ca efect învățarea lecției din clasă, stimularea gândirii logice, instalarea climatului de competitivitate. Un alt aspect este amplificarea motivației elevilor în procesul de învățare.

Softurile muzicale care se regăsesc în mediul profesional se pot importa și adapta la nivelul activităților de educație muzicală, folosindu-le versiunile simplificate. Astfel, elevii au acces la creația muzicală plasată pe calculator chiar dacă nivelul competențelor lor muzicale de scris-citit muzical, de interpretare instrumentală sau nivelul cunoștințelor de teorie muzicală este redus [1; 7; 9].

Utilizarea Tablei interactive în cadrul *Educației muzicale* determină o atitudine pozitivă a elevilor față de această disciplină. Activitățile multimedia cu Tabla Interactivă la disciplina Educația muzicală se realizează și în echipă, prin schimb de informații și cooperare în rezolvarea unor sarcini de lucru, varietatea resurselor de informații ajută la realizarea produsului muzical final. Învățarea devine una prin cooperare care contribuie la dobândirea cunoștințelor prin utilizarea multiplelor elemente multimedia.

Folosind acest dispozitiv, cu programul SMART NOTEBOOK, activitățile de educație muzicală devin captivante și interesante pentru elevi. Ele includ toate etapele lecției (de la teorie și audiere, până la vizualizări, teste, interpretare, creare și evaluare). Designul lecției SMART oferă valorificare potențialului artistic al fiecărui copil de gimnaziu.

Produsul propus poate îmbina toate funcțiile claviaturii, portativului, melodiei, și ton, astfel încât elementele muzicale teoretice sunt atașate pe Tabla Interactivă. Relațiile dintre aceste elemente sunt clare, conectând inteligent claviatura, melodia și indicarea semnelor de transpunere prin linia glisantă a scării muzicale, astfel încât demonstrația elementară a teoriei muzicii să fie simplă și vizuală pentru îmbunătăți studiul educației muzicale [4; 13].

O activitate la educația muzicală în care s-a valorificat Tehnologiile Informaționale și de Comunicație a fost realizată cu elevii clasei a V-a (din L.T. „*Principesa Natalia Dadiani*”, mun. Chișinău), având genericul

„Muzica și teatrul”. Prin intermediul softurilor, elementelor oferite de Tabla Interactivă, o atare lecție de *Educație muzicală* a devenit mult mai atractivă pentru elevi. Ulterior – înalt apreciată – lecția a fost desfășurată și în cadrul Simpozionului Pedagogic Internațional „*Tehnologii didactice moderne*” (IȘE) cu participarea a 15 elevi ai clasei a V-a „A” (din L.T. „*M. Eminescu*”, mun. Chișinău) [6].

Lecția de *Educație muzicală* a fost structurată pe cele patru domenii principale, care duc la formarea competențelor disciplinare specifice (Figura 1):

- creația elementară muzicală în sinteză cu alte arte;
- audiția / receptarea muzicii;
- interpretarea vocală / corală / instrumentală a muzicii;
- analiza-caracterizare a muzicii.



Figura 1. Domeniile principale care formează competențele specifice ale Educației muzicale

Domeniul I – Creația elementară muzicală în sinteză cu alte arte (Figura 2). Acest domeniu include partea teoretică a lecției (concepte, noțiuni, asemănări și deosebiri, informație adăugătoare la tema dată, exemple și imagini). Compartimentul contribuie la dezvoltarea competenței specifice *Educației muzicale*: Cunoașterea și înțelegerea diversității fenomenului muzical-artistic din perspectiva semnificațiilor emoționale, estetice, sociale și spirituale.

Operă este un termen desemnind o formă de teatru, fiind deseori denumită *teatru liric*, în care întreaga acțiune se desfășoară total sau predominant utilizând muzică și cântat. Interpreții operii trebuie să posede în primul rând calități vocale deosebite, care conferă genului muzical identitatea sa definitorie.

Claudio Monteverdi este considerat **atașul primei opere** în adevăratul sens al cuvântului – La Favola d’Orfeo (Legenda lui Orfeu, 1607). În 1637 se deschide primul teatru de operă public: Teatro di San Cassiano din Veneția, un teatru comercial, în care publicul avea acces pe baza de bilet.

Începuturile **operei** se regăsesc în epoca renascentistă. Prima operă care pare a se fi cântat vreodată a fost Dafne compusă de Jacopo Peri în 1597 pe un libret de Ottavio Rinuccini și reprezentată la Palazzo Corsi din Florența în timpul Carnavalului din 1598.

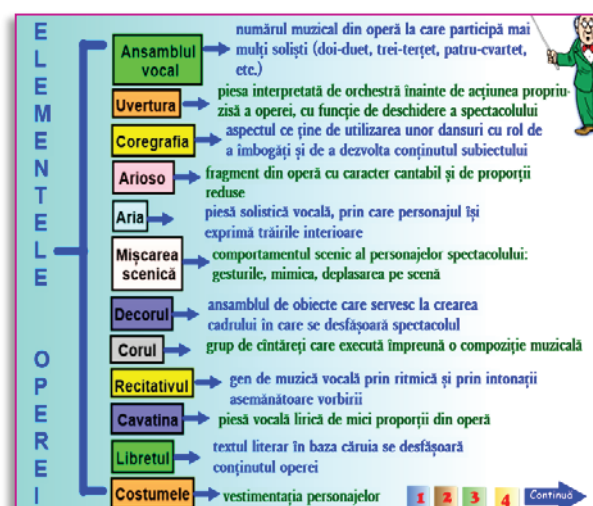


Figura 2. Creația elementară muzicală în sinteză cu alte arte

Domeniul II – Audiția / receptarea muzicii (Figura 3). Acest compartiment cuprinde repertoriul muzical propus pentru audiție/vizualizare: (filme, concerte, spectacole, date despre viața și activitatea compozitorilor, autorilor, interpreților autohtoni și universali). Elementele multimedia oferă elevilor posibilitatea de a observa și analiza caracteristicile specifice fiecărui gen muzical și de a determina mijloacele artistice, caracterul melodiei, tempoul, nuanțele dinamice, și tipul interpretării. Acestei etape ale lecției i se atribuie competențele specifice: Identificarea mijloacelor de expresivitate muzicală în corespundere cu rolul fiecăruia în redarea imaginii artistice și a mesajului ideatic al lucrării și utilizarea terminologiei muzicale specifice pentru caracterizarea și aprecierea muzicii.

Elevii pot să se expună asupra conținutului de imagini muzicale, pot descrie interpretul, să explice și comenteze semnificațiile creațiilor. Elevii pot caracteriza multitudinea sentimentelor redade de compozitor și interpret.

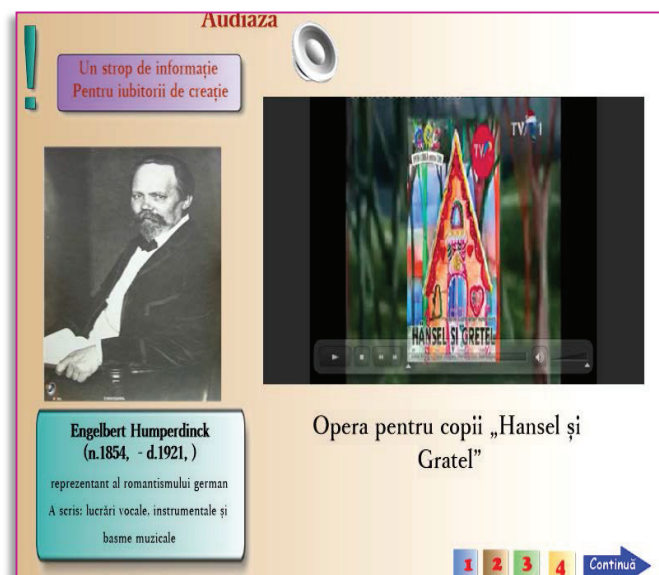


Figura 3. Audiția / receptarea muzicii

Domeniul III. Interpretarea vocală / corală / instrumentală a muzicii (Figura 4). Cântecul este mijlocul prin care se realizează cea mai mare parte dintre sarcinile educației. El dezvoltă dragostea elevilor pentru familie, ținut natal, patrie, natură etc. În activitățile de cânt, elevilor li se formează priceperi și deprinderi de a cânta în colectiv și individual vocal/instrumental, li se dezvoltă vocea, auzul, simțul melodic precum și cel ritmic. Repertoriul utilizat în cadrul lecției de educație muzicală trebuie ales după diverse criterii:

- Concordanța cu subiectul și scopul lecției;
- Valoarea estetică și educativă;
- Accesibilitatea lor pe clasa respectivă.

Domeniul dat dezvoltă următoarele competențe specifice:

- Participarea afectivă în actul muzical de interpretare, receptare și promovare a valorilor muzicale naționale și universale;
- Demonstrarea abilităților muzicale și integrarea în activități cultural-artistice școlare și extrașcolare.

Prin plasarea claviaturii Virtual Piano cu orientare către elevi, aceștia pot vedea clar abilitățile inter-

pretative ale profesorului, ba chiar se pot iniția și ei în interpretarea instrumentală. Acest tip de instruire vizuală îmbunătățește cu succes calitatea și viteza procesului de învățare. Este o schimbare radicală, elevii pot învăța cu ajutorul tablei mult mai ușor, tehnologia modernă și echipamentul electronic face cursurile mult mai atractive [5; 12].



Figura 4. Interpretarea vocală / corală / instrumentală a muzicii

Domeniul IV – Analiza – caracterizare a muzicii (Figura 5). Acest domeniu presupune o misiune muzicală, dedicată elevilor, care oferă posibilitatea de a demonstra cunoștințele ce țin de teoria muzicii, audieri, cânt și informații însușite la tema dată, prin diverse metode interactive, jocuri muzicale, careuri și concursuri muzicale distractive.

Competențele specifice *Educației muzicale* care pot fi dezvoltate la acest domeniu sunt următoarele:

- Cunoașterea și înțelegerea diversității fenomenului muzical-artistice din perspectiva semnificațiilor emoționale, estetice, sociale și spiritual;
- Identificarea mijloacelor de expresivitate muzica-

lă în corespundere cu rolul fiecăruia în redarea imaginii artistice și a mesajului ideatic al lucrării.

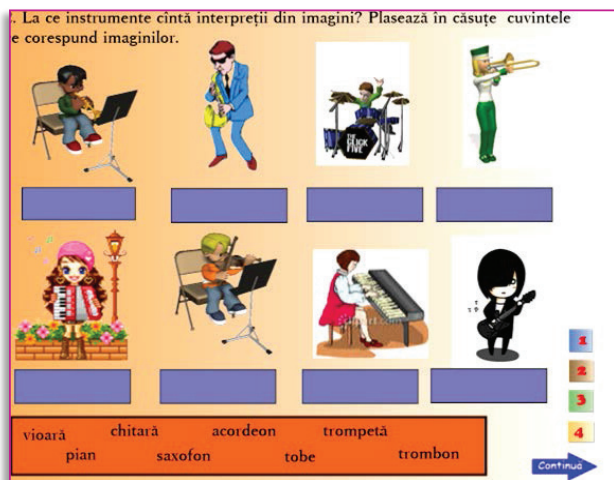


Figura 5. Analiza – caracterizare a muzicii

La etapa evaluare, am propus elevilor să se autoevalueze singuri. Starea de stres și emotivitatea a elevilor a fost redusă. Posibilitatea evaluării simultane a mai multor elevi cu nivele de pregătire diferite, a integrat toți elevii, deoarece testele de evaluare au fost realizate pe nivele de dificultate diferite.

Testul de evaluare (Figura 6) a cuprins un set de întrebări cu alegere multiplă ce a oferit posibilitatea verificării imediate și a unui feed-back cu un procent care a cuantificat în ce măsură a răspuns corect elevul la întrebările testului-fulger.

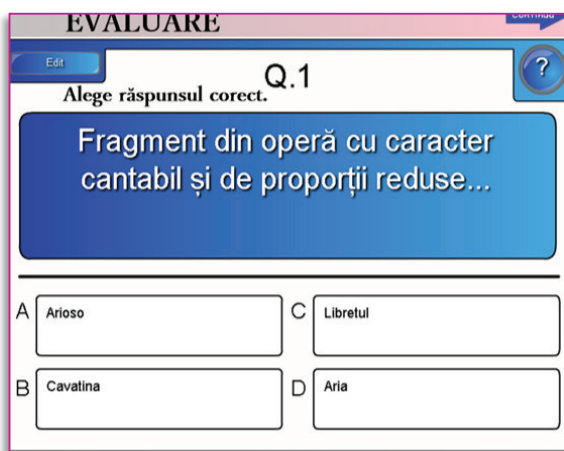


Figura 6. Testul de evaluare finală

În cazul când elevul răspunde corect din prima încercare, calculatorul îl apreciază cu expresia *Fantastic!*



tic! (You are master – Ești adevărat maestru, 100%).

În cazul când elevul răspunde corect din a doua încercare, calculatorul îl apreciază cu expresia *Excellent!* (75%).

De asemenea, la a treia încercare de a răspunde corect, elevul este apreciat cu expresia *Good job!* (An excellent effort – Efort excelent, 50%).

Ultima încercare de a răspunde corect, elevul este apreciat cu *Good effort!* (Practice and try again – Antrenează-te și mai încearcă, 0%).

Elevii și-au verificat răspunsurile și au putut fi evaluați după următorul model, beneficiind și de un răspuns sonor, automat din partea programului (Figura 7):

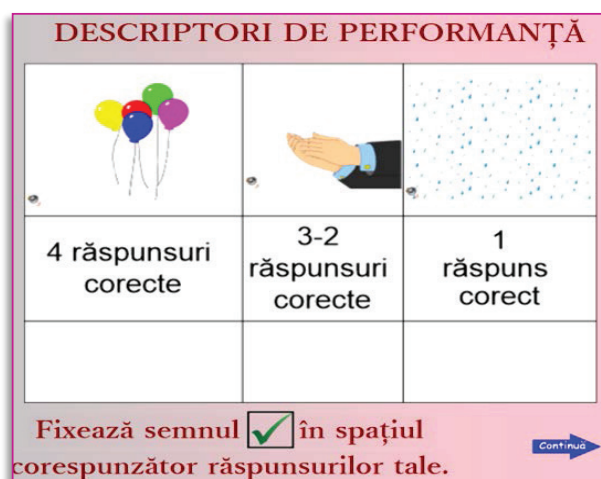


Figura 7. Autoevaluarea elevilor

Concluzii

Profesorii de muzică sunt mereu în căutarea unor modalități mai eficiente de a angaja activ elevii în procesul de învățare a muzicii, iar tehnologia deține cheia.

În ceea ce privește aspectul utilizării TIC ca mijloc de învățare a muzicii, este necesar ca în cadrul activităților muzicale profesorii să depună eforturi pentru a realiza un echilibru armonios între activitățile muzicale, conceptele teoretice și tehnologice, prin aplicarea adecvată și corectă a componentelor tehnologice, cu scopul de a stimula procesul de creație muzicală.

Tehnologia își poate oferi ajutorul pentru a face studiul muzicii mai accesibil și a contribui la satisfacerea nevoilor muzicale ale fiecărui elev. Elevul poate parcurge materialul avut la dispoziție în ritmul propriu și nu este nevoit să rețină cantități uriașe de informație. Trebuie să știe doar să gândească logic și să localizeze informația de care are nevoie [2; 4].

Astfel, Tabla interactivă pune la dispoziție un șir de oportunități în primul rând pentru elevi, care își personalizează accesul la resurse informaționale și modalitatea de prezentare a acestora punând accent pe competențele proprii. Pentru profesori, integrarea noilor tehnologii prin table interactivă permite eficientizarea procesului educațional la educația muzicală și majorarea interesului elevului adolescent pentru studiul muzicii.

Elevii dobândesc ușor, într-un mod plăcut și atractiv cunoștințele și deprinderile care vor contribui la dezvoltarea competențelor specifice *Educației muzicale*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Antonescu G.G. *Doctrinele fundamentale ale pedagogiei moderne*. București, Editura Cultura Românească S.A.R., ediția a IV-a, 1943;
2. Breazul G. *Un capitol de educație muzicală*. București, Editura Cartea Românească, 1937;
3. Brut M. *Prezentări multimedia pe Web-limbajele XHTML+TIME și SMIL*. Iași, Editura Polirom, 2004;
4. Constantin L.-V., Dinica L. *Eficiența utilizării TIC în procesul instructiv-educativ*. În: Software și management educațional, CNIV 2006, p. 297-304;
5. Covaci A. *Tabla interactivă și Smart Notebook 11*. Cluj-Napoca, 2014;
6. Hîncu I. *Impactul aplicării tehnologiilor multimedia în educația muzicală a preadolescenților*. În: Tehnologii didactice moderne, Simpozionul Pedagogic Internațional, 26-27 mai 2016. Chișinău, IȘE (Tipogr. „Cavaoli”), 2016, p. 253-255;
7. Logofătu M. et al. *Tehnologia Informației și a Comunicațiilor în școala modernă*. București, Editura Credis, 2003;
8. Munteanu G., Aldea I. *Didactica educației muzicale pentru învățământul primar*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2002;
9. Munteanu G. *Metodica predării educației muzicale în gimnaziu și liceu*. București, Editura Sigma, 1999;
10. *Programa școlară pentru disciplina opțională „Educație financiară”, curriculum la decizia școlii pentru liceu*. București, 2010. Disponibil la: <http://www.edu.ro/index.php/articles/14877>;
11. Vlădoiu D. *Instruire asistată de calculator*. Proiectul pentru Învățământul Rural, 2005. Disponibil la: http://hiphi.ubbcluj.ro/Public/File/sup_curs/istorie110.pdf;
12. <http://www.google.com/>
13. <http://www.yahoo.com/>

ACHIRI ION	Doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației
AFANAS ALIONA	Doctor în pedagogie, Institutul de Științe ale Educației
ATAMNI KAMLI	Doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol; Israel
BOLBOCEANU AGLAIDA	Doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător, șef sector, Institutul de Științe ale Educației
BRICEAG SILVIA	doctor, conferențiar universitar, Universitatea de Stat „ <i>Alecu Russo</i> ” din Bălți
BUCUN NICOLAE	Doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, director adjunct, Institutul de Științe ale Educației
BUTNARU CRISTINA	Doctorandă, Institutul de Științe ale Educației / profesor, Colegiul Național „ <i>C. Negri</i> ”, Galați, România
CARA ANGELA	Doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației
CERNEAVSCHI VIORICA	Lector, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „ <i>Ion Creangă</i> ”
CHICUȘ DIANA	Doctorandă, Institutul de Științe ale Educației
CORCEVOI MARIA	Lector universitar, Universitatea de Stat „ <i>Alecu Russo</i> ” din Bălți
COROPCEANU EDUARD	Doctor în chimie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Tiraspol
COȘCODAN DIANA	Doctor în biologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Tiraspol
FURDUI EMILIA	Cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației
GAIDARJI GHEORGHE	Doctor în pedagogie, profesor universitar, Universitatea de Stat Nistrenă „ <i>T. G. Șevcenko</i> ”, or. Tiraspol
GREMALSCHI ANATOL	Doctor habilitat, profesor universitar, Institutul de Politici Publice
HADÎRCĂ MARIA	Doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, Institutul de Științe ale Educației

HÎNCU IONELA	Doctorandă, Institutul de Științe ale Educației
ILICCIIEV MAXIM	Doctorand, Institutul de Științe ale Educației
LINOVIȚKII EVGHENII	Doctor habilitat în științe militare, docent, maestru al sportului URSS, arbitru internațional la șah, Federația Rusă
OSTROBROD ALEXANDR	Doctorand, Institutul de Științe ale Educației / psiholog, responsabil pentru situații excepționale în domeniul sănătății mintale, Israel
PANUȘ VICTOR	Doctor în pedagogie, absolvent al doctoranturii Catedrei de Șah РГУФКСиТ (Moscova), maestru internațional la șah, antrenor de categorie superioară
PETRICIUC LILIA	Doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
POIARCHIN VIORICA	Profesoară, Liceul Sportiv Lipoveni, Cimișlia
RUSU ANTONINA	Cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației, membru al Uniunii Meșterilor Popolari din Republica Moldova, membru al Academiei Artelor Tradiționale din România
STRATAN VALENTINA	Doctor în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
VICOL NELU	Doctor în filologie, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației

Angela CARA

PhD in pedagogy, Associate Professor, Institute of Education Sciences

Anatol GREMALSCHI

PhD in pedagogy, professor, Institute of Public Policy

Ion ACHIRI

PhD, Associate Professor, Institute of Education Sciences

INTEGRATION OF FINANCIAL EDUCATION IN THE NATIONAL CURRICULA3

Abstract. *The goal of the article was Curriculum mapping in line with the Social and Financial Education and recommendations for the integration of Social and Financial Education into the national Curriculum, from the inter-disciplinary perspective. Based on an evaluation framework, the existing correlations between compulsory subjects included into the framework educational Plan and the Social and Financial Education concept were identified.*

Key words: *social and financial empowerment of the students, entrepreneurial skills and skills for social inclusion, interdisciplinary, Curriculum mapping.*

Nelu VICOL

Docteur en Lettres, professeur agrégé, Institut de Sciences de l'Education

LE LANGAGE: L'INSTRUMENT DE LA CONNAISSANCE 10

Résumé. *Le texte met en évidence le rôle d'instrument du langage dans le processus de connaissance et les systèmes différents de signes dans lequel sera fixé les résultats de la connaissance, en se généralisant dans la langue et envoyant des connaissances authentiques et vraies aux futures générations. C'est pourquoi l'homme ne peut pas transmettre quoi que ce soit que par le langage sans ne dépense pas ses mots qui préparent et révèlent la connaissance et la compréhension de ce qu'est en réalité ou ce qu'on était une fois.*

Mots-clés: *le langage, l'instrument de la connaissance, l'éducation linguistique et littéraire, les compétences intégratives, la compétence, la culture du langage.*

Kamli ATAMNI

PhD student, Tiraspol State University / Israel

**THE MANAGEMENT OF TUTORING PROGRAMS FOR INTEGRATING PSN
IN REGULAR SCHOOLS19**

Abstract. *Pupils with disabilities often have negative school experiences related to their having a disability or disorder. The management board of the school integrating this category of children must create an adequate school climate, by promoting an empathetic attitude towards them among didactic staff and regular pupils. In this frame, we propose a model of integration management through the implementation of tutoring programs stipulating the focus on individual peculiarities of each PSN, as well as on interaction with the regular fellows of the same school, with the active involvement of the school principal, class teacher and tutors.*

Key words: *pupils with special needs (PSN), management, integration, tutoring, tutors, school principals, positive attitudes.*

Maria HADÎRCĂ

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Institute of Education Sciences

**CHALLENGES IN PREPARING EDUCATED SPEAKERS OF ROMANIAN LANGUAGE:
THE RESULTS OF A SURVEY25**

Abstract. *This article presents the results of a survey made among teachers in order to assess their perception on the level of shaping the students' competence of communication and to find the problems they encounter in the course of the pedagogical training of the cultivated speaker of the Romanian language.*

Key words: *teachers, training, questionnaire, hypothesis, survey, perception, competence of communication, cultivated speaker, Romanian language.*

Antonina RUSU

Senior researcher, Institute of Education Sciences, member of Craftsmen Union of Republic of Moldova, member of the Academy of Traditional Arts from Romania

ETNOCULTURAL EDUCATION IN NON-FORMAL ACTIVITIES.....33

Abstract. *Education, to culture and civilization with interference, can influence each other towards achieving social ideal. Cultural values and symbols, from the depth of time leveled, protected by tradition, unpublished as artistic expressions, kept within the family, community, cultural, environment can be assessed by ethno-cultural designed and integrated education according to the principles of non-formal education. Cultural education offers an authentic way to see the human, to understand the philosophy of the human condition and the environment.*

Key words: *ethno-education, immaterial, education, cultural heritage, education, non-formal, aesthetic promotion, the circle of students, design, ethno-cultural content.*

Gheorghe GAIDARJI

PhD in Pedagogy, professor, Nistean State University „T.G. Shevchenko”, Tiraspol

DIDACTIC ASPECTS OF ACHIEVEMENT IN FORMATIVE EDUCATION IN MATHEMATICS AT SCHOOL COURSES38

***Abstract.** There has been considerable reduction in the quality of teaching mathematics at school, which makes it necessary to optimize professional training and retraining of teachers of mathematics. The article suggests a number of methodical approaches to how professional training of teachers of mathematics should be organized. It also gives examples of mathematic problems which can be basis for discussions in the process of teachers' professional training.*

***Key words:** mathematic didactics, developmental teaching, developing research skills, a system of additional math problems.*

Lilia PETRICIUC

PhD student, „Ion Creangă” State Pedagogical University

THEORETICAL APPROACHES TO COMMUNICATIVE COMPETENCE FROM A DIDACTIC PERSPECTIVE.....46

***Abstract.** The concept of communicative competence has been the essence of numerous studies for over 50 years, ever since first introduced by Noam Chomsky. Despite this, it still represents an attractive topic of research for many linguists, teachers, students, etc. both due to its importance and because of multiple confusions created by various interpretations of its meanings. The aim of this article is to throw light on some theoretical aspects that apply to the communicative competence, its components as approached in several models as well as teaching/learning directions to follow to get the best outcomes.*

***Key words:** communicative competence, component model, performance, conversational behavior, situation of communication, teaching strategy.*

Nicolae BUCUN

Docteur d'Etat en Psychologie, professeur, Institut de Sciences de l'Éducation

Maxim ILICCIEV

Doctorant, Institut de Sciences de l'Éducation

LES CARACTÉRISTIQUES DE L'INTELLIGENCE SOCIALE AUX ADOLESCENTS ÉDUQUÉS DANS DES INSTITUTIONS RÉSIDENNELLES.....51

***Résumé.** L'article analyse les relations entre l'accentuation du caractère et de l'intelligence, qui se présentent dans une liaison connexe et peuvent être influencées par les conditions spéciales organisées.*

***Mots-clés:** l'accentuation du caractère, l'intelligence sociale, les formations déterminées, la vulnérabilité.*

Aglaida BOLBOCEANU

PhD in Psychology, professor, Institute of Education Sciences, Republic of Moldova

Alexandr OSTROBROD

PhD student, Institute of Education Sciences, Republic of Moldova;

psychologist, responsible for emergencies in the field of mental health, Israel

SPECIFICS OF COMMUNICATION BETWEEN THE FAMILY MEMBERS, LONG LIVING IN A ZONE OF ROCKET ATTACKS57

Abstract. *This article content a description of an experience of application of observation and conversation to investigate the issue of conflicts arising in families living a long time in the area of rocket attacks and their impact on communication. Authors present the purpose and the tasks of the observation and the conversation, the rules for implementing and the behaviors for registration. Application of observation and conversation allowed to determine the effect of prolonged stress on the formation of specific conflict situations and to identify four main causes of conflicts and their hierarchy in the investigated families.*

Key words: *observation, conversation, rules for application, effect of prolonged stress, conflict situation, conflict causes, rocket attacks, prolonged stress, communication disorders*

Silvia BRICEAG

PhD in Psychology, Associate Professor, „Alec Russo” State University of Balti

Maria CORCEVOI

Lecturer, „Alec Russo” State University of Balti

ECONOMIC MIGRATION AND ITS IMPACT ON THE QUALITY OF FAMILY LIFE65

Abstract. *This study describes the vulnerability of the family marked by the economical migration as well as benchmarking of the degree of unhappiness of spouses from families marked by economic migration with those who didn't experienced this phenomenon.*

Key words: *areas of family life, family marked by the economical migration, migration, temporary and economical migration.*

Emilia FURDUI

Scientific researcher, Institute of Education Sciences

COMMUNICATION – A MECHANISM OF INTERACTION IN PARENT–CHILD RELATIONS ...72

Abstract. *The main objective we concentrated on in this article is the need for communication between a parent and a child. It is well known that the relationship “parent-child” plays a significant role in a child's personality formation and harmonious development. It has to be of a positive and balanced character, should inspire happiness, calmness and safety. When parents bring up their children with love, care and tolerance, they grow up into mature, responsible and ambitious people. In this context, the paper focuses on the results of experimental studies carried out in a number of countries (Romania, Germany, Great Britain, USA, Ukraine, Russia). The analysis of their results let us arrive at the conclu-*

sion that there are considerable differences in children's expectations with respect to common activities they wish to have with their parents and the reality they face.

Key words: relationship "parent-child", personality formation, mature responsible, tolerance, experimental studies, considerable differences.

Valentina STRATAN

PhD of Psychology, Associate Professor, „Ion Creangă” State Pedagogical University

Viorica CERNEAVSCHI

Lecturer, PhD student, „Ion Creangă” State Pedagogical University

WORK CULTURE DEVELOPMENT IN STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS77

Abstract. An important aspect of a person's general preparation is developing his/her work culture as a prerequisite for personal self-realization. In this regard, work culture development in students with SEN (special educational needs) is an important component present throughout the entire socio-professional integration process of this category of beneficiaries. The concept of work culture reflects a person's ability to possess general working knowledge and skills that would promote the development of such individual traits as accuracy, good organization, rational methods of work etc.

Key words: work culture, general working skills, psychophysical peculiarities of SEN children development, cognitive unit, action-practical unit, value-emotional unit.

Viorica POIARCHIN

Teacher of Biology and Chemistry, Lipoveni Sports High School, Cimişlia

Diana CHICUŞ

PhD student, Institute of Education Sciences

Diana COŞCODAN

PhD in Biology, Associate Professor, Tiraspol State University

Eduard COROPCEANU

PhD in Chemistry, Associate Professor, Tiraspol State University

THE IMPACT OF NEURO-PSYCHOLOGICAL PROCESSES WITHIN THE CHEMICAL EXPERIMENT82

Abstract. A harmonious and successful accumulation of the psychological, pedagogical and biochemical factors within practical experiments at Chemistry ensures conscientious and durable assimilation of the taught subjects. The process of perception, thinking and decision-making has at the basis a chain of biochemical reactions. Study of the autonomic nervous system, as well of the affective-emotional states within didactic activities can suggest ideas for training process efficiency. During the practical activities at Chemistry organic foundation is represented by neurophysiological psychic processes, particularly by such functions like sensor, motor and mnesique ones.

Key words: *chemical experiment, chemistry, motivation, personality, development, interdisciplinarity, cognitive mental processes, emotionality.*

Aliona AFANAS

Docteur en pédagogie, Institut des Sciences de l'Éducation

**LA FORMATION CONTINUE DE L'ENSEIGNANT – LE BUT DE L'ÉCOLE
CONTEMPORAINE.....88**

Résumé. *L'article présente une synthèse de l'évolution de la notion de formation continue dans diverses sources spécialisées. Il y a les principes de la formation continue, les orientations de la formation continue, une composante essentielle de la réforme de l'école d'aujourd'hui.*

Mots-clés: *la formation continue, les principes de la formation continue, les orientations de la formation continue.*

Cristina BUTNARU

PhD student, Institute of Education Sciences / prof. National Colege „C. Negri”, Galați, Romania

**ACTUAL COORDINATES CONCERNING THE CONTINUOUS DEVELOPMENT
FOR TEACHERS.....93**

Abstract. *In education, continuing training must be a priority, because social evolution attract scientific development and changing characteristics of students. However, continuing teachers training need innovations in line with technological progress. This paper contains arguments of continuing training as an imperative and a theoretical description of the current systems for providing courses.*

Key words: *continuing training, progress, e-learning, blended-learning.*

Victor PANUSH

Doctor of Pedagogy, International Master of sports in chess, coach of the highest category, Republic of Moldova

Evghenii LINOVIKII

Doctor of Military Sciences, Associate Professor, Master of Sports, International Arbiter in chess, Russian Federation

**FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES FOR STUDENTS
AT THE DIPLOMATIC UNIVERSITY IN THE PROCESS OF PLAYING CHESS99**

Abstract. *The article presents basic concepts of the chess influence for the improving diplomatic universities students' professional skills.*

Key words: *education reform, specialist's professional skills, forecasting of performance, a critical self-analysis, developed logical and creative thinking, reproductive and creative forms of activity, a typical training program.*

Ionela HÎNCU

PhD student, Institute of Education Sciences

**INTERACTIVE BOARD: APPLICATIONS IN TEACHING–LEARNING–EVALUATING
OF MUSIC EDUCATION IN SCHOOL102**

Abstract. *The rapid evolution of Information and Communication Technology (ICT) can offer new tools for artistic creation in any artistic field, including the music field. It understood that for use of more adequate of these tools is necessary as more robust to assimilate of how to work with them. The interactive board offer major possibilities for diversification of educational process of music education.*

Key words: *Music education, Information and Communication Technology, new technologies, multi-media, educational software, interactive board.*
